



Revista Latina de Comunicación Social

E-ISSN: 1138-5820

jpablos@ull.es

Laboratorio de Tecnologías de la Información
y Nuevos Análisis de Comunicación Social
España

Peinado-Miguel, F; Fernández-Sande, M; Rodríguez-Barba, D; Ortiz-Sobrino, MA
Aprendizaje e innovación: una propuesta metodológica desde la Empresa Informativa
Revista Latina de Comunicación Social, núm. 68, 2013, pp. 119-144
Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social
Canarias, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81928785005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aprendizaje e innovación: una propuesta metodológica desde la Empresa Informativa

Learning and innovation: a methodological proposal from the teaching of Media Management

F Peinado-Miguel [[C.V.](#)] Profesor Titular. Periodismo IV - UCM peinado@ucm.es

M Fernández-Sande [[C.V.](#)] Profesor Contratado Doctor. Periodismo IV - UCM manuel.fernandez@ucm.es

D Rodríguez-Barba [[C.V.](#)] Profesora Contratada Doctora. Periodismo IV - UCM lolar@ucm.es

MA Ortiz-Sobrino [[C.V.](#)] Profesor Contratado Doctor. Periodismo IV - UCM maortiz@ucm.es

Resumen: Tras la adaptación al EEES, el Departamento de Periodismo IV de la UCM inició un proyecto de renovación metodológica e innovación docente –vinculado a un I+D- en la enseñanza de la Empresa Informativa con objetivo de dotar a los futuros profesionales de la información de las competencias requeridas por la nueva realidad empresarial. El cambio se planificó en diferentes fases y fue vertebrado a través de los siguientes ejes: utilización de las TIC y herramientas 2.0 para desarrollar actividades que dinamizasen el aprendizaje: podcasts, entrevistas a CEOs y directivos, proyectos emprendedores 2.0, uso intensivo del Campus Virtual y blogs. Además del trabajo colaborativo en la resolución de supuestos reales, con la implementación del software y dispositivos Educlick. Este artículo presenta los fundamentos de nuevo modelo metodológico de aprendizaje que podría resultar extrapolable a otras materias en la enseñanza del periodismo y aporta los resultados obtenidos tras su aplicación.

Palabras clave: Innovación Docente; EEES; Empresa Informativa; Metodología; Podcasting; Educlick.

Abstract: After its adaptation to the EHEA, the Department of Journalism IV of the Complutense University of Madrid began a project of methodological renovation and educational innovation –linked to an R&D project– in the teaching of Media Management, with the aim of providing future communication professionals with the skills required by the new business reality. The project was developed in different stages and was structured along the following lines of action: use of ICTs and Web 2.0 tools to develop activities that put new energy into the learning process: podcasts, interviews

with executive directors and managers, entrepreneurial projects 2.0, intensive use of the Virtual Campus and blogs. In addition the teaching innovation project involved collaborative work to resolve real cases, with the implementation of the Educlick system's software and hardware. This article presents the foundations and results of the new learning methodology model, which could be extrapolated to the teaching of other subjects of journalism.

Keywords: Educational innovation; EHEA; Media Companies; Methodology; Podcasting; Educlick.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Marco Teórico. 1.2. Justificación. 1.3. Hipótesis. 1.4. Objetivos. 1.5. Contribuciones tras la primera etapa. 2. Metodología y plan de trabajo. 2.1. Participantes. 2.2. Plan de actuación. 2.3. Materiales y soporte técnico. 3. Evaluación y difusión de la actividad. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía. 6. Otras fuentes documentales.

Contents: 1. Introduction. 1.1. Theoretical framework. 1.2. Justification. 1.3. Hypothesis. 1.4 Objectives. 1.5. Contributions after the first stage. 2. Methods and work plan. 2.1. Participants. 2.2. Action plan. 2.3. Materials and technical support. 3. Evaluation and dissemination of the activity. 4. Conclusions. 5. Bibliography. 6. Other documentary sources.

Translation by **Cruz Alberto Martínez-Arcos, Ph.D.**
(Autonomous University of Tamaulipas)

1. Introducción

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una profunda renovación del sistema universitario español con la creación de nuevas titulaciones y la transformación de otras existentes. El EEES además de propiciar una mayor homogeneidad en los estudios superiores de los diferentes Estados de la Unión Europea, y de transformar diversos aspectos formales de carácter estructural y organizativo, ha generado un impulso de cambio que implica la incorporación de innovadoras metodologías docentes, la experimentación con nuevas estrategias de aprendizaje, y potencia la reflexión sobre el propio rol del profesorado en el nuevo contexto. Por tanto la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior implica reforma curricular y cambio metodológico (De-Miguel, 2006: 219).

Este proceso renovador se puede explicar como una verdadera transformación de paradigma en la concepción de la enseñanza universitaria que comienza a calar en muchos de nuestros centros. Si bien el llamado plan Bolonia en un principio fue criticado como un proceso de cambio dirigido en exceso de forma vertical desde las instituciones europeas y estatales, tras estos primeros años de puesta en marcha,

parece haber generado un debate interno en la comunidad universitaria y sobre todo una inercia de renovación en buena parte del profesorado. En unos momentos difíciles, la “forma de preparar a los periodistas resulta ahora relevante porque se ha convertido, en el último tercio del XX, en el modelo institucional que ha conseguido el soporte de las disposiciones legales junto a cierto reconocimiento social” (Pestano, Rodríguez y Delponti, 2011: 402).

No debemos ocultar –aunque escapa a los objetivos de nuestro trabajo– al realizar este análisis, los muchos problemas y contradicciones con los que se ha aplicado en nuestro país este proceso de convergencia: falta de adaptación a la realidad de nuestras estructuras de enseñanza, absoluta escasez de medios en la mayoría de universidades públicas para implementar las reformas, ausencia de una verdadera estrategia de comunicación eficaz (Peinado y Fernández-Sande, 2010: 280), insuficiencia de los incentivos al profesorado, etc. Pese a todo ello, diferentes cambios educativos relevantes comienzan a ser muy visibles en el funcionamiento de los nuevos grados y postgrados, y se constata –según diferentes encuestas de evaluación– que los estudiantes expresan una mayor satisfacción respecto a los nuevos estudios adaptados que la que suscitaban las titulaciones anteriores.

1.1. Marco teórico

La reforma universitaria del EEES se sustenta en tres principios que deberían inspirar la actividad docente: una potenciación de propuestas formadoras centradas en el trabajo de los estudiantes, un desarrollo del aprendizaje colaborativo y una nueva concepción del profesor como guía u orientador en la construcción autónoma del conocimiento por parte de los alumnos. (Mauri, Coll y Onrubia, 2007: 3) La perspectiva teórica constructivista está muy presente en esta forma de entender los procesos de enseñanza.

El estudiante pasa a tener un papel mucho más activo en su propio proceso de aprendizaje, frente a un modelo tradicional en el que el profesor transmitía los conocimientos y el alumno se limitaba a recibir de forma más o menos pasiva los mismos para posteriormente demostrar su estudio y comprensión. Ahora se trata de diseñar actividades centradas en el alumno, en las que sea capaz por sí mismo de generar un autoaprendizaje que le conduzca al conocimiento significativo. La nueva visión surge como reacción ante la evidencia de una gran ineficacia por parte del anterior paradigma educativo en el desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los alumnos.

El aprendizaje activo está directamente relacionado con los procesos de aprendizaje basados en la experiencia, autores como Piaget y Von-Glasersfeld han asentado gran parte de la doctrina teórica que sustenta este modelo pedagógico. Shuell resumía en 1986 los cinco rasgos más importantes que debe cumplir el aprendizaje en un sistema

de enseñanza orientado al protagonismo del estudiante: aprendizaje activo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje constructivo, aprendizaje situado y aprendizaje social.

El concepto de aprendizaje activo surge ante la consideración de que no es posible aprender por otra persona, sino que cada persona tiene que aprender por sí misma; el aprendizaje autorregulado se produce cuando el estudiante evalúa por sí mismo la realización de sus propias actividades y ello le permite retroalimentar su conocimiento; el aprendizaje constructivo se basa en la idea de que el conocimiento individual es en gran parte una construcción personal; el aprendizaje situado hace énfasis en la importancia de que el conocimiento surja contextualizado para que esté en disposición de ser aplicable diferentes situaciones; y por último, el aprendizaje social pone énfasis en la importancia de que se produzca el proceso de enseñanza en interacción social dado que aprender no es un proceso exclusivamente individual.

A estos cinco rasgos deberíamos añadir la importancia de generar en los estudiantes universitarios las competencias necesarias para garantizar su aprendizaje permanente. En la actual sociedad de la información y el conocimiento, los ciudadanos requieren tener el afán de una formación continua, en un mercado de la comunicación que influye en cada uno de los países que lo conforman según su particular interpretación de los modelos de negocio empresariales que afectan a la práctica del periodismo, lo que puede erosionar el tránsito cultural y las relaciones laborales internacionales (Hanitzsch, 2008: 414).

El aprendizaje no se debe detener al finalizar su etapa en el sistema formal de enseñanza sino que es necesario prolongarlo durante toda la vida activa. Esa necesidad explica que el sistema universitario evolucione de un planteamiento centrado en los contenidos y unas metas siempre ligadas a la evaluación externa y formal del conocimiento, al desarrollo de competencias y habilidades mucho más trasladables al ámbito profesional y personal.

Los ministros de Educación de la Unión Europea plantearon este “aprendizaje de toda la vida”, según denominaron en sus declaraciones, como un elemento esencial en el Área de Educación Superior Europea (Declaración de Praga, 2001 y Declaración de Berlín, 2003) El grupo de trabajo de Bolonia –origen de la política educativa dirigida a generar un Espacio Europeo de Educación Superior– inicia la reforma universitaria con cuatro grandes propósitos:

- Mejorar la preparación de los estudiantes para facilitar su incorporación e incrementar el rendimiento en el mercado de trabajo.
- Preparar a los estudiantes para que asuman su papel de ciudadanos activos que participan de una sociedad democrática.
- Ofrecer enseñanzas que garanticen el desarrollo personal del alumno.

- Facilitar a los estudiantes la capacidad para mantener una base amplia y avanzada de conocimientos.

La Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior celebrada en Lovaina La Nueva (Bélgica) en 2009 marca los líneas para consolidar el EEES y apunta las prioridades que debe cumplir la enseñanza universitaria hasta 2020 entre las que vuelve a subrayar: la necesidad de trabajar con el ánimo de una mayor oferta en el empleo de nuestros estudiantes, propiciar las competencias que garanticen su aprendizaje permanente, y centrar los procesos de enseñanza en el alumno (Declaración de Lovaina, 2009). En la planificación docente debería existir un equilibrio entre las competencias cognitivas, de actitud y profesionales. Sin embargo, gran parte del profesorado sigue planificando las asignaturas y realizando las guías docentes dando la máxima prioridad al aprendizaje de conocimientos, a las competencias cognitivas (Lozano y Vicente, 2010: 260).

El otro elemento central del nuevo modelo de enseñanza es el aprendizaje cooperativo entendido como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson, Holubec, 1999: 14). La actividad conjunta de los estudiantes favorece el desarrollo cognitivo y social de los mismos.

Este tipo de aprendizaje requiere que el profesor organice de forma eficaz las actividades propuestas y ofrezca las pautas necesarias para que en esa cooperación entre los alumnos se cumplan los siguientes elementos: interdependencia positiva, los integrantes del equipo deben percibir la importancia de mantener un firme compromiso con el éxito de los demás para la consecución de los objetivos compartidos; responsabilidad individual y grupal, cada miembro del equipo es responsable del resultado de aquella parte de la actividad que le corresponda y el equipo de conseguir el objetivo colectivo; interacción estimuladora, la actividad en equipo requiere compartir recursos y que todos los integrantes se apoyen mutuamente durante todo el proceso de aprendizaje; además de técnicas interpersonales y de grupo.

Los estudiantes deben aprender a tomar decisiones, planificar su tiempo, comunicarse con sus compañeros, manejar conflictos, etc. Por último, la autoevaluación grupal, para que el proceso de aprendizaje sea fructífero resulta esencial que el equipo analice sus progresos, sus errores y aquellos elementos que se deberían cambiar para mejorar su actividad colectiva.

Las actividades basadas en el trabajo cooperativo permiten generar oportunidades de aprendizaje tanto formal como no formal. El aprendizaje informal se considera clave para generar conocimiento tácito y totalmente necesario para que el alumno pueda responder ante una realidad muy dinámica propia de nuestra sociedad. En la vida profesional el aprendizaje informal y autónomo se considera la principal vía de

incrementar conocimientos. En los modelos más tradicionales de enseñanza este tipo de aprendizaje apenas era tenido en consideración, sin embargo, en el nuevo paradigma educativo se comprende su potencial y pasa a ocupar un lugar muy destacado. Repasemos algunas características que explican el aprendizaje de carácter no formal:

- No es posible planificar el aprendizaje informal –dado que nunca se puede ejercer un control directo sobre él– pero sí pueden ser diseñados entornos y actividades que lo propicien.
- El aprendizaje informal emerge de la interacción entre los alumnos.
- El aprendizaje informal permanece implícito en su mayor parte y el estudiante no es consciente del conocimiento que le proporciona.
- El aprendizaje informal pone el énfasis en la comunicación entre los estudiantes y en la situación que lo favorece. El foco deja de estar en los contenidos, en los programas y en la enseñanza por parte del profesor.
- La mayor parte de actividades de aprendizaje informal tienen un carácter social, cooperativo –sin embargo las actividades características del aprendizaje formal suelen ser individuales–.
- El aprendizaje informal para que se produzca requiere estar inmerso en un contexto determinado.
- Parte casi siempre desde la práctica y no desde la teoría.

El diseño, puesta en práctica y evaluación de actividades de trabajo en equipo exigen mucho tiempo tanto al profesor como a los estudiantes, en muchas ocasiones puede obligar a prestar menor dedicación a la explicación del temario de la asignatura. El profesor mediante su planificación docente deberá encontrar la distribución más eficaz entre contenidos, actividades y metodologías. Consideramos que las competencias que desarrolla el aprendizaje cooperativo compensan incluso una posible pérdida de contenido en los programas. Además, el trabajo colaborativo aumenta la satisfacción de los estudiantes con el propio proceso de aprendizaje y promueve actitudes positivas hacia la materia de estudio (Domingo, 200: 232). Los alumnos valoran como puntos fuertes de la Universidad la existencia de grupos reducidos en las aulas, la oferta de prácticas y el compromiso del profesorado con los estudiantes (Herranz et al., 2009: 262).

El nuevo modelo docente requiere educar a nuestros estudiantes para integrarse en nuestra Sociedad, definida como Sociedad en Red desde corrientes teóricas como el

conectivismo. Ese objetivo requiere que en la Universidad también se forme y eduque en Red cuanto antes (Rubio, 2009: 42). El aprendizaje cooperativo es una herramienta imprescindible para la construcción de este nuevo conocimiento.

Para que el estudiante pueda generar conocimiento significativo y desarrollar las competencias necesarias para su desarrollo personal y profesional se requiere una actividad conjunta en permanente interacción entre profesores y alumnos. La función del profesor se ve directamente afectada bajo esta nueva perspectiva: su rol ya no es el de ejercer como “constructor” del conocimiento que es transferido verticalmente al aprendiz. El docente pasa a ser un guía, un orientador, un tutor en el proceso de aprendizaje autónomo del estudiante.

César Coll habla de un triángulo didáctico formado por los contenidos (que constituyen el objeto de enseñanza), las actividades de aprendizaje de los estudiantes y la actividad educativa del profesor. El éxito del aprendizaje depende de la interacción entre los tres elementos (Coll, 2004: 12). El profesor se mantiene como una figura fundamental en el proceso ya que como señala Onrubia: “La interacción entre alumno y contenido no garantiza por sí solas formas óptimas de construcción de significados y sentidos. El elemento que debe tratar de facilitar esas formas óptimas de construcción no es otro que la ayuda educativa del profesor” (Onrubia, 2005). El profesor actúa como intermediador encargado de facilitar al estudiante experiencias de aprendizaje y guiarle en todo el proceso.

El Parlamento y el Consejo Europeo aprobaron en 2005 su propuesta sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Se entiende competencia como conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adaptadas a un contexto determinado. El sistema de enseñanza debería dotar a los ciudadanos de las ocho competencias consideradas básicas: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales y competencia cívica, espíritu de empresa y expresión cultural.

La Universidad además de proporcionar a los ciudadanos conocimientos temáticos deben integrar estas competencias de carácter transversal en los planes docentes. Estas directrices son recogidas en los diferentes libros blancos desarrollados por la ANECA para los títulos de grado. Entre todas las competencias propuestas vamos a detenernos en las tres siguientes que van a estar muy presentes en nuestro proyecto de innovación docente: La competencia digital se define como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de

ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”.

La educación superior en el Espacio Europeo debería integrar las TSI o TIC en sus procesos de aprendizaje y en las actividades curriculares. Existen dos posibilidades: puede hacerse mediante la creación de asignaturas específicas dedicadas a las TIC o bien integrando esos contenidos en otras asignaturas.

Es fundamental la integración de las TIC en nuestras actividades educativas pero resulta erróneo fijar el foco principal del proceso de aprendizaje en ellas. Las TIC son potentes herramientas que nos proporcionan muchas posibilidades de comunicación, intercambio y acceso al conocimiento. Pero son las actividades desarrolladas por estudiantes y profesores las que determinan la consecución de los objetivos de aprendizaje (Coll, 2004: 16). En demasiadas ocasiones se ha considerado la mera incorporación de las TIC como innovación educativa cuando esta solo se puede producir si estas herramientas tecnológicas se asocian con prácticas educativas adecuadas.

La irrupción de la Web 2.0 y las nuevas tecnologías participativas y colaborativas como las wikis, blogs, podcasts, redes sociales, etc. han abierto innumerables posibilidades de aprendizaje e innovación. Estos nuevos medios de información y comunicación generan un contexto perfecto para que los estudiantes desarrollen competencias como el pensamiento crítico, trabajo colaborativo, autonomía y creatividad. La Web 2.0 ha facilitado el cambio de paradigma en los procesos de aprendizaje y refuerza muchas de las directrices del Plan Bolonia (Esteve, 2009: 60).

El desarrollo del espíritu de empresa es la otra competencia básica, incluida en la propuesta del Parlamento y el Consejo Europeo, que tiene máximo interés para nosotros por la propia naturaleza de nuestra asignatura. Por espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Esta competencia se relaciona con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos concretos. En esta competencia se considera fundamental para la vida cotidiana de las personas y especialmente para los empresarios al establecer una actividad social o comercial. Metodologías como el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas son especialmente efectivas en la introducción del alumno en la gestión de información, análisis sistemático, toma de decisiones, gestión de recursos y autoevaluación.

El aprendizaje basado en problemas es un proceso “que se desarrolla en base a grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente con el objetivo de

desencadenar el aprendizaje autodirigido de los alumnos. EL rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje” (Morales y Landa, 2004: 146).

La metodología docente de los estudios de caso está muy relacionada con el aprendizaje basado en problemas. Los casos son seleccionados por el profesorado para representar situaciones significativas y con frecuencia problemáticas extraídas de la realidad. El objetivo es convertirlos en escenarios de aprendizaje y entrenamiento. Los alumnos deberán estudiar y analizar el caso para tratar de encontrar posibles soluciones y respuestas a los problemas presentes, ya sea de forma expresa o tácita, en la situación propuesta. La resolución del caso requiere de una reflexión individual por parte del estudiante pero también de la discusión y el trabajo en equipo (Mauri, Colomina y Rochera, 2006: 220).

Una de las grandes ventajas de este método docente es que exige al alumno relacionar y aplicar sus conocimientos –tanto los recibidos a través de la asignatura como los previos– en un contexto extraído de la realidad. Por tanto favorece procesos de metacognición. El éxito del aprendizaje a través de esta metodología activa depende en gran parte de la capacidad del profesor para orientar y dinamizar los diferentes grupos de trabajo, y de una buena selección y exposición del caso. Los casos deberían reunir las siguientes características:

- Debe plantear una situación real pero abordable
- Debe ser claro y comprensible
- La información importante y secundaria debe aparecer mezclada –para que el alumno aprenda a gestionarla y filtrarla
- Debe poder resolverse en un tiempo limitado
- Debe poder ser resuelto utilizando los conocimientos al alcance del alumno

Una vez expuesto el marco teórico, y resumidas las principales directrices en las que se asienta el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior pasemos a describir nuestro proyecto de innovación educativa.

1.2 Justificación

La Universidad debe ser la responsable de la formación de los profesionales de la comunicación social tanto por la importancia que tiene el oficio, como por las propias exigencias de la sociedad del conocimiento que requiere a unos periodistas cada vez más formados, cultos y preparados con capacidad de ofrecer claves interpretativas sobre realidades complejas.

En los últimos años se ha desarrollado el proceso de adaptación al EEES de las titulaciones de Comunicación en las Universidades españolas, los nuevos grados se

han diseñado tratando de perseguir la convivencia armónica entre contenidos teóricos y prácticos (López, 2010: 232). La Empresa Informativa es un conocimiento científico de carácter específico que se viene impartiendo en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid desde 1971, con la finalidad de facilitar el ejercicio del periodismo profesional.

Los contenidos de esta área científica han proporcionado saberes básicos sobre el funcionamiento de las empresas informativas, lo que implica la interpretación crítica de la realidad de la industria de la comunicación, un sector que ha alcanzado un gran protagonismo en esta Sociedad Global de la Información.

Con la implantación, en el curso académico 2010-2011, del nuevo EEES y el inicio de la nueva titulación de grado en Periodismo, se crea la asignatura Teoría de la Empresa Informativa, de carácter obligatorio, semestral y que supone 6 créditos ECTS. La nueva materia tiene como gran objetivo proporcionar los conocimientos y competencias necesarias para que los estudiantes de Periodismo:

- Obtengan la preparación adecuada para facilitar su incorporación profesional en las empresas de comunicación. La asignatura debe contribuir al desarrollo del alumno para los diferentes perfiles profesionales señalados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación en su Libro Blanco: redactor/a de información periodística en cualquier tipo de soporte; redactor/a o responsable de prensa o comunicación institucional; investigador/a, docente y consultor/a de comunicación; y gestor/a de portales y editor/a de contenidos.
- Adquieran las capacidades que en un futuro les permitan asumir funciones directivas en las empresas de comunicación.
- Conozcan el funcionamiento empresarial, la estructura del mercado de la comunicación, y los fundamentos básicos de la función económica y financiera de las empresas de este sector, con el objetivo de mejorar su capacidad de análisis, interpretación y producción de la información económica sobre la actualidad empresarial.

1.3 Hipótesis

Con la implantación del estudio de la Empresa Informativa en el primer curso de Grado de Periodismo, el Departamento de Periodismo IV de la Facultad de Ciencias de la Información UCM pone en marcha una serie de acciones docentes que conllevan la innovación en la enseñanza de esta asignatura, hasta el momento enmarcada en el

segundo ciclo de licenciatura (4º curso) sabedores de los problemas que puede acontecer el cambio.

- Cómo situar al alumno de primero, en esta nueva etapa de enseñanza superior, en el punto central de la estrategia educativa, con un papel activo en el que el profesor deba contribuir a fomentar un verdadero aprendizaje crítico. Desde el principio se genera una estrategia en la que se hace imprescindible combinar diferentes modalidades de enseñanza: clases magistrales, talleres, seminarios, prácticas y tutorías; y diversos métodos expositivos: estudios de caso, trabajos en grupo, exposiciones. Además de utilizar todos los canales posibles de comunicación con el alumno, así como profundizar en la utilización de las TIC y soportes añadidos como el campus virtual que favorezcan el *e-learning*.

- Este nuevo enfoque exigía implementar un modelo activo de aprendizaje de la realidad de las empresas informativas que implica un importante esfuerzo en el desarrollo de nuevos materiales y recursos docentes. La estrategia no podría funcionar si no se consigue una enseñanza mucho más personalizada, en la que los alumnos desarrollen por sí mismos, con el apoyo necesario de sus profesores, muchos de esos materiales y actividades. El equipo de docentes, responsables de la impartición de la asignatura, planteó un proyecto de innovación docente, a desarrollar en dos cursos académicos, con el fin de aplicar el modelo propuesto.

1.4. Objetivos

El proyecto está orientado a mejorar la docencia de la asignatura Teoría de la Empresa Informativa desde distintos enfoques. Algunos de los efectos prácticos de su implementación serán:

1. Introducir en el aula casos y supuestos prácticos reales de empresas informativas, conectando de esa forma el mundo empresarial con la enseñanza universitaria del periodismo.
2. Ampliar el repertorio de metodologías docentes aplicadas durante el curso. Las asignaturas en los nuevos grados se deben vertebrar bajo la convicción de la necesidad de integrar diferentes técnicas y herramientas en el proceso de aprendizaje. La selección de estudios de casos permite al estudiante enfrentarse a la resolución de problemas en los que tendrán que aplicar los conceptos trabajados en otras sesiones.
3. La metodología de resolución de problemas combinada con el análisis de casos resulta propicia para desarrollar muchas de las competencias profesionales que una asignatura como Teoría de la Empresa Informativa debería impulsar: capacidad de análisis, pensamiento crítico, trabajo en equipo, toma de decisiones, gestión del tiempo, habilidades de comunicación, etc.

4. El modelo propuesto de enseñanza basada en casos fomenta el aprendizaje activo y colaborativo de los alumnos a través del paradigma “aprendo haciendo”.
5. Mejorar la motivación de los estudiantes y su interés por la materia a través de sesiones interactivas tanto en el aula (con la participación mediante sus respuestas con los mandos a distancia y los debates que se suscitan) como en la Red (Campus Virtual)
6. El plan de trabajo propuesto permite una mejor distribución de las actividades docentes y un verdadero proceso de evaluación continua.
7. Potencia la utilización por parte de los estudiantes de las tutorías presenciales y virtuales, así como reforzar la función del profesor como guía en la experiencia de aprendizaje.
8. El planteamiento de las actividades prácticas exige a los estudiantes se familiaricen y profundicen en el uso de determinadas TIC para desarrollar el trabajo colaborativo: uso de Google Docs, wikis, foros, manejo de buscadores especializados, OPACS, etc.
9. Consolidar los avances desarrollados en la enseñanza de la asignatura durante el curso 2010-11 –durante la primera fase del proyecto de innovación docente– e intensificar el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

1.5. Contribuciones tras la primera etapa: Curso 2010-11

El proceso de innovación vinculado a la asignatura se planificó en dos etapas que se corresponden con los cursos académicos 2010-11 y 2011-12. La primera etapa –reconocida como Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente N°247 financiado por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de la Universidad Complutense de Madrid– se centró en la utilización de las TIC y diferentes herramientas de comunicación 2.0 –también denominadas tecnologías de la participación (Sánchez-González y Alonso, 2012: 148) – para desarrollar una serie de actividades prácticas que contribuyesen a dinamizar el aprendizaje. Durante el primer curso se propusieron la realización de diferentes talleres y prácticas tuteladas por el profesor, que tenían como objetivo la producción por parte de los estudiantes de diferentes materiales audiovisuales, que les permitiesen acercarse a la realidad de las empresas informativas (prensa, radio, televisión e Internet) en nuestros días.

Estas actividades permitieron la realización de dos recursos que se incorporaron a los materiales de estudio y trabajo de la asignatura:

a) La producción en equipo por parte de los alumnos y la posterior difusión de un podcast semanal de cuarenta minutos con materiales de análisis y debate sobre la empresa informativa.

b) La producción de un recurso audiovisual con una serie de entrevistas con diferentes responsables de área de las empresas informativas en las que se abordaron algunos de los temas principales incluidos en la guía docente de la asignatura. Además, los alumnos tuvieron que realizar diferentes proyectos profesionales –como el planteamiento inicial de una idea de empresa informativa– y participaron en debates en el aula y en el campus virtual.

Una vez finalizada esta primera etapa, los resultados alcanzados así como la respuesta de los estudiantes resultan muy satisfactorios (Peinado et al, 2011):

- Se ha mejorado de forma muy notable la participación y la asistencia de los estudiantes a las clases con unos datos relevantes y satisfactorios si atendemos a las calificaciones finales: una media –sobre los ocho grupos impartidos– del 7,3% de alumnos no se presentaron a la convocatoria ordinaria, y un 15,8% suspendió la asignatura, al ser este el primer año en que se imparte esta materia no podemos comparar estos resultados con cursos anteriores pero sí comprobamos que ambos datos están muy por debajo del número de suspensos y no presentados habitual en otras asignaturas de la misma área de conocimiento en los grupos de licenciatura. Más del 75% de los alumnos han superado la asignatura en la convocatoria ordinaria, un resultado que interpretamos como muy positivo y alentador respecto a las metodologías docentes aplicadas.
- Se han adaptado en gran medida los contenidos de la asignatura a las características formativas del alumno, acercándole a los contenidos teóricos de la realidad empresarial. Para ello se han aplicado diferentes metodologías docentes desde la lección magistral, tutoriales prácticos y simulación de determinadas rutinas profesionales que han familiarizado a los alumnos a las estructuras organizativas y productivas de las empresas de comunicación. Por primera vez el grupo de cuatro profesores que formaban parte de este proyecto han aplicado nuevos sistemas de aprendizaje y en las diferentes sesiones de coordinación han coincidido en la buena aceptación y sobre todo en una mayor motivación observada en los alumnos.
- Se han podido realizar la mayoría de las actividades proyectadas. Uno de los principales retos al comenzar la planificación docente de la asignatura era lograr cumplir con los objetivos y las actividades en los plazos establecidos teniendo en cuenta los recursos técnicos y humanos disponibles. El número total de alumnos que han cursado la asignatura –en torno a los 330 estudiantes– y el planteamiento de diferentes actividades en equipo obligaba a un importante trabajo de coordinación y supervisión por parte de los profesores. En los ocho grupos de

primero de Periodismo en el que se impartió la asignatura se logró cumplir con la mayor parte de las actividades planteadas al inicio del curso y se siguió el cronograma previsto.

Los estudiantes han grabado cerca de 40 podcasts sobre contenidos relacionados con la asignatura Empresa Informativa, con una duración que ha oscilado entre los 20 y los 30 minutos y en algunos casos se ha conseguido mantener una periodicidad semanal, un buen número de esos programas se han difundido a través de Internet. También han realizado cerca de 60 entrevistas a diferentes profesionales de las empresas informativas (periodistas, presentadores, comerciales, directivos, etc.) que han aportado su testimonio sobre la situación de la profesión.

- Se ha introducido a los alumnos en la realidad de las empresas informativas mediante el desarrollo de diferentes competencias profesionales: trabajo en equipo; toma de decisiones; asunción de responsabilidades; desarrollo de criterios profesionales e informativos; mejora de la autonomía del estudiante en la búsqueda de información y se ha generado un primer contacto del estudiante con el mundo profesional gracias a la actividad de entrevista realizada a los profesionales de las organizaciones empresariales de la comunicación. La tarea de desarrollar contenidos informativos audiovisuales sobre la asignatura ha permitido a los estudiantes experimentar con la información y el lenguaje radiofónico y audiovisual, además de introducirles en las funciones de la edición digital.
- Se ha logrado virtualizar la asignatura mediante la plataforma Moodle con la consiguiente mejora de uso por el alumno como de aportaciones docentes y discentes. Además, se ha logrado un incremento tutorial virtual y presencial, tanto desde el correo interno del campus como por la mejora de las herramientas como redes sociales, blogs, foros, etc. Las actividades incluidas en el proyecto han permitido dinamizar todas estas herramientas de comunicación bidireccionales.
- El proyecto de innovación docente ha resultado un importante aliciente para potenciar la coordinación entre los profesores responsables de la asignatura y ha impulsado el desarrollo de un programa unificado para los diferentes grupos impartidos.

2. Metodología y plan de trabajo

Una vez analizados estos resultados, durante el curso 2011-12 se decide iniciar la segunda etapa del proyecto, en el que además de mantener los contenidos y actividades iniciadas con éxito el curso anterior se busca completar las metodologías

docentes con la incorporación del análisis de casos reales de empresa y la resolución de problemas.

Los objetivos planteados requieren un plan de actuación que incluye una serie de actividades que planificadas convenientemente permitirán aplicar los nuevos procedimientos y materiales en el proceso del aprendizaje autónomo de los alumnos.

2.1. Participantes

Las actividades están dirigidas a los 8 grupos de Teoría de la Empresa Informativa que se imparte en 1º del grado de Periodismo. Los cuatro primeros grupos tienen docencia en el primer semestre (septiembre-febrero) y los otros cuatro en el segundo (febrero-junio). Cada grupo suele tener unos 86 estudiantes matriculados por lo que cerca de 690 alumnos cursarán la asignatura en 2011-12. La planificación docente contempla un 40% de los créditos ECTS dedicado a las clases magistrales y el otro 60% se distribuye en: clases prácticas y estudios de caso (35%), tutorías (10%) y trabajo autónomo (15%). Las actividades propuestas en este proyecto se incluyen en este 2º grupo aunque se utilizarán determinadas clases magistrales para la conceptualización previa que se considere necesaria.

La asignatura cuenta con 2 sesiones presenciales a la semana: una se reserva para las clases magistrales y otra para el resto de actividades planificadas con desdoblamiento del grupo de alumnos y diferentes equipos de trabajo. Los estudiantes tendrán que completar a lo largo del semestre 4 actividades prácticas: una de ellas consiste en la realización del podcast de la asignatura, otra la producción de las entrevistas a profesionales de empresas de comunicación, resolución de un supuesto práctico de análisis financiero y la cuarta actividad –que es la que se pretende potenciar con la segunda fase del proyecto de innovación– consiste en el estudio de casos reales de empresas informativas.

2.2. Plan de actuación

1ª Fase) La primera etapa del plan de actuación implica la preparación de los supuestos prácticos por parte de los profesores:

Los profesores celebrarán reuniones previas para determinar el tipo de casos que resultan adecuados para enlazar con los contenidos programáticos de la asignatura y los objetivos expuestos en la guía docente. En principio se buscan casos reales de empresas que incluyan situaciones que hayan sido afrontadas recientemente por parte de los gestores y profesionales de las mismas.

Se propone la preparación de cuatro supuestos por semestre, por tanto al final del curso 2011-12 se habrá trabajado con ocho casos diferentes que tendrán que resolver los estudiantes de los grupos de la asignatura.

Cada caso incluirá diferentes variables que tengan relación directa o indirecta con los conceptos vistos en las diferentes unidades didácticas y que estén relacionadas con las competencias profesionales que se quieren desarrollar. Cada caso tendrá una variable predominante y tanto su enunciado su como resolución tendrá una mayor relación con algunas de las áreas funcionales de la empresa de comunicación que forman parte de la materia impartida en la asignatura. Se propone trabajar por semestre los siguientes supuestos:

- Un estudio de caso relacionado con el área de recursos humanos de la Empresa Informativa.
- Un estudio de caso relacionado con el área de producción y distribución de contenidos.
- Un estudio de caso relacionado con el área de marketing y comercialización.
- Un estudio de caso relacionado con el área financiera.

Por tanto, si tenemos en cuenta los dos semestres tendremos dos estudios de caso por cada área funcional descrita.

Los profesores, durante los meses de septiembre y octubre 2011 (para el primer semestre) y febrero-marzo 2012 (para preparar los grupos del segundo semestre), contactarán con responsables de las citadas áreas de las empresas informativas y medios de comunicación para contar con su colaboración directa. A través de entrevistas con estos profesionales de la empresa solicitarán la documentación necesaria y recabarán la información para poder articular los casos, con especial énfasis en recoger los datos necesarios sobre cada variable, principales alternativas estratégicas manejadas por los responsables de las decisiones, soluciones adoptadas y resultados obtenidos.

Se pedirá que los casos traten situaciones recientes pero que ya estén cerradas para que las empresas no sean reacias a compartir determinada información. Con los datos reales los profesores redactarán el caso, estructurarán los diferentes materiales y propondrán el plan de trabajo a los estudiantes con la correspondiente planificación docente de sesiones teóricas y prácticas necesarias para su resolución.

Los profesores trabajarán en esta fase inicial de documentación de los casos en equipos de dos, de tal forma que cada profesor preparará dos supuestos prácticos por semestre.

2ª Fase) Propuesta en aula-campus virtual y resolución de los casos por parte de los estudiantes.

Se organizarán equipos de trabajo compuestos entre un total de siete a diez estudiantes para resolver cada uno de los supuestos prácticos propuestos. La composición del equipo se mantendrá para la resolución de todos los casos prácticos durante el semestre en que se imparte la asignatura.

- Se dedicará una primera sesión práctica para que el profesor explique el caso a resolver, aportando la metodología, la información básica sobre las variables que intervienen y recordando los conceptos y las fuentes de información principales que necesitarán manejar en su resolución.
- El profesor pondrá a disposición de los alumnos a través del Campus Virtual todos los materiales (documentos, enlaces, etc.) que considere pertinentes para ilustrar el problema planteado. Además, habilitará los canales de comunicación interna necesarios para garantizar el trabajo en equipo de cada uno de los grupos, como foro y chat a través de la plataforma Moodle.
- Cada equipo de trabajo dispondrá de un mes para documentar, proponer y resolver cada uno de los supuestos prácticos. En este tiempo los integrantes de cada equipo tendrán que realizar determinadas tareas de forma individual, otras en micro grupos (2-3 integrantes) y otras de forma colectiva por parte de todo el equipo (7-10 integrantes). Algunas de esas tareas –como la redacción de determinados documentos e informes tendrán que ser entregadas al profesor.
- El profesorado programará una serie de dos tutorías (una presencial y otra virtual a través del Campus Virtual) por equipo para ofrecer apoyo y resolución de dudas que puedan surgir a lo largo de la resolución del supuesto.

3ª Fase) Exposición en el aula de las soluciones adoptadas por cada uno de los equipos

Se dedicarán un total de dos sesiones prácticas por cada caso para exponer y compartir por parte de todos los equipos las soluciones adoptadas para resolver el problema empresarial propuesto. De forma previa a estas sesiones, cada equipo deberá presentar un informe final escrito al profesor con su propuesta de soluciones.

En estas sesiones, con intención de dinamizar y generar una mayor interacción por parte de todos los asistentes, se utilizará una metodología docente basada en la participación directa que hace posible la tecnología Educlick a través de un software específico y unos mandos a distancia que pueden utilizar los alumnos en las sesiones presenciales.

Los profesores propondrán preguntas concretas sobre las variables trabajadas y relacionadas con el caso de tal forma que los estudiantes puedan en primer lugar decidir (decisiones que expresarán a través de sus votaciones a las diferentes alternativas sugeridas) y en segundo lugar argumentar en público los fundamentos de su decisión.

Cada equipo de trabajo dispondrá de 2-3 mandos a distancia –por lo que se requiere un mando para cada 2-3 estudiantes– y tendrá que ir resolviendo las diferentes cuestiones que plantee el profesor en la sesión y de esa forma demostrar los conocimientos y competencias adquiridas. (Algunas de las cuestiones estarán relacionadas con determinadas variables de tal forma que las tengan que contestar aquellos miembros del equipo que las han trabajado más en profundidad)

En el tramo final de estas sesiones se contrastarán las soluciones adoptadas por cada grupo con la solución real implementada por la empresa y se generará un debate con el grupo sobre las ventajas e inconvenientes de las alternativas manejadas. Por regla general el profesor aportará esa información pero para algunos casos se invitará a profesionales de la empresa que trabajaron en el problema real con la intención de que compartan con los estudiantes sus puntos de vista.

2.3. Materiales y soporte técnico

Para la realización de este proyecto se utilizarán los recursos habituales disponibles en el aula –conexión a Internet, proyector LCD, etc., y la plataforma de Moodle para el desarrollo del Campus Virtual–. Resulta necesario incorporar material específico para las sesiones de debate e interacción con los alumnos en el aula. Hemos propuesto para dinamizar dichas sesiones la utilización del sistema interactivo de mandos a distancia Educlick. Se elige este material porque es uno de los más utilizados en el ámbito de la enseñanza universitaria y los resultados han sido óptimos según experiencias anteriores realizadas en otros centros. Además, la empresa ofrece un soporte técnico integral para el buen funcionamiento del equipamiento.

Los recursos necesarios son:

- 1.- El software Educlick (permite definir las preguntas a través de la preparación de transparencias, edición del audio y de los videos. Además, permite la tabulación inmediata de las respuestas y su exportación a Excel)
- 2.- Un ordenador en el que se pueda instalar dicho software.
- 3.- Una base emisora-receptora Educlick. Existe la posibilidad de que la comunicación se haga con los mandos a través de infrarrojos o por radiofrecuencia (dos sistemas disponibles)
- 4.- 30 mandos de respuesta Educlick.

Ante el elevado coste que podría suponer disponer de un mando individual por estudiante (que obligaría a tener un mínimo de 86 dispositivos) optamos por trabajar con 30 mandos para que cada equipo de trabajo pueda disponer de 2-3 mandos. Con cada uno de ellos podrán participar dos-tres estudiantes para emitir sus respuestas a los problemas planteados en el aula. Basándonos en otras experiencias similares se ha demostrado que es posible generar la dinámica de grupo deseada utilizando un mando a distancia cada dos o máximo tres estudiantes. Ello obliga a planificar los tiempos y el procedimiento de la práctica incluyendo una fase previa de puesta en común y debate entre los componentes de esos micro equipos para que puedan expresar a través del mando la opinión del grupo.

Los cuatro grupos por cuatrimestre en los que se imparte la asignatura no coinciden en horarios por lo que es posible utilizar el material en cada uno de ellos sin problemas de disponibilidad del equipo.

En un principio la tecnología se utilizaría para la asignatura del Grado de Periodismo pero con intención de optimizar al máximo su utilización y aplicarlo –siempre que lo permitan las necesidades de la asignatura de “Teoría de la Empresa Informativa” – en otras asignaturas de la licenciatura y cursos de postgrado.

3. Evaluación y difusión de la actividad

El profesor evaluará la propuesta de resolución de cada uno de los supuestos prácticos por parte de los equipos de estudiantes. Los estudiantes tendrán a disposición en la guía docente los ítems que se deben cumplir con esta actividad a través de una matriz de evaluación.

Se considerará para la calificación el funcionamiento de cada equipo y el trabajo individual desplegado por cada componente. De tal forma que cada estudiante obtendrá una nota individual de cada uno de los supuestos y se calculará una media de los cuatro supuestos que representará el 20% de la calificación final de la asignatura.

Se pretende recopilar todos los materiales relacionados con cada uno de los supuestos prácticos para elaborar un libro electrónico que recoja todos esos casos desarrollados a lo largo de los diferentes grupos de la asignatura. Ese material se estructuraría para que pudiese ser consultado por parte de cualquier estudiante –a través del campus virtual y la biblioteca digital del centro– de tal forma que se convierta en un manual de casos que aporte conocimientos prácticos complementarios a los vistos en el programa de la asignatura.

El proyecto contempla compartir estas experiencias, sobre el desarrollo de casos prácticos como material de apoyo en la docencia de las asignaturas del área de la Empresa Informativa, con docentes de universidades de otros países para plantear futuros trabajos de cooperación con intención de obtener un enfoque más internacional de la asignatura de un modo que podamos enriquecer la formación de nuestros estudiantes.

4. Conclusiones

En este artículo se ha explicado el proceso de innovación educativa desarrollado desde la asignatura Teoría de la Empresa Informativa. Un proyecto que surge en el contexto de la adaptación al EEES y la creación de los nuevos grados de Periodismo, y que permitirá desde esta propuesta metodológica analizar el sistema en el que se van a incorporar los futuros profesionales de la comunicación y su formación práctica.

La activación de la nueva materia, ya estructurada en créditos europeos ECTS, se ha considerado una oportunidad de cambio y renovación de los contenidos, métodos y actividades docentes, así como el desarrollo de nuevas funciones del profesorado responsable de la misma.

El objetivo fundamental del proyecto es propiciar un aprendizaje mucho más activo que permita el desarrollo de las competencias –tanto específicas como transversales– necesarias para que el alumno conozca y se familiarice con el funcionamiento de las empresas informativas y de esa forma pueda generar por sí mismo un criterio y un pensamiento crítico sobre los mercados de la comunicación.

El trabajo coordinado de todos los profesores que imparten la asignatura resulta fundamental para que se puedan producir transformaciones significativas en el proceso de enseñanza que trasciendan a una simple renovación de los contenidos y los programas. Un proceso de cambio profundo de esta naturaleza requiere de la reflexión y el trabajo conjunto por parte del equipo docente. La planificación de actividades, la utilización de las TIC, la evaluación y análisis de resultados resultan mucho más productivos cuando se realizan en equipo y se tiene la posibilidad de comparar resultados entre los diferentes grupos.

La planificación y ejecución por fases del proyecto de innovación, con la inclusión de diferentes objetivos y actividades asociadas a cada una de ellas, se valora como factor crítico de éxito. El profesorado requiere un tiempo para formarse y entrenarse en el manejo de las nuevas dinámicas y metodologías docentes a implementar con los alumnos. La distribución del proyecto de innovación a lo largo de diferentes etapas – en el caso expuesto se corresponden con dos cursos académicos 2010-11/2011-12– permite que se puedan focalizar los esfuerzos de una manera mucho más asumible por

parte del docente. El diseño de actividades, la introducción de diferentes metodologías docentes –muchas de ellas desconocidas en inicio para el profesor–, la adopción de los roles exigidos en el nuevo paradigma educativo y la inclusión de nuevas tecnologías no se deberían plantear como exigencias a corto plazo.

Las herramientas de comunicación propias de la Web 2.0, y en general el uso de las TIC, generan grandes oportunidades de aprendizaje para profesores y alumnos. Conocíamos que las experiencias con blogs en la enseñanza de asignaturas de Periodismo y Comunicación eran muy abundantes, en nuestro caso queríamos experimentar con las posibilidades del podcasting y la experiencia ha obtenido una valoración muy positiva. La actividad de realizar en equipo podcasts sobre los contenidos de la asignatura ha permitido un aprendizaje mucho más autónomo por parte de los estudiantes, un tratamiento diferente de muchos de los contenidos programáticos, ha generado un aprendizaje colectivo y nos ha permitido recrear dinámicas propias de las estructuras y los procesos productivos presentes en las empresas informativas.

La producción de entrevistas con responsables de empresas de comunicación expone a los alumnos a tareas periodísticas y además permite que ellos mismos sean generadores de información que directamente se convierte en contenido de la asignatura.

En la etapa del proyecto que actualmente está en proceso de realización, los estudios de casos y la resolución de problemas se muestran como metodologías idóneas para generar aprendizaje activo en el ámbito de la empresa informativa. El diseño de este tipo de actividades exige una carga de trabajo considerable al profesorado, en especial cuando se pretende generar relatos de casos extraídos directamente de la realidad. En nuestro proyecto se ha optado por la extracción de datos –que permitan reconstruir y relatar con fines pedagógicos la situación– a través de entrevistas realizadas a profesionales y directivos del sector de la comunicación.

La consecución de estas entrevistas generan una dificultad añadida para la construcción de los supuestos –por las reticencias que en muchas ocasiones expresan las empresas– pero los resultados obtenidos compensan el tiempo invertido por la posibilidad de desarrollar casos mucho más cercanos a la realidad empresarial que permiten maximizar las posibilidades de que el estudiante alcance un aprendizaje aplicable y contextualizado.

La preparación de casos para trabajar con estudiantes de primeros cursos requiere un esfuerzo añadido de adaptación para que puedan ser abordados desde su nivel de conocimientos. En la fase de debate y propuesta de soluciones al problema la utilización de herramientas tecnológicas como Educlick permite una interacción muy

enriquecedora en el aula que genera una motivación añadida en los estudiantes y que proporcionan al profesor nuevas oportunidades de dinamizar con éxito las sesiones.

La combinación de diferentes metodologías: exposición magistral, trabajo práctico, estudio de casos, resolución de problemas, utilización de sistemas de respuestas inmediatas, tutorías, etc. hemos comprobado que mejora de forma muy notable la disposición y la actitud del estudiante hacia la asignatura. Este modelo de enseñanza se ve reforzado con la utilización de todos los canales de comunicación posible, entre ellos las plataformas virtuales de enseñanza.

Hemos señalado ya los principales efectos positivos del proceso de innovación pero tampoco podemos dejar de exponer las dificultades detectadas en nuestra experiencia: la mayoría de metodologías activas de aprendizaje se fundamentan en el trabajo con grupos pequeños de alumnos para que el profesor pueda supervisar y guiar las actividades. En los grupos de primero de Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM el número de alumnos oscila entre 85 y 90. Una cifra inapropiada para el modelo de enseñanza propuesto por Bolonia lo que exige un esfuerzo añadido al profesorado. El alto número de alumnos exige procesos de adaptación de las actividades y desdoblamiento de grupos que en la mayor parte de los casos el profesor debe resolver con una mayor carga de trabajo y sin duda cierta pérdida de eficacia en los resultados de aprendizaje.

La incorporación en la guía docente de gran cantidad de actividades prácticas, la puesta en marcha de algunas de las metodologías expuestas conlleva una reducción del número de contenidos programáticos impartidos. Aun teniendo en cuenta la distribución de trabajo que implican para el alumno los créditos ects en el caso de la Teoría de la Empresa Informativa ha resultado necesario reducir la cantidad de materia que se venía impartiendo en asignaturas similares. Podríamos interpretarlo como una renuncia a los aspectos cuantitativos de programa para centrarse en un proceso de aprendizaje que resulte mucho más fructífero al alumno. Una propuesta que tal vez aporte menos conocimientos pero tratan de ser mucho más significativos en el desarrollo de competencias cognitivas, profesionales y actitudinales del alumno.

Como consideración final, y desde la modesta perspectiva del intento de aplicar un nuevo modelo de enseñanza desde nuestra asignatura, diremos que el éxito o fracaso de un proyecto de innovación docente depende de diversos factores pero entre ellos quizá el más importante sea el grado de autosatisfacción que logren encontrar profesores y estudiantes en todo el proceso de aprendizaje conjunto.

- Este artículo es consecuencia del *Proyecto nº 247 de Innovación y Mejora de la Calidad Docente* “Estudios de Casos y Desarrollo de Trabajos Prácticos en el Aprendizaje de la Teoría de la Empresa Informativa” de la U.C.M., y se

enmarca en el I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación [CSO2008-05125](#), cuyo IP es el doctor Pedro Farias Batlle (UMA).

5. Bibliografía

Coll, C. (2004): “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista”. *Sinéctica*, Nº 25, pp. 1-24.

De-Miguel-Díaz, M. (2006): “Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado* 20(3) pp. 219-231, recuperado el 23 de septiembre de 2011 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121961689010.pdf#page=71

Domingo, J. (2008): “Aprendizaje Cooperativo”. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 21, 2008 pp. 231-246.

Esteve, F. (2009): “Bolonia y las TIC de la educación 1.0 al aprendizaje 2.0”. *La cuestión universitaria*. Nº 5, 2009 pp. 59-68.

Hanitzsch, T. (2009): “Comparative Journalism Studies”. En VVAA, *The Handbook of Journalism Studies*, (Eds. K. Wahl-Jorgensen y T. Hanitzsch) Nueva York: Taylor & Francis.

Herranz, J.M.; Tapia, A. y Vicente, A (2009): “La comunicación interna en la universidad. Investigar para conocer a nuestros públicos.” *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, pp. 262 a 274. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, recuperado el 28 de septiembre de 2011, de http://www.revistalatinacs.org/09/art/23_822_30_Valladolid/Herranz_et_al.html
DOI: 10.4185/RLCS-64-2009-822-262-274

Johnson, D. W.; Johnson, R.T. y Holubec, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

López-García, Xosé (2010): "La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico", en *Revista Latina de Comunicación Social*, 65. La Laguna (Tenerife): ULL, pp. 231 a 243, recuperado el 7 de octubre de 2011, de http://www.revistalatinacs.org/10/art2/896_Santiago/18_Xose.html
DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-896-231-243.

Lozano, C. y Vicente, M. (2010): "La enseñanza universitaria de las Teorías de la Comunicación en Europa y América Latina". *Revista Latina de Comunicación Social*,

65. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, pp. 255 a 265, recuperado el 3 de octubre de 2011, de

http://www.revistalatinacs.org/10/art2/898_URJC/20_Lozano.html

DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-898-255-265

Mauri, T.; Colomina, R. y Rochera, M. J. (2006): “Análisis de casos con TIC en la formación inicial del conocimiento profesional experto del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado* 20(3) pp. 219-231, recuperado el 27 de septiembre de 2011 en

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121961689010.pdf#page=71

---- y Coll, C. y Onrubia, J. (2007): “La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número 1, p. 3, recuperado el 22 de octubre de 2011 en

http://www.redu.um.es/Red_U/1/

Morales, P. y Landa, V. (2004): “Aprendizaje basado en problemas”. *Theoria*, Vol.13, pp. 145 a 157, recuperado el 3 de octubre de 2011 en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>

Onrubia, J. (2005): “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Febrero, 2005, recuperado el 9 de octubre de 2011 en <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Peinado, F. y Fernández-Sande, M. (2010): “How and why we communicate the European Higher Education Area”, en *Preparing for the future: Studies in Communication Sciences in the EHEA* (coord. J. Sierra-Sánchez) Madrid: Fragua.

---- y Fernández, M.; Ortiz, MA. y Rodríguez, D. (2011): “Hacia un aprendizaje activo de la Empresa Informativa en el EEES. Aplicación del podcasting y otras herramientas de comunicación 2.0”. *Razón y Palabra* 75, México: TEC de Monterrey, febrero

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/varia3parte/38_Peinado_V75.pdf

Pestano, J. M.; Rodríguez-Wangüemert, C. y Delponti, P. (2011): “Transformaciones en los modelos de formación de periodistas en España. El reto europeo”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Vol. 17, núm. 2, pp. 401-415.

Rubio-Royo, E. (2009): “Nuevo rol y paradigmas del aprendizaje, en una sociedad global, en red y compleja: la era del conocimiento y el aprendizaje”. *Arbor, Ciencia, pensamiento y cultura*. N° CLXXXV extra 2009 pp. 41-62.

Sánchez-González, M. y Alonso, J. (2012): "Propuesta metodológica para el análisis de las tecnologías de participación en cibermedios". *Revista Latina de Comunicación Social*, 67. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, pp. 148-178, recuperado el 26 de 02 de 2012, de

http://www.revistalatinacs.org/067/951_Malaga/07_Sanchez.html

DOI: [10.4185/RLCS-067-951-148-178](https://doi.org/10.4185/RLCS-067-951-148-178) / [CrossRef link](#)

6. Otras fuentes documentales

(COMISIÓN EUROPEA 2005) *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 10.11.2005 COM (2005) 548 final. Consultado (8-10-2011) en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

(DECLARACIÓN DE PRAGA 2001) Declaración de Praga 2001, *Hacia el área de la educación superior europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Praga 19 de mayo 2001. Consultado (14-10-2011) en http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

(DECLARACIÓN DE BERLÍN 2003) Declaración de Berlín 2003. *Educación Superior Europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Berlín 19 de septiembre 2003. Consultado (14-10-2011) en http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

(DECLARACIÓN DE LOVAINA 2009) Declaración de Lovaina 2009. *El proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Lovaina La Nueva 28-29 de abril 2009. Consultado (14-10-2011) en http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Explicación de los trabajos realizados por los autores del artículo

Son los cuatro profesores que imparten la asignatura “Teoría de la Empresa Informativa” (1º de Grado de Periodismo - dos grupos cada uno) a lo largo del curso académico. Por lo tanto, los cuatro han participado del trabajo de campo de la investigación, y forman parte del *Proyecto nº 247 de Innovación y Mejora de la Calidad Docente* “Estudios de Casos y Desarrollo de Trabajos Prácticos en el Aprendizaje de la Teoría de la Empresa Informativa” de la UCM, cuyo IP es Fernando Peinado. Más concretamente, la distribución de tareas para la elaboración de este artículo ha sido:

Fernando Peinado: Coordinación de la producción del artículo. Dirección de los recursos humanos. Elaboración del Marco teórico y justificación; planteamiento de

hipótesis y objetivos; Análisis de los resultados (evaluación y difusión de la actividad) Redactor de las conclusiones.

Manuel Fernández-Sande: Elaboración del marco teórico. Diseño metodológico y plan de trabajo. Planteamiento de hipótesis y objetivos; Análisis de los resultados (evaluación y difusión de la actividad) Redactor de las conclusiones. Revisión de la documentación bibliográfica. Productor y presentador del vídeo en castellano.

Dolores Rodríguez-Barba: Planteamiento de hipótesis y objetivos; Análisis de los resultados (evaluación y difusión de la actividad) Búsqueda de fuentes bibliográficas y documentales. Producción del artículo. Aplicación de las normas de publicación. Revisión general del artículo. Productora y autora del vídeo en inglés.

Miguel Ángel Ortiz-Sobrino: Planteamiento de hipótesis y objetivos; Análisis de los resultados (evaluación y difusión de la actividad) Búsqueda bibliográfica. Adecuación de los contenidos a las normas de estilo de la publicación

TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍAS – HOW TO CITE THIS ARTICLE IN BIBLIOGRAPHIES / REFERENCES:

F Peinado-Miguel, M Fernández-Sande, D Rodríguez-Barba y MA Ortiz-Sobrino (2013): “Aprendizaje e innovación: una propuesta metodológica desde la Empresa Informativa”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 68. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, páginas 119 a 144 recuperado el ____ de ____ de 2_____, de
http://www.revistalatinacs.org/068/paper/971_Complutense/05_Peinado.html
DOI: [10.4185/RLCS-2013-971](https://doi.org/10.4185/RLCS-2013-971)

Artículo recibido el 20 de diciembre de 2012. Sometido a pre-revisión el 21 de diciembre. Enviado a revisores el 22 de diciembre. Aceptado el 9 de febrero de 2013. Galeradas telemáticas a disposición de los autores el 13 de febrero de 2013. Visto bueno de los autores: 14 de febrero de 2013. Publicado el 15 de febrero de 2013.

Nota: el [DOI](https://doi.org/10.4185/RLCS-2013-971) es **parte de** la referencia bibliográfica y ha de ir cuando se cite este artículo.
