

Innovación en la enseñanza del periodismo. Revisión sistemática de las experiencias docentes en las universidades españolas

Innovation in journalism educational programmes at university. A systematic review of educational experiences at Spanish universities

María-del-Carmen García-Galera; Manuel Martínez-Nicolás; Mercedes Del-Hoyo-Hurtado

Note: This article can be read in English on:

<http://www.profesionaldelainformacion.com/contenidos/2021/may/garcia-martinez-del-hoyo.pdf>

Cómo citar este artículo:

García-Galera, María-del-Carmen; Martínez-Nicolás, Manuel; Del-Hoyo-Hurtado, Mercedes (2021). "Innovation in journalism educational programmes at university. A systematic review of educational experiences at Spanish universities". *Profesional de la información*, v. 30, n. 3, e300307.

<https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07>

Artículo recibido el 14-06-2020
Aceptación definitiva: 14-12-2020



María-del-Carmen García-Galera

<https://orcid.org/0000-0001-6211-2700>

Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Camino del Molino, 5
28943 Fuenlabrada (Madrid), España
carmen.garcia@urjc.es



Manuel Martínez-Nicolás ✉

<https://orcid.org/0000-0002-3949-2351>

Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Camino del Molino, 5
28943 Fuenlabrada (Madrid), España
manuel.martinez.nicolas@urjc.es



Mercedes Del-Hoyo-Hurtado

<https://orcid.org/0000-0001-6533-4771>

Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Camino del Molino, 5
28943 Fuenlabrada (Madrid), España
mercedes.hoyo@urjc.es

Resumen

La enseñanza universitaria del periodismo está experimentando en España cambios acelerados como consecuencia de la doble presión ejercida por el impacto de la digitalización en dos aspectos en concreto. Primero, en el sistema periodístico (modelos de negocio, rutinas profesionales, consumo de la información, etc.); segundo, en las directrices en docencia marcadas por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Centrados en este último aspecto, el debate actual sobre la orientación de la enseñanza del periodismo reclama que ésta no debe reducirse ni agotarse en la formación en las habilidades técnicas constantemente renovadas por la evolución tecnológica del entorno digital. Por el contrario, la enseñanza del periodismo debe atender también las otras competencias que propician la adquisición de un pensamiento crítico, fundamental para el ejercicio de la profesión periodística. No obstante, ante un mercado laboral cada vez más digitalizado y competitivo, los estudios de periodismo y sus programas de formación se encuentran también en el deber de responder ante las habilidades y competencias demandadas por el mercado laboral. En este trabajo se hace una revisión sistemática de algunas de las experiencias de innovación docente que se han llevado a cabo con

éxito en los grados en periodismo impartidos en España con este propósito (aprendizaje de servicio, aprendizaje basado en proyectos, curaduría o curación de contenidos y edublogs, entre otros). Estas experiencias reflejan la implicación del profesorado universitario en procurar una formación integral a los futuros periodistas, con un protagonismo evidente del uso intenso de los recursos digitales disponibles.

Palabras clave

Periodismo; Enseñanza universitaria; Docencia; Innovación; Digitalización; Aprendizaje activo; Revisión sistemática; Tecnologías; EEES; Herramientas digitales.

Abstract

The journalism being taught at universities in Spain is undergoing intensive changes as a result of the dual pressure exerted by the impact of digitisation in two specific aspects. The first is the journalistic system itself (business models, professional routines, information consumption, etc.). The second aspect involves the teaching guidelines established as a result of the implementation of the European Higher Education Area (EHEA). Focusing on the latter issue, the current debate regarding the orientation of journalistic education is calling for this aspect not to be relegated or limited to training in technical skills, which are constantly being renewed by technological developments of the digital environment. On the contrary, journalism education must also take into account other skills that foster the achievement of critical thinking, which is fundamental for the exercise of the journalistic profession. However, in the face of an increasingly digitised, competitive labour market, journalism studies and their training programmes also have a duty to provide the skills and competencies demanded by this market. In this paper, we have conducted a systematic review of some of the experiences of innovative teaching that have been successfully carried out in Journalism degrees taught in Spain for this purpose (service-learning, project-based learning, content curation, and edublogs, among others). These experiences reflect the involvement of university professors in providing comprehensive education for future journalists, with a strong emphasis on the intensive use of the digital resources currently available.

Keywords

Journalism; University training programs; Teaching; Innovation; Digitisation; Active learning; Systematic review; Technology; EHEA; Digital tools.

Financiación

Este trabajo forma parte del proyecto *Empleabilidad y emprendimiento en comunicación en el contexto digital: demandas del mercado de trabajo, oferta formativa universitaria y experiencia laboral de los graduados*, financiado por el Plan Estatal de I+D+i (PID2019-106299GB-I00) (AEI/10.13039/501100011033) del Gobierno de España.

1. Introducción

Los cambios impulsados por la digitalización en todas las esferas de la vida de las sociedades desarrolladas contemporáneas (economía, educación, trabajo, ocio, relaciones interpersonales, consumo, política, etc.) han afectado de manera determinante al sector de la Comunicación, y especialmente al Periodismo. Basta comparar las expectativas de hace tan solo dos décadas (Pavlik, 2001) con el horizonte que ya se vislumbra (Newman, 2020) para advertir que la intensidad de esos cambios ha superado cualquier pronóstico y transformado radicalmente todas las facetas del sistema periodístico, desde el modelo de negocio de las empresas a las formas de organización del trabajo en las redacciones, las técnicas y formatos para el relato de la actualidad o la relación con los usuarios de la información.

Si algo caracteriza al entorno digital es su tendencia hacia una innovación hipertrófica, sometiendo a las actividades que se despliegan en ese ámbito a una tensión permanente para adaptarse a los nuevos desarrollos y aprovechar opciones constantemente renovadas. En esa dialéctica en pos de un horizonte continuamente desplazado hacia adelante, se está viendo comprometido el periodismo desde el momento mismo, hace ya un cuarto de siglo (Salaverría, 2019), en que se vio impelido a migrar al espacio digital. El último episodio en ese movimiento compulsivo de adaptación y renovación es el denominado periodismo de alta tecnología (*hi-tech*), que solicita de nuevo a la práctica periodística para que explore e incorpore al quehacer informativo las posibilidades que ofrecen tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la realidad aumentada, los entornos inmersivos, los drones, el *blockchain* o el 5G (Salaverría, 2015; López-Hidalgo, 2016; Pérez-Seijo; Gutiérrez-Caneda; López-García, 2020). Aunque la senda que habría de recorrer ahora el periodismo no esté exenta de graves riesgos (Murcia-Verdú; Ufarte-Ruiz, 2019), y las experiencias y formación de los profesionales sean no solo incipientes, sino emprendidas con renuencia y recelo (Murcia-Verdú; Ufarte-Ruiz, 2019; Ufarte-Ruiz; Calvo-Rubio; Murcia-Verdú, 2020), todo parece apuntar a que este periodismo de alta tecnología será “el periodismo que contará el futuro” (López-Hidalgo, 2016), si no, más aún, el que contará en el futuro.

Los retos y tensiones que afronta el periodismo por la constante innovación tecnológica se han trasladado a la formación universitaria

Los retos y tensiones que afronta el ejercicio del periodismo en estas condiciones se han trasladado a la formación universitaria, también impelida en las últimas dos décadas a actualizar de manera constante su conocimiento y reflexión sobre las competencias y perfiles profesionales demandados por un mercado laboral con exigencias permanentemente renovadas (Sánchez-García; Campos-Domínguez; Berrocal-Gonzalo, 2015; López-García; Rodríguez-Vázquez; Pereira-Fariña, 2017; Rodríguez-Pallarés; Segado-Boj, 2020). Pero también aquí el horizonte se desplaza a un ritmo inalcanzable para los planes de estudios universitarios y la práctica docente ordinaria, generando esa especie de “frustración pedagógica” que nace de la constatación de que

“cuando las empresas demandan profesionales con capacidades para la creación de contenido multiplataforma y 2.0, los conocimientos teórico-prácticos vinculados a la asimilación de narrativas hipertextuales y multimedia continúan concentrando, en gran medida, nuestros esfuerzos de instrucción en la pedagogía del ciberperiodismo” (Fernandes-Teixeira; Larrondo, 2019, p. 5).

Y no parece sino que esa frustración vaya a seguir acrecentándose con la nueva demanda formativa que plantea la irrupción del periodismo de alta tecnología. En un estudio reciente (Ufarte-Ruiz; Calvo-Rubio; Murcia-Verdú, 2020), los autores analizan 768 asignaturas de 17 planes de estudios de periodismo ofertados en universidades españolas para determinar la presencia de temas sobre inteligencia artificial, drones, periodismo móvil, entornos inmersivos o realidad virtual, y constatan que la implantación de enseñanzas sobre el periodismo *hi-tech* es todavía escasa, pues

“de los 17 planes de estudios analizados, 10 cuentan con asignaturas que dedican total o parcialmente algún contenido o módulo al estudio de esta disciplina”,

y advierten de que

“todavía no existe un consenso a la hora de decidir qué materias deben encargarse de tratar los temas vinculados a las altas tecnologías en el ámbito periodístico” (Ufarte-Ruiz; Calvo-Rubio; Murcia-Verdú, 2020, pp. 56 y 57).

En cualquier caso, el debate sobre la orientación de la enseñanza universitaria del periodismo en el contexto actual está insistiendo en la conveniencia de mantener un equilibrio entre la formación en habilidades técnicas necesitadas de una actualización permanente debido a la renovación constante de las tecnologías digitales, y la enseñanza de las competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión periodística (Huang *et al.*, 2006; Sánchez-García; Marinho, 2016; Ufarte-Ruiz; Calvo-Rubio; Murcia-Verdú, 2020). Como señalan Huang *et al.*

“El pensamiento crítico es la piedra angular de la enseñanza del periodismo, aunque las asignaturas tecnológicas deban tener también la consideración que merecen [...]. Un plan de estudios ideal debiera equilibrar el peso de las materias orientadas a adquirir habilidades técnicas y las orientadas a formar en el pensamiento crítico, inclinándose hacia estas últimas [...]. En definitiva, las materias tecnológicas no deberían dominar la formación de los estudiantes de periodismo, y la tecnología no debería ser enseñada por sí misma, ya que debe servir al propósito de hacer un buen periodismo” (Huang *et al.*, 2006, pp. 254-255).

Esta reflexión marca un horizonte razonable para las iniciativas de innovación pedagógica en la enseñanza del periodismo, o al menos para lo que debe contar como una adecuada y bien dirigida acción de innovación pedagógica. El sentido de la innovación docente en periodismo no puede reducirse ni agotarse, por tanto, en la incorporación a la instrucción de los estudiantes de la tecnología y las habilidades que le están asociadas, sino que debe permanecer abierta también a prácticas docentes dirigidas a la formación de los futuros periodistas en eso que Huang *et al.* (2006) condensan en el concepto de “pensamiento crítico”. Con el objetivo de ponerlas en valor, en este trabajo se revisan algunas de las experiencias puestas en marcha en los últimos años por el profesorado de los grados en periodismo impartidos en las universidades españolas.

Los programas universitarios deben mantener un equilibrio entre la formación en habilidades en tecnologías digitales, y la enseñanza de competencias críticas básicas para el ejercicio del periodismo

2. Formación universitaria y aprendizaje activo en el EEES

La implantación en docencia de las directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso para el profesorado de las universidades españolas un importante reto ante nuevas formas de enseñar, transmitir conocimientos y evaluar al alumnado. Con el objetivo de que el estudiante universitario adquiera y retenga con mayor facilidad conocimientos útiles para su vida profesional, se han abierto paso multitud de novedosas experiencias de enseñanza-aprendizaje (Centre for Educational Research and Innovation, 2016; Ramírez-Ramírez; Ramírez-Montoya, 2018). Esas experiencias se han analizado y evaluado mediante estudios *ad hoc*, pero también por mediación del profesorado que comparte sus experiencias personales y sugerencias con la comunidad educativa (Lara; García-Castillo; Bueno-Doral, 2018).

Desde el momento de implantación del EEES en España en 2007, se cuentan por centenares las jornadas, seminarios, congresos o monográficos de revistas científicas especializadas dedicadas a todas las iniciativas que se pueden englobar bajo el término de “innovación docente” (Llorens; Bonet, 2016; Martínez-Nicolás, 2016). Uno de los elementos comunes a casi todos ellos es que señalan al alumno como el principal protagonista del nuevo escenario educativo, basado en el aprendizaje activo, en oposición a la educación tradicional basada en la enseñanza del profesor. El estudiante deberá tomar un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación (Espinosa *et al.* 2006). Para González-Vallés (2014), citando a Mauri, Coll y Onrubia (2007), el EEES se sustenta en tres principios que deberían inspirar la actividad docente:

- fomento de propuestas formadoras centradas en el trabajo de los estudiantes;
- desarrollo del aprendizaje colaborativo; y
- nueva concepción del profesor, como guía u orientador, y construcción autónoma del conocimiento por parte de los alumnos.

Ahora se trata de diseñar actividades centradas en el alumno, en las que este sea capaz de generar un autoaprendizaje que le conduzca al conocimiento significativo. La nueva visión surge como reacción al anterior paradigma educativo, cuya ineficacia en la adquisición de conocimientos y competencias por parte del alumnado ha resultado evidente (Peinado *et al.*, 2013). En estos momentos se estaría cumpliendo el vaticinio de que el analfabeto no es el individuo que no sabe leer, sino el que no sabe cómo aprender (Lee, 2013).

Además del aprendizaje activo o aprendizaje basado en la experiencia (Shuell, 1986), se hace presente en esta etapa el aprendizaje cooperativo (Johnson; Johnson; Holubec, 1999), que 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 den elementos para que el aprendizaje sea fructífero (Peinado-Miguel *et al.*, 2013).

Las tecnologías de la información y la comunicación han favorecido la innovación docente en todos los niveles educativos, incluida la universidad: wikis, blogs, podcasts, plataformas electrónicas de asignaturas, capturas y retransmisiones de lecciones en vídeo, etiquetado de contenido (*folksonomías*), disponibilidad de MOOCs, participación en redes sociales, etc. (Llorens; Bonet, 2016; Cáceres *et al.*, 2019). Aunque, como afirman Llorens y Bonet (2016), la mayoría de experiencias en España se basan en el uso de estas tecnologías para desarrollar innovaciones docentes, García-Retamero (2010) advierte que es equivocado pensar en innovación docente por la mera utilización de las TIC si se continúa haciendo lo mismo con los nuevos recursos tecnológicos. Es necesario tener una perspectiva más amplia e integral en la que sea el alumno quien fomente su autoaprendizaje y desarrolle su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo, utilizando las nuevas tecnologías siempre que sea necesario.

3. La tecnología al servicio del aprendizaje

Como indican Sánchez-García y Marinho (2016, p. 348),

“el periodista del siglo XXI es ya irremediamente digital en todo el proceso informativo –búsqueda, confirmación, interpretación y difusión– [...]”

del material informativo. Estas autoras realizaron una revisión de los planes de estudio de periodismo que ofrecen las facultades españolas y portuguesas, concluyendo que estos centros habían aprovechado la adaptación a la convergencia educativa europea para incrementar la formación en torno al periodismo digital con un enfoque más práctico y técnico de la enseñanza que se imparte, incluyendo contenidos digitales, multimedia o de nuevas tecnologías.

No obstante, como parte del proceso formativo del alumno, hay que considerar la tecnología no solo como objeto del aprendizaje (esto es, como parte del contenido docente), sino también como instrumento para el aprendizaje (como recurso docente). Como explica De-la-Iglesia-Villasol (2019), entendidas como medios para la formación del estudiante, las TIC en el aula han pasado del proceso bidireccional del profesor al alumno (educación 1.0 estática y sin interacción), al acceso libre por parte del estudiante a contenidos y recursos (educación 2.0, más social, caracterizada por el intercambio), en un proceso autodirigido, donde los estudiantes construyen su aprendizaje y conocimiento elaborando contenidos para uso individual o colectivo bajo la supervisión del docente (educación 3.0 diseñada sobre una Web más semántica y personalizada en las formas de acceso a la información). El último paso que dar, correspondiente a 4.0, incide en un elemento diferenciador: el papel preponderante del estudiante, que pasa por la integración y cooperación multidireccional entre los diversos agentes (profesores, alumnos, desarrolladores de contenidos y herramientas, programadores, etc.) y las oportunidades de construir conocimiento mediante la creación de contenidos.

“ La innovación docente en la enseñanza del periodismo no puede reducirse a instruir a los estudiantes en el uso acrítico de herramientas tecnológicas ”

“ Ahora se trata de diseñar actividades centradas en el alumno, en las que este sea capaz de generar un autoaprendizaje que le conduzca al conocimiento significativo ”

La enseñanza actual parece poner un especial énfasis en el uso de las tecnologías digitales dentro y fuera del aula como vehículo generador y transmisor de los conocimientos o como medio de comunicación, y en ambos casos entre profesores y estudiantes o entre estudiantes entre sí (campus virtual, plataformas de recursos electrónicos, medios de comunicación, foros temáticos, blogs, wikis, plataformas de simulación y juegos interactivos, juegos de realidad aumentada, redes sociales, etc.).

Es erróneo creer que está innovando por la mera utilización de las TIC en la docencia si se continúa haciendo lo mismo con los nuevos recursos tecnológicos

4. Metodología

El objetivo general de este trabajo es presentar las actividades de innovación docente que han tratado de incorporar las TIC en el proceso formativo e implementadas en los Grados de Periodismo en España, mediante una revisión sistemática de la bibliografía existente sobre las experiencias al respecto, de manera que los docentes puedan acceder a un mapa aproximado de lo que se ha realizado hasta el momento en innovación docente, en qué materias y con qué resultados. La hipótesis del estudio es que la necesidad de cambio que trajo consigo el EEES en los planteamientos docentes dentro del aula fue el detonante para la puesta en marcha, por parte de los profesores, de iniciativas de innovación que han obtenido una respuesta positiva por parte del alumnado y también consecuencias positivas sobre su aprendizaje.

Las revisiones de la bibliografía científica permiten tener un conocimiento actualizado sobre un determinado tema, además de proporcionar a la comunidad científica nuevas líneas de investigación en el campo de estudio que se trate (**Blanco-Alfonso; García-Galera; Tejedor**, 2019). De hecho, el saber acumulado es la base sobre la que se desarrollan las nuevas investigaciones mediante un proceso de refutación, confirmación o la exploración de nuevas formulaciones que contribuyan a la explicación de los fenómenos analizados (**Guirao-Goris**, 2015).

En este contexto, se abren paso las denominadas revisiones sistematizadas, revisiones bibliográficas destinadas a una variedad de objetivos, siendo uno de los principales la elaboración de estados de la cuestión en cualquier ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales (**Codina**, 2018).

Una revisión sistemática es un trabajo de síntesis de la evidencia disponible en el que se realiza una aproximación cuantitativa y/o cualitativa a estudios primarios sobre un objeto determinado con el propósito de resumir la información existente sobre un tema en particular (**Manterola et al.**, 2013). Para este trabajo se han seleccionado los artículos científicos publicados en el portal de revistas *Redalyc* sobre experiencias de innovación docente en el Grado de Periodismo en las universidades españolas. Asimismo, se ha tenido en cuenta para la selección que los autores hayan registrado los resultados que esas actividades de innovación han tenido sobre las competencias, habilidades o conocimientos de los alumnos. No se trata, por tanto, solo de describir qué han hecho los docentes y cómo lo ha hecho, sino también los resultados que han obtenido (**Gálvez-de-la-Cuesta; Esteban-Sánchez; Rivas-Rebaque**, 2019). En la búsqueda, se utilizaron palabras clave como “innovación”, “comunicación”, “grado”. A partir de la búsqueda, los artículos registrados se han organizado en las modalidades de innovación identificadas: aprendizaje de servicio (AdS), aprendizaje basado en proyectos (ABP), curaduría de contenidos y aplicaciones digitales colaborativas (edublogs y entornos virtuales inmersivos).

5. Modalidades y experiencias de innovación docente en la enseñanza del Periodismo

5.1. Aprendizaje de servicio (ApS)

El aprendizaje de servicio (o aprendizaje-servicio) es un método pedagógico que consiste en implicar a los estudiantes en tareas y actividades formativas de las que pueda derivarse al mismo tiempo un beneficio para grupos o entidades que actúan en el entorno cercano de los propios alumnos, por lo que requieren de “un trabajo en red con asociaciones e instituciones de la comunidad” (*Grupo Aprendizaje-Servicio Unizar*, s.f.). En el caso de los estudios de Periodismo, el servicio prestado por los estudiantes permite a los “otros” beneficiarios obtener visibilidad pública para la actividad que desarrollan o para las reivindicaciones y demandas que plantean, por lo que suelen centrarse en organizaciones locales con, por lo general, una limitada capacidad de acceso a los grandes medios.

Según **Llorens y Bonet** (2016), una de las innovaciones docentes más frecuentes en Periodismo en España es precisamente esta: la basada en la metodología ApS (**Álvarez-Nobell; Vadillo-Bengoa**, 2013; **Marta-Lazo; González-Aldea**, 2012; **González-Aldea; Marta-Lazo**, 2015). En su aplicación efectiva, las iniciativas de aprendizaje-servicio han dado lugar, por ejemplo, a la generación de productos periodísticos de factura profesional que luego son difundidos por medios de comunicación universitarios, o a la aportación de materiales para la documentación de campañas emprendidas por organizaciones no gubernamentales (**Delpon-ti-Macchione; Rodríguez-Wangüemert**, 2019).

La mayoría de las nuevas experiencias en la enseñanza del periodismo en España se basan en el uso de estas tecnologías para desarrollar innovaciones docentes

No obstante, resulta de interés una variante que reproduce las rutinas profesionales, pero trasciende los medios universitarios: un proyecto que consiste en elaborar productos periodísticos para difundirlos en medios profesionales, en su caso en una plataforma de la radiotelevisión pública vasca (**Cantalapiedra-González; Peña-Fernández; Pérez-Dasilva**, 2011). El proyecto se realizó en asignaturas de redacción periodística en la *Universidad del País Vasco* y es un ejemplo de colaboración universidad-empresa, más allá de las prácticas curriculares preceptivas.

Los objetivos eran desarrollar la capacidad de los estudiantes para elaborar contenidos multimedia, y habituarse a un periodismo donde la comunicación es un proceso bidireccional que cristaliza en el periodismo ciudadano favorecido por la tecnología. *EITB (Euskal Irrati Telebista)* daba cabida a los trabajos de los estudiantes en su plataforma de periodismo ciudadano. De hecho, una de las consecuencias del proyecto fue la firma de un contrato de colaboración entre la universidad y el ente vasco de radiotelevisión.

Los autores midieron los resultados con un cuestionario pasado a los alumnos, aparte de recoger datos sobre número de publicaciones y de comentarios que suscitaron. Como puntos negativos, aparte de acusar las dificultades técnicas, está el hecho de que al someterse a una doble corrección (del profesorado y del medio) se demoraba la publicación, de tal modo que perdía actualidad. Como puntos positivos, los autores destacan los buenos resultados de aprendizaje para acercar la práctica profesional a la formación, y con ello, acercamiento universidad-empresa, adquisición de competencias para enfrentarse a problemas reales en la creación de contenidos informativos multimedia, mayor interés por dar contenidos de calidad y por responsabilizarse de dichos contenidos, y satisfacción por la visibilidad que supone la publicación en el bloc de periodismo ciudadano de un medio profesional.

Este aprendizaje de servicio sería similar a lo que **Bueno-Doral y Hanninen** (2012) denominan “método de proyecto social real”. Las autoras lo utilizan para proponer a los estudiantes de comunicación el diseño de acciones sobre alguna iniciativa social (campañas de sensibilización, etc.) que serán luego efectivamente realizadas, consiguiendo así mejorar los resultados del *learning by doing* y que los alumnos estén

“emocionalmente implicados con el proyecto docente” (**Bueno-Doral; Hanninen**, 2012, p. 163).

Uno de los proyectos puestos en marcha se encuentra en el contexto de la *Convención África Existe* <http://africaexiste.blogspot.com>

Es un evento íntegramente organizado por los estudiantes del segundo curso de Periodismo, que nació en el seno de la asignatura “Fundamentos de las relaciones públicas” con un doble objetivo:

- 1) dar a conocer la realidad africana y sensibilizar a los estudiantes respecto a la complejidad del continente, y
- 2) aprender de forma práctica las técnicas principales de las relaciones públicas.

Es un ejemplo de «aprender haciendo», una estrategia de comunicación en vivo y en directo, en la que los alumnos trabajan durante cuatro meses para diseñar y llevar a cabo un evento real, y donde los resultados ponen en evidencia una mayor retención de conocimientos e implicación individual del alumno en su proceso de aprendizaje.

No obstante, el trabajo de **Bueno-Doral y Hanninen** (2012) quiere poner en evidencia que la estrategia *learning by doing*, por sí sola, no permite alcanzar niveles de excelencia si los alumnos no están motivados y emocionalmente implicados con el proyecto docente, además de exigir de un marco de conocimientos teóricos y técnicos previos que les capaciten para realizar trabajos profesionales. Con el fin de mejorar la formación de los alumnos de Periodismo, las autoras combinaron la metodología del aprendizaje experiencial con el *método de proyecto social real*, así como algunas técnicas del modelo de aprendizaje colaborativo, obteniendo resultados muy positivos en las evaluaciones del alumnado.

Lacalle-Zalduendo y Pujol-Ozonas (2019) describen un caso interesante en este contexto del aprendizaje basado en proyectos. Se trataba de que 130 estudiantes (83 mujeres y 47 hombres) de cuatro asignaturas semestrales (tres de cuarto año del grado y una de tercero), enseñaran a 25 jóvenes del centro terapéutico-educativo (10 mujeres y 15 hombres) tanto a producir como a interpretar contenidos de los medios de comunicación, al tiempo que ambos colectivos intercambiaban experiencias. Las asignaturas objeto del programa de aprendizaje-servicio se dirigen a potenciar en los alumnos del grado de Periodismo competencias relacionadas con la producción periodística digital (“Producción periodística multiplataforma”), la lectura crítica de medios (“Semiótica de la comunicación”), la interculturalidad (“Comunicación intercultural”) y la educación en comunicación. Las cuatro asignaturas son optativas del Grado de Periodismo de la *Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)* y fueron elegidas por su afinidad con los objetivos de esta modalidad pedagógica de aprendizaje-servicio.

El estudio de las percepciones de los estudiantes de la *UAB* y de los jóvenes de la asociación terapéutico-educativa sobre el proyecto de ApS se llevó a cabo mediante cuestionarios y *focus groups*. El 97,3% de los estudiantes valoraron muy positivamente la inclusión de este proyecto en sus estudios de Periodismo y el 53,3% estimó que esta experiencia había impactado de manera positiva en sus estudios. En líneas generales, la experiencia de ApS les permitió testar com-

La enseñanza actual del periodismo pone un especial énfasis en el uso de las tecnologías digitales dentro y fuera del aula como vehículo generador y transmisor de los conocimientos o como canal de comunicación

petencias adquiridas a lo largo del grado, además de conceptualizar y estructurar los conocimientos aprendidos en las asignaturas objeto de las prácticas.

Marta-Lazo y González-Aldea (2012) recogen los resultados obtenidos en un proyecto de aprendizaje-servicio llevado a cabo en el Grado de Periodismo de la *Universidad de Zaragoza*, en el contexto de tres asignaturas: “Empresa de comunicación”, “Géneros informativos en televisión” y “Producción de informativos en televisión”. La actividad de servicio consistió en realizar un reportaje de televisión que mostrara las acciones sociales de entidades sin ánimo de lucro. El estudiante tomaría así conciencia de la trascendencia de la profesión periodística como servicio público. Mediante un cuestionario de autoevaluación del servicio prestado, los alumnos valoraron la actividad y concluyeron que esta actividad les fue útil tanto a nivel personal como profesional para mejorar en valores cívicos y tomar conciencia de la responsabilidad social de la profesión periodística.

En esta misma línea se encuentra otro trabajo publicado por estas mismas docentes (**González-Aldea; Marta-Lazo**, 2015), quienes presentan los resultados de un proyecto de innovación docente que aplica el aprendizaje-servicio en la asignatura “Información periodística sobre situaciones, tendencias y problemas sociales” del Grado de Periodismo de la *Universidad Carlos III de Madrid*. El objetivo era visibilizar la labor de asociaciones comprometidas con causas sociales, comunicar ejemplos positivos a la sociedad, mientras los estudiantes aprendían cómo informar sobre temáticas sociales complejas. El método de análisis consistió en un cuestionario a los alumnos. Como resultados, se pudo observar que el aprendizaje experiencial fue fundamental para vencer estereotipos y prejuicios sobre ciertos temas y colectivos, y que se logró promover las buenas prácticas profesionales.

“Aplicado a la enseñanza del periodismo, el aprendizaje de servicio permite a las entidades externas colaboradoras obtener visibilidad pública para las actividades o reivindicaciones y demandas que plantean”

5.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El aprendizaje activo es intrínseco al aprendizaje basado en proyectos (ABP). El ABP emergió en Dinamarca durante los años setenta, más en concreto en el *Roskilde University Centre* (1972) y en la *Aalborg University* (1974) (**De-Graaff; Kolmos**, 2007). En España, esta metodología ha tenido un éxito relativo. En las últimas décadas se ha llevado a cabo un número importante de iniciativas, pero en la mayoría de los casos se limitan a implementaciones en asignaturas individuales, sin alcance en el currículo de las titulaciones (**García-Martín; Pérez-Martínez**, 2018).

García-Martín y Pérez-Martínez (2018) explican con claridad cómo esta metodología inductiva se considera centrada en el estudiante (*student-centered*) y en el aprendizaje activo (*active learning*), desde el momento en que el proceso de aprendizaje vuelca más responsabilidad en el estudiante ante su propio aprendizaje, requiriéndole un esfuerzo de discusión y resolución de problemas desde el inicio de la instrucción. Asimismo, estos métodos de enseñanza se basan en la idea del constructivismo, es decir, los estudiantes construyen su propia versión de la realidad y su conocimiento a través de su propia experiencia, en vez de absorber la realidad y los conocimientos impartidos por el profesor.

Sánchez-Duarte y Fernández-Romero (2015) presentan los resultados del aprendizaje por proyecto en la asignatura “Periodismo multimedia” del Grado en Periodismo, en la *Universidad Rey Juan Carlos*. Se solicitó al alumnado que desarrollase un proyecto de creación de un medio de comunicación digital por grupos (de entre 6 y 8 personas) que contuviese las partes esenciales de la asignatura. El funcionamiento de la asignatura se organizó a partir de clases magistrales (dos horas semanales) en las que se abordaban las bases teóricas de la disciplina, y de talleres prácticos (también de dos horas semanales) en los que se explicaban las partes prácticas del proyecto. Se dedicaron varias de las clases prácticas a tutorías personalizadas con los distintos grupos de estudiantes con el fin de identificar las deficiencias de los proyectos y proponer mejoras.

En los resultados obtenidos por parte de los alumnos en esta asignatura, se ponía de manifiesto que la eliminación de la enseñanza memorística supuso la asunción de un reto que incrementó la implicación del alumnado y despertó su interés por buscar nuevas herramientas, por experimentar nuevas formas de aprendizaje y por llevar a cabo proyectos propios de nueva creación. Asimismo, la ampliación de competencias y habilidades que supuso completar un proyecto desde su concepción hasta su implementación y difusión, implicó para el alumnado tener que sobrepasar su área de experiencia cotidiana y usual, y enfrentarse a responsabilidades como la constante toma de decisiones o la asunción de liderazgos.

Además del grado presencial, la semipresencialidad es una de las características de los grados que se imparten en Periodismo en la *Universidad Rey Juan Carlos*. Unos de sus docentes, **Gertrudix** (2018), publicó recientemente en el *Banco de buenas prácticas docentes* los resultados de una propuesta de innovación docente implementada en la asignatura “Planificación y desarrollo de proyectos en la Red” de la modalidad semipresencial del grado en Periodismo. Incorpora la educación tutorial a través de videoconferencia, el uso del método de casos para el análisis crítico del fenómeno de la comunicación digital, el contrato de tareas para articular el trabajo colaborativo en grupo dirigido a la elaboración de un proyecto periodístico en Red, y una revisión del *Plan Keller* para la realización tutorizada de prácticas de lenguajes web. Además, incorpora la redacción de los contenidos de la asignatura, materiales que son, a su vez, ofrecidos de manera abierta en sintonía con el modelo de prácticas educativas abiertas y REAs (recursos educativos abiertos).

Los resultados de este trabajo evidenciaron una mayor integración del grupo y la definición de tareas concretas con hitos y fechas de cumplimiento más claras y compartidas. Ello también ha impulsado un compromiso más firme de la mayoría de los estudiantes con alcanzar un acabado profesional en el producto, ya que se visibiliza como una oportunidad para sumar al portfolio personal un proyecto que pueda mostrar, a futuro, la competencia profesional alcanzada.

Herrero-Diz y Varona-Aramburu (2017) publican su experiencia de éxito, mediante la aplicación del modelo de aprendizaje basado en proyectos colaborativos a la asignatura “Periodismo digital”, correspondiente al grado de Comunicación de la *Universidad Loyola Andalucía*. Se aprovechó un acontecimiento local, que a su vez pudiera tener repercusión mundial e implicaciones internacionales (con el objetivo de integrar también a los estudiantes internacionales pertenecientes al programa *Erasmus*), como la celebración del *V Centenario de la Primera Vuelta al Mundo (2019-2022)*. Según describen los autores, las clases de periodismo digital se plantearon como una gran redacción digital. En ella, además de contar con ordenadores equipados para el ejercicio del periodismo, fueron bienvenidos todos los dispositivos móviles que permiten la creación de contenidos digitales, favoreciendo a la vez tareas propias del periodista móvil (un perfil en auge) y la experimentación con nuevas narrativas que son tendencia en el mundo profesional.

“ Frente a la docencia tradicional, las iniciativas de innovación docente en el ámbito de periodismo sitúan el aprendizaje activo del estudiante en el centro del proceso educativo ”

La evaluación del impacto de esta metodología docente en los estudiantes se llevó a cabo mediante la administración de un cuestionario. Los resultados evidencian que el aprendizaje basado en proyectos colaborativos fue una estrategia útil y coherente en la enseñanza del periodismo digital por los beneficios que los docentes encontraron: adquisición de competencias profesionales, mejora de habilidades y destrezas para buscar información, seleccionarla y tratarla, capacidad de creación de distintos formatos, manejo de lenguajes diferentes en función de la plataforma de distribución de contenidos, así como interacción en la red con usuarios de todo tipo, entre otras. **López-Meri** (2016), combinando el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos con una metodología creativa, pretende mejorar el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, crear un clima de emprendimiento en el aula y propiciar una mayor implicación del alumnado en su formación. La experiencia docente se puso en práctica en la asignatura “Comunicación para la igualdad” del Grado en Periodismo de la *Universitat Jaume I* de Castellón.

Mediante un cuestionario, la docente pudo observar la satisfacción de los alumnos con esta iniciativa de innovación docente. El alumnado reaccionó con ilusión a las innovaciones introducidas tanto en la fase de formación de los equipos como en la de generación y jerarquización de propuestas. En cambio, responden mal si tienen demasiada autonomía. Sin plazos de entrega periódicos y evaluables se sienten perdidos, posponen la toma de decisiones y esperan a que otras personas den el primer paso. Por eso, las fases iniciales de la actividad discurrieron con normalidad, pues estaban guiadas por la profesora, pero descendió el ritmo de trabajo y la implicación a medida que crecieron las responsabilidades y la libertad de los equipos para su autogestión.

Camacho (2016) presenta los resultados de una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura “Periodismo especializado”, perteneciente al Grado de Periodismo en la *Universidad del País Vasco*. El proyecto consiste en poner en marcha una revista especializada que los alumnos tendrán que diseñar, maquetar y elaborar sus contenidos. La valoración de esta experiencia está basada en la opinión del alumnado, recogida a través de una encuesta, cuyos resultados ponen de manifiesto, entre otras cuestiones:

- mejora del nivel de actividad del alumnado;
- reducción del absentismo;
- mejora del aprendizaje del alumnado;
- mejor consecución de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo; y
- aproximación del curso a la actividad profesional.

Paniagua-Rojano, Gómez-Aguilar y González-Cortés (2014) presentan en su artículo una actividad de innovación docente basada en el aprendizaje por proyectos para la asignatura “Creación y gestión de empresas informativas” en la titulación de Periodismo en la *Universidad de Málaga*. Se trataba de realizar un proyecto de empresa periodística original, que fuese viable en la sociedad actual y en el que se debían incluir misión y visión de la empresa, forma jurídica, análisis del contexto, cobertura y competencia de la empresa, plan de difusión y marketing; definir las secciones, contenidos y servicios; y elaborar un presupuesto y un plan de viabilidad financiera.

Para valorar los resultados de la aplicación de la metodología docente se propone la observación directa del trabajo diario de los estudiantes tanto en clase como en tutorías, así como el análisis de los resultados académicos obtenidos por los alumnos. Además, se planteó una encuesta online al alumnado sobre su percepción acerca de la asignatura: el 91% de los estudiantes consultados aseguraron que, tras cursar esta asignatura, se plantearían crear su propia empresa. Antes de cursar la materia este porcentaje tan sólo era de un 39%. No obstante, se observó entre el alumnado una serie de carencias formativas en relación con esta materia, como por ejemplo en contenidos relacionados con la economía, la empresa, la elaboración de presupuestos o el análisis del contexto y la competencia para poder poner en marcha una iniciativa empresarial. Esto implica la necesidad de mejorar la coordinación con los docentes que imparten las asignatu-

ras relacionadas con periodismo especializado, el periodismo digital y los nuevos medios, lo que supone un nuevo reto para el siguiente curso académico.

Larrondo et al. (2020) plantean la estrategia *Internationalisation at Home (IaH)* como una iniciativa de innovación pedagógica contextualizada dentro del Aprendizaje basado en Proyectos para la enseñanza del ciberperiodismo. El ABP es la metodología en la que se sustenta la generalidad de las asignaturas sobre ciberperiodismo en el ámbito iberoamericano, a partir del desarrollo de proyectos periodísticos en profundidad multimedia y transmedia (**Fernandes-Teixeira; Larrondo**, 2019). Se trata de un trabajo conjunto con otras universidades iberoamericanas, si bien en el caso de España, la asignatura en concreto sería “Redacción ciberperiodística”, de la *Universidad del País Vasco*. El proyecto contó con cinco equipos de trabajo internacionales integrados, cada uno, por dos alumnos portugueses, dos brasileños y uno vasco. La evaluación del proyecto se realizó mediante reuniones y discusiones con los propios estudiantes, concluyendo que, a las dificultades habituales o propias del trabajo en equipo, se les sumaron otras específicas del proyecto, como, por ejemplo, el tipo de comunicación asíncrona virtual entre los participantes y el nivel de conocimiento del idioma común, el inglés.

5.3. Curaduría de contenidos

Con el horrrisno término de *curaduría o curación de contenidos* (del inglés *content curator*) se conocen las prácticas de localización, selección y organización de materiales procedentes de fuentes y formatos diversos para construir un relato (**Martínez-Nicolás**, 2016).

Codina, Guallar y Lopezosa (2020, p. 4) ofrecen una definición de curación de contenidos para la actividad profesional de los periodistas:

“curar contenidos es el proceso que consiste en seleccionar y compilar información relevante para un tema y un público determinado, con la intención de agregarle valor y proceder a su difusión. Con frecuencia este proceso implica la necesidad previa de buscar información, así como la de diseñar procesos de monitorización de las principales fuentes de información”.

Siendo así, parece evidente que esto mismo coincide con lo esencial del trabajo periodístico: componer historias en forma de noticias, reportajes, informes, etc. a partir de los datos recabados por el periodista. **Guallar y Leiva** (2013), en este contexto del *content curator*, hablan del modelo de las 4S, según el cual la curación de contenido en Periodismo es un proceso en cuatro fases sucesivas: buscar información (*Search*), seleccionar (*Select*), dar sentido (*Sense making*) y compartir (*Share*). Un curador es básicamente alguien que tiene entre sus manos una gran cantidad de material informativo y convierte el caos en orden, o en una jerga más reciente, convierte el “ruido en señal” (**Guerrini**, 2013). Este autor hace una aproximación interesante al término exponiendo en esta misma publicación dos ejemplos de cómo se debe hacer esta “curación” de la información: uno basado en los disturbios que tuvieron lugar en el verano de 2010 en Londres, a raíz del asesinato de un hombre negro por parte de la policía, y el otro basado en el movimiento “Ocupa Wall Street”.

Con el auge de las plataformas de redes sociales y la avalancha de contenido atomizado proveniente de los usuarios, la curación de contenido ahora juega un papel central en cómo las noticias son creadas por las salas de redacción y luego entregadas a una audiencia. Sin renunciar a sus habilidades tradicionales, los periodistas se están convirtiendo cada vez más en “gestores” de información.

El término surge, no obstante, asociado estrictamente al entorno digital, y especialmente a la emergencia de la web 2.0 y la eclosión de los llamados medios sociales (*Twitter, Facebook, YouTube, Instagram, Flickr*), en donde los usuarios asumen también la condición de productores y difusores de contenidos accesibles en internet. En estas nuevas condiciones, la tarea de localizar y seleccionar materiales y, sobre todo, la de organizarlos en un único documento apto para su publicación digital no parece un asunto fácil, de ahí la puesta a punto de aplicaciones que facilitan esta gestión o curaduría de los contenidos que circulan por los medios sociales.

Las experiencias de innovación docente en esta línea introducen a los estudiantes en las nuevas narrativas informativas utilizando para ello herramientas digitales que permiten la búsqueda en las redes sociales de documentos en cualquier tipo de formato (textual, icónico, auditivo, gráfico, etc.) sobre un tema acotado por el usuario, y que ofrecen además una especie de patrón para ir construyendo un relato que puede ser publicado. Mientras estuvo disponible, hasta mayo de 2018, se registraron algunas experiencias docentes en la enseñanza del periodismo utilizando *Storify* (**Herrero-Curiel; Limón-Serrano**, 2014), cuyo interés actual radica en la posibilidad de retomarl as usando otros dispositivos similares para construir relatos informativos (por ejemplo, *Wakelet*) (**Godoy**, 2018). En esta misma línea se encuentra también el denominado *live blogging* (**Thurman; Walters**, 2012), cada vez más utilizado por los medios y que combina informes convencionales con curaduría de contenidos, donde los periodistas seleccionan y priorizan la información de fuentes secundarias y la presentan a la audiencia casi en tiempo real, a menudo incorporando sus comentarios.

Al margen de que estos sean sistemas ya utilizados profesionalmente en el periodismo, su uso pedagógico satisface al menos tres tipos de competencias necesarias para los estudiantes de esta titulación:

- manejo de fuentes de potencial interés informativo alojadas en la web 2.0;
- trabajo en un entorno exclusivamente digital, en consonancia con lo ya demandado por las empresas del sector; y
- elaboración de productos periodísticos multimediáticos, integrando textos, fotografías, vídeos, gráficos, recursos sonoros, etc.

5.4. Herramientas digitales colaborativas

Dafonte-Gómez, García-Crespo y Ramahí-García, (2018) plantean que la tecnología no se usa solamente para tareas tradicionalmente «tecnológicas», sino de forma transversal. De hecho, los distintos proyectos que se presentan aquí responden a una forma de aprendizaje que se apoya en la tecnología, pero que no se centra necesariamente en ella. La utilización de wikis, compartir documentos a través de *Google Drive* o realizar una encuesta a través de la web, la utilización de *Facebook* con fines académicos o para trabajar en equipo son solo algunas de las opciones que podemos nombrar dentro de este apartado de herramientas digitales colaborativas.

El trabajo publicado por **Pérez-Serrano, Fernández-Sande y Rodríguez-Pallarés** (2020) es uno de los más recientes, basado en su experiencia con la asignatura “Teoría de la empresa informativa”. Los docentes diseñaron un plan de trabajo que se dividió orgánicamente en actores o alumnos, aplicaciones, y diagrama de Gantt o temporización. Respecto a la parte que aquí nos ocupa, las aplicaciones empleadas fueron:

- *Simul@*, del *Ministerio de Industria, Comercio y Turismo*;
- *Socrative*, una aplicación gratuita que permite evaluaciones mediante *quiz* (cuestionario), *space race* (cuestionario con tiempo) y *exit ticket* (cuestionario con ranking de resultados); y
- *Google Forms* para conocer las impresiones de los alumnos sobre la experiencia.

Al finalizar el curso, el 95% de los alumnos calificaron la experiencia con más de un 9 sobre 10 en la puntuación global. La valoración positiva y la estandarización de los resultados obtenidos en la práctica reafirman, según los docentes, el mayor aprovechamiento de la asignatura y la aprehensión de los contenidos clave por parte del alumnado.

Teruel-Rodríguez (2013) ofrece en su trabajo una experiencia de motivación del alumnado en asignaturas del grado de Periodismo, que resultó en una mejora en las calificaciones de los alumnos. Muestra cómo se logra un aprendizaje constructivo y duradero implementando un proyecto de innovación docente mediante la web social.

El trabajo de **Bernadas-Suñé y Lázaro-Pernias** (2011) es otro ejemplo de la utilización de recursos digitales en los grados en Periodismo de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. El equipo docente orientó su labor hacia el replanteamiento de cómo transmitir los contenidos tradicionales sobre lenguajes audiovisuales mediante una mayor explotación de las TIC, con el objetivo de mejorar y optimizar la relación teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para abordar una competencia transversal como es la necesidad de que los futuros informadores estén bien informados de la actualidad, profesores de la *Universidad del País Vasco* diseñaron un proyecto de innovación que ponía a disposición de los alumnos tests de actualidad online semanales con el fin de autoevaluar su conocimiento de la actualidad y profundizar en ella (**Peña et al.**, 2011). Una vez al mes se hacían presencialmente en clase y se le reservaba un espacio en la prueba final de la asignatura.

La competencia que se pretendía desarrollar no era solo el conocimiento de la actualidad sino el hábito de estar informado, de ahí también la importancia que cobra aquí el aprendizaje autónomo:

“El proyecto así definido se enmarca en el modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado (IKD o *integrated knowledge dynamics*)” (**Peña et al.**, 2011, p. 67).

La aplicación utilizó una plataforma para generar los cuestionarios de actualidad, que permitía además contextualizar las noticias y que el estudiante profundizara en ellas. También aquí la colaboración con *EITB (Euskal Irrati Telebista*, el ente público vasco de radiotelevisión), hizo posible el proyecto facilitando el contexto de la actualidad que se revisaba.

Para evaluarlo se diseñó tanto una encuesta inicial para ver por qué medios se informaban los estudiantes y qué conocimiento tenían de la actualidad, como un cuestionario para testar el resultado del proyecto al final del cuatrimestre. No obstante, la publicación recoge sólo los resultados iniciales que permiten presagiar un resultado exitoso dado que el porcentaje de estudiantes que realizaba y profundizaba en la prueba superaba el 70%. La iniciativa, en euskera y castellano, implicó aproximadamente a la mitad de los estudiantes de primer curso de los grados de Comunicación.

En la asignatura “Técnicas de redacción de textos”, **Bueno-Doral y Hanninen** (2012) reconocen la utilización de estas soluciones telemáticas con la creación de la asignatura en *Facebook* y un blog, dos iniciativas fundamentales para favorecer la interactividad entre todos los componentes del proyecto, además de estar impulsadas plenamente por los alumnos. Las agencias de publicidad y centros formativos y profesionales relacionados con la materia tenían la posibilidad de hacerse «amigos» y «fans» del trabajo de los alumnos, contribuyendo a su difusión.

Un grupo de profesores de la *Facultad de Ciencias de la Comunicación* de la *Universidad de Málaga* pusieron en marcha un proyecto de innovación educativa consistente en la realización de videotutoriales y la asociación de códigos QR sobre los equipos presentes en los laboratorios audiovisuales (**Monedero; Castro; Luengo**, 2017). Se trata de vídeos curriculares que explican y complementan los contenidos impartidos en clase. El medio elegido para emplazar los vídeos formativos es *YouTube*:

<https://www.youtube.com/channel/UCyODLeMIUOonnISdZ7FpOWw>

Se creó un canal llamado *Proyecto Innovación Educativa (PIE) Ciencias de la Comunicación UMA* en el que se pusieron a disposición del público los materiales formativos de forma independiente o bien agrupados en listas de reproducción

que facilitan al usuario el acceso a contenidos relacionados. Tras una primera encuesta de detección de necesidades, los autores concluyen que la utilización de los videotutoriales como medio para el aprendizaje es percibida como necesaria por parte de los alumnos de los tres grados de Ciencias de la Comunicación en un elevado porcentaje. De hecho, según los autores, esta técnica sirvió para mejorar la asimilación de los contenidos objeto del aprendizaje, en el caso de los estudiantes que participaron en su elaboración, y así mismo, se facilita con ella el recuerdo de estos contenidos en el caso de los estudiantes usuarios.

5.5. Edublogs

Los blogs son sitios alojados en internet, por lo general especializados en algún asunto, cuyo contenido, en cualquier tipo de formato, es regularmente actualizado por quien lo ha creado, y que permite además enlazar o reenviar a otras páginas e interactuar con los lectores si se abre a las intervenciones de los mismos. En estas tres características (especialización temática, vinculación con sitios afines y apertura a la interacción) reside el potencial del blog para ir construyendo una especie de “comunidad de interés” en torno a las cuestiones que ahí se tratan. Un *edublog* es un *blog* cuyo principal objetivo es apoyar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo (Lara, 2005).

En periodismo, los blogs creados por los profesionales fueron entendidos desde el primer momento como una vía para sustraer la capacidad de producir y difundir información públicamente relevante al monopolio ejercido de facto por las empresas periodísticas (Blood, 2003; Cebrián-Herreros; Flores-Vivar, 2007). El mantenimiento de un blog representaba, pues, la posibilidad de construir un perfil autónomo, desligado de cualquier política editorial que no fuese la personalmente decidida por el periodista. En su aplicación como instrumento de aprendizaje en la enseñanza universitaria del Periodismo, el uso de blogs con propósitos formativos permite recrear estas dinámicas del mundo profesional, haciendo además que los estudiantes comiencen a construir un currículum de traza ya profesional con

“una presencia en la Red competitiva, efectiva y de futuro” (Pou-Américo; Álvarez-Villa; Mercado-Sáez, 2013, p. 551).

El edublog funciona, así, como un escaparate público para el trabajo de los alumnos que, por su carácter de producto publicado, está igualmente sometido al escrutinio y la intervención de una audiencia constituida inicialmente por el resto de los estudiantes y los profesores. Eso lo convierte en un instrumento útil para ahondar en la aplicación de los métodos de enseñanza-aprendizaje de tipo colaborativo en unas condiciones similares a su funcionamiento en el mundo profesional.

López-Vidales y González-Aldea (2014) muestran la experiencia llevada a cabo con 199 alumnos del Grado de Periodismo de la *Universidad de Valladolid* para analizar hasta qué punto los blogs potencian habilidades y competencias individuales y grupales, con el objetivo de determinar las ventajas y los retos del aprendizaje colaborativo. Para ello se utilizaron nuevos formatos híbridos, audioblogs y tvblogs, con los que se diseñaron las prácticas para las asignaturas de “Radio informativa” y “Televisión informativa”. El objetivo principal del proyecto era determinar hasta qué punto los blogs eran útiles para el trabajo en equipo en las asignaturas “Radio informativa” y “Televisión informativa”, ambas obligatorias [6 ECTS (*European credit transfer and accumulation system*)], pertenecientes a la titulación de Periodismo de la citada universidad.

Estas autoras concluyeron que, como consecuencia del uso de estos blogs, los alumnos no sólo aprendieron a llevar a cabo una idea para un programa audiovisual en un entorno virtual, sino que comprobaron la necesidad de trabajar en equipo para la consecución de un proyecto mediático, se familiarizaron con las técnicas habituales de la elaboración, corrección, edición y montaje de los mensajes y las noticias, valorando la opinión de los demás integrantes del grupo propio y del resto de la clase. Se dieron cuenta de la importancia del trabajo individual para construir un proyecto colaborativo, aumentando su grado de implicación y responsabilidad en las tareas, y trabajando en su capacidad de autocrítica para implementar un proyecto profesional real.

Pou-Américo, Álvarez-Villa y Mercado-Sáez (2013) exponen tres experiencias docentes coordinadas de creación y uso de edublogs en los estudios de Periodismo desde la perspectiva de la formación por competencias. Para estos autores, los blogs se presentan en el entorno periodístico como plataformas en las que producir contenidos personales, heterogéneos, de alto impacto en redes sociales y con costes reducidos en su producción y mantenimiento. Esa realidad profesional obliga a incorporar las destrezas para gestionar un blog entre las que deben tener los futuros periodistas. Trabajar en ello permite a los estudiantes de Periodismo alcanzar un entrenamiento continuado e incluso dotar a su perfil profesional de una presencia en la Red competitiva, efectiva y de futuro.

Para esta experiencia de innovación docente, se tuvieron en cuenta materias de diversos cursos y contenidos: “Teoría y técnica radiofónica” en 2º curso, “Periodismo de opinión” en 3º curso y “Periodismo cultural” en 5º curso. En los tres casos se proponía a los estudiantes la elaboración de un blog relacionado con la asignatura, para lo que disponían de las plataformas de uso gratuito en internet. Allí debían darse de alta y confeccionar un

Las propuestas de innovación en la docencia del periodismo giran en torno a tres objetivos: el aprendizaje por competencias, la enseñanza centrada en el estudiante y el aprendizaje activo

blog de acceso público que debían dotar de contenidos de forma periódica. Los compañeros, profesores y público en general podían hacer comentarios en sus posts. Una vez terminado el semestre, el blog formaba parte de la evaluación.

Respecto a esta evaluación, **Pou-Américo, Álvarez-Villa y Mercado-Sáez (2013)** estiman que, en conjunto, es satisfactoria porque ayuda a aplicar conocimientos y desarrollar destrezas que deberán conocer los estudiantes en su entorno laboral, les ayuda a cultivar una presencia online y potencia su carácter emprendedor. No obstante, reconocen que es necesario implementar mejoras en relación con el aprendizaje colaborativo y los debates que pueden surgir en torno a los temas publicados.

5.6. Entornos virtuales inmersivos

Los entornos inmersivos o mundos virtuales en 3D, son representaciones gráficas de un ambiente tridimensional generado por un programa informático (*Second Life, OpenSim*, etc.) simulando escenarios con una apariencia real que pueden ser ocupados o “habitados” por una figura, generalmente antropomórfica, asociada al usuario (el llamado *avatar*), y en donde éste puede actuar (desplazarse, manejar objetos, construir nuevos elementos, etc.) e interactuar con los avatares de otros usuarios. El atractivo de estos entornos virtuales radicaría, pues, en el realismo de las recreaciones gráficas de escenarios y figuras, en la sensación de co-presencia de los concurrentes en unos mismos espacio y tiempo, y en la posibilidad de llevar a cabo una interacción efectiva, simulada visualmente en la pantalla, pero real e inmediata con el uso de otras vías de comunicación (voz o texto) (**Rodríguez-García; Baños-González; Rajas-Fernández, 2016**). Unas características, por tanto, que hacen de estos mundos virtuales un sistema pedagógico especialmente apto para suplir algunos de los inconvenientes de la enseñanza no presencial.

El diseño de acciones docentes en estos entornos inmersivos de aprendizaje requiere, entre otras cosas, la construcción –o la gestión, si los hay ya disponibles– de los espacios o escenarios gráficos en donde interactuarán los participantes, y la preparación de las actividades que habrán de llevarse a cabo ahí. No se conocen experiencias de su uso en la enseñanza del Periodismo, pero sí en titulaciones afines. Así, por ejemplo, en la docencia online de Publicidad y Relaciones Públicas se han utilizado estos mundos virtuales para interactuar mediante avatares en escenarios gráficos que representan espacios de trabajo reales (salas de una agencia de publicidad, aulas, despachos del profesorado, etc.) en donde se realizan las actividades formativas adecuadas a cada uno de ellos: sesiones de *brainstorming* y discusión de campañas publicitarias, presentación de trabajos, tutorías personalizadas, etc. (**Rodríguez-García; Baños-González; Rajas-Fernández, 2016**). No es difícil trasladar la experiencia al caso del Periodismo, por ejemplo, simulando y actuando virtualmente en salas de redacción o reuniones de consejos editoriales. Lo importante, en cualquier caso, es la potencialidad de estas plataformas para generar entornos que propicien la interacción de estudiantes y profesores en espacios compartidos y tiempos simultáneos, pudiendo suplir así, en parte al menos, estas carencias de la enseñanza no presencial.

6. Conclusiones

La transformación tecnológica global se produce en Europa en un contexto de cambio, también en los modelos educativos. Los estudios de periodismo no son una excepción, y el cambio educativo coincide con la importante transformación tecnológica del sector. Los avances tecnológicos son un aliado de la innovación educativa; son, sin duda, innovación, pero no siempre innovación educativa.

Los tres ejes u objetivos que parecen haber perseguido las propuestas de innovación docente puestas en marcha hasta la fecha en los estudios de Periodismo giran en torno al aprendizaje por competencias, la enseñanza centrada en el estudiante y el aprendizaje activo. En todos ellos, de una u otra manera, cada vez más el docente hace uso de la tecnología para tratar de motivar al alumno, para hacerle partícipe de manera implicada y activa en su propia formación. No hay que olvidar, eso sí, que la tecnología se presenta como un instrumento, como un medio para conseguir unos graduados mejor formados de cara al mercado laboral.

Aunque la mayoría de los proyectos aquí revisados incluyen formas de evaluación de su éxito, se echa en falta referencia a la relación que cabría esperar entre evaluación de la asignatura y evaluación del proyecto de innovación. Determinar qué influencia ha tenido sobre el aprendizaje la incorporación de la innovación pasa necesariamente por ver hasta qué punto ha mejorado los resultados de aprendizaje, patentes en las pruebas evaluables de las asignaturas. Por tanto, una mejora en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas de la asignatura donde se aplicó el proyecto innovador podría avalar el éxito del mismo más allá de la percepción de los estudiantes sobre la experiencia en sí.

En esta misma línea, habría que trabajar para conseguir que estos proyectos de innovación docente no se queden en iniciativas particulares ubicadas, con un carácter experimental, en un momento académico concreto. De hecho, escasean las experiencias que muestren la puesta en marcha de proyectos de innovación a lo largo de los cursos académicos. Esta situación resta eficacia a la innovación, entre otras cosas porque su escasa sostenibilidad en el tiempo impide dar estabilidad a las variables que inciden en los resultados de aprendizaje. Sin esa estabilidad, es difícil realizar un análisis de resultados comparando distintos

“ Determinar qué influencia ha tenido la incorporación de las innovaciones docentes requiere evaluar si se ha producido una mejora objetiva de los resultados de aprendizaje ”

cursos académicos, dependiendo de si se ha incorporado la innovación o no. No siendo así, solo se obtienen fotos fijas de momentos y experiencias aisladas, y no una imagen continua del proceso que permitiera hablar, no ya de innovación, sino de avance real del aprendizaje.

El reto es, por tanto, doble. Por un lado, definir instrumentos que evalúen los conocimientos y las competencias adquiridas, e identificar las dimensiones que permitan evaluar la calidad en los programas de e-learning. Y por otro, mejorar la evaluación y dar continuidad a las propuestas de innovación docente desde los propios centros.

Finalmente, es necesario profundizar en esta línea de investigación, con el objetivo de que el trabajo de búsqueda realizado en este artículo se complemente con otras tareas de revisión que permitan observar lo que está ocurriendo en otros centros de formación superior de los países que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior.

7. Referencias

Álvarez-Nobell, Alejandro; Vadillo-Bengoa, Nerea (2013). "Innovación en la enseñanza de posgrado en comunicación: el aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica". *Historia y comunicación social*, v. 18, n. especial, pp. 263-277. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44326

Bernadas-Suñé, Dolors; Lázaro-Pernias, Patricia (2011). "El lenguaje audiovisual en los grados de comunicación: nueva metodología docente". *Vivat academia*, n. 117, extra, pp. 353-367. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.353-367>

Blanco-Alfonso, Ignacio; García-Galera, Carmen; Tejedor, Santiago (2019). "El impacto de las *fake news* en la investigación en Ciencias Sociales. Revisión bibliográfica sistematizada". *Historia y comunicación social*, v. 24, n. 2, pp. 449-469. <https://doi.org/10.5209/hics.66290>

Blood, Rebecca (2003). "Weblogs and journalism: Do they connect?". *Nieman reports*, v. 57, n. 3, pp. 61-63. <https://niemanreports.org/wp-content/uploads/2014/04/03fall.pdf>

Bradshaw, Paul (2013). "Journalism *is* curation: tips on curation tools and techniques". *Online journalism blog*. <https://onlinejournalismblog.com/2013/09/30/curation-tools-tips-advice-journalism>

Bueno-Doral, Tamara; Hanninen, Liisa-Irene (2012). "Innovación docente con jóvenes interactivos: proyectos sociales reales y estrategias digitales para enseñar comunicación". *Estudios sobre el mensaje periodístico*, v. 18, n. especial, pp. 161-170. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40892

Cáceres, César; Esteban, Natalia; Gálvez, María-del-Carmen; Rivas, Begoña (2019). *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*. Madrid: Dykinson. ISBN: 978 84 1324 430 3

Camacho, Idoia (2016). "Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos en el grado de periodismo". En: *IX Congreso iberoamericano de docencia universitaria*, pp. 391-395. <https://www.aidu-asociacion.org/una-experiencia-de-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-el-grado-de-periodismo>

Cantalapiedra-González, María-José; Peña-Fernández, Simón; Pérez-Dasilva, Jesús-Ángel (2011). "Uso de la web 2.0 en el aprendizaje de la redacción periodística: una experiencia de periodismo ciudadano". *Comunicação & inovação*, v. 12, n. 23, pp. 3-10. <https://doi.org/10.13037/ci.vol12n23.1376>

Cebrián-Herreros, Mariano; Flores-Vivar, Jesús-Miguel (coords.) (2007). *Blogs y periodismo en la Red*. Madrid: Fragua. ISBN: 978 84 7074 207 1

Codina, Lluís (2018). "Revisiones sistematizadas para trabajos académicos 1: Conceptos, fases y bibliografía". *Blog Lluís Codina*, 11 abril. <https://www.lluiscodina.com/revisiones-sistematizadas-fundamentos>

Codina, Luis; Guallar, Javier; Lopezosa, Carlos (2020). *Curación de contenidos para periodistas: conceptos, esquema de trabajo y fuentes abiertas*. Barcelona: Grupo DigiDoc. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/43458>

Dafonte-Gómez, Alberto; García-Crespo, Oswaldo; Ramahí-García, Diana (2018). "Flipped learning y competencia digital: Diseño tecnopedagógico y percepción del alumnado universitario". *Index.comunicación*, v. 8, n. 2, pp. 275-294. <https://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/373/398>

De-Graaff, Erike; Kolmos, Anette (2007). "History of problem-based and project-based learning". En: De-Graaff, Erike; Kolmos, Anette (eds.). *Management of change: implementation of problem-based and project-based learning in engineering*. Rotterdam: Brill Sense, pp. 1-8. ISBN: 978 90 8790 092 2 <https://doi.org/10.1163/9789087900922>

- De-la-Iglesia-Villasol, María-Covadonga** (2019). "Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias". *Innovación educativa*, v. 18, n. 80, pp. 93-112.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200093
- Delponti-Macchione, Patricia-Adriana; Rodríguez-Wangüemert, Carmen** (2019). "Innovación en el aprendizaje de servicio en los estudios de comunicación. El valor de la imagen en el periodismo". En: Vega-Navarro, Ana; Stendardi, David (coords.). *De la innovación imaginada a los procesos de cambio*. La Laguna: Universidad de La Laguna, pp. 167-176. ISBN: 978 84 15939 62 7
- Educaweb* (2019). "Innovación educativa: 5 tendencias que puedes aplicar en el aula". *Educaweb*, 19 septiembre.
<https://www.educaweb.com/noticia/2017/09/19/innovacion-educativa-5-tendencias-puedes-aplicar-aula-15112>
- Espinosa, Javier K.; Jiménez, J.; Olabe, Mikel; Basogain, Xavier** (2006). *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES*.
<http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/p216.pdf>
- Fernandes-Teixeira, Juliana; Larrondo, Ainara** (2019). "O ensino universitário do ciberjornalismo no Brasil e na Espanha: respostas formativas e desafios futuros no contexto convergente e social". *Observatorio (OBS*)*, v. 13, n. 4, pp. 89-106.
<http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1402>
- Gálvez-de-la-Cuesta, María-del-Carmen; Esteban-Sánchez, Natalia; Rivas-Rebaque, Begoña** (2019). "El Banco de Buenas Prácticas Docentes de la Universidad Rey Juan Carlos". En: Cáceres-Taladriz, César; Esteban, Natalia; Gálvez-de-la-Cuesta, María-del-Carmen; Rivas-Rebaque, Begoña (eds.). *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*. Madrid, Dykinson, pp. 1-50. ISBN: 978 84 1324 430 3
- García-Martín, Javier; Pérez-Martínez, Jorge-Enrique** (2018). "Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades". *Tecnología, ciencia y educación*, n. 10, pp. 37-63.
<https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/194>
- García-Retamero-Redondo, Javier** (2010). "De profesor tradicional a profesor innovador". *Temas para la educación*, n. 11, pp. 1-7.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>
- Gertrudix, Manuel** (2018). "Desarrollo de competencias profesionales en Periodismo semipresencial mediante REAs, contrato de tareas y Plan Keller". En: *Banco de buenas prácticas docentes URJC*.
<https://bit.ly/2RQhALS>
- Godoy-Rodríguez, Carlos** (2018). "Wakelet: nueva herramienta para curar contenidos educativos digitales". *Docente curador*, 10 junio.
<https://docentecurador.com/wakelet-herramienta-para-curar-contenidos-educativos-digitales>
- González-Aldea, Patricia; Marta-Lazo, Carmen** (2015). "La metodología del aprendizaje-servicio como herramienta en la formación de los periodistas". *Opción*, v. 31, n. 3, pp. 564-581.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=31045567029>
- González-Vallés, Juan-Enrique** (2014). *Nuevas tendencias en innovación educativa superior*. Madrid: Editorial ACCL. ISBN: 978 84 15705 14 7
- Guallar, Javier; Leiva-Aguilera, Javier** (2013). *El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet*. Barcelona: UOC. ISBN: 978 84 9064 018 0
- Guerrini, Federico** (2013). *Newsroom curators & independent storytellers: content curation as a new form of journalism*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism.
<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/our-research/newsroom-curators-and-independent-storytellers-content-curation-new-form-journalism>
- Guirao-Goris, Silamani J. Adolf** (2015). "Utilidad y tipos de revisión de literatura". *Ene. Revista de enfermería*, v. 9, n. 2.
<https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Herrero-Curiel, Eva; Limón-Serrano, Nieves** (2014). "Multimedia content production inside the classroom. A teaching proposal for journalism and audiovisual communication students". *Higher learning research communications*, v. 4, n. 1, pp. 122-137.
<https://doi.org/10.18870/hlrc.v4i1.201>
- Herrero-Diz, Paula; Varona-Aramburu, David** (2017). "La primera vuelta al mundo multimedia: enseñanza de periodismo digital a través del aprendizaje basado en proyectos colaborativos". *Textual & visual media*, n. 10, pp. 205-218.
<https://textualvisualmedia.com/index.php/txtvmedia/article/view/47>

- Huang, Edgar; Davison, Karen; Shreve, Stephanie; Davis, Twila; Bettendorf, Elisabeth; Nair, Anita** (2006). "Bridging newsrooms and classrooms: Preparing the next generation of journalists for converged media". *Journalism & communication monographs*, v. 8, n. 3, pp. 221-262.
<https://doi.org/10.1177/152263790600800302>
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Holubec, Edythe J.** (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. ISBN: 950 12 2144 X
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Lacalle-Zalduendo, Charo; Pujol-Ozonas, Cristina** (2019). "Mentoría e integración social en la universidad: el aprendizaje-servicio en un proyecto del grado de periodismo". *Educación XX1*, v. 22, n. 2, pp. 289-308.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/22694>
- Lara, María; García-Castillo, Noelia; Bueno-Doral, Tamara** (2018). "La innovación docente en los estudios de Comunicación: análisis documental de los proyectos financiados por las universidades públicas madrileñas". *CIC. Cuadernos de información y comunicación*, v. 23, pp. 143-156.
<https://doi.org/10.5209/CIYC.60911>
- Lara, Tíscar** (2005). "Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista". *Telos*, n. 65, pp. 86-93.
<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero065/usos-de-los-blogs-en-una-pedagogia-constructivista>
- Larrondo, Ainara; Canavilhas, João; Fernandes-Teixeira, Juliana; Martins, Gerson-Luiz; Meso, Koldobika; Pérez-Dasilva, Jesús; Peña-Fernández, Simón; Zamith, Fernando** (2020). "Educational innovation for the internationalization and convergence of university teaching of online journalism in Ibero-America". *Anàlisi*, n. 62, pp. 35-56.
<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3264>
- Lee, Alice Y. L.** (2013). "Literacy and competencies required to participate in knowledge societies". En: Lee, Alice Y. L.; Lau, Jesús; Carbo, Toni; Gendina, Natalia. *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies*. Paris: Unesco.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/Literacy_recommendations_-_Prof_Lee.pdf
- Llorens, Carles; Bonet, Montse** (2016). "Innovación docente en los estudios de comunicación en España". En: Gómez-Mompart, Josep-Lluís; Herrero-Subías, Mónica (coords.). *Jornadas de formación y empleo en Comunicación*. Barcelona: Atic, pp. 97-108.
<http://titulaciones-atic.com/wp-content/uploads/2016/05/Jornadas-Formacio%CC%81n-y-Empleo-ATIC.pdf>
- López-García, Xosé; Rodríguez-Vázquez, Ana-Isabel; Pereira-Fariña, Xosé** (2017). "Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual". *Comunicar*, n. 53, pp. 81-90.
<https://doi.org/10.3916/C53-2017-08>
- López-Hidalgo, Antonio** (2016). "El periodismo que contará el futuro". *Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*, n. 131, pp. 239-256.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2733/2746>
- López-Meri, Amparo** (2016). "Cooperación, creatividad y emprendimiento para el desarrollo de competencias. Una experiencia docente en Periodismo". En: *Congreso nacional de innovación educativa y de docencia en red. IN-RED*, 2016.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/94572/4337-10516-1-PB.pdf>
- López-Vidales, Nereida; González-Aldea, Patricia** (2014). "Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo". *Comunicar*, n. 42, pp. 45-53.
<https://doi.org/10.3916/C42-2014-04>
- Manterola, Carlos; Astudillo, Paula; Arias, Esteban; Claros, Nataniel** (2013). "Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas". *Cirugía española*, v. 91, n. 3, pp. 149-155.
<https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Marta-Lazo, Carmen; González-Aldea, Patricia** (2012). "El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista". *Estudios sobre el mensaje periodístico*, v. 18, n. especial, pp. 577-588.
https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40937
- Martínez-Nicolás, Manuel** (2016). "Innovación docente en el grado de periodismo de la Universidad Rey Juan Carlos en su modalidad semipresencial". En: Gertrudix, Manuel; Esteban, Natalia; Hortal-Muñoz, José-Eloy; Gálvez-de-la-Cuesta, Carmen (eds.). *La innovación docente con TIC como instrumento de innovación*. Madrid: Dykinson, pp. 49-64. ISBN: 978 84 9085 974 2

- Mauri, Teresa; Coll, César; Onrubia, Javier** (2007). “La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista”. *Red U. Revista de docencia universitaria*, n. 1.
<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/47/public/47-36-2-PB.pdf>
- Monedero-Morales, Carmen-del-Rocío; Castro-Higueras, Antonio; Luengo-Benedicto, Juan-Tomás** (2017) “Videotutoriales y códigos QR: recursos TIC en laboratorios de Ciencias de la Comunicación”. *Innoeduca. International journal of technology and educational innovation*, v. 3, n. 2, pp. 137-145.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i2.2046>
- Murcia-Verdú, Francisco-José; Ufarte-Ruiz, María-José** (2019). “Mapa de riesgos del periodismo hi-tech”. *Hipertext.net*, n. 18, pp. 47-55.
<https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2019.i18.05>
- Newman, Nic** (2020). *Journalism, media and technology trends and predictions 2020*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism.
<https://bit.ly/3yaZ4yf>
- Paniagua-Rojano, Francisco-Javier; Gómez-Aguilar, Marisol; González-Cortés, María-Eugenia** (2014). “Incentivar el emprendimiento periodístico desde la universidad”. *Revista latina de comunicación social*, n. 69, pp. 548-570.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1024>
- Pavlik, John V.** (2001). *Journalism and new media*. New York: Columbia University Press. ISBN: 978 0 231 11483 7
- Peinado-Miguel, Fernando; Fernández-Sande, Manuel; Rodríguez-Barba, Dolores; Ortiz-Sobrino, Miguel-Ángel** (2013). “Aprendizaje e innovación: una propuesta metodológica desde la empresa informativa”. *Revista latina de comunicación social*, n. 68, pp. 119-143.
<http://doi.org/10.4185/RLCS-2013-971>
- Peña-Fernández, Simón; Lazkano-Arrillaga, Iñaki; Cantalapiedra, María-José; Iturregui-Mardaras, Leire; Agirre, Antxoka** (2011). “Herramientas autoformativas en el área de Comunicación: Géneros informativos y los test de actualidad online”. En: Meso, Koldobika; Pérez-Dasilva, Jesús A.; Mendiguren, Terese (eds.). *Primeras Jornadas de innovación educativa y nuevas metodologías docentes*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 62-75.
<https://bit.ly/2QegR6m>
- Pérez-Seijo, Sara; Gutiérrez-Caneda, Beatriz; López-García, Xosé** (2020). “Periodismo digital y alta tecnología: de la consolidación a los desafíos”. *Index.comunicación*, v. 10, n. 3, pp. 129-152.
<https://doi.org/10.33732/ixc/10/03Period>
- Pérez-Serrano, María-José; Fernández-Sande, Manuel; Rodríguez-Pallarés, Miriam** (2020). “Entornos de aprendizaje digitales en el área de Empresa Informativa. Gaming e incidencia en actividades y evaluación”. *Anàlisi*, n. 62, pp. 111-130.
<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3288>
- Pou-Américo, María-José; Álvarez-Villa, Àngels; Mercado-Sáez, María-Teresa** (2013). “Edublogs e innovación educativa en la enseñanza del periodismo”. *Historia y comunicación social*, v. 18, n. especial, pp. 549-560.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44348
- Ramírez-Ramírez, Leticia-Nayeli; Ramírez-Montoya, María-Soledad** (2018). “El papel de las estrategias innovadoras en educación superior: retos en las sociedades del conocimiento”. *Revista de pedagogía*, v. 39, n. 104, pp. 147-170.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15707
- Rodríguez-García, Teresa C.; Baños-González, Miguel; Rajas-Fernández, Mario** (2016). “Docencia en el campo expandido: estudio de caso sobre aprendizajes en red”. *Opción. Revista de ciencias humanas y sociales*, v. 32, n. 8, pp. 597-618.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21554/21362>
- Rodríguez-Pallarés, Miriam; Segado-Boj, Francisco** (2020). “Competencias y habilidades periodísticas en el siglo XXI. Percepción de los estudiantes de periodismo en España”. *adComunica*, n. 20, pp. 67-94.
<https://doi.org/10.6035/2174-0992.2020.20.4>
- Salaverría, Ramón** (2015). “Periodismo en 2014: balance y tendencias. Cuadernos de periodistas”, n. 29, pp. 9-22.
<http://www.cuadernosdeperiodistas.com/media/2015/01/09-22-SALAVERRIA.pdf>
- Salaverría, Ramón** (2019). “PDigital journalism: 25 years of research. Review article”. *El profesional de la información*, v. 28, n. 1.
<https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.01>
- Sánchez-Duarte, José-Manuel; Fernández-Romero, Diana** (2015). “Pensar con la acción. Aprendizaje por proyecto en la enseñanza del periodismo digital”. *Serbiluz*, v. 31, n. 5, pp. 856-870.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20686>

Sánchez-García, Pilar; Campos-Domínguez, Eva; Berrocal-Gonzalo, Salomé (2015). "Las funciones inalterables de los periodistas ante los perfiles multimedia emergentes". *Revista latina de comunicación social*, n. 70, pp. 187-208.

<https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1042>

Sánchez-García, Pilar; Marinho, Sandra (2016). "La formación digital en los programas de periodismo de España y Portugal". *Andamios*, v. 13, n. 31, pp. 339-361.

<https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.439>

Shuell, Thomas J. (1986). "Cognitive conceptions of learning". *Review of educational research*, v. 56, n. 4, pp. 411-436.

<https://doi.org/10.3102/00346543056004411>

Teruel-Rodríguez, Laura (2013). "Construcción colectiva del conocimiento a través de la web social y motivación del alumnado: Proyecto de innovación docente aplicado al Grado en Comunicación". *Historia y comunicación social*, v. 18, n. especial noviembre, pp. 523-534.

https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44258

Thurman, Neil; Walters, Anna (2012). "Live blogging. Digital journalism's pivotal platform?". *Digital journalism*, v. 1, n. 1, pp. 82-101.

<https://doi.org/10.1080/21670811.2012.714935>

Ufarte-Ruiz, María-José; Calvo-Rubio, Luis-Mauricio; Murcia-Verdú, Francisco-José (2020). "Las tecnologías *hi-tech* en los grados en Periodismo. Planes de estudios, formación de los periodistas y propuestas de inserción curricular". *adComunica*, n. 20, pp. 43-66.

<https://doi.org/10.6035/2174-0992.2020.20.3>

Unizar (s.f). *Programa de innovación Aprendizaje-Servicio. Universidad de Zaragoza.*

http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio



Te esperamos en

www.sedic.es

c/Rodríguez San Pedro 2,
oficina 606. 28015 Madrid

Tfno: +34 915 934 059

secretaria@sedic.es

Sociedad Española de Documentación e Información Científica



 <https://twitter.com/SEDIC20>

 <https://www.facebook.com/AsociacionSEDIC>

 <https://www.linkedin.com/groups?home=&gid=5060038>