





Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria



BEATRIZ PEÑA ACUÑA

Fórmulas para la innovación
en la docencia universitaria



Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2013 Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria

© David Caldevilla Domínguez

© 2013 Editorial: Vision Libros

C/ Magnolias 35 bis 28029 Madrid. España

Web: www.visionlibros.com Tel: 0034 91 3117696

ISBN papel: 978-84-15965-93-0

Depósito legal: M-1609-2014

© Foto portada: Maria Rita Vega Baeza. Gemelos desconocidos.

Diseño: Andrés Sánchez

Las opiniones expresadas en este trabajo son exclusivas del autor. No reflejan necesariamente las opiniones del editor, que queda eximido de cualquier responsabilidad derivada de las mismas.

Disponible en préstamo, en formato electrónico, en www.bibliotecavisionnet.com

Disponible en papel y ebook

www.vnetlibrerias.com

www.terrabooks.com

Pedidos a:

pedidos@visionnet.es

Si quiere recibir información periódica sobre las novedades de nuestro grupo editor envíe un correo electrónico a:

subscripcion@visionnet.es

El presente libro, *Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria*, tiene como objetivo aunar investigaciones originales en el ámbito del EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior o Plan Bolonia), aplicado específicamente en los campos de: Comunicación, Sociología, Tecnologías Audiovisuales y de la Comunicación.

Los siguientes capítulos constituyen los resultados de nuevos aportes dentro de la colección '*Nuevo Impulso Educativo*' a fin de que sean expuestos mediante su difusión ante la Comunidad científica especializada en el área temática de la innovación educativa y los nuevos espacios docentes.

Asimismo, constituyen un esfuerzo científico por realizarse en ellos un análisis actualizado, crítico y valorativo a partir del estudio de las fuentes especializadas de información del área disciplinar en la que se desarrolla el estudio presente, tanto en formas como en contenidos.

Para cumplir los criterios de calidad con el necesario celo, se ha constatado que los capítulos presentados no han sido publicados previamente en su totalidad, y que son por tanto originales, fruto de investigación y/o reflexión propia (para los de tipo ensayístico), así como que nunca han sido postulados para otras publicaciones del tipo que fueren.

También se constata que su publicación ha contado con el consentimiento de todos sus autores y el de las autoridades responsables (tácita o explícitamente) de las investigaciones en que algunos capítulos están basados.

A fin de mantener un nivel de exigencia muy elevado en cuanto a la calidad de los contenidos, siempre desde el enfoque del rigor científico, el Editor de esta Colección universitario-científico-profesional verifica que el proceso de revisión de manuscritos se ha realizado bajo el principio de la revisión arbitral por pares categoriales, mediante dos informes ciegos (y un tercero decisorio de existir discrepancias entre ambos), por revisores externos a la edito-

rial Visión Libros y pertenecientes a la Comunidad Universitaria Internacional, en especial la Hispana.

El Coordinador y el Editor han verificado que todos los manuscritos son de carácter científico, presentan un alto nivel de redacción, investigador y de coherencia por lo que, finalmente, todos los textos se hallan en relación con el objetivo y alcance temático del libro y de la colección en que éste se halla incardinado.

Los enjuiciadores universitarios designados, en su labor arbitral, han valorado los siguientes aspectos:

- a) Originalidad del manuscrito;
- b) Metodología empleada;
- c) Calidad de los resultados y conclusiones, así como coherencia con los objetivos planteados en el libro y en la Colección '*Nuevo Impulso Educativo*'; y
- d) Calidad de las referencias bibliográficas consultadas.

Todo este esfuerzo por conseguir la excelencia en la divulgación en los planos formal y de contenidos se ve reflejado en las siguientes páginas, quienes aúnan la innovación en la enseñanza, a la que conducen los nuevos retos curriculares, con la más clásica tradición universitaria de la relación discente-docente.

Creemos que este gran esfuerzo, que ya se ha visto compensado por la satisfacción del trabajo bien hecho, se volverá a ver justificado por la cálida acogida que los lectores harán, a buen seguro, de él.

David Caldevilla Domínguez
Universidad Complutense de Madrid (España)
Coordinador de la Colección '*Nuevo Impulso Educativo*'

Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria

PRÓLOGO

-Beatriz Peña Acuña-

*Una mente que ha sido estirada
por nuevas ideas, nunca podrá recobrar
su forma original. (Albert Einstein)*

Esta es la tercera ocasión que tengo la suerte de coordinar un libro que puede aparecer como referencia sobre nuevas metodologías docentes o contenidos novedosos en el contexto universitario. Esta posibilidad de coordinación existe gracias a la labor ejercida por el grupo de investigación validado “Concilium” de la Universidad Complutense de Madrid y su director, el profesor David Caldevilla Domínguez.

Los autores de este texto pertenecen a varias universidades nacionales e internacionales y abordan distintos temas desde una perspectiva multidisciplinar y en ocasiones novedosa. Las propuestas más numerosas que se han dado en este volumen pertenecen al campo de la Comunicación, pero también incluimos recursos y soluciones docentes en el campo de la Educación, el Derecho, la Agronomía, la Empresa, la Actividad Física y el Deporte y las Bellas Artes. Asimismo descubrimos un interés y preocupación creciente por parte de los profesores en una formación profesional eficaz de los alumnos universitarios.

Los temas novedosos consisten en la cuestión de la dimensión científica de los derechos humanos la docente Cristina Fuertes Planas o el tema del *mindfulness* aplicado al mundo de la publicidad por parte del profesor José Jesús Vargas Delgado o la postura crítica acerca de la enseñanza de la Publicidad por parte de los profesores Kathy Matilla y Salvador Hernández.

Otros temas acerca de la enseñanza del Periodismo tratado son los procesos de recepción y elaboración cognitiva en jóvenes estudiantes de comunicación social por parte de Sebastián Sánchez Castillo y Gabriela Fabbro, o los retos para la enseñanza del periodismo en el nuevo ecosistema digital de José Vicente García-Santamaría y Alejandro Barranquero Carretero. Asimismo contamos con cuestiones sobre la cobertura de hechos históricos traumáticos en los planes de estudio de Periodismo por Virginia María Fernández González o los contenidos formativos acerca del conflicto y la violencia por María Ángeles Galván Arias. Además somos instruidos acerca del aprendizaje de estructuras narrativas y modelos históricos a través de series de televisión basadas en la tradición artúrica lo plantean por parte de Xavier Pérez Torío y Manuel Garín Boronat.

La posibilidad de llevar a cabo acciones formativas específicas en el campo periodístico desarrolladas en entornos tecnológicos profesionales utilizando herramientas digitales de trabajo colaborativo, redes sociales, etc. lo expone el docente Roberto Arnau Roselló. La introducción del periodismo participativo en los planes de estudio de la universidad española lo desarrollan las profesoras Bella Palomo y María Sánchez. También es interesante conocer el uso del postmodernismo cultural y cinematográfico para estudiantes universitarios escrito por Rosa María Arráez Betancort, Elvira Jensen Casado y Carolina Pascual Pérez o la adecuada formación

en la materia acerca del periodismo de datos por María Ángeles Chaparro Domínguez.

Otros capítulos abordan los recursos de metodología docente que han dispuesto los profesores mediante el fomento de la comunicación en el aula y el uso de las nuevas tecnologías, por ejemplo, el análisis de la eficacia docente acerca del uso docente de vídeos en la asignatura de Microeconomía por Alejandro Ros Gálvez y Alfonso Rosa García. Además en esta misma línea aparecen otros capítulos como la adaptación de la asignatura “protección de cultivos” para los alumnos de Ingeniería Técnica agraria mediante nuevos métodos y estilo de comunicación en el aula de Alicia Lorenzana de la Varga; o el uso del *eBook* como nuevo instrumento del aprendizaje móvil por M^a Angeles Pascual Sevillano y los métodos de enseñanza virtual en las Ciencias de la actividad física y del deporte a través de plataformas por Alfonso Castillo-Rodríguez y Leandro Álvarez-Kurogi.

Otras disertaciones del volumen se ocupan de plantear problemas y recursos en las disciplinas de las Artes y la Música. A Esther Ruiz Palomo, Fernando Lara Ortega y Rosa M^a Santamaría Conde les preocupa la Educación musical en los futuros maestro de Educación Infantil y Concepción Alonso Valdivieso propone nuevas competencias para la iniciación en Bellas Artes.

Por último, se disponen en este libro cuestiones de formación profesional. Por ejemplo, el capítulo sobre relaciones entre la comunidad educativa y el Practicum por Práxedes Muñoz Sánchez, Cecilia Mateo Sánchez y M^a Mercedes Álvarez García. En este sentido también está escrito el título acerca de la percepción de los estudiantes de ingeniería agraria de la Universidad de León sobre el autoempleo como salida profesional de María Piedad Campelo Rodríguez; o la labor reflexiva del texto acerca de la relevancia de las competencias

de educación en la generación de comportamientos emprendedores por M^a Pilar Flores Asenjo y José Palao Barbera. Encontramos otros dos capítulos más que siguen esta línea de fondo: el texto sobre el Practicum y la formación de Posgrado en los estudios de Ciencias de la Comunicación por Conchi Campillo Alhama y M^a Carmen Quiles Soler, y el que se ocupa acerca de que Periodismo y la movilidad supongan un reto para las empresas y un desafío para las escuelas de comunicación por João Canavilhas.

Beatriz Peña Acuña

Universidad Católica San Antonio de Murcia
(España)

I

LA FORMACIÓN ESPECÍFICA COMO COMPLEMENTO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES: EL USO DE RECURSOS EXTRAACADÉMICOS

Roberto Arnau Roselló

(Universitat Jaume I de Castellón -España-)

La implantación progresiva de las tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la sociedad hace que la docencia en la educación superior sea potencialmente extensible fuera del aula y prolongable en el tiempo mediante el uso de herramientas formativas y procedimientos paralelos de especialización del alumnado.

La visibilización de la docencia impartida en un departamento es una tarea múltiple, de fácil estancamiento, que debe tratar de renovarse y mantenerse perceptible a través de mecanismos variables, que alternen las diferentes acciones a realizar y supongan un incentivo tanto para el profesorado, como para los alumnos. En este sentido, la existencia de un Laboratorio dotado con infraestructuras audiovisuales permite ofrecer un complemento formativo basado en cursos y talleres prácti-

cos que refuercen y amplíen, o especifiquen, los conocimientos recibidos en las asignaturas, proyectando al mismo tiempo una imagen dinámica del departamento y abriendo una vía de difusión interesante que ofrece perspectivas de desarrollo especialmente sustanciales en algunas áreas de conocimiento como Comunicación Audiovisual, Publicidad o Periodismo.

Del mismo modo, la posibilidad de llevar a cabo acciones formativas específicas, desarrolladas en entornos tecnológicos profesionales, utilizando herramientas digitales de trabajo colaborativo, redes sociales, etc. o implementando los procesos clásicos de producción audiovisual, supone un activo de primer orden para una visibilidad material, contrastable, de la labor docente en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Nuestro cometido en este texto es tratar de acercarnos a la descripción de acciones que pueden pasar desapercibidas a primera vista, pero constituyen un elemento fundamental sobre el que se construye el proceso de enseñanza aprendizaje en los niveles universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

A raíz de la implantación del EEES y los estudios de grado en Comunicación Audiovisual durante los cursos pasados (desde el año 2005/2006) en los niveles de educación superior, se abrieron nuevas vías de reflexión para analizar el impacto de la docencia en la formación integral del alumnado. Algunas de ellas, valorando las acciones que permitieran un acercamiento extracurricular de los estudiantes en aquellas materias que por su complejidad, transversalidad o especialización fueran susceptibles de ampliación, suponen un reto de adaptación tanto del área de conocimiento, como del departamento y sus laboratorios, la facultad y la universidad en su conjunto. Especialmente las materias en las que

la TIC tuvieran un papel preponderante, dado el papel central que desempeñan en la Sociedad de la Información (Lorente, 1997: 56).

En este esfuerzo por coordinar la adaptación al nuevo sistema, se ha considerado fundamental, en sintonía con algunas de las líneas maestras del naciente EEES reforzar algunos pilares esenciales de la formación en Comunicación Audiovisual (Ministerio de Educación, 2006: 32). Por un lado, los contenidos prácticos que permiten al alumnado obtener un conocimiento aplicado y aplicable en el sector laboral, con lo que se apuntalan sus posibilidades de acceso al mercado de trabajo; por otro, la visibilidad de los resultados de sus creaciones audiovisuales, a través de la participación en eventos, festivales y el uso de plataformas colaborativas; y por último, la formación específica como complemento indispensable de la formación académica reglada, mediante la oferta de cursos, talleres y seminarios especializados tanto en las técnicas como en las tecnologías audiovisuales de última generación.

Desde esta perspectiva inicial, “dejando de lado la posibilidad de uso de una adecuada infraestructura audiovisual, que depende, lógicamente, de las características de cada universidad y de sus correspondientes laboratorios, horarios de utilización –docente y libre– por parte del alumnado y posibilidades económicas y de gestión, se ha llevado a cabo una coordinación máxima entre cursos y materias para construir una línea de desarrollo continuo de los saberes y de sus aplicaciones en la práctica” (Gómez Tarín, 2009: 6)¹.

1 Los resultados de este proyecto se pueden consultar con detalle en: Gómez Tarín, F.J. (coord.), “Coordinación integral de docencia en materias vinculadas con Narrativa Audiovisual y con aplicaciones prácticas en producciones creativas”, en: Metodologies centrades en l'estudiant a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Actes de la VIII Jornada de millora educativa i VII d'harmonització europea. Servei de publicacions de la Universitat Jaume I. 2009

De este modo, las acciones se han concretado a partir de las tres líneas básicas de actuación que tradicionalmente había puesto en marcha el departamento, a saber:

- a) Línea de aprendizaje y prácticas en el seno de la titulación: saberes teóricos extendidos a las prácticas de las asignaturas
- b) Línea de producción de audiovisuales fuera del horario lectivo: se trata de estimular también la iniciativa del alumnado para generar sus propios discursos audiovisuales sin el pensamiento puesto en las evaluaciones. Para ello, se estableció ya hace tiempo un sistema de uso libre de los laboratorios para que cualquier proyecto, previamente supervisado por el profesorado y la dirección del LABCOM, pueda llevarse a cabo en régimen de producción asociada. En este caso, se exige al alumno una documentación exhaustiva que, en sí misma, supone una práctica adicional “de facto”: Memoria del proyecto, Sinopsis, guión literario y guión técnico, Composición del equipo técnico y artístico, Plan de producción, Plan de rodaje, Presupuesto y esquema de comercialización, Registro de la propiedad intelectual, etc.
- c) Línea de co-producción de audiovisuales con empresas del sector: colaboración en proyectos de mayor envergadura con la participación del alumnado en producciones profesionales y la coordinación del profesorado.

Como complemento, se ha trabajado en un sentido más cualitativo que cuantitativo, analizando muy detenidamente las posibilidades de cada una de las acciones y proyectos emprendidos para abarcar estrictamente aquellas experiencias que supusieran un estímulo efectivo para alumnos y profesores.

En este sentido el desarrollo de las distintas propuestas se ha convertido en el motor principal de la innovación, ha permitido seleccionar aquellas que desde un punto de vista educativo son más atractivas para los estudiantes y al mismo tiempo ha servido de guía en las fases posteriores, cuando por distintos motivos se han recuperado estrategias, reflexiones, acciones o técnicas procedentes de propuestas que finalmente no habían sido puestas en marcha al principio.

2. VISIBILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA DOCENCIA EN EL CASO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSITAT JAUME I Y EL LABCOM

Tal y como comentábamos al inicio de este texto, somos conscientes de que evidenciar de la docencia impartida en un departamento es una tarea compleja, que trata de mantenerse renovada y perceptible a través de mecanismos sutiles, que pueden abarcar muy diversos ámbitos de actuación y procedimientos.

Uno de ellos, es el trabajo que implementan las mejoras docentes a través de los Proyectos de innovación educativa que se han puesto en marcha desde el departamento, con el sustento básico de la Unitat de Suport Educatiu de la UJI, que realiza una labor de asesoramiento y orientación fundamental en este terreno.

Desde el curso académico 2005-2006 se han iniciado un total de 10 proyectos de innovación en el área de conocimiento de Comunicación Audiovisual que han permitido apuntalar la ardua labor de visibilización de los resultados y mejoras de la docencia cada curso. Además de los dirigidos por el autor de este texto desde el curso 2005 hasta el 2009 (“Diseño integral de un itinerario docente para el aprendizaje y el uso de los medios audiovisuales”), cabe destacar el papel dinamizador y

recopilador que ha desempeñado el proyecto dirigido por el vicedecano de la titulación de Comunicación Audiovisual, el profesor Gómez Tarín (“Coordinación integral de materias docentes con aplicaciones prácticas en producciones audiovisuales”), que se ha convertido en el referente de este tipo de acciones.

Aún así, la visibilización de los resultados prácticos de la docencia es un compromiso múltiple, desde la perspectiva de que hay infinidad de elementos diversos que pueden contribuir a modificar la situación de invisibilidad y dar un nuevo impulso al proceso de enseñanza aprendizaje.

No hay que olvidar, de otro lado, el papel esencial que desempeña en nuestro caso el Laboratorio de Ciencias de la Comunicación (LABCOM) en todo este proceso. El LABCOM es una infraestructura audiovisual de gran capacidad en la que se integran las tecnologías que tienen directamente relación con el sector audiovisual en sus diversos ámbitos o variantes, como son: Fotografía (plató y laboratorio), Video (edición y rodaje), Televisión (emisión y realización multicámara), Audio (radio y producción musical), y una amplia área multimedia que implica todas las especialidades anteriores.

Estas instalaciones son el elemento fundamental en el que se apoya esta propuesta, ya que sus instalaciones son capaces de albergar a unos 300 alumnos en diferentes espacios de trabajo, por ello, se han impulsado unas normas básicas que rigen el comportamiento del alumnado en el laboratorio para un desarrollo armónico de diversos trabajos que se realizan simultáneamente.

Normas del LABCOM (aprobadas por el Consejo Asesor en 2010):

1. Los estudiantes no podrán utilizar las instalaciones, en especial las salas de producción multimedia, para desarrollar trabajos de ofimática. Su uti-

lización deberá estar siempre relacionada con el desarrollo de trabajos específicos para asignaturas concretas de los dos planes de estudio y así deberán hacerlo constar mediante documento en el que se haga explícito el trabajo en cuestión (puede ser un documento para varias prácticas de la misma asignatura en el transcurso del mismo cuatrimestre) y la asignatura de destino (este documento será firmado por el profesor de la asignatura, a ser posible antes de la utilización de los recursos del LABCOM). A día de hoy todos los documentos de préstamos del LABCOM se han actualizado, y tanto la reserva de espacios, como de materiales, se realizan a través de un software de gestión desarrollado ad hoc para nuestro servicio denominado LABGEST (labgest.uji.es)².

2. Esta iniciativa es para todos los estudiantes de ambas licenciaturas y del postgrado, con la excepción del primer curso, que no tendrá acceso al LABCOM en el primer semestre. En el segundo semestre se permitirá el acceso también a los estudiantes de Primer Curso de las dos Licenciaturas, siempre que tengan el visto bueno de un profesor que tenga docencia en el LABCOM y que sea profesor suyo en alguna asignatura (aunque sea optativa).
3. No se permitirá que el estudiante realice trabajos que no sean para asignaturas concretas o para actividades de la Escola de Comunicació. No se permite utilizar las instalaciones del LABCOM para trabajos que estén previamente aprobados por un

² Para conocer el alcance, estructura y funciones básicas de este programa, consultar: Roberto Arnau Roselló, Marta Martín Núñez (2013) Aplicaciones digitales online para la gestión de recursos docentes audiovisuales: el modelo del Labcom UJI. ESTUDIOS SOBRE EL MENSAJE PERIODISTICO. Núm especial (19). pp. 55-63

profesor de la asignatura que cursen y la dirección del LABCOM.

4. Todo estudiante deberá llevar consigo el documento “Proyecto de producción” (del campo que proceda) para confirmar que el estudiante ha planificado previamente la actividad que se dispone a realizar. (modelo disponible en www.labcap.uji.es)
5. El préstamo de equipos audiovisuales se realizará siempre a las horas correspondientes asignadas por el profesor de la asignatura. Se devolverá el/los equipo/s prestado/s a la hora convenida.
6. La devolución de equipos se realizará, mientras el profesor no lo haya indicado y firmado expresamente, como máximo 24 horas después de la recogida.
7. No se facilitaran préstamos en los que no esté debidamente cumplimentada y firmada la hoja de petición.
8. Cuando el estudiante o grupo de estudiantes entre en una sala de trabajo donde va a permanecer más de 30 minutos, deberá escribir su nombre, apellidos y curso en la hoja dispuesta a tal efecto en cada espacio.
9. El préstamo de equipos para fines de semana o en horarios fuera de la UJI deberá estar muy bien justificado, y ha de contar con la aprobación del profesor de la asignatura que tenga docencia en el LABCOM y de los directores de titulación y/o de la dirección del LABCOM. Deberá contar con un “Proyecto de producción” (del campo correspondiente), debidamente aprobado previamente (para el visto bueno de los directores de titulación y/o del director del LABCAP será necesario entregar copia a los mismos de dicho proyecto, una vez verificado

por el profesor de la asignatura). En estos casos se cumplimentará el impreso de “Préstamo especial”.

10. No se permitirán conductas inapropiadas en el LABCOM. Se seguirá un cumplimiento estricto de la normativa.
11. No se podrán ocupar los espacios del LABCOM sin el conocimiento del personal técnico, que será asistido por los Monitores del LABCOM.

Estas indicaciones son un elemento de primer orden en el proceso pedagógico, de manera que su inclusión en la dinámica docente supone, de facto, una integración básica en los procesos de producción audiovisual. Desde el grupo de profesores con docencia en el LABCOM, se ha considerado que la observación y cumplimiento de este tipo de normas tiene una función formativa de suma importancia.

De hecho, la estructura del préstamo en el LABCOM, se identifica absolutamente con los sistemas y procedimientos que se siguen en el ámbito profesional. La existencia de un almacén de préstamos y la responsabilidad en el uso y manejo del material audiovisual (como ocurre en empresas productoras o televisiones de distinto tamaño), permite a los alumnos estar más cerca de los procesos con los que se encontrarán en el sector y, de ese modo, familiarizarse con sistemas de funcionamiento que se asemejen al entorno profesional real. Como acción, su utilidad queda fuera de toda duda, pues implica un acercamiento, siquiera mínimo, del alumnado hacia el LABCOM, sus espacios, materiales y equipo humano especializado.

3. LA OFERTA DE COMPLEMENTOS FORMATIVOS PROMOVIDA DESDE EL LABCOM: CURSOS, TALLERES Y SEMINARIOS.

Otro de los puntales de esta estrategia de extensión de la docencia y complemento de la formación curricular reglada ha sido la puesta en marcha de una oferta de curso de formación específica que permitieran a los alumnos acceder a aquellas técnicas y tecnologías audiovisuales que por su carácter específico son objeto de tratamiento general en las asignaturas de las titulaciones. La dinamización de esta actividad ha sido desarrollada en equipo, como no podía ser de otro modo, aunando puntos de vista y propuestas para realizar una oferta equilibrada, altamente especializada.

Teniendo en cuenta que el LABCOM es un servicio que esencialmente aporta el apoyo técnico necesario para el desarrollo de las prácticas de las tres titulaciones impartidas en el seno del Departamento de Ciencias de la Comunicación, su actividad se extiende a las cuatro áreas tecnológicas principales implicadas en el sector audiovisual, periodístico y publicitario: fotografía, video y televisión, radio y producción musical, y finalmente, redes y multimedia. La oferta de cursos, pues, es diseñada en función no sólo de las personas que participábamos en el proceso, sino también de los espacios y dispositivos con los que contamos en el servicio. Con estas condiciones de partida, el cometido de la oferta se condensaba en abarcar todo el espectro posible de tecnologías y tipos de curso, pero tratando de evitar caer en la dispersión y la atomización de una suma de ítems sin conexión entre ellos.

Para ello, se plantea ofertar una tipología de cursos adaptada a las necesidades potenciales de nuestros usuarios, que pueda cubrir en tiempo y forma sus expectativas formativas. Se considera que es primordial ofrecer cuatro tipos básicos de curso:

Cursos Básicos (CB)

- Cursos Específicos (CE)
- Cursos Avanzados (CA)
- Talleres (T)

Los cursos básicos, de 10 horas de duración media, plantean como una iniciación para inexpertos en las tecnologías audiovisuales, como un acercamiento a las cuestiones básicas de la técnica o especialidad en cuestión, como un elemento que permite quebrar la barrera que muchos usuarios creen tener en su relación cotidiana con las tecnologías.

Yendo un poco más allá, los cursos específicos, esta vez con una duración de 10 a 20 horas de media, se dirigen a diversos aspectos particulares de ciertos desarrollos técnico-tecnológicos que pueden ser muy diversos. Y así es, de hecho, como demuestra la tabla que se presenta al final de este epígrafe.

En el siguiente escalafón encontramos la oferta de cursos avanzados, de 20 o más horas de duración, que se concentran en las técnicas más evolucionadas, que requieren un nivel superior de especialización por parte del alumno. Se acercan a aquellas tecnologías que por su reciente implantación, o su escasa expansión, son raramente accesibles en el entorno formativo. Por último, los talleres, de unas 5 horas de duración media, se diseñan con una pretensión más cercana a la iniciación a las técnicas o disciplinas, pero desde un punto de vista histórico-estético. Consisten en una actividad introductoria a una temática de trabajo, con el mismo esquema metodológico para todos.

Más que trabajar la técnica plantean una revisión histórica y estética y proponen una actividad práctica muy sencilla (desde un punto de vista práctico se componen

de una exposición inicial de unos 90 min, una sesión práctica en exterior o en estudio de unas 3 horas, y una sesión de visualización análisis de los trabajos realizados por los alumnos de otros 90 min.)

En definitiva, la oferta del LABCOM durante el curso 2012–1013³ se ha construido con la referencia de estas estructuras–modelos de curso como patrón a la hora de realizar una oferta tanto temática como metodológicamente equilibrada, teniendo en cuenta el peso específico que tienen la fotografía y el video en sí mismos como tecnologías de acceso mayoritario.

En este sentido, cabe advertir anticipadamente al lector de que observará una descompensación absolutamente evidente entre las tecnologías mencionadas más arriba, con aquellas menos extendidas o de acceso más restringido por diferentes motivos (como la radio, la producción musical o la creación multimedia). El hecho es que los ámbitos fotográfico y el videográfico (en el que se incluye la televisión y hoy en día también el cine) son especialmente atractivos para el alumnado, por la carga crediticia que se les otorga en los planes de estudios y por la diversidad de procesos que los conforman, de modo que el acento recae fundamentalmente sobre ellos.

Se ha prestado atención a los diversos ámbitos de trabajo para condensar la oferta en los cursos que muestra la siguiente tabla:

N	Área	Título	Tip.	Fecha
1	FOTOGRAFÍA	Fotografía con fines científicos	CA	06/13
2	FOTOGRAFÍA	Iniciación al Photoshop para fotógrafos	CB	10/12

3 Se puede consultar la oferta correspondiente al segundo cuatrimestre del curso 2012–2013 en la dirección: <http://www.uji.es/organs/vices/vpusl/labcap/>

La formación específica como complemento de contenidos curriculares

3	FOTOGRAFÍA	Lightroom básico	CB	03/12
4	FOTOGRAFÍA	Gestión del color e impresión digital	CE	01/13
5	FOTOGRAFÍA	Fotografía digital en blanco y negro	CB	06/12
6	FOTOGRAFÍA	La exposición perfecta en la cámara digital	CE	01/13
7	FOTOGRAFÍA	El revelado de archivos RAW	CA	04/13
8	FOTOGRAFÍA	Curso básico de iluminación para fotografía	CB	11/12
9	FOTOGRAFÍA	La composición en fotografía	CB	11/12
10	FOTOGRAFÍA	Curso básico de cámaras réflex DSLR	CB	10/12
11	FOTOGRAFÍA	La fotografía de gran formato	CE	07/13
12	FOTOGRAFÍA	Photoshop avanzado para fotógrafos	CA	06/13
13	VIDEO Y TELEVISIÓN	Realización Multicámara con el mezclador Tricaster	CE	02/13
14	VIDEO Y TELEVISIÓN	Realización con chroma key en sistemas pseudo-virtuales	CE	03/13
15	VIDEO Y TELEVISIÓN	El realizador en el montaje audiovisual	CB	06/13
16	VIDEO Y TELEVISIÓN	El ayudante de Realización en el control	CB	02/13
17	VIDEO Y TELEVISIÓN	Operación de cámara para reportajes ENG	CB	10/12
18	VIDEO Y TELEVISIÓN	La toma de sonido con equipos ENG	CB	10/12
19	VIDEO Y TELEVISIÓN	Iniciación al montaje de video con Final Cut Pro	CB	09/12
20	VIDEO Y TELEVISIÓN	Iluminación para equipos ENG	CB	11/12
21	VIDEO Y TELEVISIÓN	Técnicas de producción del reportaje televisivo	CB	01/13
22	AUDIO	Producción creativa de sonido para ficción TV	CE	05/12
23	AUDIO	Introducción a la edición de audio con Logic Pro	CB	11/12
24	MULTIMEDIA	XHTML y CSS 3. Desarrollos desde Photoshop	CA	12/12

25	MULTIMEDIA	Diseño gráfico para aplicaciones web	CE	11/12
----	------------	--------------------------------------	----	-------

El impacto, asistencia y resultados de la formación, en términos de evaluación de calidad, quedan reflejados en un informe de estadísticas que genera el anteriormente mencionado software de gestión LABGEST. En él se recogen las evaluaciones de los alumnos asistentes a cursos y prácticas, los préstamos de material con sus respectivas incidencias y las reservas de espacios realizadas por los usuarios, con el fin de analizar, desde las diversas perspectivas que ofrecen las variables empleadas, la eficiencia y adecuación del sistema al entorno del departamento. De este modo, la mejora en la docencia y en la asistencia técnica de los cursos de formación así como de las actividades prácticas ejecutadas en el LABCOM, reposa sobre un análisis reflexivo de los datos extraídos de este proceso estadístico.

4. CONCLUSIONES

Después de repasar con cierto detalle las acciones encaminadas a convertir la formación específica en un complemento esencial de los contenidos curriculares reglados, creemos primordial, para finalizar, realizar una evaluación del alcance y penetración de la propuesta. Esto nos dará una idea del “índice de calidad social” (Pérez Menayo, 2005: 63) que vehicula esta iniciativa.

En términos generales, la oferta ha tenido un impacto considerable. El total de asistentes a los cursos de formación impartidos (20 de los 25 ofertados) ha ascendido a 300 alumnos procedentes de las diferentes titulaciones del departamento de Ciencias de la comunicación (una media de 15 alumnos por curso), y el resultado de su evaluación ha sido de un promedio de 4'08 puntos sobre una escala máxima de 5, lo que ha supuesto una motivación añadida para el grupo del LABCOM impulsor de esta iniciativa y se ha entendido

como un magnífico resultado que ofrece, no obstante, margen de mejora para convocatorias futuras.

El impulso que ha significado esta primera edición de la coordinación de acciones encaminadas a la extensión de la docencia es vital, supone la evidencia explícita del valor de la dinamización y anima todos aquellos proyectos que quieran trabajar en direcciones similares a sumar sus propias mejoras y contribuir en el desarrollo permanente de la labor docente, sea en el área de conocimiento que sea.

En definitiva, la valoración del impacto del diseño, puesta en marcha, y aplicación de todas estas acciones diversas es muy positiva en todos los aspectos. Existen dos frentes ineludibles: la multiplicidad de estrategias es necesaria, y la actualización de sus procedimientos obligada. La fluidez y eficiencia de las acciones escogidas para dinamizar la formación práctica ofrecida a los estudiantes está en relación directa con estas dos variables, siendo absolutamente efectivas en la generación del impacto necesario para promover variaciones, revisiones y puestas en cuestión del sistema empleado que desemboquen en mejoras y aumento de la adaptabilidad del modelo.

Podemos concluir afirmando que en el caso del LAB-COM de la Universitat Jaume I la tarea ha consistido en ir superando etapas que nos permitieran llegar a ofrecer un complemento formativo ajustado a las necesidades y posibilidades del servicio. El trabajo de los proyectos de innovación educativa se ha sumado a las tutorizaciones de prácticas independientes de las asignaturas de la formación reglada, al sustento técnico que implica el uso de una infraestructura audiovisual como el LAB-COM, a la observación de unos métodos determinados de funcionamiento interno y finalmente, a la oferta de formación específica que culmina el itinerario previsto al inicio por los responsables de la iniciativa.

5. BIBLIOGRAFIA

LIBROS:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas universitarias*. Madrid, Subdirección general de Información y Publicaciones.

PÉREZ MENAYO, Vicente (2005): *La calidad social, un nuevo paradigma en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS:

ARNAU ROSELLÓ, Roberto (coord.) (2005): “Disseny integral d’un itinerari docent per a l’aprenentatge l’ús de mitjans audiovisuals”. En: *Formació del professorat davant la convergència europea*. V Jornada de millora educativa i IV Jornada de Harmonització. Castelló: Publicacions Universitat Jaume I.

ARNAU ROSELLÓ, Roberto y MARTÍN NÚÑEZ, Marta (2013): “Aplicaciones digitales online para la gestión de recursos docentes audiovisuales: el modelo del LABCOM UJI”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Vol. 19, Núm. especial marzo, págs.: 55–63. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

GÓMEZ TARÍN, Francisco Javier (coord.) (2009): “Coordinación integral de materias docentes con aplicaciones prácticas en producciones audiovisuales”. En: *Metodologies centrades en l’estudiant a l’Espai Europeu d’Educació Superior*. Actes de la VIII Jornada de millora educativa i VII d’harmonització europea. Castelló: Publicacions Universitat Jaume I.

IZQUIERDO CASTILLO, Jéssica (coord.) (2011): “Coordinación de asignaturas del ámbito de programación y gestión de contenidos audiovisuales”. *Projectes d’innovació educativa de la convo-*

catòria 2009/10. Actes de la IX Jornada de Millora Educativa. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

LORENTE, Santiago (1997): “La sociedad dela información: su imagen, su proceso, sus logros e inconvenientes”. *Documentación Social*, julio–septiembre.



II

POSTMODERNIDAD Y POSTMODERNISMO CULTURAL Y CINEMATOGRAFICO PARA ESTUDIANTES DEL GRADO EN PERIODISMO

Rosa María Arráez Betancort

(Universidad Europea Miguel de Cervantes –España–)

Elvira Jensen Casado

(Universidad Europea Miguel de Cervantes –España–)

Carolina Pascual Pérez

(Universidad Europea Miguel de Cervantes –España–)

I. INTRODUCCIÓN

La postmodernidad en que vivimos inmersos y su variante cultural complejiza el ejercicio periodístico cultural, literario y cinematográfico que Rodríguez Pastoriza (2006. Pág.16) sintetiza diciendo que:

“el profesional de la información ha de transmitir al lector, al oyente, al espectador, una postura crítica que vaya más allá de las meras definiciones; ha de introducir en sus mensajes los problemas de la sociedad y de la época en la que vive, saber interpretar la potencialidad crítica de los creadores y llevarla a sus

receptores con todas sus consecuencias, apelando a su formación y manteniendo siempre su responsabilidad; considerar la cultura como la producción de fenómenos que contribuyen a transformar el sistema social”.

El periodismo desempeña un papel relevante en la difusión del cine y de la literatura, en la difusión y potenciación de cultura, ya sea mediante lecturas literarias o contemplación de trabajos cinematográficos.

Si con el EEES partimos de un modelo basado en el aprendizaje del alumno, las metodologías docentes deberán ser acordes para una educación global en que los estudiantes interrelacionen los conocimientos adquiridos a su paso por la universidad y en su llegada al mercado laboral. Como objetivos básicos de cualquier plan de estudios de un Grado en Periodismo, destacan la preparación para desempeñar un trabajo en medios de comunicación escritos, audiovisuales y digitales, y la capacidad para informar con responsabilidad, autonomía, independencia, objetividad, espíritu crítico y ética profesional.

Pero también el EEES invita a la configuración de equipos multidisciplinares para la innovación docente. En nuestro caso, que las tres autoras de este artículo formen parte de un grupo de investigación denominado Literatura y Periodismo, cuya última investigación ha versado sobre postmodernidad literaria y cinematográfica, ha conllevado planteamientos novedosos que ayudarán al estudiante a adquirir conocimientos que consideramos fundamentales mediante unas metodologías activas y participativas. El análisis de caso y el seminario serán los métodos clave de esta propuesta. Se trata de conseguir que los frutos de nuestra investigación por su grado de oportunidad y pertinencia se integren en el aula, esta vez mediante el análisis de películas o documentales que reflejan el momento postmoderno actual: la mirada postmoderna del cine sobre

los fenómenos literarios pasados, presentes y futuros o sobre la literatura misma. Nos sirve como ejemplo el postmodernismo cinematográfico en el documental *Los Mundos Sutiles* del cineasta Eduardo Chaperó Jackson, cuyo protagonista es el poeta Antonio Machado.

Además de la poca bibliografía en periodismo cultural, literario y cinematográfico, tratamos de contribuir a la formación de periodistas expertos en cine y literatura, capaces de otorgarles una mayor difusión como hechos culturales, capaces de enriquecer el periodismo cultural. Literatura, cine y postmodernidad aportan a los futuros periodistas, y a los periodistas culturales en particular, un conocimiento de la literatura, los recursos del cine y la postmodernidad que pueden aplicar en su desempeño profesional y no sólo mediante la crítica cultural sino también en la puesta en práctica de otros géneros periodísticos como la entrevista, la crónica o el reportaje, por ejemplo. Cómo enseñar postmodernidad y postmodernismo cultural en el EEES obliga a reflexionar sobre el periodismo cultural y su contexto.

Entendiendo la cultura como un área temática afín al periodismo y a sus intereses, cabe diferenciar dos ideas de cultura en las que se interviene periodísticamente, siguiendo a Giner, Lamo de Espinosa y Torres (1998. Págs. 168–170). Por una parte, cabe la idea de cultura como un todo porque el periodismo interviene difundiendo versiones de la realidad intencionadamente o no: ideas, creencias, valores, normas, símbolos, lenguaje común, etc. Y, por otra, procede también entender la cultura entendida como un conjunto de artes en que se situaría la literatura y, por lo tanto, el cine, etc. El papel del periodismo en la difusión de la cultura desde estos dos planteamientos resulta incuestionable. Y abordar la postmodernidad que nos toca vivir, ayuda a entender el presente.

Por lo tanto, es trabajo de un periodista especializado adecuar un mensaje relevante como el postmoderno a sus audiencias sea cual fuera su perfil. El público necesita conocimientos o herramientas que le ayuden a cuestionar o criticar cualquier fenómeno, en nuestro caso cultural, con el objeto de distinguir obras de calidad en oposición a la carencia de ideas, de conflictos éticos, a la falta de complejidad y coherencia tanto de estructuras literarias como cinematográficas. Y frente al asedio del marketing y la publicidad. Siguiendo a Vargas Llosa (2012. Pág. 37):

“la literatura “light”, como el cine “light” y el arte “light”, da la impresión cómoda al lector y al espectador de ser culto, revolucionario, moderno, y de estar a la vanguardia, con un mínimo esfuerzo intelectual. De este modo, esa cultura que se pretende avanzada y rupturista, en verdad propaga el conformismo a través de sus manifestaciones peores: la complacencia y la autosatisfacción”.

En la civilización del espectáculo, este autor pone de manifiesto la crisis que padece desde hace años la crítica en los medios informativos. Su función de asesoramiento ha quedado relegada a la diversión y la frivolidad. De ahí la necesidad de una formación periodística en la postmodernidad y el postmodernismo cultural. Se trata de un contexto en el que informen, interpreten y opinen sobre temas culturales que afecten a la sociedad en que también la postmodernidad tiene su sitio.

2. POSTMODERNIDAD Y POSTMODERNISMO CULTURAL Y CINEMATOGRÁFICO

Las pautas básicas que permiten a un estudiante, futuro periodista, comprender la postmodernidad y el postmodernismo cultural se centran en conocer causas, características y consecuencias, intentando relacionarlas con los medios de comunicación. Esta etapa

denominada postmoderna tiene sentido al cuestionar la Modernidad que la precede: sus aspiraciones universales, la imposición del pensamiento ilustrado, una idea de sujeto... Con la postmodernidad, se replantean los grandes paradigmas de la etapa anterior, según Imbert (b) 2010. Pág. 12), porque no logran generar seres humanos autónomos, priman las democracias mediáticas, el nihilismo y el relativismo. La relevancia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se halla en el traspaso de las limitaciones de espacio y tiempo, propiciándose el desarrollo de una cibercultura y nuevos procesos comunicativos. Ante los avances de las nuevas tecnologías se incide en el ser humano, se discute sobre lo real. La hegemonía de la velocidad, la inmediatez... se produce junto con la hegemonía de los montajes provenientes de los medios de comunicación. Se desvanecen las fronteras entre lo real y lo virtual y se ponen en entredicho los mecanismos de percepción sobre los que se construía antes la realidad. Siguiendo a Llorca (2010), se cuestiona el modo en que se legitima el saber. Simultaneidad, fragmentación y mercantilización inciden en la posibilidad de conocer.

Como consecuencia, no prospera el reclamo de humanización postmoderno porque lo obstaculizan las democracias mediáticas. El consumismo se radicaliza y las relaciones sociales globales relegan lo individual. Surgen nuevos imaginarios procedentes de esos nuevos procesos comunicativos de la postmodernidad. Los autores más críticos como Lyotard (1987. Pág. 99) dudan de si la humanidad está capacitada para afrontar la complejidad que le rodea, al margen de las simplificaciones procedentes de las nuevas tecnologías. El predominio de los montajes afecta radicalmente la comprensión de la realidad, parafraseando a Baudrillard (Lyon, 2004. Pág. 41), porque se asiste a una burla de los antiguos marcadores de significados, tal y como remata Llorca (2010). La visión filtrada de lo que sucede evita

el contacto directo con lo que se entiende clásicamente como real. El cambio sobre la percepción de lo real afecta al conocimiento mismo, su producción y acceso. Y los críticos demandan mayor reflexión desde propuestas neopositivistas o desde el positivismo reflexivo. Lyon (2000. Págs. 20 y 22) e Imbert (b) 2010. Pág. 12) reivindican la ética ante el exceso de visibilización y el juego de la identidad.

En lo que respecta al postmodernismo cultural específicamente, la Segunda Guerra Mundial supone un antes y un después en el arte. Los movimientos artísticos desconfían de la tradición por lo que las obras culturales no se rigen por normas preestablecidas al rechazar categorías que permitan su enjuiciamiento. Se entiende por arte la expresión libre de cualquier deseo y predomina la mezcla de estilos, el collage. Frente a etapas anteriores, el público tiene un papel en la producción cultural, influyendo en los artistas. La sociedad de consumo y sus consumidores desempeñan un papel relevante.

A modo de crítica, para Calinescu (2003. Pág. 147) el arte postmoderno es comunal, opcional, gratuito y anárquico. Se acusa a los artistas de renegar de la complejidad, de falta de coherencia, de ideas, de ironía, de conflictos éticos, etc., en favor de lo apocalíptico, antirracional, romántico y sentimental, e irresponsable proféticamente, según sus palabras. En esta línea, se produce una reivindicación del papel del arte en el momento postmoderno en que vivimos, de un papel más activo en que no se huya de la complejidad como alternativa de supervivencia. Como plantea Beriain (2008. Págs. 178–179), la creatividad “necesita tiempo libre” para su desarrollo en un momento en que impera la velocidad, la inmediatez..., alertándose sobre el peligro de la decadencia, de la caótica mezcla de estilos. Bajo una aparente democratización cultural se esconde la manipulación de un mercado de masas.

Evidentemente, los autores más relevantes de la postmodernidad ni son populares, ni accesibles para la mayoría. El sometimiento del arte al marketing obliga a crear según las exigencias del mercado y al surgimiento de artistas populares a los que se les cuestiona su calidad artística. Lyotard (1987. Págs. 111–112) reconoce la relevancia de la comunicación entre los artistas y su público pero insiste en el papel responsable del arte, resistiendo y testimoniando. Siguiendo los planteamientos del escritor J. Ovejero (2011. Pág. 100), el arte no ha cumplido con las promesas de democratización de la postmodernidad ante la pérdida de sentido.

Con este acercamiento a la postmodernidad y al postmodernismo cultural, se cuenta con elementos que ayudan también a entender cine y postmodernidad. Según Zavala (2007. Pág. 137), y a pesar de la dificultad de establecer unos rasgos propios para todas las películas postmodernas, siendo una característica distintiva de la postmodernidad, se pueden resumir los siguientes elementos:

“En síntesis, el cine posmoderno tiene un inicio narrativo y descriptivo acompañado por un simulacro de intriga de predestinación, la imagen tiene cierta autonomía referencial, el sonido cumple una función alternativamente didáctica, sincrónica o sinestésica, la edición es itinerante, la puesta en escena tiende a ser autónoma frente al personaje, la estructura narrativa ofrece simulacros de metanarrativa, el empleo de las convenciones genéricas y estilísticas es itinerante y lúdico, los intertextos son genéricos con algunos recursos de metaparodia y metalepsis, y el final contiene un simulacro de epifanía. Todo ello es consistente con una ideología de la incertidumbre, organizado a partir de un sistema de paradojas”.

Los límites difusos de la postmodernidad afectan al cine postmoderno con la incertidumbre presente en la

metanarratividad, intertextualidad y metaparodia, y ante la dificultad de establecer fronteras entre distintos géneros artísticos de ficción, en este caso entre cine tradicional y cine experimental o entre cine y documental, etc. Pero, en cualquier caso, cabe también replantearse la relación entre las ficciones cinematográficas y las cotidianas, extraídas de algún modo de las películas que vemos. Los expertos reconocen la transdisciplinariedad en aras de una mayor riqueza cultural y lejos de la idea despectiva de pastiche, de la estética de pastiche como sustitución del estilo, siguiendo a I. Murcia (2009. Págs. 104–105):

“al contrario de lo que ocurriera con el estilo, vendría a hacer desaparecer la individualidad en aras de una canibalización aleatoria y puramente estética de los elementos formales y de contenido del pasado. La estética del pastiche, como imitación de un estilo peculiar o único y como parodia vacía, al tiempo que convierte la obra en un texto huero, hinchado gracias a la inter-textualidad, traería como consecuencia la transformación de la historia en un conjunto desfondado de imágenes y de textos... tendría que ver con el apetito social por consumir un mundo transformado en imágenes, las cuales se habrían alzado ahora como la nueva forma de reificación de la mercancía”.

Transdisciplinariedad e intertextualidad deberían servir para dejar una huella identificativa del autor. Los textos fílmicos postmodernos son intertextuales. En ellos confluyen elementos de cultura popular y de cultura elitista, temas y valores clásicos, etc., que se revisan bajo una mirada postmoderna.

Como sucede en general en la postmodernidad, el cine postmoderno parece separarse de la tradición cinematográfica anterior, según Civilia de Lara (2013. Pág. 1) al exigir una capacidad perceptiva más activa al espectador, diferente a la que estaba acostumbrado, y dada la confusión de géneros, los cambios de ritmo, giros en el argumento, perspectivas diferentes, confusión

entre protagonistas y antagonistas.... Sin embargo, en las películas postmodernas se hace uso de elementos narrativos, frases de guiones cinematográficos anteriores sin relación con los textos originales. Pero también la metanarratividad caracteriza al cine postmoderno como un intento de narrar el propio hecho de narrar, dejando constancia del proceso como un elemento de artificio del que hace uso el cine.

El fragmentarismo también caracteriza al texto fílmico al presentarse en una serie de escenas en apariencia inconexas e incluso paradójicas en las que el espectador deberá hacer el esfuerzo por darle sentido. Según Imbert, con este fragmentarismo se refleja la incertidumbre de la sociedad postmoderna sin un proceso histórico lineal y continuo que ha sido desbancado por el poder del presente, de lo simultáneo y por el carácter efímero de lo que nos rodea y de nosotros mismos. Como señala Zavala (2007. Pág. 137), en los filmes postmodernos no se representa la realidad sino que se presenta artísticamente mediante la ironía o la parodia que rompe con los cánones establecidos. Los planteamientos temáticos son nuevos en cuanto a la forma de presentarse. Imbert (a) 2010. Págs. 16–39) habla de “el cine como experiencia de los límites” y caracteriza algunos de estos temas por su presencia constante, como es el caso del cuerpo que se mueve entre la carencia y el exceso; la presencia de la violencia que se muestra entre lo hipervisible y lo invisible y la percepción de la realidad, que oscila entre lo ultrarreal y la fantasía.

Actualmente, el cuerpo se ha convertido en un elemento de culto, dejando entrever de fondo una lucha desesperada e inútil contra el paso del tiempo. Pero también el cuerpo establece límites entre la propia identidad y su relación con el otro, expresa sentimientos e identificadores del “mal-estar contemporáneo” con personajes que han perdido la memoria o son persegui-

dos por el recuerdo de que cualquier tiempo pasado fue mejor. Estos cuerpos se mueven entre un sexo evidente y revelador de las tensiones que afectan al sujeto y un sexo invisible, indicador de una sensación de vacío que hace que el individuo se encuentre perdido, sin un proyecto de futuro. Cuerpos adolescentes se enfrentan a la sociedad establecida y a situaciones límite como las drogas, el alcohol e incluso la muerte. Contradictoriamente, se trata de vidas vacías perdidas en pleno momento de vitalidad. Para el cine posmoderno, el cuerpo es un elemento de comunicación importante, es un cine de gran fisicidad, donde el lenguaje verbal es secundario frente a la expresión corporal.

La muerte también se presenta como una temática constante en la filmografía posmoderna. Aparecerá inevitablemente en cualquier momento relacionada con los temas del cuerpo y la violencia, a veces a modo de parodia o como diversión y entretenimiento puro, tal y como sucede en las películas de Tarantino, donde la violencia es innata a los personajes y así la asumen. Pero como plantea Imbert (a) 2010. Pág. 388) se consigue hacer de “la violencia un objeto recurrente e inofensivo, que satura nuestro universo de representación e incide en lo que he llamado la hipervisibilidad moderna” lo que hace que estemos tan expuestos a este tipo de imágenes y que nuestro sentido de lo real quede anulado y nos recreemos en escenas virtuales que muestran una realidad transformada en objeto de consumo. Estas representaciones de la muerte y la violencia, desde sus distintas perspectivas (visible, invisible, mediante cuerpos adolescentes, monstruos, vampiros, etc.), suponen dos tendencias que coinciden en la filmografía posmoderna.

Por un lado, el interés por una vuelta a lo primario, dejando a un lado una visión tradicional y aportando nuevas sensibilidades que deriva en un ultrarrealismo

y, por otra parte, el intento de abandonar la realidad inmediata para entrar en mundos fantasmagóricos, oníricos, que Imbert (a)2010. Págs. 559–569) denomina lo espectral. Y todo ello representado a partir de una mirada extática ante la realidad y el espanto. La muerte y la violencia están vinculadas al espacio en que se enmarcan, normalmente referenciando el medio urbano, que representa la soledad del individuo en la sociedad postmoderna. Estos espacios vienen a ser no lugares por los que transita el sujeto sin dejar ninguna huella a su paso y se caracterizan porque indican una interconexión, son transicionales, presentan un estancamiento del tiempo, el anonimato del individuo y la pérdida de su identidad, así como espacios que favorecen la incomunicación (Imbert, a) 2010. Págs. 253–254).

Estas características básicas de la postmodernidad y del postmodernismo cultural y cinematográfico están presentes en el documental que Chaperó– Jackson estrena en la SEMINCI vallisoletana en 2012 con motivo de la publicación de *Campos de Castilla* del poeta Antonio Machado y los estudiantes precisan de unas nociones básicas sobre este literato español para entender la obra del cineasta, para entender la obra de ambos artistas.

3. ANTONIO MACHADO: PINCELADAS SOBRE SU OBRA Y CONTEXTO HISTÓRICO–BIOGRÁFICO

Señala José Carlos Mainer (1979. Pág. 412) que Antonio Machado junto con Miguel de Unamuno representan la condición de “escritor nacional”, entendido como encrucijada entre lo personal y un intento de definir la personalidad colectiva.

Antonio Machado (Sevilla, 1875) procedente de una familia modesta de ideología liberal, se traslada durante la infancia a Madrid donde fue educado en la Insti-

tución Libre de Enseñanza. A la muerte de su padre en 1893, y la del abuelo, catedrático de la Universidad Central, en 1896, comienzan las dificultades económicas familiares, y Antonio y su hermano Manuel deciden trabajar en serio (Cano. 1980. Pág. 13). Manuel se marcha a trabajar como traductor a París, para la casa Garnier, y unos meses más tarde llega Antonio. Allí trabaja como traductor y entra en contacto con la vida literaria parisiense y el movimiento simbolista.

En 1899 la nostalgia de Madrid le hace retornar y es en la villa y corte donde inicia nuevas amistades con Villaespesa, Valle-Inclán, Azorín y Juan Ramón Jiménez, proponiéndose luchar por el modernismo siguiendo a Rubén Darío, que ya era un ídolo para todos ellos. En una segunda estancia en París, conocerá a Rubén Darío en persona, por el que sintió una gran admiración y se desarrolló una gran amistad entre ambos. De nuevo regresa a Madrid para llevar a cabo la publicación de *Solitudes*, pero como es consciente que solo de la poesía no puede vivir decide preparar unas oposiciones a cátedra de Instituto de Lengua Francesa. Obtiene la vacante de Soria. Se casó con Leonor Izquierdo, joven soriana de diecisiete años de gran importancia en su vida con la que fue feliz. Con ella regresa a París, gracias a una pensión que recibe de la Junta para Estudios para ampliar sus conocimientos de filología francesa. En París asiste Machado a las clases de Henry Bergson (Premio Nobel de literatura de 1927) cuya filosofía basada en el espiritualismo y el vitalismo le influye notablemente. Sin embargo el día de la fiesta nacional francesa, el 14 de julio, Leonor sufre su primer ataque de tuberculosis. La muerte repentina de Leonor en 1912 supuso un duro golpe para Machado que le resulta en un principio, imposible de afrontar llegando a pensar en el suicidio. Esta crisis va a marcar un cambio en su trayectoria literaria y lo único que le aminora esa desesperación es la publicación de *Campos de Castilla* (Cano. 1980. Págs. 15–16).

En 1927 es elegido miembro de la Real Academia de la Lengua y al final de su vida conoce a Pilar Valderrama, mujer casada con la que mantiene su amor en secreto, que será la Guiomar de sus últimos versos amorosos. Una vez que estalla la Guerra Civil, Machado, firme partidario de la República, pasa por diferentes ciudades españolas, hasta que finalmente debe refugiarse con su madre, ambos muy enfermos, en Colliure, Francia, donde muere el 22 de febrero de 1939.

Siguiendo los estudios de Tuñón de Lara (1976) y Lázaro Carreter (1977) sobre la obra de Machado se pueden establecer tres etapas:

1ª etapa: orientación intimista, mucha simbología, paisaje castellano, temas sobre el tiempo, la muerte. Su primer libro, *Soledades* (1903), muestra los influjos modernistas de Rubén Darío y ciertos ecos becquerianos. En esta primera obra ya dio ciertas muestras de lo que fue toda su obra poética: la renuncia al sentir del propio poeta. Es decir, se aleja del subjetivismo romántico para centrarse en el mundo exterior y el sentir de las personas con un tono coloquial y cercano a la gente.

2ª etapa: *Campos de Castilla* (1907–1912). Etapa más noventayochista. En este libro predominan las descripciones de paisajes y la reflexión sobre el propio país. Cinco años más tarde, amplió el libro incluyendo nuevos poemas, que reflejaban el dolor por la muerte de su esposa y por su soledad.

3ª etapa: Mezcla de preocupaciones filosóficas y temas propiamente literarios. Elogios a Baroja, Azorín, Valle Inclán. Escribe *Nuevas canciones*. Son años en los que leyó mucha filosofía y se fue distanciando de Bergson. Machado creía que la razón marcaba la distancia entre la mente y la realidad y que, por tanto, era lo que permitía al hombre ser libre. En cambio, la razón no es capaz de llevar al hombre hasta la realidad última. Machado era, en este sentido, un escéptico. Tanto la obra

poética de Unamuno como la de Machado representan el esfuerzo por poner al día una literatura de corte filosófico, falta de tradición en España.

Precisamente, este pensamiento de Machado sobre el papel de la razón en el ser humano está reflejado de un modo constructivo en el documental *Los mundos sutiles*, objeto de nuestra propuesta para llevar a cabo un análisis de caso y un seminario que pretende que los alumnos entiendan la postmodernidad y el postmodernismo cultural.

4. ANÁLISIS DE CASO Y SEMINARIO PARA EXPLICAR LA POSTMODERNIDAD Y EL POSTMODERNISMO CULTURAL

Estos conceptos teóricos sobre postmodernidad y postmodernismo cultural y cinematográfico se consolidarán en el aula por parte de profesores del ámbito del periodismo y de la filología, responsables de asignaturas como Periodismo cultural o Literatura y medios de comunicación, mediante una metodología que fuerce al alumno a participar de modo activo. Siguiendo a de Miguel Díaz (2005. Pág. 37), la metodología seleccionada es, principalmente, el seminario y el estudio de caso.

Siguiendo a Elena Martí (2003. Pág. 287), los alumnos deberán dar respuesta a “problemas reales en los que confluyen perspectivas disciplinares complementarias” con el fin de establecer relaciones entre diferentes conocimientos. Por otra parte, las metodologías interdisciplinares contribuyen “al trabajo en equipo, que es uno de los requisitos básicos para seguir generando conocimiento tanto en el campo académico como en el profesional”.

El **estudio de caso** es un método activo de aprendizaje que parte de la descripción de una situación real que los alumnos deben afrontar identificando, analizando, valorando y resolviendo la situación. Deben te-

ner en cuenta las distintas dimensiones que conforman la compleja realidad para intentar resolver y analizar el problema o dilema y que, como en la vida real, no suele tener una única solución, siguiendo a Benito y Cruz (2005. Pág. 50). El estudio de caso debe animar al alumno a hacer preguntas y lograr respuestas, así como a conseguir sus propias conclusiones. Según Labrador, Andreu y González-Escrivá (2008. Pág. 27), el utilizar el estudio de caso como medio pedagógico se justifica ya que los estudiantes aprenden mejor al aceptar su responsabilidad y, además, se trata de “un método activo que exige una participación constante del estudiante”. Esta metodología, además ayuda a desarrollar las capacidades organizativas, de análisis, discusión, razonamiento lógico y elaboración de conclusiones útiles. A la hora de poner en práctica esta metodología es aconsejable, según Benito y Cruz (2005. Pág. 51), seguir tres fases: una lectura o análisis del caso por parte del alumno y de manera individual; en pequeños grupos realizar un análisis, puesta en común y discusión del caso, además de elaborar y exponer las conclusiones; y finalmente, discusión del caso en gran grupo.

Es importante recalcar que el profesor debe mantenerse en un segundo plano, moderando y dirigiendo los debates y los grupos de discusión y, como mencionan Labrador, Andreu y González-Escrivá, debe tener especial cuidado en no transmitir al grupo su punto de vista personal. El profesor debe obviamente tener claro cuál es el objetivo que persigue con el caso, debe motivar a los alumnos, ser provocador en el debate para evitar momentos muertos y nunca preguntar dando respuestas inducidas, siguiendo a Benito y Cruz (2005. Pág. 56). Lo que se busca es que por medio del estudio de un caso se consiga estimular el interés y la curiosidad por un tema, transmitir información esencial, desarrollar el pensamiento crítico y mejorar el análisis y síntesis de la información. Según de Miguel Díaz (2005. Pág. 104),

el estudio de caso tiene muchas ventajas ya que favorece la capacidad para el análisis en profundidad de temas específicos, la conexión entre realidad y profesión o el desarrollo de habilidades de comunicación. Además, la dinámica del grupo está destinada a que sean los mismos alumnos los que lleguen, mediante el análisis y la discusión a conclusiones y soluciones. La confrontación de opiniones significa la posibilidad de progresar y la vitalidad del grupo, como menciona Labrador, Andreu y Gonzalez–Escrivá (2008. Pág. 32).

Para el análisis de caso, las asignaturas de Literatura y medios de comunicación y Periodismo cultural parten del documental *Los mundos sutiles* de Eduardo Chaperó Jackson galardonado en SEMINCI 2012. Se trata de un trabajo encargado al cineasta con motivo del centenario de la publicación de *Campos de Castilla* del poeta Antonio Machado. Este trabajo cinematográfico poco convencional permite la localización de ideas, temas y estéticas propias de la postmodernidad cultural y cinematográfica al reunir poesía, danza y cine, fundamentalmente, en su guión. Tanto en la asignatura de Literatura y medios de comunicación como en Periodismo cultural, los alumnos visionarán el documental. A partir de unas palabras clave sobre postmodernidad y análisis fílmico, el alumno verá esta obra cinematográfica y se reunirá posteriormente en pequeños grupos para descifrar el mensaje de Chaperó–Jackson sobre la vida y obra de Antonio Machado y para localizar las entrevistas periodísticas realizadas al cineasta en las que muestra su visión del literato y el objetivo que persigue con este documental. En la puesta en común, los docentes guiarán las discusiones que se generen y aprovecharán para explicar las características fundamentales del postmodernismo cultural y cinematográfico. Los estudiantes de Periodismo cultural llevarán a cabo una segunda visión de la obra de Chaperó– Jackson para redactar una crítica cinematográfica.

Por otra parte, como una actividad derivada de esa discusión del caso en el gran grupo, se concluiría con un **seminario** que remata el acercamiento a un hecho real como es el documental *Los mundos sutiles* de Chaperó-Jackson desde distintas disciplinas. En la selección de este método se tuvo en cuenta las funciones del seminario que exponen autores como Riera, Giné y Castelló (2003. Págs. 250–251). El método del seminario exige a los alumnos una implicación activa en su aprendizaje que les llevará a conseguir autonomía en la búsqueda del conocimiento.

Nuestra propuesta consiste en la organización de un seminario conjunto entre asignaturas, mediante la participación activa tanto de profesores como de los alumnos. Los alumnos de Literatura y medios serán los encargados de establecer una identificación y un análisis de los rasgos posmodernos en otras piezas fílmicas que versen sobre temática literaria. Y los de Periodismo cultural, basándose en las películas elegidas por sus compañeros de Literatura y Medios, estarán en disposición de liderar una mesa redonda donde predomine la crítica cinematográfica que compartirán con expertos invitados. Con este método buscamos, siguiendo a Mateos y Peñalba (2003. Pág. 91) que los alumnos aprendan a entender y aprovechar textos literarios, cinematográficos y periodísticos “adoptando un enfoque profundo” y “planteándoles tareas o problemas abiertos que requieran un uso productivo, y no meramente reproductivo, de la información adquirida.”

5. CONCLUSIONES

Para alcanzar los objetivos del EEES, resulta imprescindible que se favorezca la labor investigadora del profesorado desde las instituciones, con el objeto de que esas investigaciones mejoren la calidad docente en cuanto a la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Con esta propuesta, intentamos que los alumnos de Periodismo sean capaces de contextualizar los fenómenos culturales, literarios y cinematográficos que les rodean y de los que deben informar, interpretar y opinar. Con esta idea, se pretende equiparar la relevancia tanto de la metodología docente como de los contenidos que el alumno debe adquirir en su trayectoria universitaria.

En la postmodernidad en la que nos encontramos inmersos, cobra especial relevancia que el periodismo cultural se enriquezca mediante nuestra contribución para formar especialistas que se desenvuelvan no sólo a nivel técnico o formal propio del manejo de los géneros periodísticos y de los distintos formatos, sino también en el plano del contenido del mensaje periodístico.

6. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- BENITO, Á. y CRUZ, A. (2005): *Nuevas claves para la docencia Universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Narcea. Madrid.
- BERIAIN, J. (2008): *Aceleración y tiranía del presente*. Anthropos. Barcelona.
- CALINESCU, M. (2003): *Cinco caras de la modernidad*. Tecnos y Alianza Editorial. Madrid.
- CANO, J.L. (1980): *Introducción a la edición de Campos de Castilla de Antonio Machado*. Cátedra. Madrid.

- GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. (eds.) (1998): *Diccionario de sociología*. Alianza. Madrid.
- IMBERT, G. (2010): a) *Cine e imaginarios sociales*. Cátedra. Madrid.
- IMBERT, G. (2010): b) *La sociedad informe. Postmodernidad, ambivalencia y juego con los límites*. Icaria. Barcelona.
- LYON, D. (2000): *Postmodernidad*. Alianza editorial. Madrid (v.o. 1984).
- LYOTARD, J-F. (1987): *La posmodernidad*. Gedisa. Barcelona (v.o. 1986).
- MAINER, J. C. y RICO, F. (1979): *Historia y crítica de la literatura española. Modernismo y 98*. Ed. Crítica. Barcelona.
- MIGUEL DÍAZ, M. de (Dir.) (2005): *Modalidades de enseñanza en el desarrollo de competencias*. Ediciones Universidad de Oviedo. Oviedo.
- RODRÍGUEZ PASTORIZA, F (2006): *Periodismo cultural*. Síntesis. Madrid.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1976): *Antonio Machado, poeta del pueblo*. Laia (Ediciones de Bolsillo, 456). Barcelona.
- VARGAS LLOSA, M. (2012): *La civilización del espectáculo*. Alfaguara. Madrid.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

- LABRADOR, M^a J, ANDREU, M^a Á. y GONZALEZ-ESCRIVÁ, J. A. (2008): *Método de caso*, en LABRADOR PIQUER, M^a J. y ANDREU ANDRÉS, M^a Á. (ed.): *Metodologías activas*. Grupo de innovación en metodologías activas. UPV. Valencia.

- LÁZARO CARRETER, F. (1977): El último Machado, en VV.AA.: *Homenaje a Antonio Machado*. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- LLORCA, G. (2010): Comunicación, aceleración y realidad. Ponencia presentada en Ciclo de Debate sobre la Aceleración *Velocidad, Cultura y Comunicación en los Espacios Urbanos Contemporáneos*. Universidad Europea Miguel de Cervantes y Museo de Arte Contemporáneo: Patio Herreriano de Valladolid. 14 de abril de 2010
- MARTÍ, E. (2003): Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante, en MONEREO C. y POZO J.I. (eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Síntesis. Madrid.
- MATEOS, M Y PEÑALBA, G. (2003): Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad, en MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis. Madrid.
- MURCIA, I. (2009): Copiar o crear. La postmodernidad desde el cine de Michelangelo Antonioni y Brian de Palma, en *Rev. AISTHESIS*. Nº 45
- RIERA, J., GINÉ, C. Y CASTELLÓ, M. (2003): El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación, en MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis. Madrid.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

- CIVILA DE LARA, E. (2013): Aproximación al cine postmoderno: las maneras de hacer mundos de Jim Jarmusch. Disponible en: <http://huespedes.cica.es/aliens/gittcus/edu.html>. Consultado el 12 de mayo de 2013.
- OVEJERO, J. (2011): La literatura entre el mensaje y la posmodernidad. Disponible en: <http://>

www.letrashispanas.unlv.edu/Vol4iss1Ovejero.pdf. Consultado el 12 de enero de 2011.

ZAVALA, L. (2007): La ficción posmoderna como espacio fronterizo. Ciudad de México: (Tesis. Centro de estudios Lingüísticos y Literarios). Disponible en: http://www.sepancine.mx/attachments/Lauro_Zavala_. Consultado el 17 de mayo de 2013.



III

EL *PRÁCTICUM* Y LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN LOS ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Conchi Campillo Alhama
(U.de Alicante-España-)
M^a Carmen Quiles Soler
(U. de Alicante-España-)

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde la década de los 90, la Unión Europea se planteó como uno de sus objetivos fundamentales favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ello supuso abordar un proceso intenso de reformas en la estructura y organización de las enseñanzas universitarias en los diferentes países miembros.

En este proceso han desempeñado un papel decisivo las redes de colaboración existentes entre las instituciones universitarias europeas, el desarrollo de programas de movilidad interuniversitaria, y el impulso generado por las declaraciones y comunicados tanto de los responsables académicos de estas instituciones como por

los sucesivos Ministros de Educación de los países que conforman la Unión Europea (Caballero y Llorente, 2006).

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior representa un nuevo escenario en el contexto universitario en el que las propuestas formativas tienden a una mayor transparencia y comparabilidad. En este nuevo contexto, el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se realizan teniendo fundamentalmente como eje de referencia el propio aprendizaje de los estudiantes (Zabalza, 2003, 2004). Las asignaturas se estructuran en créditos europeos (ECTs), que representan el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios y no únicamente las horas presenciales en el aula. Para ello, esa estructura se basa en un primer nivel de grado que da lugar a la obtención de un título con cualificación profesional en el mercado laboral europeo, y un segundo nivel de posgrado, para cuyo acceso será requisito indispensable haber superado el primero, y que podrá dar lugar a la obtención del Título de Máster y/o Doctorado.

Por otra parte, el denominado suplemento europeo al título va a ayudar a un reconocimiento más sencillo y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida; y en definitiva, la estructura de las enseñanzas que van a cursar y los niveles de los títulos que recibirán los alumnos al finalizar sus estudios serán más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea, favoreciendo así tanto su movilidad como su integración en el mercado laboral.

Todo este proceso obedece a la previsión que ya establecía el Título XIII de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Como consecuencia de esta coyuntura, el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte elaboró, en febrero del 2003, un documento-

marco que contiene un conjunto de propuestas orientadas, por un lado, a servir de punto de partida para la reflexión que debe producirse en las universidades y administraciones educativas; y por otro, a posibilitar los acuerdos necesarios sobre los aspectos fundamentales del proceso de integración.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la declaración de La Sorbona en 1998, se concreta y consolida con la declaración de Bolonia un año después, en 1999, y se desarrolla e implementa a partir de la declaración de Praga (2001) y los comunicados de Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007).

Además de estas declaraciones y comunicados oficiales, son relevantes los encuentros que se produjeron en Salamanca (marzo del 2001), donde 300 instituciones europeas de enseñanza superior constituyeron la Asociación Europea de Universidades (EUA) para tener mayor fuerza ante los retos inmediatos, Graz (julio del 2003) y Glasgow (abril del 2005).

Para las instituciones de educación superior, esta situación implica un proceso de reflexión y reforma en cuanto a las estructuras y contenidos de los estudios que ofertan. En este proceso de reforma van a desempeñar un papel fundamental no sólo los objetivos establecidos por la propia comunidad académica sino también los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad (González y Wagenaar, 2003) para poder absorber el flujo de estudiantes graduados y con formación de posgrado en el ámbito laboral.

En este sentido, y tras la promulgación del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado, se produce una profunda transformación (tanto en los Másteres como en el Doctorado), que en el caso de los primeros se va a manifestar, entre otras cuestiones, en la nece-

sidad de que los estudiantes puedan realizar prácticas externas, a partir de la formación básica, obligatoria y optativa curricular adquirida durante el posgrado.

En el contexto actual de acuciante crisis económica esta cuestión sobre la idoneidad en la adquisición de competencias (cognitivas, procedimentales y actitudinales), junto a las habilidades y destrezas de los perfiles profesionales, resulta una variable fundamental para establecer un vínculo sólido y permanente entre la Universidad y el mercado laboral. En consecuencia, consideramos que el diseño y evaluación del *practicum* en la formación de posgrado representa la constatación real de que la estructura y los contenidos de los planes de estudio en los posgrados, debe responder a las expectativas que existen por parte de los tutores externos de las organizaciones, que van a acoger, durante el periodo de prácticas curriculares, a los alumnos especialistas en un determinado ámbito de gestión o actividad profesional.

Castillo, Álvarez y Muñoz (2013), nos advierten sobre el hecho de que, en nuestro país, a partir de las profundas transformaciones académicas, normativas, investigadoras y formativas, a las que nos ha obligado el contexto europeo, es posible que se hayan formulado propuestas formativas de posgrado con cierta precipitación e improvisación. Circunstancia que no parece aconsejable cuando la Universidad, entre otras instituciones educativas, asume la responsabilidad de la incorporación de los estudiantes, tras un intenso periodo formativo, al mundo laboral.

Son estos conocimientos, aptitudes y habilidades, los que posibilitan adentrarse y competir en un mercado laboral cada día más exigente. Llegados a este punto, y siguiendo a Rial y Couce (2001) y a Sánchez Crespo (2003), podemos identificar el período de prácticas en la formación de posgrado como una aproximación global e interdisciplinar a la práctica de la profesión mediante el desarrollo de ocupaciones profesionales de

complejidad progresiva y en situaciones reales, a partir de las cuáles los estudiantes adquieren unos determinados niveles competenciales en la práctica profesional y los aplican en contextos de intervención real.

Resulta, por tanto, pertinente proyectar algún mecanismo de evaluación que nos permita analizar la percepción de los estudiantes sobre el *practicum* (Álvarez, Iglesias y García, 2008), su grado de satisfacción con el mismo a través de los apoyos encontrados durante este proceso tanto por parte de la Institución educativa como de la organización receptora, y la interrelación que se produce entre el tutor interno, responsable de la formación del alumno en el Máster y el tutor externo, que actúa como mentor dentro de la organización que acoge al estudiante.

Con este estudio, pretendemos alcanzar dos objetivos: en primer lugar, constatar si el nivel formativo recibido por los alumnos, durante las sesiones teóricas y prácticas en el Máster Oficial en Comunicación e Industrias Creativas, como iniciativa del Dpto. de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante, resulta adecuado para las funciones que deben desempeñar en dichas empresas e instituciones; en segundo lugar, constatar si las organizaciones receptoras de los estudiantes se muestran satisfechas con el trabajo y las actividades desarrolladas por éstos durante su periodo de prácticas.

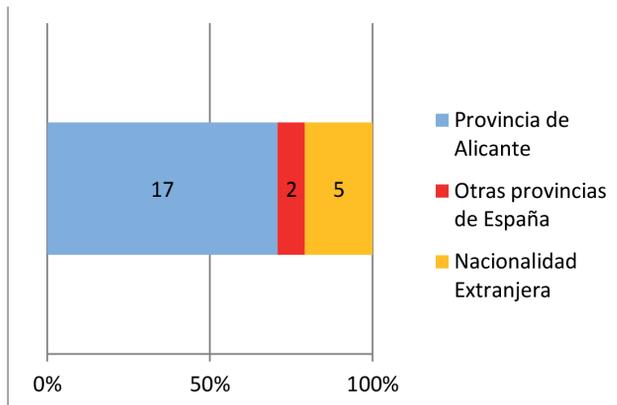
2. METODOLOGÍA

Para alcanzar dichos objetivos nos planteamos desarrollar una investigación exploratoria, en la que se va a aplicar una herramienta *ad hoc* de diagnóstico y evaluación, basada en cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, así como en narraciones biográficas de los actores intervinientes. El cuestionario es una de las herramientas más comunes que nos permite obtener información de carácter cuantitativo sobre nuestro objeto de estudio; por otra parte, nos apoyaremos en narraciones biográficas como

investigación cualitativa, para poder conocer aspectos fundamentales que los participantes en la investigación señalan como focos de atención prioritarios durante este proceso; de esta forma podremos complementar y reinterpretar los resultados obtenidos inicialmente a través de los cuestionarios. Dado que nuestra población es sumamente concreta y específica, y para atender al carácter diverso de las organizaciones y el perfil heterogéneo de los alumnos matriculados en el Máster, optamos por trabajar, por una parte, con los 24 estudiantes matriculados en el posgrado durante el curso académico 2011–2012; y por otra, con los 13 tutores–mentores de las respectivas empresas e instituciones donde los alumnos han desarrollado el *practicum* académico–profesional.

2.1. PARTICIPANTES_ESTUDIANTES

El perfil sociodemográfico de los alumnos que se matricularon en el Máster Cominrea durante el curso 2011–2012 se caracteriza por ser sumamente heterogéneo. La mayor parte de estudiantes procedía de la provincia de Alicante, no obstante nos encontramos también con algunos estudiantes de otras provincias españolas e incluso de otra nacionalidad.

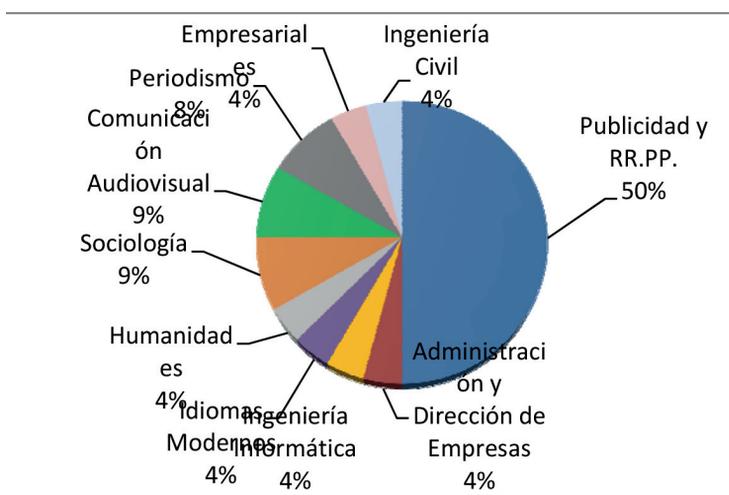


*Gráfico 1. Lugar de procedencia del alumnado.
Fuente: elaboración propia*

El prácticum y la formación de posgrado

El 79% de los estudiantes eran españoles frente al 21% que eran extranjeros y provenían de Venezuela, Cuba, Damasco y China.

Por lo que respecta a sus estudios de origen, encontramos dos grandes bloques: un 50% del alumnado provenía de la Licenciatura en Publicidad y RR.PP., mientras el 50% restante se repartía entre varias titulaciones más o menos próximas a los contenidos del Máster, tal y como se constata en el gráfico nº 2.



*Gráfico 2. Estudios de origen del alumnado
Fuente: elaboración propia*

Un dato relevante que complementa el anterior y que contribuye a que la asignación a una determinada organización para realizar prácticas externas curriculares sea mucho más eficiente, es la formación complementaria que han recibido a sus carreras universitarias. Con esta información podemos deducir la orientación profesional que, dentro del ámbito de la comunicación, manifestaban los alumnos. A pesar de que la mayor parte de ellos habían seguido su formación académica en la línea de sus estudios de origen en comunicación (Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovi-

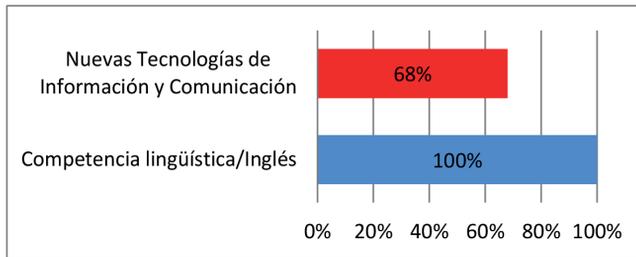
sual y Periodismo), incluso, aquellos que provenían de otras disciplinas no relacionadas de forma estricta con la comunicación organizacional, se habían implicado en procesos de formación en esta área, a través de cursos de experto, especialista, Másteres universitarios y no oficiales, tal y como se refleja en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Formación complementaria de los estudiantes

Retoque digital y escaneado de imágenes
Diseño web profesional
Dirección y producción de cortos
Autorregulación publicitaria
Derechos de propiedad intelectual e industrial
Marketing internacional
Habilidades directivas
Mercadeo humanista
Gerencia del talento humano
Community Manager
Dirección de empresas
Dirección y Marketing
Comunicación política
Coaching
Otros

Fuente: elaboración propia

*Gráfico 3.
Competencia lingüística en otros idiomas y manejo de TICs*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la competencia lingüística en otros idiomas, el 100% de los alumnos confirmaron poseer un nivel suficiente de inglés como para poder seguir íntegramente las sesiones del máster en este idioma. Así mismo, el 68% afirmaron tener conocimientos sobre uso y manejo de nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación y manejar diferentes programas de diseño gráfico y maquetación.

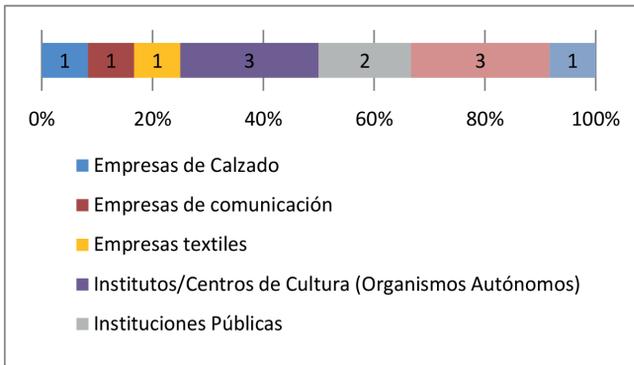
2.2. PARTICIPANTES_ ORGANIZACIONES EMPRESARIALES E INSTITUCIONES (TUTORES EXTERNOS)

Dentro del plan de estudios del Máster Comincrea, el perfil de las empresas e instituciones colaboradoras se caracteriza porque en ellas se desarrolla, como proceso estratégico, una gestión comunicativa y relacional que se integra en la propia filosofía corporativa de dichas entidades. Dado el doble perfil de nuestros estudiantes (profesional e investigador) se contactó, por una parte, con empresas e instituciones con departamentos en los que se ejercía la función de comunicación corporativa, publicitaria y relacional; por otra, con diferentes organismos y estructuras organizativas en las que los estudiantes pudieran desarrollar investigaciones vinculadas con el ámbito de la comunicación en las industrias creativas. Finalmente contamos con un total de 12 empresas e instituciones públicas y privadas que acogieron

durante el periodo de prácticas previsto en el Máster a los 24 alumnos.

De estas 12 empresas/instituciones, 9 se vincularon con el perfil profesional del Máster y 3 con el perfil investigador. En el gráfico siguiente podemos observar su distribución sectorial.

Gráfico 4. Distribución sectorial de las organizaciones externas participantes en el programa



Fuente: elaboración propia

En todas ellas, los tutores externos a cargo de los estudiantes desarrollaban, desde sus respectivos departamentos o unidades de comunicación, la labor de mentorización en la gestión estratégica de la comunicación organizacional, desde el rol de directores de comunicación, directores de marketing o relacionistas públicos.

2.3. PROCEDIMIENTO

Uno de los puntos más críticos, desde el punto de vista académico, era la necesidad manifiesta de aportar una metodología que permitiese evaluar la adquisición de competencias de los estudiantes durante el *Practicum*, y promover así la certificación de las competencias adquiridas dentro del *curriculum* académico. Este proceso se desarrolla en tres fases: en primer término, el establecimiento de objetivos específicos del título de

El prácticum y la formación de posgrado

posgrado (tabla 1), con especial atención al objetivo 2 y 5, vinculados estrictamente al ámbito del *practicum*; en segundo lugar, la identificación de competencias necesarias para alcanzar todos los objetivos asignados al Máster (tabla 2), y por último, la elección del ámbito de realización de las prácticas externas, según el perfil profesional del estudiante, sus intereses y expectativas (figura 1).

*Tabla 1. Objetivos del Máster Universitario
Comunicación e Industrias Creativas*

O.1	Ofrecer una visión integrada de la Comunicación en el actual contexto de economías creativas y de creación de intangibles, que permita a los participantes profundizar en las ventajas competitivas y oportunidades de la Comunicación como herramienta estratégica de gestión que genera valor en las organizaciones y que parte de la investigación.
O.2	Aportar una visión del Director de Comunicación como gestor, dotando a los participantes en el Máster de las herramientas y conceptos críticos para el desarrollo de la capacidad emprendedora y de las habilidades directivas, como la planificación estratégica, las técnicas de negociación o el liderazgo.
O.3	Conocer y manejar los aspectos específicos y diferenciales de una dirección de Comunicación integral, desde el análisis investigador de los fundamentos conceptuales, la organización y planificación o la práctica de la Comunicación a la gestión de intangibles
O.4	Dotar además a los participantes de las herramientas de gestión que permitan una visión estratégica, que complemente las destrezas comunicativas con aportes del ámbito organizacional y jurídico, del área comercial y de marketing, de las habilidades personales, de los recursos humanos, de las tecnologías de la información y de las metodologías de investigación en comunicación y de comunicación de la investigación.
O.5	Integrar a los asistentes en redes de profesionales y directivos de la comunicación de todos los ámbitos del tejido productivo alicantino, valenciano y español: asociaciones y colegios profesionales, asociaciones y foros de investigación en comunicación aplicada, asociaciones de agencias y de anunciantes, etc.

Fuente: Máster Comincrea (Dpto. Comunicación y Psicología Social, Universidad de Alicante). Disponible en:

<http://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/PlanEstudio/planEstudioND.aspx?plan=D069#>.

Elaboración propia.

Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria

Tabla 2. Competencias generales y específicas del Máster Universitario Comunicación e Industrias Creativas

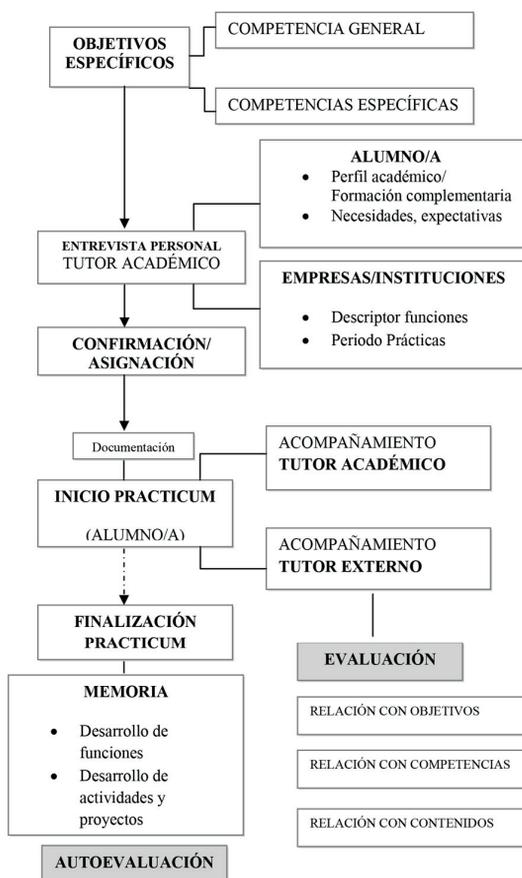
CG_1	Capacidad y habilidad para ejercer como profesionales de la comunicación, con especial atención a la gestión integral y a la investigación y medida de la eficacia de los procesos comunicativos en el ámbito de las industrias creativas.
CE_1	Capacidad y habilidad para identificar, valorar, gestionar y proteger los activos intangibles de la empresa.
CE_2	Habilidad para adaptarse a los objetivos organizacionales.
CE_3	Estudio de la configuración de la personalidad pública de las organizaciones y la gestión de los activos intangibles en sus programas de comunicación.
CE_4	Conocimiento de la delimitación conceptual, las características, la situación actual y las perspectivas de las Industrias Culturales y Creativas.
CE_5	Capacidad y habilidad para utilizar el pensamiento creativo, idear, conocer y detectar tendencias emergentes en el ámbito de la comunicación de las industrias creativas.
CE_6	Conocimiento del funcionamiento de las organizaciones y del mercado de la comunicación.
CE_7	Capacidad y habilidad para diseñar programas de comunicación en función de los diferentes medios de comunicación e información social e interpersonal.
CE_8	Habilidad para gestionar la interacción con otros desarrollando la inteligencia emocional, potenciar el emprendurismo, desarrollar el liderazgo y resolver los conflictos derivados del trabajo cooperativo.
CE_9	Conocimiento teórico-práctico de las técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación en comunicación y de la estadística aplicada.
CE_10	Capacidad para definir temas de investigación, realizar un planteamiento investigador, identificar fuentes de documentación y difundir el conocimiento científico de la comunicación.
CE_11	Capacidad para expresarse en el idioma inglés con fluidez, utilizando adecuadamente la terminología de la comunicación.
CE_12	Conocimiento y capacidad para entender la problemática de los derechos de autor en las industrias creativas.
CE_13	Comprender los procesos globales de la comunicación de productos culturales su estructura, los formatos y las sinergias que se establecen ente las industrias culturales /creativas y los bienes materiales de consumo.
CE_14	Comprender los procesos globales de la comunicación de los productos de las industrias creativas emergentes, su estructura, los formatos que adoptan y las sinergias que se establecen ente las tendencias en las industrias culturales y creativas, sus productos y la comunicación con los públicos.
CE_15	Capacidad y habilidad para crear, aplicar y auditar el plan de comunicación.

El prácticum y la formación de posgrado

CE_16	Capacidad para la toma de decisiones en grupo, la argumentación, escucha activa, defensa de las ideas y la gestión del tiempo de un proyecto de comunicación
-------	--

Fuente: Máster Comincrea (Dpto. Comunicación y Psicología Social, Universidad de Alicante). Disponible en: <http://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/PlanEstudio/planEstudioND.aspx?plan=D069#>.
Elaboración propia.

Figura 1. Modelo de aplicación del prácticum Máster Oficial Comunicación e Industrias Creativas (curso 2011–2012)



En el modelo anterior, se refleja el procedimiento empleado para la asignación de los alumnos a las diferentes empresas colaboradoras con el Máster Comin-crea: se inicia con una entrevista personal por parte del tutor de prácticas en la universidad con el alumno, lo que nos permite conocer, entre otras cuestiones, cuál es su estudio de origen, perfil profesional, su formación complementaria, nivel de idiomas, capacidades y destrezas, ámbitos de interés en el ámbito de las industrias creativas y su percepción sobre las características de la organización donde le gustaría cursar el periodo de prácticas curriculares. Todo ello permite generar una visión amplia de los intereses de los alumnos a partir de su formación general y específica.

Por otra parte, las empresas/instituciones colaboradoras nos facilitan un descriptor con las funciones que el alumno podría desempeñar y el periodo en el que el alumno puede realizar las prácticas, para asignar a los alumnos a partir de la disponibilidad de las organizaciones, a lo largo del curso académico. El tutor interno comienza dicha asignación vinculando perfiles académicos e intereses de los alumnos con las ofertas realizadas por las empresas e instituciones.

Se confirma con éstos la organización de destino y el periodo temporal, y se procede a cumplimentar la documentación necesaria para el comienzo de las prácticas y firmar los correspondientes acuerdos formales entre todos los agentes intervinientes en dicho proceso.

El día de comienzo de las prácticas, el alumno es acompañado por el tutor académico a la empresa o institución asignada. A partir de este momento será el tutor de destino el encargado de planificar, gestionar y supervisar el trabajo del alumno. Por su parte, el tutor académico llevará un seguimiento a través de diferentes contactos con los tutores externos y con los alumnos durante todo el periodo de prácticas.

Con la finalización del *practicum*, el alumno entrega una memoria, en la que se recogen diversos datos relacionados con el trabajo que ha realizado y su vinculación con los objetivos, competencias específicas, así como con los contenidos de las diferentes asignaturas del Máster. Junto con la memoria, el tutor académico recibe un cuestionario de autoevaluación por parte del alumno/a, y un cuestionario de evaluación del estudiante, por parte del tutor externo asignado en dicho programa de formación.

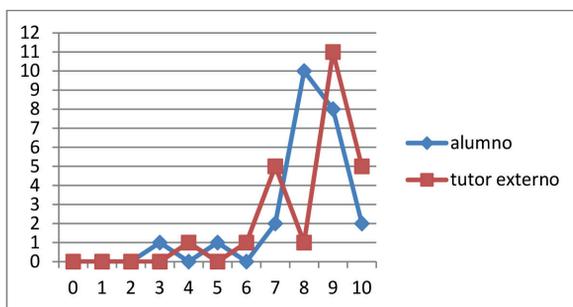
2.4. INSTRUMENTOS

Para la recogida de la información se elaboran dos cuestionarios estructurados con preguntas cerradas, a través de escala Likert, y de respuesta abierta; estas últimas permiten recoger la narración biográfica de los sujetos que van a evaluar dicho programa. Los participantes en el programa (alumnos y tutores externos) respondieron de forma individual y voluntaria al cuestionario del estudio.

3. RESULTADOS

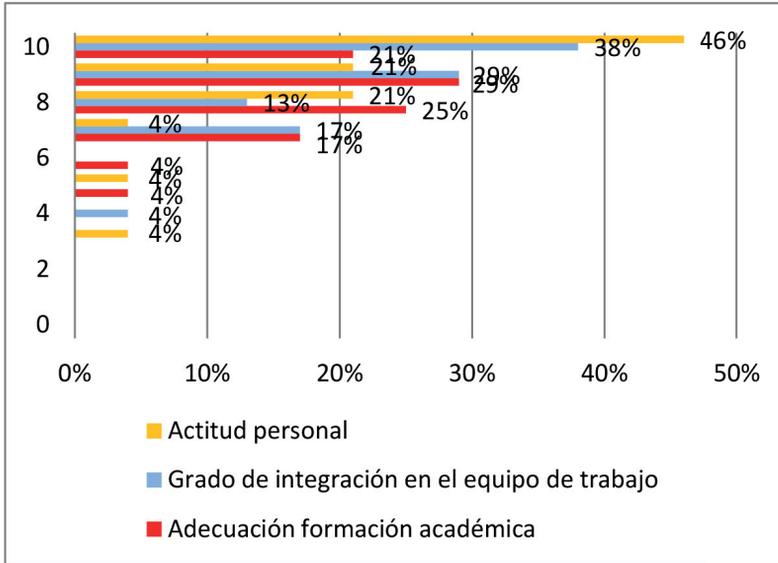
En términos generales, tal y como puede observarse en el gráfico 5, tanto los alumnos como los tutores externos realizaron una valoración muy positiva del periodo de prácticas.

Gráfico 5. Autoevaluación del estudiante y evaluación del programa por el tutor externo



El mayor rango de puntuaciones realizadas por los alumnos lo encontramos entre el 8 y el 10. Los tutores, por su parte, hicieron una valoración sobresaliente del programa con unas puntuaciones que oscilaban entre el 7 y el 10.

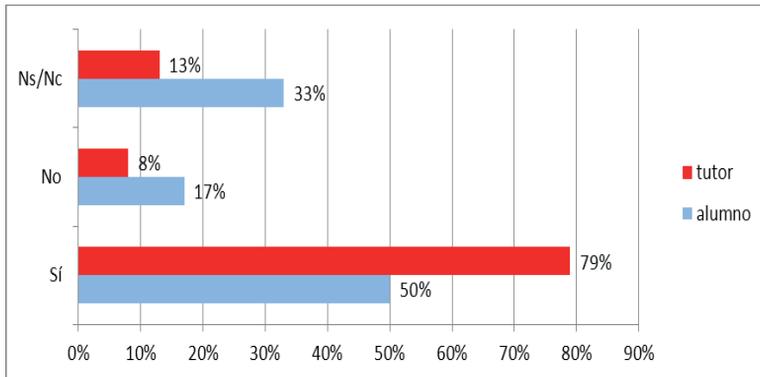
Gráfico 6. Valoración del alumno por parte del tutor externo



En un porcentaje muy elevado la actitud personal de los alumnos fue valorada por los tutores externos como notable (25%) y sobresaliente (67%) Asimismo, los alumnos mostraron una gran capacidad de integración en el grupo de trabajo con valoraciones notables (20%) y sobresalientes (67%) En cuanto a la adecuación de la formación académica con el puesto de trabajo asignado, las valoraciones sobresalientes bajaban a un 50% mientras las notables se mantenían en un 22%.

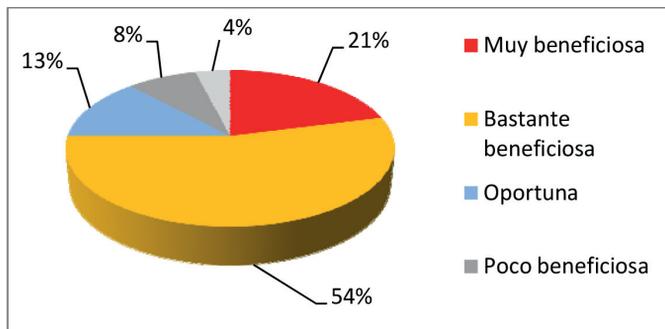
El prácticum y la formación de posgrado

Gráfico 7. Adecuación de la práctica para incorporarse al mercado laboral



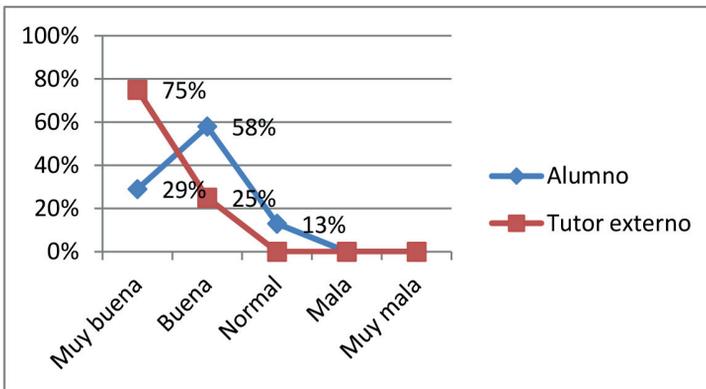
Uno de los objetivos fundamentales del Programa de Prácticas del Máster era proporcionar a los alumnos una formación que les permitiera la posibilidad de incorporarse al mercado laboral. En este punto la visión de alumnos y tutores externos no se correspondía en su totalidad. En un 79% de las ocasiones, los tutores consideraban que las prácticas realizadas por el alumno se adecuaban a su incorporación al mercado laboral. Ese porcentaje bajaba en el alumno hasta un 50%.

Gráfico 8. Valoración del Practicum como experiencia académica-profesional para el alumno



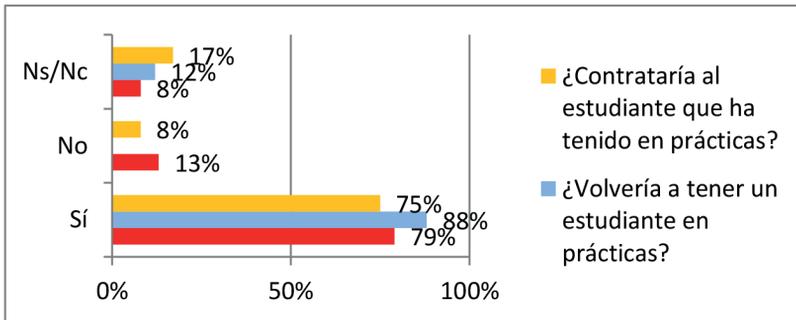
La valoración del Practicum como experiencia académica-profesional por parte del alumno dio resultados muy positivos. Un 54% de los alumnos consideró este *practicum* como una experiencia “bastante beneficiosa”, un 21% como “muy beneficiosa” y un 13% como “oportuna”. Únicamente un 12% de los alumnos la lo considero como “poco” o “nada” beneficiosa.

Gráfico 9. Labor del tutor académico durante el periodo de prácticas



Con respecto a la labor desempeñada por el tutor académico en el programa de prácticas, los resultados fueron muy positivos. El 75% de los tutores externos valoraron la figura del tutor académico como “muy buena” y el 25% como “buena”. Los alumnos, por su parte, adoptaron otros valores considerando la labor del tutor académico como “muy buena” en un 29% de los casos, “buena” en un 58% y normal en un 13%.

Gráfico 10. El prácticum como programa formativo (tutor externo)

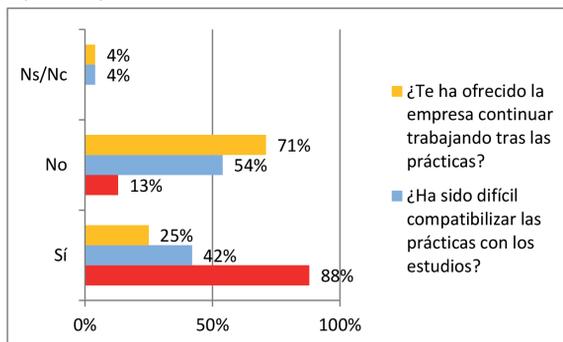


Al hacer una valoración global del *practicum* como programa formativo por parte de los tutores externos, se constata el alto grado de satisfacción mostrado. Si observamos el gráfico anterior podemos ver como en un 79% de los casos el *practicum* cubrió sus expectativas. Un 88% de las empresas que forman parte del programa de prácticas del Máster estarían dispuestas a acoger, de nuevo, un estudiante en prácticas. Así mismo, un 75% de los tutores contratarían a los estudiantes que han tenido haciendo prácticas en sus empresas/instituciones. Los argumentos ofrecidos por los tutores externos sobre esta cuestión se sintetizan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Valor añadido del alumno a la empresa/institución de prácticas externas

- a) Los alumnos han demostrado una excelente disposición, actitud receptiva, capacidad para tomar la iniciativa y proponer estrategias de comunicación innovadoras.
- b) Muy buena coordinación con el personal fijo de la institución, con los asesores externos así como con otros estudiantes del programa de prácticas.
- c) Trato no sólo correcto sino cordial. Es una excelente oportunidad para el alumno aprenda de primera mano lo que supone incorporarse al mundo laboral y pertenecer a una empresa o institución de gran tradición en la sociedad alicantina.
- d) Excelente labor del tutor en prácticas.
- e) Los alumnos tiene muchas ganas de trabajar y realizan todas las tareas adecuadamente.
- f) Desarrollan una función básica pero muy necesaria.
- g) Los conocimientos y habilidades de los estudiantes seleccionados se adecuan a las necesidades de la institución, así como los horarios en los que han desempeñado su labor de prácticas.

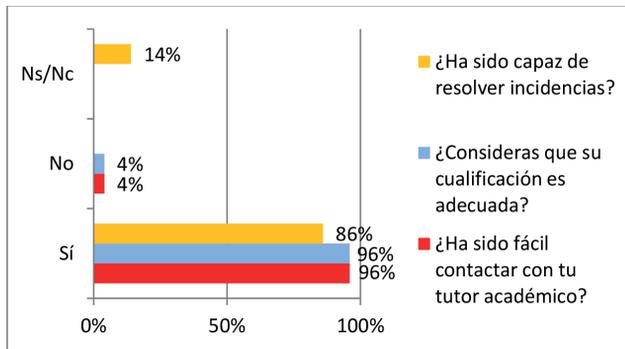
Gráfico 11. El Practicum como programa formativo (alumno)



El prácticum y la formación de posgrado

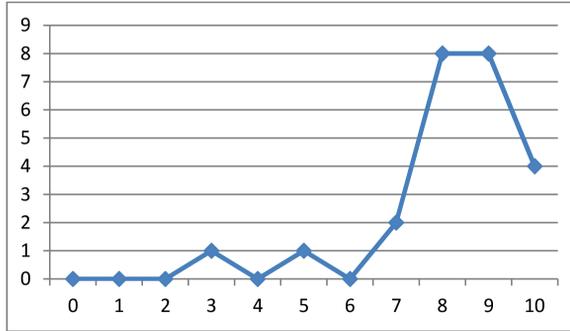
La valoración del Practicum como programa formativo por parte del alumno nos dejó entrever algunas cuestiones importantes. El 88% afirmó que el *practicum* había cubierto sus expectativas, frente a un 13% que se manifestaron en sentido contrario. También pudimos observar como en un 42% de los casos, los alumnos habían tenido dificultades para compatibilizar las prácticas con sus estudios. Resulta significativo el hecho de que el 25% de las empresas e instituciones ofrecieron al alumno la posibilidad de seguir trabajando al finalizar sus prácticas curriculares.

Gráfico 12. Relación del alumno con el tutor académico



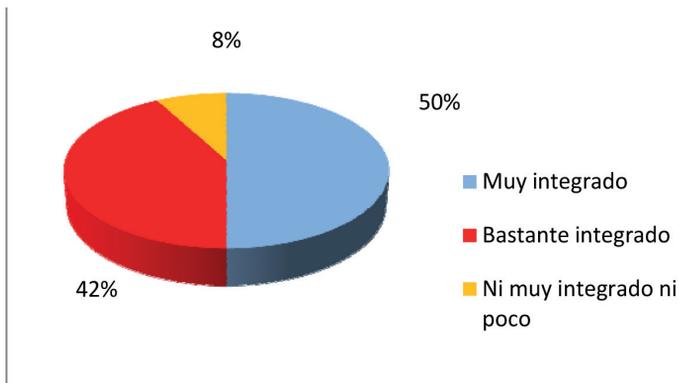
En cuanto a la relación que el alumno mantiene con su tutor académico como premisa fundamental para un mejor aprovechamiento de su periodo de prácticas, tal como podemos constatar en el gráfico anterior, dicha interacción académica ha resultado ser muy positiva. En un 86% de los casos, los alumnos confirmaban la capacidad del tutor para resolver las incidencias que surgieron. Además, un 96% consideró la cualificación del tutor como adecuada para desarrollar esta labor, y el mismo porcentaje definió como “fácil” el contacto con el mismo: un contacto que se realizó vía mail o tutoría en campus virtual (58%), vía teléfono (8%) o visitas personales (33%).

Gráfico 13. Relación del alumno con el tutor externo



Por otra parte, tal y como muestra el gráfico anterior, podemos ver que la relación de los alumnos con sus tutores en las empresas/instituciones fue calificada, entre la mayor parte del alumnado, entre 8 y 10 puntos. Los motivos que daban los alumnos para justificar esta buena relación se vinculan con la dedicación del tutor a su formación y su ayuda constante en todo momento.

Gráfico 14. Integración en la empresa/institución



Los alumnos se han sentido integrados e involucrados en la empresa/institución de destino. Como muestra el gráfico 14, el 50% afirmaba sentirse "muy integrado" y el 42% "bastante integrado". Únicamente un 8% se situaba en un punto neutro.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de este estudio, se extraen diferentes aspectos susceptibles de ser mejorados y se establecen recomendaciones básicas de diversa índole, para avanzar en la calidad, la adecuación del programa de prácticas y reflexionar tanto con los contenidos teóricos del Máster Comincrea como con la selección de empresas e instituciones colaboradoras.

Una de las cuestiones apuntadas por los alumnos incide en la necesidad de realizar prácticas en organizaciones que se identifiquen más con las industrias creativas (estudios de arquitectura, espacios de coworking, museos, etc.).

Por otra parte, resultaría pertinente que las prácticas en empresas estén más relacionadas con la elección que cada alumno haya realizado, a partir de los itinerarios de Investigación o Dircom dentro del Máster.

En este sentido, asegurarnos de que las labores que se van a realizar en la organización, por parte del alumnado, poseen relación directa con la especialización que conlleva el Máster universitario, así como la disponibilidad suficiente de recursos y medios técnicos para realizar las tareas encomendadas, supone atender las expectativas generadas en los estudiantes.

También se ha detectado la necesidad de facilitar la consecución de este módulo de prácticas para las personas que ya están trabajando, mediante convalidaciones, trabajos extraordinarios o la propia reducción de las horas de prácticas; ya que, en esta situación, resulta sumamente complejo realizar dicho módulo.

En cuanto a las necesidades detectadas por parte de los tutores externos, se manifiesta la necesidad de conocer de antemano el perfil, la formación y los conocimientos de los alumnos candidatos a realizar las

prácticas, para constatar el nivel de adecuación a las expectativas de la organización.

También un mayor número de horas de prácticas; ya que consideran que las contempladas en el programa de estudios del Máster son insuficientes y no permiten al alumno implicarse en profundidad en el desarrollo de las actividades comunicativas y relacionales de la organización, así como en la aplicación de técnicas de investigación en comunicación.

Todas estas recomendaciones, resultado del estudio planteado, nos muestran, desde una perspectiva profesional y discente, la orientación futura que debemos otorgar a este Máster, para paliar las incidencias que se han manifestado en este primer curso académico. La investigación evaluativa se erige, por tanto, en una herramienta imprescindible que nos permite ofrecer a nuestros futuros estudiantes un producto formativo de posgrado de mayor calidad, con la adquisición de competencias, habilidades y destrezas de los alumnos en la dirección, gestión de la comunicación y su investigación en industrias creativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto. Bilbao.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Documento marco para la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior.*

El prácticum y la formación de posgrado

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado.

ZABALZA, M. (2004): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

CABALLERO, A. Y LLORENTE, M. (2006): La gestión del Posgrado en el Espacio Europeo de Educación Superior: experiencias en la UAM. *Jornadas La gestión del posgrado en el EEES*, Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea de la Universidad de Alicante.

SÁNCHEZ CRESPO (2003): Practicum en empresas en la formación de posgrado. VII Simposio Internacional *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Universidad de Vigo. Pontevedra.

RIAL, R. Y COUCE, A. (2001): Rol do practicum na formación de posgrado de orientadores profesionales, en BORREGO, C. (2001), en II Encontro internacional de formação norte de Portugal/Galiza. Instituto de Emprego e Formação Profissional.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

ÁLVAREZ, E., IGLESIAS M. Y GARCÍA, M. (2008): Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio, en *Revista Aula Abierta*, nº 36, 65–78. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/download/articulo/3844467.pdf>. Consultado el 15 de julio de 2013.

CASTILLO, A., ÁLVAREZ, A. Y MUÑIZ, J.A. (2013): EEES y la formación en comunicación en España. La estructura de la oferta de posgra-

do. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 19, núm. Especial marzo, pp. 99–110. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42015> . Consultado el 20 de julio de 2013.

ZABALZA, M. (2003): Los planes de estudio en la Universidad. Afrontando el reto de la convergencia europea. Conferencia pronunciada en la Universidad Politécnica de Valencia el 26 de junio de 2003. Disponible en: <http://www.upv.es/europa/doc/Zabalza.pdf>. Consultado el 20 de julio de 2013.

IV

PERIODISMO Y MOVILIDAD: UN RETO PARA LAS EMPRESAS, UN DESAFÍO PARA LAS ESCUELAS DE COMUNICACIÓN

João Canavilhas

(U. da Beira Interior – Portugal)

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto nacional “Audiencias activas y Periodismo: Estrategias de innovación en la empresa informativa y nuevas figuras profesionales” (CSO2012-39518-C04-04), financiado por el ministerio de Economía y Competitividad.

1. UN ECOSISTEMA MEDIÁTICO EN CAMBIO:

La masificación de la Web, sobre todo después del Año 2000, ha cambiado por completo el ecosistema mediático. A su tiempo, la emergencia de los medios anteriores también había desencadenado procesos de adaptación de los medios preexistentes, pero la Web supuso un cambio más radical, porque ha introducido en el ecosistema un nuevo medio y, a la vez, un nue-

vo soporte para los medios anteriores. Esta situación ha acarreado procesos de evolución y de coevolución intermediática (Scolari, 2012), en los que cada medio buscó formas de adaptarse al nuevo ecosistema: uno de los ejemplos de coevolución, en este caso por parasitismo (Scolari, 2012), es la Web (medio hospedero) y los blogs/redes sociales (parasitas). La blogosfera y, más tarde, las redes sociales, han crecido en la Web que, a su vez, ha evolucionado a la fase 2.0 con la atracción de más usuarios motivados por la posibilidad de tener una mayor participación.

Si la irrupción de la Web es, en sí mismo, un cambio radical en el ecosistema, el apareamiento de los dispositivos móviles de acceso a la Web se ha constituido como otro importante factor de cambio. “*A partir de este momento hablamos de un sistema en el que los recursos y los entornos están creando nuevas y variadas relaciones que resultan de su naturaleza inestable, móvil y global* (Canavilhas, 2011, pág 14), lo que nos traslada a una sociedad líquida (Bauman, 2000) caracterizada por la creciente individualización en la producción y consumo de información en simultaneo con una pérdida de valor de instituciones tradicionales desgastadas y fragmentadas.

Hablamos, así, de un ecosistema mediático donde cambian las formas de producir, consumir y distribuir información, en resultado de una convergencia transversal.

2. LA CONVERGENCIA:

El concepto de convergencia ganó dimensión en el campo de la comunicación a partir del 2006, con la obra *Convergence culture. Where old and new media collide*, de Henry Jenkins. A pesar de la proyección del autor y de qué habitualmente se le considere como padre del concepto, es el mismo quien destaca Ithiel de Sola Pool, con su obra *Technologies of Freedom* (1983), como

el “*profeta de la convergencia*” (Jenkins, 2006. pág.10). Este autor llama convergencia al fenómeno que apaga las fronteras entre medios de comunicación, a punto de que hay medios físicos que transportan varios servicios y servicios que son ofrecidos de varias formas y por diferentes medios diferentes (Sola Pol, 1983).

Por su parte, Jenkins define convergencia cómo “the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences who will go almost anywhere in search the kind of entertainment they want” (2006, pág.2). En este concepto se enfatizan tres dimensiones de la convergencia: la distribución multiplataforma, la colaboración entre las empresas mediáticas y una audiencia que busca lo que más le interesa en la oferta existente.

Desde luego se destaca que la convergencia no es un fenómeno simple pero algo más complejo, transversal a todo el ecosistema mediático y con impacto en los tres elementos básicos: productores, receptores y canal. La investigación confirma esta tendencia, con estudios sobre la convergencia en áreas específicas cómo las rutinas profesionales (Masip & Micó, 2009), en los contenidos (Quinn & Filak, 2005) o en el consumo de información (Sundet & Espen, 2009). En otros casos se subraya su multifactorialidad, identificada en cuatro campos: tecnológico, profesional, empresarial y contenidos (Salaverria, 2010). En este trabajo nos interesa estudiar la forma como la convergencia en las audiencias tiene impactos en las convergencias tecnológica y, sobre todo, profesional, porque son estas las que van a exigir cambios en las escuelas de comunicación. El hecho de que las audiencias busquen los que más les interesa, independiente de la plataforma (Jenkins, 2006), obliga a los medios a evolucionar “hacia un modelo de

producción multiplataforma” (Salaverría, 2010, pág. 33) que responda a las expectativas de los usuarios.

Por otra parte, la evolución tecnológica y los nuevos modelos de negocios han inducido una convergencia empresarial en el área de la comunicación, con la fusión de empresas que presentan ahora una oferta multimedia: en este proceso, que muchas veces implicó la reducción de las plantillas, se verificó una convergencia profesional, con periodistas asumiendo nuevas funciones de distribución y producción de productos periodísticos para diferentes plataformas en consecuencia de la convergencia de contenidos.

Todo este conjunto de cambios ocurrió en un corto espacio de tiempo. Las universidades, instituciones conservadoras, tardaron en reaccionar a este fenómeno (Canavilhas, 2011), y por ello las empresas se han visto constreñidas a solucionar sus problemas internamente, muchas veces con experiencias que se han revelado verdaderos fracasos por la inadecuación de los recursos humanos a nuevas funciones o por no saber adaptar sus contenidos a la Web.

Después de los fracasos en el inicio del siglo XXI, momento en que estalló la burbuja tecnológica y miles de empresas estrella de la nueva economía han visto su valor reducirse a casi nada, se inició un nuevo ciclo de inversiones en la Web, pero esta vez más conservador. En los primeros años del nuevo ciclo, el éxito de los social media (blogs y, posteriormente, redes sociales) desencadenó una nueva ola de sucesos en la Web con impacto en la comunicación social: el llamado “periodismo ciudadano” (Gilmor, 2005; Rosen, 2008) dio la sensación de ser un desafío al periodismo tradicional limitado por las presiones políticas y económicas y, por ello, representar algo que respondía a las audiencias antes enunciadas por Jenkins (2006). Proyectos como el renombrado OhMyNews (nacido en la Corea del Sur

en enero de 2000, pero que ganó dimensión mundial en 2004) o el Soitu.es (nacido en 2007) son dos ejemplos mayores de esta línea que floreció un poco por todo el mundo. Ambos proyectos cerraron (2010 e 2009, respectivamente) y los espacios de los ciudadanos en los periódicos online son en actualidad una sombra de lo que prometía ser el futuro del periodismo.

A pesar de los muchos avances y retrocesos en la adaptación del periodismo al nuevo medio, el número de utilizadores de Internet sigue creciendo: de acuerdo con los reportes de la ITU (*International Telecommunication Union*), la tasa mundial de penetración ha subido de 7% (2000) a 39% (2013), con un 77% en los países desarrollados. Esto significa que hay potencial, pero falta algo.

En realidad, estos números han crecido mucho en los últimos años como consecuencia de otro fenómeno: la emergencia de los dispositivos móviles. El iPhone y el iPad, ambos de Apple, aceleraron el crecimiento del número de usuarios y crearon un nuevo mercado de dispositivos de acceso a Internet.

3. NUEVAS PLATAFORMAS MÓVILES

En el año 2007 existían en todo el mundo alrededor de 3.4 mil millones de móviles (Ahonen, 2010), un número que posicionaba este medio como líder mundial en tasa de penetración. Ese mismo año, con el lanzamiento del iPhone, nacía un nuevo mercado dentro del ya exitoso mercado de los móviles. Según el *International Data Corporation*, en el año 2010 se han vendido en todo el mundo 305 millones de dispositivos de este tipo, número que ha subido para 821 millones en 2012 y Gartner¹ prevé ventas de 1.2 mil millones para 2013.

1 <http://techcrunch.com/2012/11/06/gartner-1-2-billion-smartphones-tablets-to-be-bought-worldwide-in-2013-821-million-this-year-70-of-total-device-sales/>.

En 2010, Apple lanzó el iPad, plataforma que inició un nuevo mercado: el de las tabletas. El éxito comercial del nuevo producto es tal que se prevé que a finales del 2013 las ventas de tabletas superen las de PCs, llegando a 70/75 millones².

Las tabletas, que inicialmente eran vistas como simples plataformas de lectura (e-readers) y, por ello, situadas en el campo del ocio, han evolucionado y mejorado sus performances hasta el punto de que son ya consideradas ordenadores y, como tal, herramientas de trabajo. Este cambio ha sido fundamental para el crecimiento de las ventas porque a sus capacidades técnicas se añade la usabilidad resultante de la tactibilidad: el lugar de un interface artificial, como es el ratón, el usuario puede interactuar utilizando su dedo, lo que facilita el proceso y transforma a las tabletas en una plataforma más atractiva para usuarios con poca experiencia.

Además de todo esto, el éxito de este tipo de dispositivos está conectado con su modelo de funcionamiento, que incluye un sistema operativo y una tienda de aplicaciones (*apps*) con un sistema de pago simple y cómodo. Los dos casos más conocidos son las trilogías iPhone/iPad-iOS-App Store, de Apple, y Samsung-Android-Google Play. En el primer caso se trata de una oferta integrada de Apple, al paso que el segundo caso es un sistema abierto a todas las marcas, siendo en este momento Samsung líder en ventas de dispositivos que utilizan el también líder en sistemas operativos. Ambos tienen un modelo económico basado en la venta de dispositivos y de *apps* de bajo coste, que por economías de escala acaban por generar enormes volúmenes de negocio. Reportándonos a enero de 2013 podemos decir que App Store ofrecía 775 mil aplicaciones³ y el Google Play

2 www.tech-thoughts.net/2013/05/tablet-shipments-over-take-pcs-2013.html#.UHGelJwqSp

3 <http://ipod.about.com/od/iphonesoftwareterms/qt/apps-in-app-store.htm>

650 mil⁴, con ventas anuales que en 2013 podrá llegar a los 25 mil millones de dólares⁵. Uno de los grupos más importantes de *apps* es el de noticias, con ofertas de prensa, radio, televisión, agencias y una miríada agregadores de noticias de todo tipo. Es toda una revolución en la forma de acceder a la Web y, en este caso, a las noticias: si antes era clara la tendencia para el consumo online en alternativa a los periódicos, con la emergencia de este tipo de plataformas esa tendencia se acentúa y se alarga a otros tipos de contenido: un ejemplo son los contenidos en vídeo, que ya compiten con la televisión. De acuerdo con CISCO⁶, en el año 2012, el 51% del tráfico mundial en Internet era video consumido en dispositivos móviles en sitios como Youtube.

3.1. CAMBIOS EN LA RECEPCIÓN

El reporte *State of Media 2013* indica que el consumo se está volviendo multiplataforma: el 77% de los detentores de una tableta también consume noticias en su ordenador personal, el 54% lo hace simultáneamente en su móvil, 50% los periódicos en papel y el 25% responde que hace un consumo mediático cuádruple (tableta, móvil, ordenador, y periódico en papel). Aún que con otros números, el *Digital News Report 2013* confirma esta tendencia: 33% de los encuestados hacen un consumo mediático en por lo menos dos plataformas y el 9% refiere tres o más plataformas.

La tendencia para el consumo multiplataforma no es reciente, pero con los teléfonos inteligentes y las tabletas se ha incrementado: además de que son dispositivos de uso individual, son igualmente plataformas multimedia adaptadas a la movilidad con un alto grado de usa-

4 www.appbrain.com/stats/number-of-android-apps

5 <http://online.wsj.com/article/SB10001424127887323293704578334401534217878.html>

6 www.cisco.com/en/US/solutions/collateral/ns341/ns525/ns537/ns705/ns827/white_paper_c11-520862.html

bilidad: además posibilitan un “*acceso directo, inmediato y continuado a contenidos o servicios independiente del lugar y del momento*” (Aguado & Martínez, 2008, pág. 189). Esta conexión permanente transforma cada usuario en un consumidor único y permanentemente disponible para recibir información en un nuevo ecosistema mediático marcadamente “push” en el que los contenidos buscan el usuario y no al revés, como en el ecosistema tradicional.

Todos estos cambios exigen una respuesta de la emisión, lo que viene ocurriendo con una vasta oferta de nuevos formatos y nuevas narrativas para responder a las audiencias convergentes que buscan lo que más les interesa, independiente de la plataforma. Con aparatos de recepción dotados de características de gran potencial, como el GPS para información geolocalizada, el acelerómetro para detectar movimientos del dispositivo, ó la camera de vídeo para la Realidad Aumentada (RA), la expectativa de los usuarios crece. Como se ha visto antes, todos los días son bajados millones de *apps* que permiten este consumo informativo individual: en lugar de una comunicación de masas entramos en la era de la comunicación personal, con sistemas de distribuir información diferenciada en función de los gustos de los usuarios. Todo esto depende de una previa convergencia de contenidos que muchas veces implica igualmente una convergencia empresarial: aún que hay casos exitosos de distribución de nuevos contenidos para esta audiencia móvil, lo más habitual es que estas empresas innovadoras acaben compradas por grandes conglomerados: el ejemplo más claro será la compra de Youtube por Google.

3.2. CAMBIOS EN LA EMISIÓN

Por opción o por necesidad, los medios han pasado por un proceso de mediamorfosis (Fidler, 1997) o re-

mediación (Bolter & Grusin, 1999) para adaptarse a la audiencia convergente antes enunciada.

La televisión tradicional es el medio que mejor viene resistiendo al desgaste de Internet: de acuerdo con un reporte de PEW de mes de julio de 2013, el 69% de los americanos accede a las noticias en televisión, un número ya muy cercano a los 50% de Internet que ha sobrepasado los periódicos (28%) y la radio (23%). Este acercamiento obligó la misma televisión a entrar en un proceso de cambio de su naturaleza intrínsecamente sincrónica: el objetivo es acercarse al modelo de Youtube que permite a los usuarios un consumo adaptado a su disponibilidad personal. Con repositorios de programas en la Web o con la inclusión de black boxes en las suscripciones, las televisiones se acercan al modelo no sincrónico típico de Youtube.

En paralelo, Youtube empieza a ofrecer contenidos sincrónicos como el salto de Félix Baumgartner, que en 14 de octubre del 2012 ha llegado a los 8 millones de usuarios en simultáneo, buscando acercarse al modelo de la televisión tradicional. Esta aparente contradicción nos es más que una convergencia de modelos, en el que ambos buscan un equilibrio entre contenidos típicamente de consumo en directo (ex: deportes) y otros que pueden consumirse en cualquier momento (ex. Películas).

Los otros medios tradicionales han cambiado igualmente algunas de sus características, sea en las narrativas sea en las políticas de publicación. El “online first”, que hasta un determinado momento ha sido rechazado, es ahora la opción de periódicos, que además buscan en los dispositivos móviles nuevos canales. Véase el caso de los contenidos informativos que siguen el *Diamond Model* (Bradshaw, 2007) y evolucionan a lo largo del tiempo desde poca información distribuida muy rápidamente hasta información más profunda distribuida

más tarde. Los formatos van desde la urgencia (ex: sms o alertas push dirigidos al móvil) hasta trabajos de más profundidad (ex: reportajes multimedia para tabletas) adaptados a los gustos o localización del consumidor. Otro ejemplo de la adaptación de los periódicos al nuevo ecosistema mediático son las renacidas ediciones vespertinas, muchas de gran calidad y que cumplen su misión de profundizar las materias de la edición matinal – con la inclusión de opinión de especialistas analizando el tema o más multimedia – y de adelantar los temas que serán destaque en la edición tradicional del día siguiente. (Canavilhas & Satuf, 2013)

Por fin, deben destacarse igualmente los cambios en la radio. A pesar de qué es un medio fragilizado por la emergencia de la televisión, la radio ha sabido aprovechar la Web para reposicionarse en el ecosistema, apostando por una fuerte presencia en la Web en su formato tradicional (emisión en streaming), pero también utilizando el PodCast para consumidores que no quieren sujetarse a una parrilla de programación. Además de este cambio en su elemento natural –el sonido– la radio ha sabido utilizar el hipertexto y el vídeo en sus sitio Web, a punto de en actualidad existan radios con una presencia multimedia más fuerte que las televisiones: véase el ejemplo portugués de Rádio Renascença, donde al sonido (streaming y podcast), se añade el video, el texto, la fotografía y la infografía en una oferta integrada que en los últimos años recibe premios en el concurso nacional de ciberperiodismo portugués, competición donde son los periódicos los medios con mayor presencia.

Los ejemplos antes referidos muestran que los cambios en los emisores son una realidad, aun que en la mayor parte de los casos ella ocurra sin una estrategia definida. Muchos de los cambios suceden por mimetismo entre medios: unos buscan soluciones y las ponen en

práctica, otros simplemente repiten los que los medios de referencia hacen. No hubo, por ello, una estrategia definida si no una busca de salidas para la crisis en la que los medios se han sumergido, buscando compensar la pérdida de lectores en la prensa, la fuga de la publicidad para la televisión (Díaz Noci y Mezo Ayerdi, 1999) a pesar del continuo crecimiento del número usuarios de Internet. En realidad, las empresas de comunicación saben que tienen que estar dónde están los consumidores (Jarvis, 2010) y por ello los siguen.

Al tratarse de una busca de audiencias en tiempo real, a cada momento surgen nuevos desafíos –cómo ocurrió con la emergencia de las redes sociales– y las empresas se sienten obligadas a adaptarse en el momento. Esta situación conduce al surgimiento de nuevas tareas en la actividad periodística, que han cristalizado en nuevas ocupaciones y, más tarde, en nuevas profesiones.

4. NUEVAS PROFESIONES

La digitalización en el mundo de la comunicación ha conducido a una convergencia profesional en las redacciones. El ejemplo más claro es el progresivo desaparecimiento de los fotoperiodistas: con la fotografía analógica, el lento proceso de revelación y la baja capacidad de los rollos fotográficos obligaba a que los trabajos fueran hechos por profesionales para garantizar la calidad de las fotografías en tiempo útil. Con las máquinas digitales, el fotógrafo puede sacar una infinidad de fotos hasta tener la que más le interesa, y todo esto sin aumentar los costes. La consecuencia ha sido la reducción drástica del número de fotoperiodistas en las redacciones, que quedan ahora reservados para trabajos dónde la fotografía es un elemento en destaque, como el reportaje o las fotos de portada. Las otras imágenes son ahora captadas por el periodista, que de esta forma adquiere una nueva función. Otra de las profesiones que va des-

apareciendo es la de corrector de textos, en este caso motivado por la existencia de correctores automáticos en los programas de edición textual.

Pasa algo semejante en televisión, con los periodistas haciendo el trabajo de edición de sus trabajos en los nuevos sistemas de edición no lineal, sustituyendo a los editores de vídeo. En algunas situaciones, los periodistas hacen también el trabajo de reportero de imagen, tomando así el control total de la producción audiovisual. Esta es una situación que ocurrió igualmente en las radios, que gracias al digital han juntado las actividades de editor de sonido y de periodista en la misma persona.

En estos casos no ha nacido una nueva profesión, pero han desaparecido o cambiado profesiones que van perdiendo autonomía al ser asumidas por otros profesionales. Aún así, la digitalización en el sector de la comunicación levanta nuevos problemas que están en la origen de cambios en la profesión. Desde luego la posibilidad de manipular fotos con uno de los centenares de programas de edición de imagen existentes en el mercado y que permiten cambiar imágenes con procesos simples y al alcance de cualquier persona. Es verdad que este tipo de manipulación no es nuevo, pero la facilidad con que se hacen estos cambios y el aumento de la velocidad de la información en circulación han vulgarizado este tipo de ocurrencias. El problema es aún más grave cuándo los programas pueden ser manipulados por los ciudadanos que disponen igualmente de cámaras de fotos en sus móviles y pueden enviarlas a los medios de comunicación de forma rápida. Todo esto plantea nuevos problemas de nivel ético que tienen que ser discutidos porque la prisa de ser el primero en publicar se sobrepone a las necesarias verificaciones características de la actividad periodística.

La consecuencia de la digitalización que más se destaca es la supresión de determinadas profesiones y la acumulación de funciones en otros profesionales, la llamada convergencia profesional. El reporte de la Red ICOD (2006) ya identificaba argumentos a favor y contra: en el primer caso se destaca la reducción de las plantillas y el mayor control sobre el producto final, una situación que agrada sobre todo a los propietarios de los medios de comunicación. En contra hay fundamentalmente los argumentos de los profesionales, al considerar que el periodista pierde tiempo haciendo tareas que no son propias lo que tiene reflejos en un producto final de menor calidad. Pero no todas las nuevas profesiones tienen que ser desempeñadas por periodistas o estar conectadas con la producción de contenidos. En muchos casos emergen nuevas figuras ligadas al periodismo, pero que no redactan noticias.

4.1. INTERNET Y LAS NUEVAS PROFESIONES

Si la digitalización ha cambiado el campo profesional, la Web, sobre todo la 2.0, acentuó aún más este proceso. La necesidad de buscar los usuarios en los nuevos espacios virtuales obligó las empresas a crear nuevas figuras profesionales que aprovechan las redes sociales para difundir noticias, pero también para buscar información y probar nuevos formatos.

En actualidad hay mucha investigación sobre las nuevas profesiones surgidas en las redacciones en consecuencia de la webización.

El antes referido ICOD (2006), identificaba figuras cómo el content manager, el diseñador interactivo (interaction designer), el superusuario, el gestor técnico de sistema (system manager), el editor de sitios y páginas web (web editor) y el arquitecto de la información (infoarquitect). Dos años después, Flores (2008) presenta una propuesta dónde aparecen actividades iguales,

aun que con otros nombres: consultor de periodismo, infomediario, responsable de contenidos, multimedia (webmaster), blogger influenciador, news moderator y dosificador de información. Aguado y Palomo (2010) insisten en algunas figuras pero a veces con diferentes denominaciones: coordinador multimedia, editor web, responsable de participación y community manager son las cuatro propuestas. Meijer (2012) coincide en el Community Manager, y añade el Search Engine Optimizer (SEO) y el Social Media Analyst.

Después de una fase en la que el trabajo con la interactividad y la multimedialidad aparecen conectadas a nuevas figuras, en los años más recientes es ya la administración de espacios sociales y la optimización que se destaca.

5. CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA: PROPUESTAS PREVIAS

Este conjunto de alteraciones, que en algunos casos resultan de la convergencia profesional y en otros son intentos de los medios de comunicación en responder a novedades tecnológicas, necesitan apoyo de las escuelas de comunicación. Más que preparar periodistas para los medios tradicionales, el desafío es preparar profesionales para una nueva situación de mercado en el que las fronteras entre periódico–radio–televisión se disipan y dónde el periodista tiene que ser multiplataforma, multimedia y multitarea (Idsvoog, 2007, Salaverria, Avilés & Masip, 2007)

Por un lado, cómo bien nota Meijer (2012), los medios de comunicación deberían juntarse a la investigación universitaria y a los usuarios, para desarrollar formas narrativas innovadoras que respondan a los deseos del público y puedan involucrar más el público, convertir el consumo de noticias en una experiencia más placentera. Por otro lado, *“las facultades de periodismo y*

comunicación han de adaptar su currículum a la nueva realidad y, además, promover e investigar las nuevas dinámicas” (Da Rocha y Narberhaus, 2012, sin pág.)

En un texto de 2009, actualizado en 2011, Canavilhas también defendía que la digitalización es una buena oportunidad para acercar empresas y escuelas de periodismo. La propuesta integraba investigación al nivel de los modelos económicos, de los nuevos lenguajes y narrativas, además de testar nuevas herramientas antes de que las empresas las adquirieran. En el campo de la enseñanza proponía que los planes de estudios integraran asignaturas como Técnicas de investigación en la Web, Captación y edición de imagen y sonido, Ética para los medios digitales, y Nuevos periodismos.

Esta propuesta coincide con la de Tejedor Calvo, Corpus y Lozan (2011) que proponen igualmente asignaturas como técnicas de redacción ciberperiodística, técnicas de búsqueda de contenidos y recursos online” y técnicas de generación y gestión de nuevos contenidos.

Las propuestas parecen coincidir en dos campos: por un lado, la formación de periodistas con más competencias en la investigación y producción de contenidos para la Web; por otro, en la necesidad de preparar profesionales con conocimientos de periodismo, pero que tienen como principales objetivo dar más visibilidad a los contenidos, sea en las redes sociales sea en los motores de búsqueda.

6. ENSEÑANZA DEL PERIODISMO: NUEVAS PROPUESTAS PARA UN ECOSISTEMA LÍQUIDO

La emergencia de los dispositivos móviles funcionó como catalizador para la webización del ecosistema mediático, algo que ya ocurría a un ritmo apreciable y que, de alguna forma, estaba cubierto por las propuestas enunciadas en el punto anterior, sobre todo la ne-

cesidad de enseñar nuevas formas de narrar utilizando lenguajes hipermultimediatos, técnicas de investigar de forma eficaz en ese mar de información que es la web y métodos de distribuir la información utilizando los espacios participativos de la web 2.0..

El impresionante crecimiento de ventas de teléfonos inteligentes y tabletas con acceso a Internet añadió tres nuevas variables al ya complejo ecosistema mediático: el consumo personal, la movilidad de los usuarios y el potencial técnico de los aparatos. Esto significa que es el momento para plantear una actualización a las propuestas de enriquecimiento de los planes de estudios antes enunciadas. Para responder a este escenario móvil, se formulan las siguientes propuestas para los planes de estudios.

a) Se insiste en la necesidad de preparar los estudiantes para un escenario multimediático. La separación de la formación por medios tradicionales –prensa, radio y televisión– hace sentido en post-grados: al nivel del primer ciclo debe apostarse por una formación más horizontal: las técnicas de redacción y de edición de texto, sonido e imagen debe enseñarse en un escenario de convergencia

b) Se refuerza la necesidad de incluir contenidos relacionados con técnicas de búsqueda de información en Internet porque hay cada vez más fuentes y es esencial ahorrar tiempo y comprobar fiabilidad.

c) Se repite la sugerencia para que discutan los principios de una ética digital online que discuta temas como la privacidad, los límites de la manipulación y utilización de imágenes, o la forma de relacionamiento con las fuentes de información online.

d) En el tema de la gestión y distribución de contenidos, los estudios en periodismo deben añadir materias donde se discutan las nuevas formas de distribución

personal, algo que cruza con las cuestiones de privacidad antes enunciadas. El hecho de que el dispositivo de recepción pueda acumular datos sobre los hábitos de consumo online del usuario y que, a través de GPS, nos indique dónde está ese mismo usuario, son oportunidades para personalizar la información, algo muy valorado, pero que puede igualmente invadir la privacidad del usuario.

e) Los planes de estudios deben incluir materias exploratorias que permitan a los alumnos proponer y testar nuevas narrativas y nuevos formatos que exploren potencialidades como la realidad aumentada o el acelerómetro. En determinado momento tendrá que discutirse dónde situar la frontera entre la información y el entretenimiento, pero esa es materia para incluir igualmente en las discusiones de cariz más ético y deontológico. Se constata que las generaciones más jóvenes pasan mucho tiempo en redes sociales y jugando, así que formatos como los *serious games*, por ejemplo, se asumen como una alternativa narrativa para llevar a este grupo la información periodística.

De una forma resumida, lo que se defiende es una formación de primer ciclo más convergente y, por ello, más de acuerdo con el escenario futuro del ecosistema mediático. Para el segundo ciclo quedarían las posibilidades de especialización por medio, juntando la Web a los tres medios tradicionales, aun que esta sea una opción de medio plazo: en un futuro no mucho distante, la especialización se hará por tipo de producto mediático (webnoticias, infografías multimedia, *serious games*, información georeferenciada y aumentada) o por ciclos en el proceso de producción (recoja de temas y de información, producción en uno de los temas anteriores, distribución de contenidos, gestión de espacios de participación).

Junto con las propuestas de materias a incorporar en los planes de estudios, se destaca de nuevo la necesidad de acercamiento de las escuelas de comunicación a las empresas, y vice-versa. No hace sentido que las empresas sigan arriesgando su prestigio y, no raras veces, su propia supervivencia, al testar modelos (contenidos o económicos) basados en estados de espíritu momentáneos o en falsas percepciones. La investigación en comunicación que se hace en las escuelas tiene recursos humanos y técnicos para testar modelos en laboratorio, pero necesitan muchas veces de muestras significativas para replicar esos modelos en dimensiones significativas. Las empresas tienen recursos humanos con una noción de mercado más cercana a la realidad y usuarios en número suficiente para que los resultados puedan ser extrapolados.

Parece hacer sentido que el reto que ahora mismo enfrentan las empresas de comunicación social, y que para algunas es la diferencia entre seguir en el negocio o cerrar puertas, tenga en las universidades un apoyo importante. También las universidades, a quien acusan de vivir de espaldas al mercado, sienten las críticas de los que optan por no seguir estudiando al no encontrar ahí una respuesta a las necesidades del mercado, lo que resulta en una pérdida de prestigio. La reducción de los presupuestos gubernamentales para la enseñanza superior, muchas veces fundamentada justamente en la separación entre investigación y mercado, tiene que ser compensada con ingresos propios: una de las opciones es resolver los problemas de empresas e instituciones ligadas de alguna forma a la comunicación.

La conclusión es que empresas y universidades con cursos de comunicación están condenadas a entenderse porque el potencial de complementación es enorme.

7. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- AGUADO, Juan Miguel & MARTÍNEZ, Inmaculada José (2008): *Sociedad Móvil: tecnología, identidad y Cultura*. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid.
- BAUMAN, Zygmunt (2000): *Liquid Modernity*. Polity. Cambridge.
- BOLTER, Jay D. & GRUSIN, Richard (1999): *Remediation. Understanding New Media*. The MIT Press. Cambridge.
- DÍAZ NOCI, Javier; MESO & AYERDI, Koldo (1999): *Periodismo en Internet: modelos de la prensa digital*. S.E. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- FIDLER, Roger (1997): *Mediamorfosis: comprender los nuevos medios*. Garnica. Buenos Aires.
- GILLMOR, Dan (2005): *Nós os Media*. Editorial Presença. Lisboa.
- JARVIS, Jeff. (2010): *O que faria o Google?* Gestão Plus. Lisboa.
- JENKINS, Henry (2006): *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York University Press. New York.
- QUINN, S. & FILAK, Vincent (2005): *Writing and producing across media*. Focal Press. Oxford.
- RED ICOD (2006): *Comunicación digital. Competencias profesionales y desafíos académicos*. ICOD Network. Vic
- SOLA POL, Ithiel de (1983). *Technologies of freedom*. Belknap Press. Cambridge.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

- AGUADO, Juan Miguel & Palomo, Bella (2010): *Convergencia y nuevas rutinas profesionales: luces y*

sombras del periodista polivalente en las redacciones españolas, en LÓPEZ, Xosé & PEREIRA, Xosé: *Convergencia Digital: reconfiguración de los medios de comunicación en España*, pp. 129–148. Spicusc. Santiago de Compostela.

CANAVILHAS, João (2009): Ensino do jornalismo: o digital como oportunidade. Em Fidalgo, Joaquim & Marinho, Sandra (Org.) *Actas do Seminário JORNALISMO: Mudanças na Profissão, Mudanças na Formação*. CECS. Braga.

CANAVILHAS, João (2011): Ensino do Jornalismo: o digital como oportunidade, en QUADROS, Claudia, CAETANO, Kati & LARANJEIRA, Álvaro, *Jornalismo e Convergência: ensino e práticas profissionais*. Livros Labcom. Covilhã.

CANAVILHAS, João & SATUF, Ivan (2013): Jornalismo em transição: do papel para o tablet ... ao final da tarde, en FIDALGO, António & CANAVILHAS, João, *Comunicação Digital: 10 anos de investigação*. Minerva. Coimbra.

FLORES, Jesús (2008). Perspectivas de docencia, aprendizaje e investigación del ciberperiodismo para una emergente sociedad en red. *Análisi*, 36, pág. 53–63

IDSVOOG, Karl (2007): Adapt or die of Irrelevance, en *Teaching Journalism in the Digital Age*, Nieman Reports, 61, 3.

MASIP, Pere & MICÓ, Josep Lluís (2009): El periodista polivalent en el marc de la convergencia empresarial. *Quaderns del CAC*, pág.31–32.

MEIJER, Irene (2012). Valuable journalism: A search for quality from the vantage point of the user. *Journalism*, 14(6), pág.754 –770

SALAVERRIA, Ramón, GARCÍA AVILÉS, José & MASIP, Pere (2007): Convergencia periodística: propuesta de definición teórica y operativa. Do-

cumento de trabajo, *Proyecto “Convergencia digital en los medios de Comunicación”*.

SALAVERRIA, Ramón (2010): Estructura de la Convergencia de Medios, en LÓPEZ, Xosé & PE-REIRA, Xosé: *Convergencia Digital: reconfiguración de los medios de comunicación en España*, pp. 27–40. Spicusc. Santiago de Compostela.

SCOLARI, Carlos (2012): Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. *Communication Theory*, 22, pág.204–225.

SUNDET, Vilde S. & ESPEN, Ytrenberg (2009): Working Notions of Active Audiences: Further Research on the Active Participant en Convergent Media Industries. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 15, pp: 383–390.

TEJEDOR CALVO, Santiago, CORPUS, Roberto Silva y LOZANO, Fernando Esquivel (2011): La formación del ciberperiodista 2.0 en QUADROS, Claudia, CAETANO, Kati e LARANJEIRA, Álvaro. *Jornalismo e Convergência: ensino e práticas profissionais*, pág. 21–42. Livros Labcom. Covilhã

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

BRADSHAW, Paul (2007): *A model for the 21st century newsroom: pt1 – the news diamond*. Disponible en <http://onlinejournalismblog.com/2007/09/17/a-model-for-the-21st-century-newsroom-pt1-the-news-diamond>. Consultado en 28 de julio de 2013

CANAVILHAS, João (2011): El nuevo ecosistema mediático. *Revista Index Comunicación*, nº1, pág. 13–24. Disponible en <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/4/16>. Consultado en 05 de agosto de 2013

DA ROCHA, Irene y NARBERHAUS, Marta (2012): *Metodología docente para la forma-*

ción de periodistas en el contexto de la convergencia de medios. Disponible en <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/2012/607.pdf>. Consultado en 05 de agosto d 2013.

ROSEN, Jay (2008): *A Most Useful Definition of Citizen Journalism.* Disponible en http://journalism.nyu.edu/pubzone/weblogs/press-think/2008/07/14/a_most_useful_d.html. Consultado el 16 de julio 2012.

V

ENSEÑANZA VIRTUAL EN LICENCIATURA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Alfonso Castillo Rodríguez

(U. Pablo de Olavide de Sevilla –España–)

Leandro Álvarez Kurogi

(U. Internacional de La Rioja –España–)

I. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza–aprendizaje ha sido objeto de estudio de muchos investigadores. En concreto, la educación a distancia ha supuesto un gran auge en este proceso de enseñanza. En la actualidad, según el National Center for Education Statistics (NCES, 1999), en Estados Unidos existen una mayoría de instituciones (públicas y privadas) de enseñanza superior que ofertan diversos cursos de especialización a distancia.

A través del nuevo espacio virtual, se accede a este proceso de enseñanza–aprendizaje de una manera sencilla, práctica y eficaz. Tanto los alumnos como los profesores coinciden en que la nueva formación virtual, en espacios o plataformas cualificadas para la misma, es beneficiosa para el continuo seguimiento de los contenidos a tratar en una asignatura específica, curso de

especialización, taller,... lo cual posibilita no sólo conferir mayor flexibilidad horaria, sino también favorece el desarrollo y la consolidación de ciertas competencias inherentes a la sociedad a la que concernimos actualmente.

2. BLENDED LEARNING: UNA NUEVA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

A principios de la primera década del siglo XXI, de acuerdo con Bartolomé Pina (2004), surgió un nuevo concepto en lo que al proceso de enseñanza – aprendizaje se refiere, denominado originalmente “blended learning”, lo cual significa textualmente aprendizaje mezclado; el propósito fundamental fue solucionar los problemas económicos de la enseñanza tradicional. Pascual (2003) lo define como una enseñanza que incluye, además de los elementos referentes a la educación tradicional, tutorías personalizadas, chats, clases presenciales habitualmente en grupo y videoconferencias; por otro lado, March, Mcfadden y Price (2003) lo considera de un modo más conciso como la combinación de la enseñanza presencial y la virtual. En consecuencia, dicho término ha sido creado con el fin de aunar los elementos inherentes al proceso de enseñanza – aprendizaje tradicional y la formación on–line para así intentar dotar a este binomio la excelencia educativa. Por consiguiente, la parte tecnológica es la que proporciona los elementos novedosos a esta enseñanza semipresencial, asevera Vera (2008).

En este sentido, el primer autor trata de estudiar su esencia y peculiaridades como posible solución a los inconvenientes suscitados por la enseñanza usual y el e–learning (enseñanza electrónica, según la traducción literal), dado que atestigua que la enseñanza virtual no obtuvo la consolidación esperada, generando una reducción y paralización tanto en la inversión de infraestruc-

turas como de proyectos, tal y como lo indica Pascual (2003); el e-learning está considerado como el último paso de la educación conocida como a distancia, expone Boneu (2007). Probablemente, esta metodología es eficaz únicamente para el colectivo que posee la combinación de unas determinadas características apropiadas que han sido tanto adquiridas a lo largo de los años con las TIC como posiblemente heredadas, como la disciplina, constancia, organización, destrezas de lectoescritura y motivación. Así y de acuerdo con García (2005), posee una duplicidad tecnológica y pedagógica.

En lo relativo a la enseñanza presencial, Bartolomé Pino (2002) enuncia algunos factores positivos asociados a la mayor cantidad de personas que finalizan sus estudios mediante dicho modelo, como la presencia de los compañeros con los cuales se crea un grupo y se motivan entre sus miembros, el ritmo relacionado con la asistencia a clase, el profesor a través de vínculos emocionales y la habilidad social que se obtiene al posibilitar físicamente la sociabilidad entre los miembros de la comunidad educativa.

De lo expuesto anteriormente, cabe resaltar lo pormenorizado por Ruíz Bolívar (2007), quien manifiesta que las publicaciones relativas al Blended learning han incrementado considerablemente en la década anterior, las cuales se basan en las distintas peculiaridades de cada persona perteneciente a diferentes etapas educativas.

Asimismo, al margen del entorno comercial que se genera con la necesidad humana y material de producir una aplicación o plataforma formativa, esta nueva aproximación a la realidad educativa crea miembros adeptos y los que piensan que puede ser un regreso perjudicial; no obstante, su adecuada combinación teniendo en cuenta todos los conceptos referentes a ambas metodologías, probablemente resulte eficaz tanto para

el docente como para el discente, puesto que aparte de la aplicación de sus elementos, no se utilizaría y / o se evitaría el uso de las características que conllevan ciertos inconvenientes, como la escasez de la comunicación verbal por parte del alumnado en las clases grupales on-line y la eximia carencia de la relación humana.

Por ende, no sólo en las etapas educativas más tempranas sino también en la enseñanza superior, sus miembros optan por fusionar los recursos tecnológicos y los pertenecientes a la metodología tradicional con objeto de que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea lo más efectivo posible, posibilitando el incremento de los conocimientos previos de manera bidireccional. En consecuencia, tal y como señala Ruíz Bolívar (2007), el blended learning ha promovido una expectación optimista entre los miembros de colectivo universitario; su utilidad radica no sólo en la posibilidad de favorecer la adquisición de unas determinadas competencias acorde con la sociedad en la que vivimos caracterizada por la tecnología de la información, en la cual el saber buscar, encontrar, contrastar y aplicar una determinada información resulta relevante, sino también de propiciar el desarrollo de las capacidades concernientes fundamentalmente a la educación presencial, como la cooperación, socialización, comprensión y etc. El mismo autor manifiesta que la mencionada expectación fue cumplida de manera parcial, dado que se priorizó la utilización de las herramientas virtuales como instrumento instructivo, careciendo de la detección referente a los conocimientos previos y perfil de los estudiantes ya citados anteriormente.

Ante ello, se tuvo en cuenta lo puntualizado en el párrafo precedente, además de la aplicación del Blended learning, con el fin de conocer los resultados asociados a los factores pertenecientes a esta metodología, como el desarrollo y mejora de determinadas competencias,

grado de satisfacción, motivación, rendimiento académico y eficacia en lo que al cumplimiento de los objetivos didácticos se refiere.

Existen trabajos de investigación que ponen de manifiesto el éxito obtenido con la fusión de los elementos correspondientes a las dos metodologías: e-learning y presencial. Por consiguiente, en la educación superior, posiblemente el resultado sea más positivo con respecto a las demás etapas educativas, debido al nivel más elevado o consolidado de diversas competencias por parte de los estudiantes, así como las habilidades y valores afines, como por ejemplo la capacidad de organizarse, constancia, disciplina, motivación, autoestima, esfuerzo, participación, cooperación y respeto.

2.1. PLATAFORMAS VIRTUALES

Las plataformas virtuales son un software que apoyan y dinamizan la enseñanza en las instituciones educativas; ya existen diversas, aunque conviene destacar su origen, el cual está relacionado con la especialización de los sistemas de gestión de contenidos, traducción de content management systems –CMS–, los cuales también son un software, pero destinado a la gestión de una página web, aunque limitado, puesto que no se ciñe a los contenidos pedagógicos y a algunas herramientas didácticas como un foro temático, según lo subraya Boneu (2007).

Del mismo modo, estamos de acuerdo en que el mismo autor ostente que cualquier plataforma debe poseer cuatro particularidades ineludibles: interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización; la primera relativa al alumno como principal actor de su formación, la segunda relacionada con la adaptación a los contenidos y a la estructura de una determinada institución, la tercera hace referencia a la posibilidad de ser utilizada por un elevado número de estudiantes y la cuarta co-

rrespondiente a la facultad de implantar cualquier curso llevado a cabo por otra entidad.

Todas las universidades actualmente disponen de un campus virtual, tanto es que García–Valcárcel Muñoz–Repiso (2007) asegura que los profesores suelen usar alguna plataforma virtual con el fin de llevar a cabo actividades complementarias a las presenciales con los estudiantes, por lo que entre las existentes destaca la plataforma denominada WebCT, que es una de las que ostentan mayor implantación en el ámbito educativo universitario.

Dicha implantación ha supuesto que en la actualidad más de 55 países y 6 millones de estudiantes utilicen esta plataforma para seguir su proceso de enseñanza–aprendizaje (Román Mendoza, s.f.). De la misma manera, Mondéjar, Mondéjar y Vargas (2006) la señalan como la más desarrollada, más extensa en funcionalidad y la más resistida de todas las existentes, además de concretar que ha sido traducida a 15 idiomas y es utilizada por más de 15 millones de alumnos y más de 500 mil docentes; García (2005) especifica que se encuentra entre las dos plataformas comerciales más conocidas conjuntamente con Blackboard, mientras que las más contempladas son Claroline y Moodle. Por tanto, es la plataforma con mayor expansión a nivel mundial.

2.2. HERRAMIENTAS VIRTUALES DE APOYO A LA DOCENCIA PRESENCIAL

Como enuncia Salinas Ibáñez (2004), la incorporación de las tecnologías de la comunicación ha propiciado una modificación en el rol del profesor, por lo que ha pasado de ser un mero transmisor del conocimiento a ser el mediador del mismo. En este sentido, debido a la posibilidad de acceder a innumerables informaciones a través de internet, se ha visto necesaria la creación de herramientas cuya utilidad está encauzada tanto a los

docentes con objeto de emplearlas como medio para la consecución de un objetivo concreto del proceso de enseñanza – aprendizaje como evidentemente al estudiante que es el otro protagonista en dicho proceso.

Las herramientas virtuales son elementos estructurales y funcionales que pueden ser considerados independientes entre sí, a pesar de existir la posibilidad de poseer alguna vinculación, como por ejemplo una determinada asignatura que contiene sus diversos apartados y, por otra parte, un apartado relativo al expediente académico, en el cual se especifica la calificación final obtenida en la susodicha asignatura; asimismo, otro ejemplo sería un correo electrónico a través del cual cada usuario puede intercambiar cualquier tipo de información utilizando diferentes tipos de archivos en distintos formatos.

Igualmente, podemos resaltar que en sus albores, programas de edición de texto comenzaron a ser empleados a través del ordenador sustituyendo a la tradicional pizarra. Con el transcurrir de los años, se está presenciando una constante evolución con la elaboración de diversos programas y páginas no sólo dirigidos a la enseñanza on–line, sino también útiles para la modalidad presencial.

Boneu (2007) menciona algunas herramientas enfocadas más hacia el aprendizaje y otras encaminadas a la gestión y a la enseñanza; en el primer caso señala, entre otras, los foros, chat, correo electrónico y componentes de sincronización y trabajo desconectado, mientras en el segundo las herramientas que admiten videoconferencias, corrección y seguimiento de los estudiantes y administración de los estudiantes y todos los cursos impartidos.

Del mismo modo, cabe destacar las bases de datos como repositorios que puedan albergar una inmensa cantidad de publicaciones, así como páginas on–line

que permiten la divulgación de elementos didácticos como imágenes y vídeos.

Por otro lado, Mondéjar, Mondéjar y Vargas (2006) mencionan el proyecto Campus Virtual constituido por 9 universidades públicas, las cuales son exclusivas en sus pertinentes Comunidades Autónomas (La Rioja, Islas Baleares, Cantabria, Oviedo, País Vasco, Castilla – La Mancha, Extremadura, Navarra y Zaragoza). En dicho proyecto se engloba la posibilidad de compartir todas las asignaturas impartidas en las universidades antes mencionadas, a las cuales el alumnado posee acceso, así como el proyecto Profesores invitados por red, cuya finalidad es permitir a los estudiantes ver videoconferencias de un profesor de otra universidad para complementar lo transmitido por el profesor titular de la asignatura de la cual está realmente matriculado.

Conviene señalar que el Campus Virtual es creado a través de la plataforma WebCT viabilizando a docentes y a discentes una serie de herramientas que, según los autores, permite una mejor organización de la asignatura, optimiza el ritmo y el tiempo de aprendizaje al poder acceder más rápidamente a la información sin necesidad de acudir a la universidad, dado que cada estudiante se adapta a sus circunstancias personales, incrementa la comunicación con el profesor y amplía la comunicación entre los alumnos mediante herramientas como chat, correo electrónico y foro. Cabe destacar que en el trabajo de investigación relativo a estos autores, los alumnos estaban satisfechos, precisamente porque se adaptaba a sus demandas debido a la necesidad de compaginar el estudio con sus vidas laborales.

De igual formar, cabe subrayar la existencia de otras herramientas que pueden servir de apoyo a la docencia presencial, desde la propia internet que viabiliza el acceso a infinidad de información, hasta un blog educativo, revistas electrónicas, periódicos digitales, diccionarios, pizarra digital, vídeos y imágenes ilustrativas, presenta-

ciones a través de la aplicación Power point de Microsoft o redes online de colaboración entre los docentes, como indica García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2007), que posibilita intercambiar conocimientos, propuestas y etc..

Por lo tanto, todas las herramientas virtuales son susceptibles de ser eficaces siempre y cuando se adapten a los objetivos didácticos que hemos de perseguir en cada asignatura, cursos y etc.

3. METODOLOGÍA SEMIPRESENCIAL EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

A través de la plataforma WebCT, los profesores pueden acercar al alumnado diversos contenidos de tipo teórico (temas propios, capítulos de libro, artículos) y práctico (enlaces a videos, sesiones de Educación Física, ejercicios de acciones motrices divididos o estructurados en función de las habilidades motrices que se refiera).

Durante dos años lectivos (2011 / 2012 y 2012 / 2013), se ha utilizado la plataforma WebCT como recurso didáctico para la asignatura troncal de “Estructura y Organización de Instituciones Deportivas”, perteneciente al quinto curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En dicha asignatura, la organización fue la establecida en los estudios de Grado, es decir, queda estructurada en los siguientes elementos: Enseñanzas Básicas, Enseñanzas Prácticas, Actividades Dirigidas y Tutorías colectivas (Figura 1). Salvo este último, los anteriores elementos son susceptibles de ser evaluado en el alumnado.

En la plataforma WebCT se crearon diversos contenidos dentro de cada uno de los elementos que conforman la asignatura; los alumnos podían acceder de manera sencilla y eficaz a los contenidos de toda la asignatura. Además, cada uno de estos contenidos se

encontraba planificado en el calendario general de la asignatura que se encontraba insertado en una carpeta denominada “información de interés”. Las actividades diseñadas en las enseñanzas prácticas fueron creadas y además, se informaba al alumnado de las directrices y normas para su óptimo desarrollo. Normalmente, las actividades estaban organizadas en grupos, como mínimo de 2 compañeros y máximo de 4, en función de la dificultad y complejidad de la actividad, por lo que para su correcto desarrollo, los alumnos interactuaban entre ellos y se organizaban para completar las instrucciones de estas actividades prácticas. Para ello, era necesario que el alumno pudiera conversar y comunicarse con los compañeros, tener la habilidad de creatividad, organización, orden, cooperación, resolución de problemas, entre otras habilidades.

Por otro lado, el alumno gozaba de unas referencias bibliográficas para cada una de las actividades realizadas, correo electrónico para consultas y dudas que propiciaban respuestas más personalizadas, así como unas pautas generales y específicas, como la fecha de entrega, formato, extensión, entre otros aspectos.

Enseñanzas Básicas	Calendario, Contenidos	
Enseñanzas Prácticas	Actividades, Bibliografía, Organización, Pautas metodológicas, Correo–consulta, Evaluación	Asignación tarea, Entrega
Actividades Dirigidas		
Tutorías colectivas	Calendario, Correo–consulta	

Figura 1. Organización de la asignatura de “Estructura y Organización de Instituciones Deportivas”.

Fuente: elaboración propia.

Se han tenido en cuenta las incidencias que pudieran ocurrir en dicha plataforma, debido a que este recurso didáctico era novedoso en nuestro campo de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y no todos los alumnos podrían no tener dificultades. Esta asignatura se encuentra en la vía de la Gestión Deportiva, entre las ya existentes, como Rendimiento Deportivo y Educación Física y Salud. Los alumnos pueden aprender cómo se crea un club deportivo, saber cómo buscar subvenciones para dicho club, trabajo con el II Convenio Colectivo de Trabajadores de este gremio, así como conocer los tipos de contrato, grupos o escalas de trabajo, saber el concepto, características, tipos de subrogación, conocer la responsabilidad civil en el deporte y por supuesto, conocer la estructura básica de las instituciones deportivas como son el Comité Olímpico Español, Comité Olímpico Internacional, las Federaciones Deportivas y etc.

Destaca que durante los dos años académicos, el grado o nivel de incidencias ha sido bajo – escaso. Incidencias puntuales de conexión (7%), que sin duda, tuvieron una solución por parte del equipo técnico de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla de forma rauda y operativa. Un 5% de los alumnos tuvieron problemas de subida de archivos de las tareas, debido en el 100% de los casos, por la no espera de la subida al completo. Estas incidencias fueron solventadas con la petición de la tarea por correo electrónico de la misma plataforma.

Por tanto, la evaluación de la plataforma WebCT como recurso didáctico para la asignatura de Estructura y Organización de Instituciones Deportivas ha sido más que satisfactoria, sobresaliente. Su uso es recomendado como apoyo tanto al docente como al discente en su proceso de enseñanza–aprendizaje.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS POSIBLES APLICACIONES A TRAVÉS DE PLATAFORMAS VIRTUALES

En la plataforma WebCT existen multitud de aplicaciones, muchas de ellas no utilizadas por el profesorado ni por el alumnado. Es, por tanto, necesario explicar al detalle diversas aplicaciones para que se permita más fácilmente su uso.

Acerca de las herramientas de contenido, se han encontrado diversas:

- a) Programa. Se ha utilizado en nuestra asignatura en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Es una aplicación en el que se puede acceder al programa real de la asignatura.
- b) Glosario. Dicha aplicación es empleada para la recogida de términos claves de cada tema en la asignatura correspondiente. De esta forma, el alumno tiene al alcance una opción conceptual diferente.
- c) Contenidos del curso. En ella, se condensa el grueso del temario de la asignatura. Es la aplicación más utilizada por los profesores.
- d) CD-ROM. El profesor puede complementar algunas ideas o temas con la incorporación de un CD-ROM que comparte con sus alumnos.

En lo referente a las herramientas de comunicación, se pueden apreciar además de las aplicadas en nuestra asignatura (correo electrónico y calendario académico):

- a) Foros de debate. El profesor crea un foro a través de una pregunta relacionada con la temática deseada y realiza una primera aportación explicando al alumnado las bases de dicho foro.
- b) Chat. Lo que puede asemejarse a tutorías on-line. Esta herramienta es factible para aquellos alumnos que no pueden desplazarse a las tutorías establecidas por el profesor en el campus universitario.

- c) Pizarra electrónica. Este tipo de aplicaciones puede servir para la incorporación de una estrategia o táctica en nuestro campo de estudio. En otros casos, como la Cinemática,..., puede ayudar a solucionar de forma rápida un problema matemático.

En tercer lugar, se encuentran las herramientas para la evaluación. En estos dos años lectivos, se ha utilizado constantemente la herramienta de “tareas”, sin embargo existen otras como:

- a) Exámenes. Es una herramienta escasamente utilizada, puesto que no garantiza la capacidad individual del alumno. Sin embargo, se puede utilizar como test de control para que el alumno valore sus conocimientos de forma objetiva.
- b) Autoevaluación. Es una prueba sobre la percepción del alumnado para mostrar su grado de implicación en la asignatura.

Finalmente, existen herramientas para los estudiantes como:

- a) Página del estudiante. Cada alumno puede crear su propia página con sus características, intereses, necesidades,...
- b) Presentaciones y trabajos en grupo. Los alumnos pueden subir sus trabajos para que otros compañeros puedan acceder a los mismos.
- c) Mis calificaciones. Es la aplicación que muestra todas las calificaciones de cada alumno en función de la configuración que el profesor haya estimado apropiada para que se apruebe cada parte de la evaluación (enseñanzas básicas, enseñanzas prácticas y actividades dirigidas).

4. CONCLUSIONES

El modelo mixto del proceso de enseñanza–aprendizaje gracias a las Nuevas Tecnologías se concordará a lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se ha comprobado en el presente capítulo que este modelo mixto permite ajustarse a las necesidades actuales del alumnado, siendo de forma compartida presencial y virtual, por lo que se considera el modelo más adecuado. Los alumnos pueden contemplar, trabajar y desarrollar sus capacidades a través de unos contenidos que se muestran en la plataforma virtual. En muchos casos, la optimización de una clase presencial viene precedida por el buen trabajo de las clases virtuales, puesto que los alumnos saben de antemano la organización, planificación y recursos necesarios para comenzar una enseñanza práctica presencial.

Con ello, este modelo confiere igualmente un ahorro económico a los alumnos, puesto que ya no se fotocopian contenidos de la asignatura que pueden estar debidamente colgados en la plataforma. Además, este tipo de modelo de enseñanza permite colaborar con el proceso ecológico y ahorro de papel, muy necesario en la actualidad.

Por último, con este modelo de enseñanza se ha conseguido que los alumnos sean más responsables. Saben que tienen que estar pendientes de la planificación facilitada por el profesor en la plataforma. Una vez insertada, los alumnos, antes de comenzar la semana, pueden ver desde sus casas o desde sus móviles si la siguiente clase es presencial o no y los contenidos a trabajar en ambos casos. Esto supone además al alumnado un ahorro en traslado a la Universidad, que en algunos casos, se agradece tal gesto.

Acerca de la plataforma educativa WebCT, sólo podemos indicar que, hoy en día, antigua Licenciatura,

se ha evaluado en dos años académicos un tipo de enseñanza mixto, como se exige en los nuevos estudios de Grado. Ha resultado ser una plataforma muy estable, con un nivel de incidencias muy escaso y los alumnos han conseguido cumplir con los objetivos de la asignatura, además de consistir en un tipo de aprendizaje diferente, acorde a sus características y a lo que deben ajustarse en la actualidad en su labor a todos aquellos que pretendan ejercer como docentes de Educación Física.

5. BIBLIOGRAFÍA

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

BARTOLOMÉ PINA, Antonio (2002): Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?, en *Revista Crítica*, LII896, nº 896. Disponible en: www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf. Consultado el 25 de marzo de 2013.

BARTOLOMÉ PINA, Antonio (2004): Blended learning. Conceptos básicos, en *Píxel-bit. Revista de medios y educación*, nº 23. Disponible en: www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm. Consultado el 19 de mayo de 2013.

BONEU, Josep Maria (2007): Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos, en *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, nº 4. Disponible en: www.raco.cat/index.php/RUSC/article/view/58133/68225. Consultado el 5 de marzo de 2012.

GARCÍA PEÑALVO, Francisco José (2005): Estado actual de los sistemas *e-learning*, en *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº 6. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo.htm. Consultado el 8 de abril de 2013.

GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Ana (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación, en *Revista iberoamericana de educación a distancia*, n° 2. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20548&dsID=herramientas_tecnologicas.pdf. Consultado el 15 de noviembre de 2012.

MONDÉJAR JIMÉNEZ, José, MONDÉJAR JIMÉNEZ, Juan Antonio y VARGAS VARGAS, Manuel (2006): Implantación de la metodología e-learning en la docencia universitaria: una experiencia a través del proyecto Campus Virtual, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, n° 1. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2229170>. Consultado el 3 de noviembre de 2012.

MARCH, George. E. II, MCFADDEN, Anna C y PRICE, Barrie J (2003): Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes, en *Online Journal of Distance Learning Administration*, n° IV. Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>. Consultado el 12 de diciembre de 2012.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1999): *Digest of Education Statistics*. Disponible en <http://nces.ed.gov/pubs2000/digest99/>. Consultado el 2 de septiembre de 2013.

PASCUAL, María Pau. (2003): El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad, en *Educaweb*, n° 69. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108.asp> Consultado el 7 octubre de 2012.

ROMÁN-MENDOZA, E. (s.f.): El desarrollo de cursos a distancia en la World Wide Web mediante plataformas virtuales: “WebCT” en el

mundo universitario norteamericano. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/metodologia/roman.htm. Consultado el 7 febrero de 2011.

RUÍZ BOLÍVAR, C. (2007): El blended learning como evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de posgrado, en *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº 8. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_ruiz_bolivar.pdf. Consultado el 28 de junio de 2013.

SALINAS IBÁÑEZ, J. (2004): Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, en *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, nº 1. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>. Consultado el 29 de octubre de 2012.

VERA, Fernando. (2008): La modalidad blended-learning en la educación superior. Disponible en: http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf. Consultado el 16 de octubre de 2013.



VI

PERIODISMO DE DATOS: CONCEPTO, ORÍGENES, EJEMPLOS Y FORMACIÓN EN LA MATERIA

María Ángeles Chaparro Domínguez
(Universidad Internacional de La Rioja-España-)

1. INTRODUCCIÓN

El periodismo de bases de datos, comúnmente conocido como periodismo de datos, es hoy en día una especialización pujante, que va en paralelo al crecimiento exponencial que están experimentando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Como todo lo que está ligado a las nuevas tecnologías, en el periodismo de datos existe un gran componente autodidacta, debido principalmente a dos factores: en España no existe un cuerpo sólido de cursos universitarios donde se imparta esta disciplina, como explicaremos después, y la web proporciona una ingente cantidad de material gratuito o a bajo coste con el que se puede aprender solo desde casa.

En este estudio vamos a detenernos en primer lugar en el concepto de periodismo de datos. Explicaremos en qué consiste esta nueva forma de hacer periodismo,

cuáles son sus raíces y veremos algunos ejemplos interesantes desarrollados en los últimos meses en España y en el extranjero. En segundo lugar, realizaremos un análisis dentro del ámbito universitario español con el fin de destacar aquellas iniciativas que, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), están enfocadas a la enseñanza del periodismo de datos. Después, pasaremos a estudiar otro tipo de formación que tiene lugar fuera del ámbito universitario. Por último, haremos un breve recorrido por los principales cursos que existen en el extranjero.

2. ¿QUÉ ES EL PERIODISMO DE DATOS?

Como toda nueva disciplina que se está fraguando, no existe unanimidad a la hora de definir este concepto tan joven. En las redacciones, se escuchan algunas voces que consideran que el periodismo de datos no es más que humo, puesto que desde sus orígenes el periodismo ha trabajado con datos (Crucianelli, 2013. Pág. 106). Sin embargo, ese es un pensamiento equivocado ya que, como veremos a continuación, esta nueva modalidad periodística trabaja con los datos como nunca hasta ahora se había hecho.

2.1. EL CONCEPTO DE PERIODISMO DE DATOS

La idea matriz del periodismo de datos consiste en utilizar herramientas estadísticas y de visualización con el fin de contar mejor las viejas historias y descubrir otras nuevas (Flores, 2012. Pág. 479). Es una combinación de distintos factores:

“What makes data journalism different to the rest of journalism? Perhaps it is the new possibilities that open up when you combine the traditional ‘nose for news’ an ability to tell a compelling story, with the sheer scale and range of digital information now available [...]. Data journalism can help a journalist tell

a complex story through engaging infographics” (Gray, Bounegru y Chambers, 2012).

Mar Cabra, una de las mejores profesionales del periodismo de datos en España, define así este concepto: *“Se trata de recabar y analizar grandes cantidades de información y datos detallados para después hacerlos comprensibles a la audiencia a través de artículos, visualizaciones o aplicaciones” (Servera, 2012).*

El periodismo de datos es, por tanto, una nueva forma de hacer periodismo, que requiere nuevas habilidades por parte de los periodistas, que han de manejar distintos programas informáticos para sacar el máximo partido a los datos que encuentren en la Red (Chaparro, 2013).

Estos programas se encargarán de limpiar, analizar y visualizar la información de una manera inteligible para el público. Son numerosas las herramientas que se utilizan para estos fines hoy en día, tanto gratuitas como de pago. A continuación destacamos algunas de las más utilizadas:

- Google Refine¹: con esta aplicación de escritorio gratuita se depura la información mediante distintos filtros, que ayudan a homogeneizar las bases de datos.
- Data Wrangler²: es una aplicación web gratuita desarrollada por la Universidad de Standford que permite trabajar con hojas de cálculo.

1 Página web de Google Refine: <https://code.google.com/p/google-refine/>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

2 Página web de Data Wrangler: <http://vis.stanford.edu/wrangler/>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

- Statwing³: es una herramienta recomendable para análisis de datos estadísticos, especialmente en cruces de variables.
- Data Wrapper⁴: es un software libre adecuado para la creación de gráficos.
- Google Fusion Tables⁵: esta herramienta permite convertir bases de datos en mapas y geolocalizar direcciones.
- Piktochart⁶: esta aplicación permite crear atractivos gráficos sin apenas tener nociones de manejo infográfico.

En síntesis, el periodismo de datos supone el procesamiento de grandes volúmenes de datos, que exceden con frecuencia una simple hoja de cálculo de Excel, la visualización interactiva de la información y la incorporación del programador al equipo periodístico (Crucianelli, 2013. Pág. 107).

Este último requisito, deseable para aumentar la calidad del trabajo, no siempre se cumple ya que en numerosas ocasiones, principalmente en medios de comunicación digitales con redacciones reducidas, tendrán que ser los propios periodistas los que lleven a cabo todo el proceso periodístico, desde la búsqueda de los datos hasta su transformación en un reportaje, gráfico o mapa que sepan entender sus lectores.

La materia prima del periodismo de datos, como ya hemos indicado, es la información accesible a través de

3 Página web de Statwing: <https://www.statwing.com/>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

4 Página web de Data Wrapper: <https://datawrapper.de/>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

5 Página web de Google Fusion Tables: <http://www.google.com/drive/apps.html#fusiontables>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

6 Página web de Piktochart: <http://piktochart.com/>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

la Red, principalmente. En este sentido, cobra especial importancia la filosofía *open data*, que promueve el acceso libre a los datos. Esto llevado a las administraciones públicas se corresponde con el *open government*, cuyas máximas son la transparencia y la comunicación con los ciudadanos. Y es precisamente en este contexto donde el periodismo de datos juega un papel clave:

“[...] the mission of Data Journalism should be to bring together data and readers, and it is again the goal of this type of journalism to shorten and reduce the distance between the institutions and citizens, between the base and the top of society” (Martinisi, 2013).

En esta misma línea, en Sudáfrica se está desarrollando una interesante iniciativa, Code for South Africa⁷, que intenta conseguir el empoderamiento de la sociedad a través de la formación de los periodistas de los principales medios del país en periodismo de datos, para que sean ellos los que suministren información valiosa a los ciudadanos (Weiss, 2013).

En España se están desarrollando iniciativas interesantes en el plano autonómico, como Datos Abiertos Gencat⁸, que es un repositorio de datos públicos de la Generalitat de Cataluña; Irekia⁹, la plataforma de *open government* y participación ciudadana del País Vasco; Dato Abierto Rioja¹⁰, el portal *open data* del Gobierno riojano, o la Ley Foral de Transparencia y Gobierno

7 Code for South Africa: <http://www.code4sa.org/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

8 Datos Abiertos Gencat: http://www20.gencat.cat/portal/site/dadesobertes?newLang=es_ES. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

9 Irekia: <http://www.irekia.euskadi.net/lang>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

10 Dato Abierto Rioja: <http://www.larioja.org/npRioja/default/index.jsp?idtab=758984>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

Abierto de Navarra, pionera en España y que entró en vigor en diciembre de 2012.

Sin embargo, en el plano nacional son escasas las iniciativas públicas que existen cercanas al *open data*. La Ley de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno se encuentra por el momento en trámite parlamentario. En el resto de la Unión Europea, solo Chipre y Luxemburgo carecen de una norma similar.

2.2. LA EVOLUCIÓN DEL PERIODISMO DE PRECISIÓN

La importancia que tiene el desarrollo de las TIC en el nacimiento y consolidación del periodismo de datos no puede hacernos creer que éste solo es producto de ellas. Las raíces del periodismo de datos son profundas. De hecho, existen algunos autores que sitúan las primeras experiencias en el siglo XIX¹¹. Sin embargo, el punto de inflexión, porque supondrá una nueva forma de hacer periodismo que se extenderá por todo el mundo, tuvo lugar en Estados Unidos en 1959, cuando se considera que nació el periodismo de precisión.

Ese año, el por aquel entonces periodista del *Miami Herald* Philip Meyer se sorprendió al ver el elevado coste que los seguros escolares suponían para las familias. Decidió ponerse a investigar y, tras cruzar diferentes datos, descubrió que el motivo era que las compañías aseguradoras estaban financiando la mayor parte de la campaña presidencial de Estados Unidos (Galindo, 2004. Pág. 98).

Esta investigación convirtió a Meyer en el padre del periodismo de precisión, que se aleja del periodismo

11 Una de estas primeras experiencias se publicó en *The Manchester Guardian* en mayo de 1821. Se trataba de una tabla donde aparecían todas las escuelas de Manchester y de Salford con el número de alumnos y el promedio de gasto anual de cada una de ellas (Rogers, 2011).

tradicional gracias a su acercamiento a disciplinas como la estadística y la sociología, así como al rastreo de datos informatizados (Tejedor y Dader, 2011. Pág. 433). Las áreas, por tanto, de esta nueva forma de hacer periodismo son variadas. Entre ellas, cobran importancia el análisis de estadísticas oficiales e informes sociológicos, la realización de experimentos sociales para escribir reportajes sobre la vida cotidiana o la puesta en marcha y el posterior análisis de sondeos de opinión (Dader, 1997. Págs. 47–80).

De esas tres áreas, es en la primera en la que podemos situar al periodismo de datos de forma certera, puesto que, como ya hemos explicado, también bucea en los datos con el fin de encontrar historias que interesen a la sociedad. Es por ello por lo que consideramos que este se puede considerar una evolución del periodismo de precisión.

2.3. PROYECTOS DE PERIODISMO DE DATOS

Los medios de comunicación españoles tradicionales, como son la televisión o los diarios en papel, se están acercando al periodismo de datos de una forma muy tímida. *El País* y *El Mundo*, que son los diarios generalistas nacionales de mayor tirada de España, han publicado tan solo un puñado de reportajes que se pueden considerar periodismo de datos. Entre ellos, destaca un especial de *El País* titulado “Todos los papeles de Bárcenas” y divulgado en febrero de 2013, donde se permitía al lector que buscase en los papeles del extesorero del Partido Popular, Luis Bárcenas, introduciendo importes, tipos de operaciones, nombres de personas que recibían los pagos y fechas¹².

12 El especial se puede consultar en la siguiente página web: http://elpais.com/especiales/2013/caso_barcenas/todos_los_papeles.html. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

Por su parte, la cadena de televisión La Sexta estrenó en junio de 2013 *El Objetivo*, un programa dirigido y protagonizado por Ana Pastor que “*apuesta por la transparencia, la explicación de los hechos noticiosos y el periodismo de datos*” (La Sexta, 2013).

En cuanto a ejemplos de periodismo de datos en medios solo digitales¹³, destaca Lainformacion.com, que elabora infografías interactivas interesantes, como la que publicó en febrero de 2012, que permitía la visualización del patrimonio de los diputados españoles¹⁴. Además, este medio recoge en su blog 233 grados, que trata sobre periodismo y tecnología, noticias relacionadas con el periodismo de datos, algo que también hace el medio de comunicación Infolibre.es.

Eldiario.es, por su parte, participa en iniciativas relacionadas con el periodismo de datos, como son los premios que concedió la Open Knowledge Foundation tras el maratón de proyectos de periodismo de datos que se celebró en mayo de 2013 de manera simultánea en Barcelona, Madrid y Sevilla.

Mención especial merece la Fundación Ciudadana Civio, una agrupación sin ánimo de lucro que lucha por la transparencia y el *open data*. Entre sus proyectos de periodismo de datos destacan “El indultómetro”¹⁵, que recoge, clasifica y detalla todos los indultos publicados

13 Actualmente se está gestando porCausa, una fundación de periodismo e investigación impulsada por Gumersindo Lafuente, que se financia mediante donaciones privadas y que publicará informaciones sobre pobreza y exclusión social, apoyándose en el análisis y la visualización de datos y en equipos humanos multidisciplinarios (<http://porcausa.org/index.html>. Consultado el 8 de septiembre de 2013).

14 La infografía puede consultarse en la siguiente web: <http://especiales.lainformacion.com/espana/patrimonio-diputados/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

15 El indultómetro: <http://www.elindultometro.es/index.html>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

en el BOE desde 1996; “España en llamas”¹⁶, un mapa interactivo en el que se representan todos los incendios forestales ocurridos entre 2001 y 2011 de más de cien hectáreas y que permite obtener información de cada uno de ellos, o “¿Dónde van impuestos?”¹⁷, un gráfico interactivo donde se desglosan las partidas de los Presupuestos Generales del Estado desde 2008 hasta 2013.

Fuera de España, el periodismo de datos ha adquirido un sólido desarrollo en países como Estados Unidos¹⁸, Argentina¹⁹ o Reino Unido. De entre todos ellos, queremos destacar el trabajo realizado por el diario británico *The Guardian*, cuyo Datablog, un espacio virtual alojado en su página web y creado en 2009, es uno de los mejores exponentes de esta especialidad en el mundo.

Con la máxima “facts are sacred”, publica con asiduidad reportajes escritos basados en el periodismo de datos, que completa con mapas y diferentes herramientas interactivas. En febrero de 2013, por ejemplo, hizo público “US jobless data: how has unemployment changed under Obama?”²⁰, un reportaje multimedia con texto, tablas, gráficos y una herramienta interactiva con formato de mapa que permite al lector conocer cómo han

16 España en llamas: <http://www.espanaenllamas.es/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

17 ¿Dónde van mis impuestos?: <http://www.dondevanmisimpuestos.es/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

18 En Estados Unidos son varios los periódicos que dedican esfuerzos y espacio al periodismo de datos. Entre ellos, destacan *The New York Times*, con Open (<http://open.blogs.nytimes.com/>), y *Chicago Tribune*, con Maps & Apps (<http://www.chicagotribune.com/news/data/>). Consultados el 8 de septiembre de 2013.

19 En Argentina sobresale el trabajo desarrollado por el diario *La Nación* en su blog Data: <http://blogs.lanacion.com.ar/data/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

20 “US jobless data: how has unemployment changed under Obama?”: <http://www.theguardian.com/news/datablog/2011/oct/07/us-jobless-unemployment-data>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

evolucionado las cifras de desempleo en los diferentes estados de Estados Unidos desde que Barack Obama llegó al poder en 2009.

3. LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO DE DATOS EN ESPAÑA

Para que proyectos como los citados anteriormente puedan ver la luz, es necesario que los periodistas o estudiantes de Periodismo se formen en materias relacionadas con el tratamiento informático y la visualización de datos. A continuación realizaremos un recorrido por las diferentes opciones formativas que existen en España, tanto en la esfera universitaria como en otros terrenos educativos.

3.1. CONTEXTO UNIVERSITARIO

En los planes de estudios de los distintos grados de Periodismo que se imparten en las universidades españolas no se incluye ninguna asignatura que se dedique íntegramente a la enseñanza del periodismo de datos. Existen algunas materias relacionadas con el periodismo digital que incluyen esta especialidad como un tema más. Esto sucede, por ejemplo, en la asignatura obligatoria de seis créditos ECTS llamada Ciberperiodismo de la Universidad de Valladolid de 3º del grado de Periodismo, que, de los trece temas que incluye, únicamente reserva el número doce para el periodismo de datos²¹. Algo similar ocurre con Edición digital, asignatura optativa de seis créditos ECTS de Periodismo en la Universidad de Málaga, con un bloque temático sobre visualización de datos e infografías²².

21 Ciberperiodismo: https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2013/420/41345/1/Documento.pdf. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

22 Edición digital: <http://www.periodismo.uma.es/ediciondigital.htm>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

En cuanto a asignaturas en estudios de posgrado sobre periodismo de datos, es decir, másteres de especialización, encontramos más variedad. En el Máster Universitario de Innovación en Periodismo de la Universidad Miguel Hernández (Elche) ofertan una asignatura de seis créditos ECTS llamada Nuevas narrativas multimedia y periodismo de datos²³.

Asimismo, en el Máster en Comunicación, Cultura y Ciudadanía Digitales, de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid), se incluyen nociones básicas sobre periodismo de datos dentro de la asignatura Periodismo y medios digitales, de seis créditos ECTS²⁴. Algo similar sucede en el Máster de Periodismo ofertado por la Universidad Autónoma de Madrid y el diario *El País*, que incluye un taller llamado Periodismo de visualización de datos²⁵, o en el Máster en Periodismo–El Mundo de la Universidad San Pablo CEU (Madrid) y el conglomerado mediático Unidad Editorial, donde Mar Cabra imparte un taller básico de periodismo de datos, dentro del bloque de Planificación, Creación y Edición de Medios²⁶.

23 Nuevas narrativas multimedia y periodismo de datos: <http://universite.umh.es/asignaturas/fichasignatura.asp?asi=3024&caca=2012&pestanya=todo&are=9999&idioma=es>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

24 Periodismo y medios digitales: http://www.urjc.es/estudios/masteres_universitarios/ciencias_juridicas_sociales/comunicacion_cultura_ciudadania/guias/PERIODISMO_DIGITAL.pdf. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

25 Periodismo de visualización de datos: <http://escuela.elpais.com/asignaturas.html>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

26 Taller de Mar Cabra en el Máster en Periodismo–El Mundo: http://www.postgrado.uspceu.es/pages/periodismo_unidadeditorial/claustro-master-periodismo.pdf. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

En España solo existe un máster dedicado casi de manera exclusiva al periodismo de datos, que es impartido de manera conjunta por la Universidad Rey Juan Carlos y Unidad Editorial. El máster, titulado Periodismo de Investigación, Datos y Visualización²⁷, comenzó a funcionar en el curso académico 2012–2013 y cuenta, entre otros, con el apoyo de Google, que concede becas de estudio para sufragar su coste económico, que es de 11.900 euros.

El máster se articula en sesiones teóricas, talleres prácticos, casos de estudio, tutorías, encuentros con expertos y visitas institucionales. Además, sus alumnos realizan prácticas al concluir el máster en las distintas cabeceras de Unidad Editorial.

En el ámbito universitario también destaca el curso de verano de la Universidad Complutense titulado Periodismo de datos²⁸, e impartido en julio de 2012 en El Escorial. En este curso, donde se dieron nociones básicas de esta especialización, colaboraron Lainformacion.com, la Fundación Ciudadana Civio y Access Info Europe y contó con profesores tanto del ámbito académico como del profesional.

La Universidad del País Vasco también celebró en julio de 2012 en el marco de sus cursos de verano unos talleres sobre periodismo de datos y *open data*²⁹. Estos fueron impulsados por Irekia, que contrató a profesionales en activo como Mar Cabra o David Cabo (de la

27 Periodismo de Investigación, Datos y Visualización: <http://www.escuelaunidadeditorial.es/master-periodismo-de-investigacion.html>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

28 Curso de verano Periodismo de datos de la Universidad Complutense: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/cv/descargas/cursos/74106.pdf>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

29 Talleres sobre periodismo de datos de la Universidad del País Vasco: <http://www.irekia.euskadi.net/es/news/10815-taller-open-data-periodismo-datos-los-cursos-verano-upv>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

Fundación Ciudadana Civio) para que impartiesen las sesiones.

Como hemos podido comprobar, son escasas las iniciativas educativas monográficas sobre periodismo de datos que se desarrollan en el marco universitario español. Una de las causas puede estar en la complejidad de enseñar unas técnicas que están en constante cambio:

“En la era de los datos en abierto, se investiga con hojas de cálculo, se rastrean documentos publicados en Internet, la visible y la invisible. Es una formación básica para los estudiantes de periodismo. Pero el ritmo de cambio es tan rápido que los planes de estudio no alcanzan a incorporar más que una pequeña parte de lo que se cuece profesionalmente. Aparte de las iniciativas individuales de algunos profesores, es necesario una fórmula estable para absorber las novedades” (Domínguez, 2013).

3.2. OTRO TIPO DE FORMACIÓN

Dejando a un lado el terreno universitario, en España se han impartido y se están impartiendo diferentes talleres sobre periodismo de datos. Este tipo de formación tiene un claro componente práctico.

En Medialab Prado, centro de innovación cultural del Ayuntamiento de Madrid, se han organizado varios talleres en los últimos años. Es por ello que a esta institución se le considera un referente en la enseñanza del periodismo de datos. Una de sus últimas iniciativas formativas en este terreno es el Taller de Periodismo de datos: Convirtiendo los datos en historias³⁰. En él se llevarán a cabo proyectos de periodismo de datos supervisados por expertos en la materia durante octubre

³⁰ Taller de Periodismo de datos: Convirtiendo los datos en historias: http://medialab-prado.es/article/taller_periodismo_de_datos_convirtiendo_los_datos_en_historias_-_convocatoria_de_proyectos_. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

y diciembre de 2013. En Medialab Prado existe, además, un grupo de trabajo de Periodismo de datos que nació en octubre de 2011. Desde entonces, este grupo ha organizado varios seminarios y talleres sobre esta temática.

Otro curso interesante es el que organiza el grupo ciudadano OpenKratio con la Escuela de Organización Industrial en Sevilla en octubre de 2013³¹. Este curso, pionero en Andalucía, estará dividido en sesiones teóricas y prácticas y está dirigido tanto a periodistas como a investigadores de mercado, ingenieros y especialistas en marketing.

Mención especial merecen las I Jornadas de Periodismo de Datos y Open Data³², celebradas en mayo de 2013 en Barcelona, Madrid y Sevilla y organizadas por la filial española de la Open Knowledge Foundation. Durante tres días se pudo disfrutar de conferencias de expertos en la materia, mesas redondas, talleres donde aprender a manejar diferentes herramientas informáticas y un maratón de proyectos de periodismo de datos, al que ya nos hemos referido con anterioridad.

Por su parte, la Asociación de la Prensa de Madrid organizó el I Curso Periodismo de Datos³³ en mayo y junio de 2013. El curso, de 30 horas presenciales, se dividió en dos niveles (básico y avanzado) y estuvo abierto a socios de la asociación y a periodistas en activo que no formaran parte de ella.

31 Curso de Periodismo de Datos de OpenKratio:
<http://openkratio.org/index.php/curso-periodismo-de-datos-de-openkratio-con-la-eoi/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

32 I Jornadas de Periodismo de Datos y Open Data:
<http://periodismodatos.okfn.es/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

33 I Curso Periodismo de Datos:
<http://www.apmadrid.es/images/stories/1%20curso%20Periodismo%20datos.pdf>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

Por última, Irekia, además de organizar talleres en los cursos de verano de la Universidad del País Vasco, también lanzó en junio de 2012 en Vitoria, Bilbao y San Sebastián varios talleres gratuitos para periodistas en activo sobre esta materia³⁴. La Fundación Ciudadana Civio fue la encargada de impartir las tres sesiones formativas.

4. LA FORMACIÓN EN EL EXTRANJERO

En el extranjero son numerosos los másteres y cursos que ponen el foco sobre el periodismo de datos. Esto resulta lógico teniendo en cuenta que en otros países el desarrollo de este tipo de especialización está por delante de lo que sucede en España. A continuación destacaremos algunos de ellos, los más relevantes, ya que la oferta de cursos resulta muy amplia.

4.1. ESTADOS UNIDOS Y EL RESTO DE EUROPA

En Estados Unidos son varias las universidades que enseñan periodismo de datos en sus diferentes estudios. La Universidad de Columbia, por ejemplo, oferta Dual Degree: Journalism and Computer Science³⁵, un máster que combina las enseñanzas periodísticas con el manejo informático, clave para poder ser un buen periodista de datos.

La Universidad de Michigan, por su parte, en su Escuela de Información³⁶ oferta varios cursos de interés, de distintos niveles educativos, relacionados con el periodismo de datos:

34 Talleres de Irekia: http://www1.irekia.euskadi.net/es/news/10753-irekia-organiza-curso-sobre-periodismo-datos-del-junio?criterio_id=62305. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

35 Dual Degree: Journalism and Computer Science: <http://www.journalism.columbia.edu/page/276-dual-degree-journalism-computer-science/279>. Consultado el 9 de septiembre de 2013.

36 Escuela de Información de la Universidad de Michigan: <https://www.si.umich.edu/>. Consultado el 9 de septiembre de 2013.

- Data Curation.
- Data Manipulation.
- Exploratory Data Analysis.
- Data Mining, Methods and Applications.
- Information Visualization.

En la Universidad de Miami ofertan Interactive Media³⁷, un máster en medios interactivos donde, entre otras materias, forman en visualización de datos y diseño gráfico. Entre sus profesores se encuentra el español Alberto Cairo, que enseña infografía y visualización de datos.

Existe otro curso de interés, en este caso de modalidad online y dirigido a periodistas que trabajen en Estados Unidos y cubran temas de exclusión social. Se trata del McGraw–Hill Data Journalism Program 2013³⁸, un curso de octubre a diciembre de 2013 que formará a varios periodistas en periodismo de datos para que estos puedan utilizar los conocimientos adquiridos en su trabajo diario y así ayudar a la población marginada.

En cuanto a Europa, destacan Master in Interactive Journalism³⁹, ofertado por la City University de Londres, donde los alumnos aprenden a hacer periodismo en un entorno digital, con las bases de datos como materia prima; Master in Data Journalism⁴⁰, de la Universidad de Tilburg (Holanda), que forma en todo el

37 Interactive Media: <http://interactive.miami.edu/>. Consultado el 9 de septiembre de 2013.

38 McGraw–Hill Data Journalism Program 2013: <http://www.icfj.org/mcgraw-hill-data-journalism-program-2013-espa%C3%B1ol>. Consultado el 9 de septiembre de 2013.

39 Master in Interactive Journalism: <http://www.city.ac.uk/courses/postgraduate/interactive-journalism>. Consultado el 9 de septiembre de 2013.

40 Master in Data Journalism: <http://www.tilburguniversity.edu/education/masters-programmes/data-journalism/>. Consultado el 9 de septiembre de 2013.

proceso periodístico, desde la obtención de los datos hasta su publicación; Data Visualization Course⁴¹, de la Universidad de Amsterdam, un curso dentro del máster New Media, que ofrece formación en visualización de datos, y los cursos ofertados por la SciencesPo Escuela de Periodismo⁴² de París, entre los que sobresalen:

- Periodismo: iniciación a la cultura de datos.
- Cultura de datos para directores de medios.
- Herramientas de supervivencia para un periodista de datos.

4.2. OTROS PAÍSES

No solo en Europa y Estados Unidos se están desarrollando cursos interesantes sobre periodismo de datos. En Argentina, por ejemplo, ETER Escuela de Comunicación ofrece el curso Trayecto de Formación Profesional en Medios y Comunicación Digital⁴³, con cuatro módulos impartidos durante ocho meses, siendo uno de los módulos (de tres meses de duración) específico de periodismo de datos.

La Universidad de Hong Kong, por su parte, oferta Master of Journalism⁴⁴, en el cual participa Google mediante la concesión de dos becas, ya que en este máster el periodismo de datos ocupa un lugar relevante.

41 Data Visualization Course: <http://studiegids.uva.nl/web/uva/sgs/nl/c/13085.html#>. Consultado el 9 de septiembre de 2013.

42 Cursos sobre periodismo de datos de SciencesPo: http://www.journalisme.sciences-po.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=1707&Itemid=204. Consultado el 9 de septiembre de 2013.

43 Trayecto de Formación Profesional en Medios y Comunicación Digital: <http://eter.com.ar/carrera.aspx?id=22>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

44 Master of Journalism: <http://jmsc.hku.hk/2012/02/google-scholarship/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

En Australia también existen cursos de este tipo. La Universidad de Melbourne cuenta con Data Journalism Course⁴⁵, un máster de 120 horas de duración en el que el alumno, para conseguir graduarse, tendrá que presentar un proyecto de periodismo de datos al final del curso.

Por último, resulta interesante detenerse en Sudáfrica, donde la Universidad de Witwatersrand (Johannesburgo) ofertó en abril de 2013 Data Journalism Course⁴⁶, un curso de una semana de duración dirigido a seis periodistas inexpertos e impartido por profesionales extranjeros, entre los que destaca Ron Nixon, periodista en *The New York Times*.

4.3. CURSOS SIN FRONTERAS

Los Massive Open Online Courses (conocidos popularmente como MOOC, o Cursos Masivos En Línea y Abiertos) también han llegado al periodismo de datos. Este tipo de cursos permiten que cualquier persona que esté interesada en ellos se matricule, independientemente de dónde viva, puesto que se siguen a través de la Red y todo el material que ofrecen es gratuito.

En nuestra materia, el Knight Center for Journalism in the Americas de la Universidad de Texas ha lanzado varios MOOC sobre esta materia, con una gran acogida en cuanto a número de alumnos⁴⁷: Introducción a

45 Data Journalism Course:
<https://handbook.unimelb.edu.au/view/2013/JOUR90011>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

46 Data Journalism Course:
<http://www.journalism.co.za/index.php/news-and-insight/insight/169-general/5080-wits-journalism-hosts-successful-data-journalism-course.html>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

47 MOOC sobre periodismo de datos:
<https://knightcenter.utexas.edu/es/blog/00-14162-equipo-de-expertos-impartira-el-nuevo-mooc-periodismo-de-datos-las-bases-registrese-ah>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

la infografía y a la visualización de datos, capitaneado por Alberto Cairo; Introducción al Periodismo de datos, impartido por la periodista Sandra Crucianelli, y Data-Driven Journalism: The Basics, el último y el más ambicioso, al contar con cinco profesores expertos en periodismo de datos.

Otra institución que oferta cursos online gratuitos, que no son MOOC, es la School of Data, formada principalmente por miembros de la Open Knowledge Foundation y la Peer 2 Peer University. Son modestos y breves cursos monográficos que permiten acercarse a distintas facetas del periodismo de datos y que se ofrecen en inglés y en español⁴⁸:

- Fundamentos de los datos.
- Introducción a la limpieza de datos.
- Una breve introducción a la exploración y el entendimiento de los datos.
- Introducción a las georreferencias.
- Introducción a la extracción de datos.
- Trabajando con presupuestos y gastos.

5. CONCLUSIONES

El periodismo de datos es una nueva forma de hacer periodismo que utiliza las herramientas informáticas para analizar y extraer información valiosa de grandes volúmenes de datos que, de otra manera, sería imposible hacer llegar a la sociedad. Iniciarse en esta especialización requiere, por tanto, conocimientos técnicos, que han de ser impartidos en las universidades y otros centros formativos.

⁴⁸ Cursos de la School of Data: <http://es.schoolofdata.org/cursos/>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

Tras nuestro análisis hemos comprobado que en España no existe un cuerpo sólido en lo que a formación universitaria en periodismo de datos se refiere. Observamos cómo la realidad periodística corre más deprisa que lo que se enseña dentro de las aulas. Es cierto que las TIC avanzan a una velocidad vertiginosa pero también lo es que en otro tipo de estudios, como son los grados y posgrados relacionados con la informática y las telecomunicaciones, esto no supone ningún problema, porque saben adaptar sus planes de estudio a la realidad.

El máster de Periodismo de Investigación, Datos y Visualización de la Universidad Rey Juan Carlos y Unidad Editorial, al ser el único en esta materia en el país, adquiere una gran importancia en este campo. Sin embargo, presenta varios inconvenientes como son su carácter presencial en Madrid y su elevado coste económico.

Por otro lado, los talleres impartidos en diferentes instituciones o centros profesionales son interesantes pero a todas luces insuficientes, al estar demasiado espaciados en el tiempo. Esto no sucede en otros países, como pueden ser Francia o Argentina, donde existen varias escuelas profesionales de periodismo con una oferta constante de cursos en periodismo de datos.

En España, por tanto, queda mucho por hacer en materia educativa en este campo, cuya relevancia va creciendo día a día en los medios de comunicación de todo el mundo, en general, y en los españoles, en particular.

6. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

DADER, José Luis (1997): *Periodismo de precisión*. Madrid. Síntesis.

GRAY, Jonathan; BOUNEGRU, Liliana y CHAMBERS, Lucy (2012): *Data Journalism Handbook. How journalists can use data to improve the news*. Open Knowledge Foundation. Londres. Disponible en: <http://www.datajournalismhandbook.org/1.0/en/index.html>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

CRUCIANELLI, Sandra (2013): ¿Qué es el periodismo de datos?, en *Cuadernos de Periodistas*, n^o 26, pp. 106–124.

FLORES VIVAR, Jesús (2012): Sinergias en la construcción del Nuevo Periodismo derivadas del Data Journalism y el Transmedia Journalism, en *Actas III Congreso Internacional Comunicación 3.0, Universidad de Salamanca*, Salamanca, 10 y 11 de octubre de 2012, pp. 476–487.

GALINDO, Fermín (2004): Propuesta de periodización histórica y evolución conceptual del Periodismo de Precisión, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 10, pp. 97–112.

TEJEDOR FUENTES, Laura y DADER GARCÍA, José Luis (2011): El patrimonio del César ante el Perro Guardián: un análisis de Periodismo de Precisión sobre la transparencia económica de los miembros del Gobierno en España, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 17, n^o 2, pp. 431–455.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

CHAPARRO DOMÍNGUEZ, María Ángeles (2013): La evolución del periodismo de precisión: el blog de The Guardian sobre periodismo de datos, en *Actas I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, 18 y 19 de abril de 2013. Disponible en: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1736>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

DOMÍNGUEZ, Eva (2013): ¿Dónde está el periodismo de datos en la formación periodística?, en *Comein. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación*, nº 22. Disponible en: <http://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero22/articles/Article-Eva-Dominguez.html>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

LA SEXTA (2013): Ana Pastor entrevista a Javier Gómez de Liaño en el regreso de 'El Objetivo', en *lasexta.com*, 31 de agosto de 2013. Disponible en: http://www.lasexta.com/programas/el-objetivo/vuelve-objetivo-entrevista-ana-pastor-javier-gomez-liano_2013083000342.html. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

MARTINISI, Alessandro (2013): Data Journalism and its role in Open Government, en *International Scientific Conference e-Governance, Research and Educational Centre for e-Governance*, Universidad Técnica de Sofía, Bulgaria, junio de 2013. Disponible en: http://www.academia.edu/4066987/Data_Journalism_and_its_role_in_Open_Government. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

ROGERS, Simon (2011): The first Guardian Data Journalism: May 5, 1821, en *theguardian.com*, 26 de septiembre de 2011. Disponible en: <http://www.theguardian.com/news/datablog/2011/sep/26/data-journalism-guardian>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

SERVERA, Virginia (2012): Periodismo de datos: “he visto su poder y lo quiero”, entrevista a Mar Cabra en *UOC.elperiodico.com*, 12 de junio de 2012. Disponible en: <http://uoc2012.elperiodico.com/2012/06/12/periodismo-de-datos-he-visito-su-poder-y-lo-quiero/>. Consultado el 7 de septiembre de 2013.

WEISS, Jessica (2013): ‘Code for South Africa’ busca expandir el periodismo de datos en Sudáfrica, en *ijnet.org*, 3 de septiembre de 2013. Disponible en: <http://ijnet.org/es/stories/code-south-africa-busca-expandir-el-periodismo-de-datos-en-sudafrika>. Consultado el 8 de septiembre de 2013.



VII

COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN EN ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS Y ESTADÍSTICA

María Teresa Espinosa Martín
(Universidad Europea Miguel de Cervantes –España–)

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de capacidades y habilidades en comunicación, dirigidas tanto a la formación del individuo como persona como a su inserción y progreso en el mercado laboral, forman parte de los objetivos fundamentales de los planes de estudio desarrollados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Dada la extraordinaria relevancia que las habilidades comunicativas manifiestan en diferentes ámbitos, no resulta en absoluto extraño.

En primer lugar, como afirma José Miguel García Ramírez (2012), porque la comunicación constituye un elemento clave para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones sociales de todos los miembros que componen la comunidad universitaria.

A ello se añade, obviamente, que las habilidades comunicativas facilitan al individuo desenvolverse mejor en cualquier escenario, sirviendo de apoyo en situaciones trascendentes en su vida, entre las que podemos destacar tanto la búsqueda del primero o sucesivos empleos como la mejora profesional.

Una correcta capacidad de comunicación es, consecuentemente, elemento central en todo plan educativo, más si va dirigido entre otras cosas a obtener una formación que permita desarrollar de manera adecuada y eficaz el ejercicio profesional, dado que la *“comunicación es la habilidad de gestión más importante sin la cual otras habilidades o competencias, no serían operativas”* (Asensio Castañeda & Blanco Fernández, 2009. Pág. 83).

Los hechos así lo han confirmado, y estas capacidades han pasado a ocupar un lugar significativo en la mayoría de las titulaciones, tanto en su vertiente de comunicación interpersonal, como en la correcta utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Prueba de ello es el gran número de asignaturas dedicadas a impartir formación básica al alumnado en ambas vertientes de la comunicación, que han comenzado a poblar los planes de estudios en la educación superior.

La cuestión va más allá, pues esta manifestación de lo comunicativo no se puede detectar únicamente en la creación de asignaturas específicamente dirigidas a tal fin, sino también en su presencia en otras materias de la titulación, en las que es frecuente encontrar actividades directamente dirigidas a adquirir estas capacidades en los alumnos (debates, exposiciones orales, etc.).

Si bien debemos apuntar ya aquí un extremo que será particularmente importante en lo que sigue: en la mayoría de las asignaturas sobre comunicación interpersonal, excepto en aquellas que se imparten en titu-

laciones directamente relacionadas con el ámbito de la comunicación, prima la comunicación oral frente a la comunicación escrita.

Esto genera un importante problema en la práctica, pues no es inferior la necesidad de desarrollar la comunicación escrita, tanto o más que la comunicación oral, para el desempeño profesional de algunos egresados, especialmente cuando parte de esta comunicación debe ser realizada en un lenguaje específico, lo que hace preciso desarrollar competencias de comunicación escrita en otro tipo de asignaturas. Así ocurre precisamente en el ámbito que nos ocupa: las matemáticas.

El uso dominante de las plataformas educativas, que eliminan las barreras espacio-temporales y facilitan la formación de muchos alumnos en diferentes escenarios, así como de herramientas informáticas que proporcionan el desarrollo de determinadas competencias, demanda el predominio de la comunicación escrita para la exposición de los contenidos matemáticos.

En el aprendizaje significativo del alumno, además, ocupa un lugar fundamental la comunicación activa alumno-profesor, lo que requiere que ambos manejen con fluidez los lenguajes adecuados en cada contexto.

Las competencias que posee el profesor son especialmente relevantes, por ello, para un correcto y eficaz desarrollo de las competencias del alumno.

2. DESARROLLO EN ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS Y ESTADÍSTICA

Los alumnos que cursan titulaciones donde las matemáticas ocupan una parte importante de los ECTS (European Credit Transfer System), entre las que podemos destacar las de ciencias, ingenierías o las relacionadas con la economía y la empresa, no necesitan únicamente una fluida y correcta comunicación oral, que permita

transmitir cualquier argumento de manera eficaz para su desempeño laboral.

Generalmente precisan realizar o leer proyectos e informes, presentados ordinariamente de forma escrita, y que requieren el rigor y la precisión que aportan las matemáticas y el lenguaje matemático.

Sin embargo, las asignaturas que se orientan de forma específica a desarrollar competencias de comunicación en estas titulaciones, suelen ser impartidas en los primeros cursos y se enfocan principalmente a la comunicación oral.

En algunas titulaciones como las ingenierías, revelan Sally Brown y Ruth Pickford (2013), es discutible la importancia de la comunicación oral a este nivel frente a la capacidad de escribir correctamente.

Entre las cualidades deseadas de un buen profesional de la ingeniería, Juan Pedro Solano et al. (2011) y Zuriñe Hermosilla et al. (2013) destacan la correcta utilización de un vocabulario técnico apropiado, una expresión adecuada y efectiva así como la correcta transmisión de conceptos o presentaciones de informes, siendo capaz de transmitir todo ello tanto a un receptor especializado (consejos de dirección, reuniones con otros colegas, comunicación de órdenes de trabajo a subordinados, etc.) como a un receptor que precisa de una información de menor relevancia técnica o científica (clientes, proveedores, otros compañeros de la empresa, administración, etc.). Esto implica que no sólo debe conocer su disciplina técnica y científicamente, sino que debe dominar la comunicación verbal y escrita de sus ideas, siendo fundamental el desarrollo de esta competencia tanto en su vida estudiantil como profesional.

Estos alumnos deben estar dotados de toda una serie de habilidades de comunicación que, por más que vengan facilitadas por asignaturas generales, requieren

de un tratamiento específico desde los expertos en su propia ciencia, que avalen la correcta utilización del lenguaje matemático, haciendo uso de su terminología, signos y símbolos.

Las asignaturas específicas del área de las matemáticas y la estadística son entornos adecuados para trabajar estas competencias. La precisión y el rigor que se requieren en este tipo de asignaturas implican la necesidad de utilizar de forma mayoritaria la comunicación escrita frente a la oral para una correcta comunicación.

Debemos tener en cuenta que el lenguaje de las matemáticas es diferente de los lenguajes naturales. Mohan Ganesalingam (2013) señala que se puede dividir en “textual” y “simbólico”, destacando como característica más llamativa la forma de mezclar ambos tipos. Se utiliza el término “textual” para hacer referencia a las partes de las matemáticas que se asemejan al lenguaje natural, llamando “simbólico” el resto, también conocido como “notación” matemática. La función principal de las matemáticas simbólicas es abreviar de forma considerable aquellas partes del lenguaje que se volverían ilegibles o demasiado complejas para afirmar exclusivamente con texto.

En matemáticas tienen gran importancia las definiciones, en parte por la necesidad de comunicarse entre sí los matemáticos de forma clara y precisa. En palabras de John Fraleigh (1988), si un alumno no puede explicar el significado de un término es muy probable que tampoco pueda responder a preguntas que contengan dicho concepto.

Utilizar o entender de manera incorrecta o imprecisa el lenguaje o los conceptos puede dar lugar a verdaderos problemas y equívocos que afecten a la interpretación de los datos, conduciendo a conclusiones erróneas y fallos en la toma de decisiones, impidiendo de este modo la excelencia en el desarrollo del ejercicio profesional.

Sin dejar de dar la importancia que merece a la comunicación oral para este alumnado, debemos subrayar enérgicamente la necesidad de poner más énfasis en la comunicación escrita, que tanta importancia va a tener en la ulterior labor profesional de estos estudiantes.

Ahora bien, hay que dejar claro que lo dicho no sólo implica atender las competencias de comunicación que el alumno debe desarrollar, sino que también es necesario poner el acento en aquellas que tiene o debe poseer el docente, más cuando se trata de una materia, como la que nos incumbe, generalmente ardua para el alumnado.

2.1. COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN EN LOS DOCENTES

Un aprendizaje efectivo y adecuado en el alumno, se ve facilitado notablemente si el docente posee las aptitudes y habilidades propicias.

El profesor debe gozar de una elevada capacidad comunicativa que permita proporcionar la consecución de hitos o metas en el aprendizaje de sus alumnos. Esta labor debe empezar por simples retos, como conquistar la atención de los estudiantes en el aula (algo que no es en absoluto sencillo en asignaturas de matemáticas); o lograr que aquellos alumnos que siempre han tenido miedo a la materia consigan perder ese miedo e incluso ser atraídos por ella. Con ello se tendrá ganada una parte importante de la batalla, pues aumentando el interés y el estímulo del alumno por la materia y su entorno, el aprendizaje se logrará de forma más sencilla y favorable.

Los docentes de matemáticas deben tener, en consecuencia, tanto un profundo conocimiento de la disciplina como de la manera de enseñarla, sin dejar de lado la flexibilidad de adaptación de sus métodos de enseñan-

za, de manera que puedan responder a las necesidades de todos los estudiantes.

Esta situación plantea un gran reto a los profesores de matemáticas: mejorar sus competencias. Objetivo que requiere una formación permanente de los docentes, que les permita conocer y manejar diversos enfoques para elegir el más apropiado en cada situación, como se expone en EURYDICE (2011).

En este sentido, son trascendentes tanto el papel que realiza el docente como sus limitaciones. Tan importante es que sepa enseñar lo que sabe, como que no pretenda transmitir lo que no sabe, esto es, que no intente convertirse en un teórico de la comunicación. Tarea para la que en la mayor parte de los casos no va a estar preparado.

El escaso atractivo de la materia para la mayoría de los estudiantes debe ser equilibrado con las capacidades del profesor para lograr éxitos en su instrucción, como manifiesta Salvador Vidal Raméntol (2010). Esta preocupación por el poder de comunicación del docente de matemáticas se tiene en cuenta en los planes de estudio específicos para preparar a estos docentes. En sus asignaturas enfocadas a la didáctica se pretende que los egresados tengan muy desarrollada la competencia comunicativa, ya que el docente comunica continuamente cuando se encuentra impartiendo la clase, no sólo de forma oral o escrita, sino también con sus gestos.

Con el fin de mejorar la excelencia en la educación superior, José Miguel García Ramírez (2012) plantea que es necesario promocionar la interacción comunicativa y las relaciones interpersonales entre los profesores y los alumnos. Una de las características más significativas de los buenos docentes es que se colocan en el lugar del alumno, tal y como enuncian Antonio Nevot Luna y María Victoria Cuevas Cava (2009).

El docente debe acompañar al estudiante en todo el proceso de aprendizaje, trabajando a su lado, aportando curiosidad, motivación, pasión por la materia y generando un buen ambiente en el aula, que transmita confianza, empatía y apoyo a sus alumnos.

Por otro lado, no puede dejar de aportar y demandar a sus alumnos las exigencias requeridas en cada asignatura, con la importancia y relevancia que poseen cada uno de los contenidos y competencias en el plan de estudios en cuestión, siendo preciso con la información que aporta y manejando el rigor adecuado al nivel de la asignatura y la titulación en la que se imparte.

Todo ello sin caer en el error de impartir una enseñanza excesivamente teórica. Ni en el extremo contrario, haciendo un uso excesivo de las herramientas más innovadoras sin profundizar en los conocimientos fundamentales de la materia. Tampoco debe enseñar tal y como él aprendió o como le gustaría aprender, sin tamizar esa opinión personal con una reflexión previa.

Aunque es necesario aportar y requerir el rigor de las demostraciones y el lenguaje matemático, no es preciso en algunas titulaciones demostrar todos los contenidos que en ella se imparten con estricto rigor. El docente debe pensar en desarrollar las competencias que la sociedad demanda esencialmente de estos profesionales, relacionadas con la materia que imparte.

Su actividad docente debe estar marcada por una disposición constante al cambio y la actualización, conociendo las metodologías y los recursos didácticos más apropiados a su ámbito y utilizando cada uno de los que tenga a su alcance de manera apropiada y acorde al contexto, para lograr adecuadas capacidades profesionales en los estudiantes.

Bien es cierto que lo que funciona en un grupo con sus características determinadas puede que no sea efectivo

en otro, y que todos los alumnos de un grupo no aprenden de la misma forma a pesar de asistir a la misma clase, por lo que deben existir variaciones que faciliten los distintos procesos de aprendizaje de los alumnos.

Resulta enriquecedor que el profesor exponga un mismo concepto de diferentes formas, siempre que sea posible, empezando por las más sencillas hasta llegar a aquellas más complejas, con el rigor necesario en cada momento, cambiando los enfoques, y aportando soluciones didácticas personalizadas cuando el alumnado lo requiera. Del mismo modo, debe compartir el conocimiento con sus alumnos y colegas, sin dejar de asumir y tener en cuenta las aportaciones de sus alumnos, de quienes el docente también puede aprender.

Obtener una comunicación eficaz con los alumnos que permita conseguir un proceso de enseñanza–aprendizaje significativo, requiere al docente adaptar los contenidos, su nivel y la forma de mostrarlos a los conocimientos de los estudiantes y a la aplicación que su futuro laboral demanda de este ámbito.

Otra de las labores del docente es preparar y seleccionar la información adecuada para impartir la asignatura acorde a la actividad profesional que desarrollarán los alumnos en su futuro. La documentación que algunos docentes utilizaban antes de la entrada del EEES, en ocasiones se restringía a uno o varios libros que versaban sobre una parte o el total de los contenidos de su asignatura.

La incorporación de las TIC además de demandar habilidades que muchos docentes no poseen o no desarrollan de manera adecuada, en ocasiones debido a la edad y a la brecha digital que existe para estas personas, requiere al profesor trabajar con más información que, en el área que nos incumbe, generalmente será escrita, por un lado generada por el propio docente para facilitar la enseñanza a sus alumnos a través de las plataformas

educativas y, por otro, para estar al día de todo lo que pueda ocurrir en la sociedad relacionado con su área temática.

Verónica Marín Díaz et al. (2006) indican que todas las instituciones de enseñanza superior están contemplando en sus políticas de innovación docente la formación tecnológica de sus profesores.

Además, los docentes deben conocer y dominar diferentes métodos de evaluación de competencias, y reflexionar sobre los resultados obtenidos en cada una de las actividades evaluables, con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

El docente aprende a enseñar y aprende enseñando, como menciona María del Carmen Méndez García (2012). Ha de ser capaz de gestionar su formación permanente, trabajar en equipo y continuar con su labor investigadora, cuestiones que van a revertir en su docencia.

2.2. COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN EN LOS ALUMNOS

Salvador Vidal Raméntol (2010) cita algunos resultados sobre la efectividad de los distintos medios y canales de comunicación, obtenidos a partir de la pirámide de retención elaborada por David Dale en los años sesenta, y verificados posteriormente por los National Learning Laboratoires de Bethel, Maine, USA, que exponen que el alumno retiene: 5% escucha, 10% lectura, 20% audiovisual, 30% demostración, 50% argumentación o grupo de discusión, 75% práctica y 80% enseñar a los demás. Este hecho permite concluir que el aprendizaje se retiene mejor cuando se realiza una práctica o se enseña a los demás.

Aunque el proceso de comunicación se desarrolla en la mayoría de las actividades formativas, a la vista de estos resultados y teniendo en cuenta el compromiso del profesor para conseguir un aprendizaje significativo en el alumno, es necesario poner el mayor énfasis en aquellas actividades que consiguen mejor retención del aprendizaje en el alumno, obviamente sin relegar otras en su oportuna medida.

Es evidente que dentro de las actividades presenciales que se desarrollan en el aula, como las clases teóricas, tiene lugar la escucha, consiguiendo mayor retención del aprendizaje cuanto mejor sea la comunicación y la información sobre aquello que se quiere enseñar. La lectura ocupará un lugar más importante en las actividades que debe desarrollar el alumno fuera del aula.

“Difícilmente puede entenderse una buena labor docente sin un conocimiento teórico seguido de un desarrollo práctico, y viceversa” (Nevot Luna & Cuevas Cava, 2009. Pág. 8).

Sin dejar de lado las actividades teóricas, que suelen resultar imprescindibles para entender aplicaciones posteriores, las actividades formativas a desarrollar en el aula deben centrarse en la práctica y la participación activa del alumno. No sólo en el análisis de conceptos o la realización de ejercicios prácticos de forma individual, sino también en la realización de ejercicios en pizarra y en el desarrollo de trabajos colaborativos que permitan la explicación y el debate entre alumnos.

Los alumnos habitualmente aprenden del docente tanto cuestiones o actitudes correctas que deben imitar, como otras incorrectas que deben evitar. Pero su proceso de enseñanza–aprendizaje no se realiza exclusivamente a través del docente, también se forman a través de actividades de autoaprendizaje o con sus propios compañeros. Siendo estos últimos en muchas ocasiones buenos maestros.

Cuando el alumno plasma y expone un ejercicio en la pizarra se encuentra realizando una práctica, argumentando y/o discutiendo la resolución de su ejercicio y enseñando a los demás, al mismo tiempo desarrolla tanto las competencias de comunicación oral como escrita. En escasas ocasiones un ejercicio del área que nos concierne es tratado exclusivamente de forma oral en la educación superior, el lenguaje escrito es un compañero indispensable de los ejercicios matemáticos a este nivel.

Una buena práctica instructiva se lleva a cabo cuando los alumnos evalúan actividades orales y escritas de sus propios compañeros. Si se domina la materia, generalmente resulta más fácil detectar errores en actividades realizadas por otras personas que en las propias. Esta experiencia que permite al alumno ponerse en el lugar del docente cuando califica una actividad, facilita que ponga en valor la importancia de una buena y correcta comunicación, apreciando si se cumplen algunos de los indicadores que deben ser evaluados en las competencias de comunicación como estructura, secuencia, rigor, vocabulario adecuado o nexos, entre otros. Además, los alumnos descubren que un ejercicio debe ser expresado de manera apropiada, y sin embargo diferente, en función de que vaya dirigido a un público especializado o neófito, siempre que los conceptos lo permitan. Al mismo tiempo facilita la observación de cómo y cuándo un ejercicio se ha realizado de forma correcta, ayudando al estudiante a perfeccionar sus ejercicios y permitiendo alcanzar mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en cuestión.

Debe subrayarse que sin utilizar la escritura, las explicaciones y debates resultan difíciles de realizar en las asignaturas de matemáticas en la educación superior, por lo que en ocasiones se focalizan en el modo teórico de realizar un ejercicio o una parte del mismo, más que en su desarrollo concreto y completo.

El aprendizaje de las matemáticas depende, en parte, de saber utilizar sus símbolos y el significado de los términos especializados, como manifiesta David Pimm (2002). Un uso correcto y apropiado permitirá transmitir de manera comprensible los razonamientos, facilitando que la comunicación sea eficaz. Una mala comunicación provoca falta de eficiencia, malas interpretaciones y falta de tiempo, cuestión importante dada la amplitud de los programas.

El perfeccionamiento de competencias de comunicación permite desarrollar otras competencias que suelen ser evaluadas en asignaturas de matemáticas o estadística, como análisis, síntesis o resolución de problemas.

3. EVALUACIÓN EN ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS Y ESTADÍSTICA

La expansión de las competencias de comunicación a numerosas asignaturas dentro de una titulación, y por ende, su evaluación por el docente en cada una de estas asignaturas, conlleva situaciones en las que la evaluación de estas competencias se realiza por docentes poco especializados en materia de comunicación.

En ocasiones se evalúan las mismas competencias de comunicación oral en un gran número de asignaturas, exponiendo al alumno a realizar un elevado número de presentaciones orales. Sally Brown y Ruth Pickford (2013) señalan que esta situación puede jugar en contra del proceso de enseñanza–aprendizaje del alumno, ya que, muchos de estos alumnos tienen verdadero pánico a este tipo de presentaciones. La mayoría de los profesores de estas asignaturas no son, además, expertos en comunicación oral.

La evaluación en asignaturas de matemáticas o estadística en la educación superior, se realiza principalmente a través de actividades escritas. Indica David Pimm (2002) que el trabajo escrito permite supervisar

y reflexionar sobre lo que el alumno ha hecho, sin que el profesor pueda ser distraído a causa de otros sucesos que puedan acontecer en el aula, como puede ocurrir con las actividades orales. De este modo, el profesor tiene la ocasión de realizar una evaluación más ecuánime comparando con detalle el trabajo de todos los alumnos del grupo, con el fin de otorgar calificaciones objetivas.

La calificación de las asignaturas dependerá de la calificación de las competencias, y según el artículo 5.4 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, los “*resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa: 0–4.9 Suspenso (SS), 5.0–6.9 Aprobado (AP), 7.0–8.9 Notable (NT), 9.0–10 Sobresaliente (SB)*”.

3.1. EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MEDIANTE RÚBRICA.

La obligación de realizar la evaluación por competencias desde la implantación del EEES, nos ha permitido contar ya con una cierta experiencia de evaluación por competencias en varias asignaturas del área de matemáticas y estadística. En nuestro caso se ha utilizado esta herramienta durante cuatro cursos académicos.

Esto supone que no se asigna una calificación a cada una de las pruebas de evaluación que realiza el alumno, sino a cada competencia que se evalúa en dicha actividad de evaluación. El instrumento de evaluación que se ha considerado más adecuado para evaluar las competencias en este tipo de asignaturas ha sido la rúbrica analítica. En ella se describen de forma detallada las competencias que se califican en cada una de las prue-

bas de evaluación, así como sus pesos en la calificación tanto de la competencia como de la asignatura.

El alumno supera la asignatura si ha superado todas las competencias asignadas a ella, en ese caso, la nota final de la asignatura se calcula de forma ponderada con todas las calificaciones obtenidas en las diferentes actividades evaluables, según los pesos especificados en la matriz de valoración, facilitada al alumno al inicio de curso.

Según Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago (2010), esta herramienta cuyo propósito es mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza, y que constituye una guía de trabajo tanto para alumnos como para profesores, permite evaluar las competencias adquiridas a partir de una escala que atiende a unos criterios establecidos previamente, en los que se recogen aquellos elementos relevantes y susceptibles de ser evaluados.

Con la utilización de la rúbrica el alumno conoce todos los criterios con los que va a ser evaluado desde el comienzo del proceso, así como las exigencias asociadas a cada competencia. Dispone así de información detallada sobre el nivel de desempeño de cada tarea, lo que permite una retroalimentación “constante que regula y orienta” el aprendizaje del estudiante, como afirman Manuela Raposo Rivas y M^a Carmen Sarceda Gorgoso (2010).

De esta forma el alumno puede conocer, tanto de forma parcial como global, y siempre actualizada, la situación en la que se encuentra respecto a la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje.

Además, después de la corrección de cada actividad de evaluación por parte del docente, se tratan en grupo aquellos errores detectados que se consideran más graves o que han sido cometidos por un mayor número

de estudiantes, de forma que todos los alumnos aprenden no sólo de sus propios errores sino de aquellos que cometen sus compañeros. De manera personalizada se tratan aquellos más particulares, orientando a los estudiantes por un lado sobre el desarrollo de sus competencias y la obtención de los resultados de aprendizaje y, por otro, sobre la manera idónea de mejorar la adquisición de aquellas competencias que no ha superado o ha superado de forma débil.

En palabras de Manuela Raposo Rivas y M^a Carmen Sarceda Gorgoso (2010), la elaboración de la rúbrica es un proceso arduo y dificultoso para el docente, aunque el trabajo inicial facilita la actividad evaluadora posterior.

3.2. RÚBRICA PARA EVALUAR COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN.

Nos parece que no puede haber mejor conclusión para este trabajo que la propuesta de una matriz de valoración o rúbrica, para evaluar las competencias de comunicación en asignaturas de matemáticas o estadística, a la que hemos llegado como resultado de los ya varios años de experiencia en nuestra docencia en titulaciones de grado. En ella se hace referencia exclusivamente a aquellos criterios relacionados con la competencia que nos concierne, no a criterios que serían más propios de otras competencias como la resolución de problemas, como es el caso de los contenidos o su desarrollo.

Se presentan indicadores que pueden ser evaluados en la comunicación oral y en la comunicación escrita, resultando en algunos casos equivalentes a pesar de no ser sinónimos, y atendiendo tanto a la evaluación del emisor como del receptor, si se considera pertinente.

La evaluación por competencias debe ir asociada a una calificación por competencias.

Aunque se pueden utilizar diferentes métodos para aportar la calificación de cada uno de los indicadores, y por ende “la de la competencia”, se consideran más adecuados aquellos que utilizan una escala de 5 niveles, discreta o continua, que permite una valoración central.

Una escala de Likert, escala discreta con 5 niveles, facilita realizar análisis estadísticos de los resultados, aunque impide utilizar calificaciones distintas a estos 5 dígitos para cada uno de los indicadores.

Teniendo en cuenta el sistema de calificaciones que debemos asignar a las asignaturas, se considera más adecuado la utilización de una escala continua de 0 a 10, que permite aportar calificaciones más precisas y diferenciadoras entre los alumnos, a la vez que no requiere de un cambio de escala a la hora de calcular la calificación de la asignatura.

Dado que la calificación revela el desarrollo o adquisición de las competencias o de cada uno de sus indicadores, y que generalmente vamos a hablar de 5 niveles: muy poco desarrollada, poco desarrollada, desarrollada, bastante desarrollada y muy desarrollada, se sugiere asociar estos niveles de desempeño, respectivamente, con los siguientes intervalos: $[0, 2.5)$, $[2.5, 4.5)$, $[4.5, 6.5)$, $[6.5, 8.5)$, $[8.5, 10]$.

El peso asignado a cada uno de los indicadores que permiten evaluar la competencia, se determinará en función del tipo de asignatura o parte de la misma donde se evalúan las competencias (álgebra, análisis, geometría, estadística, etc.) y del contexto de la comunicación.

Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria

Evaluación Competencias Comunicación								
	Indicadores			Nivel Desarrollo (Calificación)				
	Comunicación		Peso	Muy poco desarrollada	Poco desarrollada	Desarrollada	Bastante desarrollada	Muy desarrollada
	Oral	Escrita		[0,2.5)	[2.5,4.5)	[4.5,6.5)	[6.5,8.5)	[8.5,10]
Emisor	Definiciones necesarias							
	Estructura							
	Orden							
	Secuencia							
	Precisión							
	Rigor							
	Adecuación público							
	Vocabulario/ lenguaje general							
	Vocabulario/ lenguaje específico							
	Tiempo	Extensión						
	Claridad	Limpieza						
	Volumen, énfasis, tono	Tamaño, estilo y efectos de fuente						
	Pausas	Espacio entre sentencias						
Relaciones	Enlaces o nexos entre sentencias							
Expresión corporal	Gráficos							
Receptor	Disposición a la recepción							
	Esfuerzo sostenido							
	Comprensión							
	Responde cuestiones							
	Plantea cuestiones							
	Escucha activa	Lectura concentrada						

Rúbrica de evaluación de competencias de comunicación oral y escrita en asignaturas de matemáticas y estadística. Fuente: Elaboración propia.

4. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

BROWN, Sally & PICKFORD, Ruth (2013): *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Narcea. Madrid.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago & CABRE-RIZO DIAGO, Jesús (2010): *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Prentice Hall. Madrid.

FRALEIGH, John B. (1988): *Álgebra abstracta*. Addison-Wesley Iberoamericana. México.

GANESALINGAM, Mohan (2013). *The language of mathematics. A linguistic and philosophical investigation*. Springer. New York.

PINN, David (2002): *El lenguaje matemático en el aula*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Ediciones Morata. 3ª Edición. Madrid.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

ASENSIO CASTAÑEDA, Eva & BLANCO FERNÁNDEZ, Ascensión (2009): La comunicación oral y la presentación eficaz de ideas, en BLANCO FERNÁNDEZ, Ascensión: *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Narcea. Madrid.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

EURYDICE (2011): *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies New. Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice)*. Bruselas. Disponible en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. Consultado el 23 de julio de 2013.

GARCÍA RAMÍREZ, José Miguel (2012): La comunicación, clave de excelencia visible en la Edu-

cación Superior, en *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3. Págs. 25–36. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/22300>. Consultado el 18 de julio de 2013.

HERMOSILLA, Zuriñe, CLEMENTE, Mónica, TRINIDAD, Ángel & ANDRÉS, Jesús (2013): Competencia de comunicación oral: un reto para el ingeniero, en GARRIGOS et al.: “*New changes in technology and innovation*. INNODOCT/13. Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en <http://innodoct.webs.upv.es/coms/1310.pdf>. Consultado el 4 de agosto de 2013.

MARÍN DÍAZ, Verónica & CABERO ALMENA-RA, Julio & BARROSO OSUNA, Julio (2012): La rúbrica de evaluación en el proceso de formación del docente universitario. La propuesta del proyecto DIPRO 2.0 en *Educación 2012*, Vol. 48/2. Págs. 347–364. Disponible en <http://educar.uab.cat/article/view/29>. Consultado el 20 de julio de 2013.

MÉNDEZ GARCÍA, María del Carmen (2012): Los pilares metodológicos de la educación superior en la universidad europea, en *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 15/1, 43–60. Disponible en www.uc3m.es/cian. Consultado el 10 de julio de 2013.

NEVOT LUNA, Antonio, CUEVAS CAVA, María Victoria (2009): Los estilos de aprendizaje y el Espacio Europeo de Educación Superior. Un paseo por el aula de matemáticas, en *Revista Estilos de Aprendizaje* nº 3, Vol. 3. Disponible en http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_3/artigos/lsr_3_abril_2009.pdf. Consultado el 24 de julio de 2013.

RAPOSO RIVAS, Manuela & SARCEDA GORGOSO, M^a Carmen (2010): El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo, en *Enseñanza &*

Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 28, 2-2010. Págs. 45-60). Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/7889/8359. Consultado el 17 de agosto de 2013.

SOLANO, Juan Pedro, DE LA FUENTE, M^a Victoria, CONESA, Héctor Miguel & AZNAR, Arancha (2011): Desarrollo y evaluación de la competencia “comunicación oral” en titulaciones técnicas: Estudios de casos, en *Congreso internacional de innovación docente*. Universidad Politécnica de Cartagena. Disponible en <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2280/1/c214.pdf>. Consultado el 18 de agosto de 2013.

VIDAL RAMÉNTOL, Salvador (2010): La comunicación en la didáctica de las matemáticas, en *Revista de Comunicación Vivat Academia*, nº 112. Págs. 1-24. Disponible en www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm. Consultado el 14 de julio de 2013.



VIII

LA COBERTURA DE SITUACIONES TRAUMÁTICAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE PERIODISMO: CONTRASTE ENTRE EL CASO ESPAÑOL Y EL ANGLOSAJÓN

Virginia María Fernández González
(U. de Málaga –España–)

La cobertura de los atentados del 11S (2001), el 11M en España (2004) y, más recientemente, la maratón de Boston o el accidente del Alvia en Galicia (2013) han cuestionado la formación de los periodistas para cubrir hechos traumáticos. Estos sucesos se caracterizan por su inmediatez y su alto contenido emotivo o violento (accidentes, conflictos, crisis, catástrofes naturales, etc.). El periodista que los aborda está sometido a elementos de presión internos (postulados éticos, falta de experiencia previa en este tipo de incidentes) y externos (horarios de entrega, influencias empresariales o fuentes interesadas). Cubrir estas noticias es una labor compleja, con múltiples variables que deben ser contempladas para representar la realidad con justicia, dentro de un marco ético que tenga en cuenta la perspectiva del profesional y los valores que se transmiten a la audiencia (Coté y Simpson, 2006; Dworzniak, 2006).

En la presente comunicación se efectúa un estudio de los planes universitarios de Periodismo, tanto en España (correspondientes a los nuevos grados ofertados en el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES) como a nivel internacional (carreras universitarias y módulos de formación superior), en el que se investiga qué tipo de asignaturas reflejan esta cuestión dentro del temario académico. Se hace hincapié en cómo una correcta preparación académica del reportero en este campo puede disminuir los riesgos tanto de un testimonio pobre y sesgado, como de sufrir enfermedades y patologías relacionadas con el estrés o la depresión (Dufresne, 2004; Feinstein, 2006).

Por ello, se presenta una propuesta didáctica de una asignatura que contemple todos los aspectos del género, con miras a una hipotética implantación de la misma dentro del EEES, o como módulo de aprendizaje en otras plataformas superiores de educación.

1. GÉNESIS DE LA COBERTURA DE SITUACIONES TRAUMÁTICAS.

1.1. DEFINICIÓN Y TAXONOMÍA DEL SUCESO TRAUMÁTICO. PROTAGONISTAS.

Para entender el proceso por el cual se ha instaurado un subgénero periodístico que denominamos *periodismo de crisis* o *periodismo de catástrofes* (Mogensen, 2008), hay que unir ciertos elementos explicativos que faciliten su comprensión. Lo que tienen en común los sucesos que protagonizan estos eventos es una triple representación de tres vértices noticiosos: la excepcionalidad (no ocurre frecuentemente), la importancia (afecta casi a la totalidad del tejido social) y el componente traumático (su hondo calado emocional en buena parte de los estratos poblacionales).

Muy pocos acontecimientos, solo las crisis y catástrofes, disponen de esta potestad, de ahí su importancia y su dimensión estructural. Por ejemplo, hoy sabemos que no es lo mismo cubrir un desastre de los llamados tecnológicos (un fallo en una central nuclear) que un desastre natural (riadas, terremotos): después de los hechos, las víctimas de desastres tecnológicos tienen una visión más negativa de su entorno y de sí mismos, mientras que las víctimas de desastres naturales se centran en otros aspectos del suceso, como la percepción del mundo como un sitio poco benevolente (Janoff-Bulman, 1992). Por lo tanto, los problemas psicológicos que pueden llevar aparejadas ambas situaciones, tanto para los afectados como para los periodistas que cubren la noticia, difieren mucho en su tratamiento y resolución, ya que tienden a ser más graves y duraderos cuando son causados por el hombre y no simples accidentes (García Renedo, 2008. Pág. 57). Para los reporteros es especialmente significativa lo que se ha dado en llamar fatiga por compasión (reexperimentación de sentimientos negativos tras haber compartido una situación traumática con las víctimas de la misma) y los altos índices de estrés secundario y estrés traumático que se detectan en miembros veteranos de la profesión (Coté y Simpson, 2006). Esta manera de entender la realidad se ve reflejada e inserta en mayor o menor medida dentro de lo que, para el presente estudio, hemos denominado **periodismo de cobertura de situaciones traumáticas**; se dan cita cuando dentro de un evento de naturaleza compleja, independientemente de su magnitud, se reelabora la información desde un punto de vista coincidente con el periodismo de catástrofes, o el periodismo de crisis; cuando se trata directamente con las víctimas de suceso violento o un ataque terrorista, y se busca el enfoque más adecuado para preservar su derecho a la intimidad y al honor. Estamos ante una amalgama de géneros periodísticos que ayuda a establecer una defi-

nición por semejanza, pero que al mismo tiempo hace compleja dicha tarea, al reflejar una realidad caleidoscópica y cambiante que dificulta el establecimiento de conceptos y límites.

1.2. LAS VÍCTIMAS Y SU REPRESENTACIÓN EN LOS MEDIOS.

Los eventos traumáticos se relacionan casi siempre con los testimonios y declaraciones de los testigos que lo han vivido o presenciado en primera persona; por lo tanto, y debido al papel de los medios como gestores de la memoria colectiva, cómo se representa, cómo se “media” en esa relación de imágenes e historias, y cómo la sociedad contempla el sufrimiento ajeno, se ha convertido en un tema de interés principal en la actualidad (Zelizer, 1998). A tenor de esto reflexionan también Pont y Cortiñas (2011. Pág. 1055), alegando que los medios de comunicación tienden a amplificar la percepción del riesgo en la sociedad contemporánea, debido, principalmente, a que su construcción de la realidad está basada en la negatividad y en potenciar lo dramático por encima de otros temas. Los ciudadanos participan de esta percepción del riesgo desde su nuevo papel de *prosumidores*, aceptando tácitamente que forma parte de su devenir.

Es importante reflexionar sobre el suceso traumático ya que su difusión se diferencia y prima sobre cualquier otra noticia; la audiencia se multiplica exponencialmente según la notoriedad, y una parte de este público juega el doble papel de consumidor y protagonista del evento. La cobertura de los hechos debe tener en cuenta estos factores y ser elaborada en consecuencia.

1.2.1. La “zona cero” como lugar de trabajo.

Nord y Strömback (2006. Pág. 89), en referencia al reportaje de guerra, apuntan que no se trata tanto de

dónde y *cuándo* se cubre la noticia, sino del *cómo* se efectúa dicha labor, y tienen razones para pensar que una representación de la noticia será más adecuada si existen unas rutinas de trabajo fruto de una preparación apropiada. De esta manera, el periodista reconoce patrones de actuación cuyos resultados ha contemplado con anterioridad, y será más cuidadoso con los métodos a emplear para recoger la noticia. Hay que anticipar, en lo posible, el evento, o la naturaleza del mismo. De otro modo, y como ya hemos apuntado, se corre el riesgo de hacer circular información confusa y poco oportuna y sin utilidad para la audiencia. Los incidentes críticos o eventos traumáticos son situaciones que provocan sufrimiento humano significativo, y que pueden hacer que las habilidades personales de los afectados para hacerles frente sean insuficientes, sobrepasando su capacidad de aguante y haciendo más difícil su recuperación. En un primer momento, el profesional de la comunicación que se encuentre envuelto en la vorágine de una situación de catástrofe se encontrará con un factor que jugará decisivamente en su contra: la información que va a recabar será parcial y sujeta a cambio constante, ya sea por parte de los propios testigos o de la administración y otras fuentes interesadas.

Se efectúa, por ende, un periodismo basado en el testimonio de los presentes, mezclado con las impresiones propias del periodista, cuya crónica se ve impregnada por la emotividad del ambiente, perjudicando así el equilibrio informativo (Camps, 1999). Las noticias publicadas también siguen una serie de patrones característicos que se repiten de una situación a otra, entre ellos una tendencia evidente hacia el sensacionalismo y el estereotipo, seguida de un uso recurrente de fuentes no verificadas. En un afán por producir noticias que capten la atención del sujeto, relegan la función educativa a un segundo plano, sin distribuir información

que pueda ser útil para la audiencia, como consejos o estrategias de afrontamiento del trauma.

La víctima se representa desde la pasividad, y nunca gestionando sus propias emociones, o saliendo adelante, al menos no en los primeros momentos de la tragedia: estas visiones de los hechos suelen ofrecerse después, y solo si lo conseguido por el doliente responde a algo fuera de lo normal, y no anecdótico. Esto lleva a la revictimización de la persona a través de estrategias, voluntarias e involuntarias, que transgreden su derecho a la intimidad y el honor. Cómo acercarse a los testigos y víctimas en el lugar del suceso puede ser objeto de muchas dudas, y una experiencia difícil para el periodista, sobre todo si no tiene un bagaje profesional que pueda ayudarlo a enfrentarse a esta situación; en ocasiones, incluso esto último puede convertirse en un hándicap para llevar a cabo una buena entrevista, debido a la pervivencia de prácticas viciadas después de muchos años en la profesión (Ochberg, 1996).

2. EL APRENDIZAJE SOBRE EL TRAUMA.

2.1. BREVE REVISIÓN DEL TEMA.

En la enseñanza universitaria *“coexisten tres tendencias, una que camina de la mano de la Sociología de la Comunicación, la Comunicación Política, la Semiótica y la Teoría de la Comunicación –es dominante en muchas universidades europeas–; una segunda más práctica, inspirada en el modelo de muchos centros norteamericanos y con mayor carga de formación con la mirada puesta en la actividad profesional, y una tercera que busca un equilibrio entre las dos”* (López García, 2009. Pág. 2). En Estados Unidos se incorporan desde hace algunos años programas universitarios de preparación para periodistas que incluyen, entre otras temáticas, la enseñanza de una correcta cobertura del terrorismo, desastres naturales, situaciones de riesgo, etc., aun-

que muchos expertos coinciden en que estos módulos o cursos se centran más en la evaluación y discusión de la cobertura y sus dificultades, que en enseñar cómo debe efectuarse el trabajo en sí.

A nivel internacional (sobre todo dentro del mundo anglosajón desde 1990), se implementan programas de preparación a periodistas frente a situaciones de riesgo, trauma o temática social (el *Dart Center* es una institución pionera en este campo, y tenemos ejemplos en escuelas privadas, tanto en Estados Unidos, como en otras partes del mundo¹); pero un repaso somero a las programaciones didácticas de universidades y escuelas nacionales e internacionales de periodismo, muestra que no existe una preocupación objetiva por parte de los departamentos de comunicación a la hora de preparar a los estudiantes en estas temáticas concretas. Partimos, por tanto, de esta hipótesis inicial que sugiere que, a pesar de que no hay materias específicas que traten la cobertura del trauma, sí existe, a nivel internacional una preocupación global sobre el estado de esta cuestión, compartida de manera muy incipiente en algunos círculos de enseñanza superior en España.

2.2. METODOLOGÍA.

Para el presente trabajo, que se considera un estudio preliminar y aproximativo, se han analizado los planes de periodismo que se ofertan en la actualidad en Es-

1 *Victims and the Media Program* y *Reporting on Victims and Catastrophe*, del *Dart Center*, son buenos ejemplos. Entre estos nuevos esfuerzos se encuentra la ayuda que se presta a los periodistas en su lugar de trabajo. Se efectúan encuentros anuales entre medios y asociaciones como la *Society for Professional Journalist*, *Michigan Press Association*, *Associated Press*, *Michigan Press Women*, *Headlines Club of Chicago* o la *College Media Association*. Destacan también el *Poynter Institute*, la *Knight Foundation* (ambos en Estados Unidos) o los programas de colaboración entre la Universidad de Canberra, la Universidad de South Australia, *Fairfax Media Limited* y la *Dart Foundation*, apoyado por el *Australia Research Council*.

paña buscando la existencia de una asignatura que recoja total o parcialmente la educación sobre el trauma y sus consecuencias; así mismo, se ha establecido una comparativa con los modelos anglosajones, considerados pioneros en la implantación de este estudio y sus consecuencias en el ámbito de las enseñanzas superiores, y cuya intención es la de formar profesionales cualificados que atiendan a la inclusión de estas variables en el devenir de la comunicación moderna. Se analizan la totalidad de universidades españolas que oferten el Grado en Periodismo²: cuarenta centros, tomando como referencia el listado del Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación (publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), actualizado según la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte³ y otras referencias digitales disponibles. Al ser un estudio de casos se tiene en cuenta, así mismo, la situación de las universidades estadounidenses, australianas y británicas, con un total de treinta ítems revisados ($p = 30$, población total de universidades consideradas *top ten* sobre total de universidades existentes en los tres países), elegidos según listas de calidad elaboradas por los diferentes ministerios de educación⁴ y contrastadas con encuestas de prestigio internacional sobre calidad de la enseñanza (*The Com-*

2 Para efectuar un análisis completo, se han tenido en cuenta también las titulaciones de doble y triple grado ofertadas por universidades españolas y anglosajones, con la hipótesis secundaria de que una formación más amplia en materias compatibles en Ciencias Sociales pudiera contemplar la enseñanza sobre el trauma y sus consecuencias.

3 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es>. Consultado el 14 de septiembre de 2013.

4 Australia, Departamento de Educación Superior. Disponible en: <http://australia.gov.au/topics/education-and-training/higher-education> Consultado el 14 de septiembre de 2013. Estados Unidos, Departamento de Educación. Disponible en: <http://www.ed.gov/> Consultado el 14 de septiembre de 2013. Reino Unido,

*plete University Guide*⁵, en el caso del Reino Unido, por ejemplo, publica desde 2008 un completo listado de la oferta universitaria basado en encuestas sobre satisfacción del alumnado, índice de aprobados y prestigio del centro, elaboradas por profesionales de la docencia).

En el caso de los modelos anglosajones, y atendiendo a las diferentes concepciones de la enseñanza superior, se incluyen en el análisis tanto las opciones que siguen a la enseñanza secundaria (*Bachelor*, o *Undergraduate Studies*, que suelen corresponder a cursos de tres años) como las que corresponden a ciclos superiores (*M.A.* o *Postgraduate Studies*, que se realizan en uno o dos años, dependiendo del horario elegido por el estudiante). De esta manera se cubre a nivel cuantitativo para nuestra investigación la diferencia de años formativos existente entre el modelo español y el anglosajón, aumentando el rastreo de la cobertura de situaciones traumáticas para poder especificar en consonancia los niveles donde podría estar inserta. Como metodología se recurre a un análisis mixto, que incluye factores cuantitativos y cualitativos, a través de una ficha de elaboración propia que se resume a continuación de manera muy breve y que recoge los siguientes conceptos de estudio:

- Datos generales: nombre del centro, titularidad (pública o privada), país, año de implantación del grado, niveles de enseñanza disponibles, otros datos generales.
- Datos de la asignatura: nombre, año de implantación, dispone de programación digital (sí/no), curso en el que se imparte, número de créditos, obligatoria / optativa / formación básica, especificaciones parte teórica (competencias, metodolo-

Departamento de Educación. Disponible en: www.education.gov.uk. Consultado el 14 de septiembre de 2013.

5 *Complete University Guide*: Disponible en: <http://www.the-completeuniversityguide.co.uk>. Consultado el 14 de septiembre de 2013.

gía, bibliografía recomendada, etc.), especificaciones parte práctica, sistema de evaluación, contacto profesorado, contacto con el alumnado a través de plataforma digital (sí/no).

- Otros datos: la asignatura trabaja la Cobertura de Situaciones Traumáticas en conjunto con otra asignatura (sí/no, especificar cuál), datos disponibles sobre satisfacción del alumnado/profesorado (sí/no), aborda total/parcialmente la cobertura de situaciones traumáticas.

En total el conteo asciende a ochenta y seis ($n = 86$) asignaturas analizadas a través de sus programaciones digitales, y otros documentos de información puestos a disposición por los centros de estudio (descripciones de la asignatura, horarios, bibliografía disponible).

2.3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Una visión general de los cuatro estudios realizados, arroja una primera conclusión sobre el estado de la cuestión que nos lleva a apoyar indicios previos que apuntaban a que la cobertura de situaciones traumáticas se considera importante en la formación periodística internacional, y no así en los títulos de grado españoles. Ciertos factores exógenos, como los antecedentes históricos (sobre todo en los casos de Estados Unidos, con la guerra de Vietnam, o el 11S; y Australia y Nueva Zelanda, con los desastres naturales), o la amplia difusión territorial y alto consumo de las noticias sobre catástrofes, han contribuido a una concienciación internacional sobre la importancia de una correcta cobertura de estos hechos noticiosos; por ello, proliferan las asignaturas de grado (*bachelor*) que tienen en cuenta tópicos como el terrorismo, la guerra, las situaciones de crisis, la comunicación o periodismo de paz y la violencia como temas esenciales para la construcción de la programación didáctica. Recordemos, por ejemplo, como a raíz de la

Guerra de Vietnam, comienzan en Estados Unidos los primeros estudios sobre el estrés postraumático (Figley, 1978) y de qué manera han permeado otras disciplinas, creando una consciencia social sobre este hecho y sus consecuencias en distintos niveles (personales y profesionales).

En España, a pesar de un pasado íntimamente relacionado con el terrorismo, durante el cual se hablaba incluso de una rutina periodística enquistada para cubrir estas noticias (Azurmendi, 2004), y de los graves sucesos acaecidos en la última década (atentados del 11M en 2004, el desastre del avión de Spanair en 2008, o el accidente del tren Alvia este mismo año), aún no existe esa conciencia global y extendida en el rango de la comunicación social sobre la importancia que tiene cubrir estas noticias con ética, ecuanimidad, respeto y técnicas de protección para audiencia y profesionales. Veamos brevemente los puntos más relevantes del estudio:

2.3.1. El caso español.

La cobertura de situaciones traumáticas se trata de manera parcial, entendido este término aquí con el significado de tangencial. Hay un total de cuarenta y siete asignaturas (72% obligatorias, 18% optativas 10% de formación básica) que cuentan con referencias a nuestro tema de estudio, de las cuales tan solo siete abordan con cierta profundidad algunos aspectos del tema: la redacción y difusión de informaciones sobre violencia de género y grupos en riesgo de exclusión social, los resultados e influencia de este tratamiento para los consumidores (protagonistas y público objetivo de las mismas), el periodismo de guerra/paz (denominado, en algunos casos, periodismo global, e inserto, en otros, dentro de los estudios sobre periodismo internacional), o el papel del ciudadano como creador y receptor de la información (valores y consecuencias del periodismo

ciudadano). En ningún caso estos aspectos se tratan en la misma materia.

Las dimensiones éticas del periodismo, parte fundamental de la base teórica del aprendizaje sobre el trauma, se estudian en las diversas asignaturas sobre deontología y conducta de la profesión disponibles en el grado⁶, dando el conteo un total de veintinueve materias (todas ellas de carácter obligatorio) donde se cubre este nicho de conocimiento; sin embargo, tan solo en dos de los casos se relacionan ambos parámetros, esto es: solo dos asignaturas relacionan la ética y la deontología con la enseñanza de un aprendizaje activo sobre las catástrofes y crisis (Información y Conflicto I: medios ante la violencia, de la Universidad Carlos III; Deontología de la Comunicación, de la Universidad de Navarra). Así mismo, es interesante constatar que un alto porcentaje de las asignaturas analizadas (58%) están insertas dentro del segundo ciclo de enseñanza (cursos tercero y cuarto), posiblemente porque el aprovechamiento de los conocimientos expuestos en ellas requiera de cierto grado de especialización, madurez y experiencia universitaria previa; sin embargo, la práctica docente no explota del todo estas características del alumnado, teniendo la parte teórica de la asignatura (exámenes, clases maestras, lecturas obligatorias) mucho más peso en la evaluación final que las prácticas (asistencia a seminarios con expertos, prácticas de campo, presentaciones individuales y grupales, interacción en el aula virtual, etc., las prácticas mediante juegos de rol, en los que el alumnado interpreta papeles de víctima/reportero, no se llevan a cabo en los programas docentes españoles).

En ninguna de ellas encontramos referencias al estudio de los aspectos psicológicos que lleva aparejada

⁶ Seis universidades del total analizado no disponen, o al menos no hacen referencia en sus programaciones digitales, de asignatura de Ética y Deontología o similar.

la cobertura de una situación traumática, como técnicas de prevención o autocuidado para los periodistas y profesionales de la comunicación o información sobre dolencias y enfermedades fisiológicas y de índole psiquiátrica. En resumen, aventuramos, a expensas de un estudio más extenso, que en la actualidad no existe aún una preocupación especificada por el hecho de que las circunstancias que rodean una situación de crisis son excepcionales, y que los métodos utilizados a la hora de elaborar una representación para la audiencia deben ser revisados, en pos de una cobertura eficiente y una mejora sustancial de la profesión periodística en cuanto calidad del trabajo y prevención de riesgos laborales.

2.3.2. El caso anglosajón.

A la hora de abordar las conclusiones del estudio de los programas estadounidenses, australianos y británicos, encontramos reforzada nuestra hipótesis de partida, aunque no en la totalidad de casos de análisis: mientras que se confirma el papel pionero de la escuela norteamericana como adalid de la enseñanza superior en materia de crisis y catástrofes, seguido de cerca por el modelo australiano, la participación británica queda relegada a una preocupación casi exclusiva por cuestiones de ética y práctica, referidas en su mayoría al uso y difusión de códigos deontológicos, medidas de autorregulación profesional y, de manera esporádica, referencias a temas accesorios a la cobertura de situaciones traumáticas. Bien es cierto que el *Dart Center* (organización internacional precursora de los estudios sobre el trauma y sus efectos en periodistas) cuenta con una sede en Londres, y realiza periódicamente seminarios y conferencias donde se aborda esta temática, pero dentro de los casos analizados no se ha encontrado ninguna referencia a la inclusión de estos programas en el ámbito universitario, a diferencia del caso estadouni-

dense, donde la entidad colabora estrechamente con la Universidad de Columbia, entre otras.

En Reino Unido, solo una asignatura optativa de grado de la City University de Londres (*Media, Law and Ethics*) toca de forma relevante los temas principales de la cobertura de situaciones traumáticas; en su curso de postgrado, *Journalism, Media and Globalization* (de dos años de duración) se tratan tópicos sobre violencia y medios de comunicación (con dos asignaturas troncales y dos optativas), pero este es el único caso reseñable de entre los analizados. El resto de materias hacen mayor hincapié en el tratamiento de grupos en riesgo de exclusión social y ética periodística general.

En Estados Unidos la cobertura de situaciones traumáticas no se estudia tan solo en grados superiores (*post-graduate*) sino que muchos de sus temas constituyentes (respeto a las víctimas y testigos, entrevistas con niños y familiares, cobertura de problemas y situaciones traumáticas a nivel local, trato con fuentes municipales, técnicas de protección) se ven en asignaturas específicas en grados universitarios inferiores (*bachelor*, que suelen durar tres años y cuya intención es proporcionar una formación global en comunicación que después se ve ampliada y especificada en los cursos de posgrado): una amplia mayoría de casos analizados (76%) cuentan en sus programaciones con asignaturas donde se trata en mayor o menor medida la cobertura de situaciones de crisis (*Reporting the News; Law and Ethics*, ambas de la Universidad de Berkeley, California). Casi todas se ven en el último curso de enseñanza universitaria, y abogan por una programación práctica donde el alumnado debe desarrollar capacidades y competencias que tengan un reflejo directo en lo que después será su quehacer diario en la redacción. Como punto débil de este sistema podemos señalar el carácter optativo de estas asignaturas

(*optative*) frente a la obligatoriedad (*core*) presente en el tercer modelo de análisis.

El australiano es un caso muy similar al estadounidense, aunque con una menor incidencia de resultados positivos en el conteo de asignaturas que traten de manera total la cobertura del trauma (43%, la mayoría de ellas centradas en la cobertura de sucesos traumáticos en guerras, como la materia *Journalism: war and conflict*, propuesta por la Universidad Monash), y una menor preocupación por las técnicas de autocuidado del profesional de la comunicación (solo una referencia en una asignatura optativa, *Global Crisis Reporting*, de la Universidad de Melbourne). Como norma, el estudio está inserto, al igual que en el caso español, dentro de la asignatura de ética, y se aconseja al alumnado que escoja ciertas asignaturas afines antes o durante el estudio de la materia propuesta; se constata un interés por el estudio de los códigos deontológicos y otros mecanismos de autorregulación que nos remiten al ejemplo británico. En cuanto a la evaluación, es similar a la del modelo estadounidense, primando la practicidad y la adquisición de soltura a la hora de redactar informaciones y noticias.

3. UNA PROPUESTA DE ESTUDIO DENTRO DEL EEES.

Concluimos esta investigación preliminar con un breve esbozo de guía didáctica, a modo de orientación inicial acerca de las competencias y contenidos que, tras nuestra investigación y a tenor de los estudios revisados para la misma, podría componer una posible asignatura sobre Cobertura de Situaciones Traumáticas en el marco del EEES. Por supuesto, esta aportación está sujeta a las limitaciones de la exploración realizada, y su intención es exclusivamente servir como borrador para posteriores contribuciones académicas. El estudio

sobre este tipo de periodismo es un campo novedoso y poco explorado, cuyas variables de análisis se intercalan a diferentes niveles, construyendo una realidad caleidoscópica de contenido multidisciplinar que se nutre constantemente del saber científico.

Titulación	Grado en Periodismo
Tipo de asignatura	Obligatoria (contenido específico de la titulación)
Curso	Segundo ciclo (3º- 4º)
Créditos ECTS	6 (150 horas de dedicación alumnado/45 horas presenciales)
Modalidad de enseñanza	Presencial
Requisitos previos	Aquellos específicos adquiridos en el grado

COMPETENCIAS BÁSICAS
CB2: Capacidad para aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
CB3: Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CB4: Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
CE9: Capacidad para aplicar el conocimiento de la ética y deontología profesional del periodismo así como del ordenamiento jurídico de la información, que afecta tanto a la práctica profesional como a los límites de la libertad de expresión y a la conducta ética que debe presidir el quehacer del informador y del comunicador con arreglo al compromiso cívico derivado de la información como bien público.
CE13: Capacidad para aplicar el conocimiento de los principales debates y acontecimientos mediáticos derivados de la coyuntura actual y de cómo se gestan y difunden según las estrategias comunicativas y de los intereses de todo tipo.
CE17: Capacidad y habilidad para comunicar a través del lenguaje específico de cada uno de los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio y televisión), en sus modernas formas combinadas (multimedia) o en los nuevos soportes digitales (Internet).
CE22: Capacidad y habilidad para el desempeño de las principales tareas periodísticas, desarrolladas a través de áreas temáticas, aplicando géneros y procedimientos periodísticos.

Contenidos – Unidades Didácticas
<p>Unidad 1: Introducción a la Cobertura de Situaciones Traumáticas. Contextualización y génesis del estudio. Los sucesos traumáticos y su repercusión en el periodista y en la audiencia. La audiencia como generadora de información. Teorías de la Comunicación relacionadas con el tema. <u>Método de enseñanza–aprendizaje:</u> clases teóricas, estudio de casos, elaboración de glosario, debate dirigido.</p>
<p>Unidad 2: Accidentes, crisis, desastres y catástrofes. Identificación de prácticas viciadas dentro de la profesión. Escenarios de trabajo. <u>Método de enseñanza–aprendizaje:</u> clases teóricas, estudio de casos, análisis de contenido de medios en distintos formatos, discusión sobre posibles deficiencias en las coberturas.</p>
<p>Unidad 3: Tipos de periodismo relacionados con la cobertura de situaciones traumáticas. Periodismo de sucesos. Periodismo de crisis. Periodismo ciudadano. Periodismo de guerra y paz. Periodismo ético. <u>Método de enseñanza–aprendizaje:</u> clases teóricas, elaboración de un <i>portfolio</i> digital con ejemplos en distintos formatos de los tipos de periodismo, identificación de corrientes de popularidad de cada uno de ellos, rastreo de presencia en los medios.</p>
<p>Unidad 4: Víctimas, supervivientes y familiares. El momento de la catástrofe. Aproximación a las víctimas, entrevista y redacción posterior. Entrevistas a colectivos en riesgo de exclusión social. Entrevista a menores. Reexperimentación del dolor. El derecho a la comunicación y el derecho a la intimidad. <u>Método de enseñanza–aprendizaje:</u> clase teórica, charla/seminarios de expertos, testimonios de víctimas y supervivientes, juego de intercambio de roles, narración de la experiencia vivida.</p>
<p>Unidad 5: El periodista como protagonista de la situación de crisis. Factores psicológicos y fisiológicos aparejados a la cobertura de una situación traumática. Técnicas de autocuidado. Necesidades previas de la redacción y el profesional de la comunicación. Estrés postraumático, estrés secundario y fatiga por compasión. <u>Método de enseñanza–aprendizaje:</u> clase teórica, análisis de casos y experiencias de periodistas, conferencia expertos, juego de intercambio de roles sobre situación traumática específica (trabajo y exposición grupal).</p>

Sistema de evaluación: evaluación continua de la asistencia y participación en el aula, así como del aprovechamiento de las clases (15%); trabajo individual realizado para cada una de las unidades, entrega de prácticas (50%); exposición y trabajo en grupo (20%); asistencia a charlas/seminarios de expertos (15%). Se valorará positivamente la lectura, consulta y referencia a la bibliografía disponible sobre el tema.

Esta disposición de la materia en unidades – bloques de contenido permite al profesorado y el alumnado una mayor dedicación a cada uno de los aspectos de la cobertura del trauma, pudiendo, si fuera necesario, ahondar con más detenimiento en los apartados que requieran una reflexión profunda por parte del discente, y primando la actitud participativa y el cariz práctico de la asignatura como antesala de la posterior experiencia laboral real de los futuros periodistas.

4. BIBLIOGRAFÍA.

LIBROS:

CAMPS, Sibila (1999): *Periodismo sobre catástrofes. Cómo cubrir catástrofes, emergencias y accidentes en medios de transporte*. Paulinas. Buenos Aires.

COTÉ, William y SIMPSON, Roger (2006): *Covering Violence: A guide to Ethical Reporting About Victims and Trauma*. Columbia University Press. Washington DC.

FEINSTEIN, Anthony (2006): *Journalist under Fire: The Psychological Hazards of Covering War*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore.

FIGLEY, Charles (1978): *Stress disorders among Vietnam veterans: Theory, research, and treatment*. Psychology Press. Nueva York.

GARCÍA RENEDO, Mónica (2008): *El 11-M. Un estudio sobre su impacto psicológico en el entorno fami-*

liar y escolar en alumnos de infantil y primaria. Tesis Doctoral. Dirigida por D. José Manuel Gil Beltrán y D. Antonio Caballer Miedes. Universitat Jaume I. Castellón.

JANOFF-BULLMAN, Ronnie (1992): *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma.* Free Press. Nueva York.

ZELIZER, Barbie (1998): *Remembering to Forget: Holocaust Memory Through the Camera's Eye.* University of Chicago Press. Chicago.

VVAA (2005): *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación.* Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Madrid.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

OCHBERG, Frank (1996): A Primer on Covering Victims, en *Nieman Reports*, nº 50. Massachusetts.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

ARZUMENDI ADARRAGA, Ana (2004): 11-M. Cobertura mediática del terrorismo: un paso más, en *Palabra Clave*, nº 10. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2106382>. Consultado el 27 de mayo de 2011.

DUFRESNE, Marcel (2004): Trying times, en *The Quill*, nº 92, 6. Disponible en: <http://www.questia.com/library/1P3-709147801/trying-times>. Consultado el 22 de agosto de 2013.

DWORZNIK, Gretchen (2006): Journalism and Trauma: How Reporters and Photographers Make Sense of What They See, en *Journalism Studies*, nº 7, 4. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616700600757977?journal>

lCode=rjos20#.UkCKA3-0aSp. Consultado el 15 de agosto de 2013.

LÓPEZ GARCÍA, Xosé (2009): Tendencias en la formación de los periodistas en los ámbitos hispanos y lusófonos en el siglo XXI, en *Estudios sobre el mensaje periodístico*, nº 15. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3101697&orden=229732&info=link> . Consultado el 22 de agosto de 2013.

MOGENSEN, Kirsten (2008): Television Journalism During Terror Attacks, en *Media, War and Conflict*, nº 31, 1. Disponible en: <http://mwc.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/31>. Consultado el 24 de agosto de 2013.

NORD, Lars y STRÖMBÄCK, Jesper (2006): Reporting more, informing less: A comparison of the Swedish media coverage of September 11 and the wars in Afghanistan and Iraq, en *SAGE Journal*, nº 7. Disponible en: <http://jou.sagepub.com/content/7/1/85.full.pdf+html>. Consultado el 11 de marzo de 2011.

PONT SORRIBES, Carles y CORTIÑAS ROVIRA, Sergi (2011): Journalistic practice in risk and crisis situations: significant examples from Spain, en *SAGE Journal*, nº 12. Disponible en: <http://jou.sagepub.com/content/12/8/1052.abstract>. Consultado el 14 de agosto de 2013.



IX

RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN EN LA GENERACIÓN DE COMPORTAMIENTOS EMPRENDEDORES

M^a Pilar Flores Asenjo

(U. Católica San Antonio de Murcia-España-)

José Palao Barbera

(U. Católica San Antonio de Murcia-España-)

1. CREACIÓN DE EMPRESAS Y ECONOMÍA ACTUAL.

Existen numerosos estudios que vinculan la creación de empresas con el crecimiento y el desarrollo económico e innovación (Parker, 2005; Wennekers et al, 2005). Los emprendedores desarrollan acciones de creación e innovación para responder a las oportunidades del entorno (Alda, 2012) introduciendo nuevas técnicas e innovaciones (Van Praag, 1999) mejorando de esta forma la competitividad en los mercados.

En la “economía del conocimiento”, la demanda social de graduados con competencia en emprendimiento se está incrementando y las universidades deben de

asumir un papel crucial como oferentes de este potencial (Volkmann et al, 2009). El sistema universitario “constituye un vivero fundamental de emprendedores, especialmente en momentos de crisis en el que el autoempleo es una alternativa cada vez más y mejor valorada” (Rueda et al, 2012).

2. ELEMENTOS COMPETENCIALES DEL EMPRENDEDOR.

A la hora de determinar cuáles pueden ser los factores más relevantes que inciden en el comportamiento emprendedor, y que servirían para establecer las competencias y habilidades a transmitir mediante la educación, encontramos tres enfoques:

2.1. ENFOQUE DE RASGOS.

Los rasgos y las variables sociodemográficas que diferencian a los emprendedores de los no emprendedores han sido intensamente estudiados en los últimos años (Mueller y Thomas, 2001), sin embargo, la capacidad predictiva de los mismos parecer ser muy limitada (Reynolds, 1997). Los rasgos que generalmente se han asociado a las intenciones emprendedoras o que caracterizan al emprendedor, según Thomas y Mueller (2000), son: la necesidad de logro, el locus de control interno (Ang y Hong, 2000), una propensión moderada al riesgo, alta tolerancia a la incertidumbre (Cromie, 2000), autoconfianza o autoconfianza percibida y creatividad o propensión a la innovación (Gürol y Atsan, 2006).

Segal, Borgia y Schoenfeld (2005) confirmaron en una investigación con estudiantes universitarios que la preferencia por el trabajo autónomo, la tolerancia moderada al riesgo y la percepción de viabilidad precedían las intenciones de autoempleo. En el ámbito de lo social también se pueden señalar habilidades propias del liderazgo, la capacidad de trabajo en equipo, la comu-

nicación y las habilidades de negociación. En el ámbito del “saber hacer” es necesario que el emprendedor sea capaz de buscar información, planificar, organizar, tomar decisiones y buscar soluciones creativas (Cano et al, 2003).

Las habilidades y actitudes del emprendedor son elementos competenciales que mueven al sujeto a la acción y hacia el éxito en su desempeño (Yániz y Villadón, 2006). Estas habilidades pueden clasificarse según Hall (1994) en cuatro categorías: instrumentales, que favorecen el desarrollo de las tareas; interpersonales, que sirven para establecer y favorecer vínculos y relaciones entre personas; imaginativas, relacionadas con la innovación y la capacidad creativa de resolución de problemas; y sistémicas, que permiten una visión de conjunto de las distintas partes de un problema y sus relaciones. Todas estas habilidades deberían formar parte de las competencias de forma integrada en cualquier grado de educación superior, ya que es necesario potenciar el aprendizaje organizacional si se desea potenciar el emprendimiento (Senge et al, 2000).

Las habilidades transferidas en la educación superior pueden jugar un importante papel en el establecimiento de características generalmente asociadas al comportamiento emprendedor (Casson, 1995), en concreto, pueden estimular o desfavorecer la propia intención de emprender (Krueger y Carsrud, 1993). Aunque existen otros factores que son también determinantes, como la pertenencia a familias emprendedoras (Moriano et al, 2006; Basu y Virick, 2008), la experiencia anterior (Cooper, 1993) y aspectos culturales propios del país o región del individuo (Sivakumar y Nakata, 2003).

2.2. ENFOQUE DE COMPORTAMIENTO.

Como la decisión de emprender puede ser considerada una acción consciente y voluntaria (Krueger et

al, 2000), parece razonable analizar la forma en que se toma tal decisión. El emprendimiento debe ser visto como un proceso que se genera en el tiempo (Kyrö y Carrier, 2005), siendo la intención de emprender el primero de sus pasos (Lee y Wong, 2004). La intención de emprender es el precursor necesario del comportamiento de emprendimiento (Fayolle et al, 2006) e indica el esfuerzo que una persona ha de afrontar para llevar a cabo esa acción (Liñán, 2004).

La intención de crear una empresa o negocio se ve afectada por factores como las necesidades, los valores, los deseos, los hábitos y las creencias (Lee y Wong, 2004). La teoría del comportamiento planificado establece tres factores motivacionales:

- Actitudes personales: grado en que los individuos evalúan positiva o negativamente ser emprendedor (Ajzen, 2002). Incluye consideraciones afectivas como “me gusta...” y evaluativas como “me es más ventajoso/interesante...”.
- Normas subjetivas: que miden la presión social percibida hacia el comportamiento emprendedor, sobre todo de las personas de “referencia” del sujeto (familia, amigos, etc.).
- Control del comportamiento percibido: percepción de la capacidad propia para ser emprendedor y poder controlar la acción de emprender.

En general, un mayor conocimiento debería influir en la capacidad percibida y en la atracción personal hacia el comportamiento emprendedor. La formación en empresas puede, por tanto, modificar la intención emprendedora de los estudiantes, mejorar sus oportunidades de desarrollo profesional y laboral, estimular sus capacidades emprendedoras y prepararlos para un mercado laboral muy dinámico (Veciana, 1999).

2.3. ENFOQUE MIXTO.

Otros autores consideran tanto la perspectiva de los rasgos como la del comportamiento. Las actitudes como “necesidad de logro”, “autoconfianza”, “innovación”, “propensión moderada al riesgo” y “tolerancia a la incertidumbre” son elementos competenciales que pueden ser un incentivo o una barrera (si no existen) para el emprendimiento (Yániz y Villardón, 2006), pero emprender implica desarrollar una acción y su principal precursor es la intención y aquellos elementos relacionados con ella.

3. EDUCACIÓN Y “CREACIÓN DE EMPRESAS”.

Existen estudios que indican que la educación influye en los valores culturales del individuo y, por tanto, en su nivel de emprendimiento (Hayton et al, 2002; Morrison, 2000). Las habilidades transferidas en la educación superior juegan un importante papel en el establecimiento de características generalmente asociadas al comportamiento emprendedor (Vesper, 1982).

Muchos estudios describen simplemente cómo son los cursos de “creación de empresas” y critican el contenido de los mismos planteando mejoras (Fiet, 2000), otros evalúan el impacto económico de los cursos mediante la comparación de tomadores y no tomadores y sus rentas (Chrisman, 1997), pero no existe un acuerdo sobre si el impacto de la educación sobre la intención de emprender es positivo o negativo.

Hay autores que argumentan que el foco de la enseñanza debe estar en cómo ser o actuar como emprendedor y no en cuáles son los pasos a seguir para crear una empresa (Gibb, 2002; Gibb y Hannon, 2006), pero para poder establecer los contenidos más adecuados es necesario conocer antes los resultados de la educación en el emprendimiento (Gorman et al, 1997) a través de

su medición observada en el comportamiento, intenciones y habilidades (Kolvereid y Isaksen, 2006).

La educación puede estimular o desfavorecer la intención de emprender (Krueger y Carsrud, 1993). Algunos estudios encuentran un impacto positivo de los cursos de emprendimiento sobre el atractivo percibido de emprender y crear un nuevo negocio (Peterman y Kennedy, 2003) y otros, en cambio, encuentran evidencias del signo contrario (Oosterbeek et al, 2010).

La educación influye sobre el conocimiento y las habilidades reduciendo así el coste de emprender, minimizando determinadas barreras. Sin embargo, la educación orientada exclusivamente a las habilidades no tiene porqué repercutir en la intención de emprender (acción), aunque sí en la actitud (más positiva o más negativa) hacia el emprendimiento (von Graevenitz et al, 2010).

Airey y Tribe (2000) y Kirby (2005) argumentan que la educación ha de transformarse para adaptarse a las nuevas necesidades del mercado y a la formación para el emprendimiento. Esta necesidad fue también ratificada por un informe de la Comisión Europea (2002; 9) que indicaba la necesidad de un cambio educativo que favoreciese el emprendimiento y el autoempleo y, posteriormente, una integración de los valores positivos hacia el emprendimiento en todo el sistema de educación superior.

Parece por tanto necesario que en la educación se integren tanto la “ciencia del emprendimiento” como el “arte del emprendimiento” (Henry et al, 2005), es decir, tanto las habilidades de gestión empresarial como los valores y formas de ser y actuar como emprendedor. Esto supone un cambio en las competencias y resultados esperados de la enseñanza tradicional, así como un cambio en su metodología que tendrá que ser más práctica y basada en la experiencia y la reflexión (Timmons

y Stevenson, 1985) como la “creación de microempresas” y el aprendizaje basado en problemas o proyectos (Hernández et al, 2006).

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Tal y como recoge la Guía Docente del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, “la formación que el alumno adquiere con el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la UCAM lo capacita para ocupar puestos de dirección en el ámbito profesional, pero también le permite preparar su propio proyecto de empresa como emprendedor”. Además, en las competencias sistémicas de la titulación se recoge la competencia T21: “Iniciativa y espíritu emprendedor”.

Para medir el impacto de la educación por competencias en emprendimiento sobre la intención de autoempleo o de crear un negocio de los estudiantes universitarios, se propone un estudio en dos fases, ex-ante y ex-post al impacto de la educación (von Graevenitz et al, 2010), y en el marco de la diferencia-en-diferencias propuesto por Oosterbeek et al (2010), mediante el uso de un grupo de control no expuesto a dicho impacto.

De este modo, en primer lugar, se analizan en los estudiantes los rasgos que la literatura establece como característicos de los emprendedores: necesidad de logro, autonomía, autosuficiencia percibida, resistencia, propensión moderada al riesgo, tolerancia a la incertidumbre, creatividad/innovación; para, posteriormente y siguiendo la Teoría del Comportamiento Planeado, evaluar los tres precursores básicos de la intención de emprender: las actitudes personales, las normas subjetivas y el control percibido. Esto implica:

1. El análisis del efecto de las creencias positivas (o ventajas) y negativas (o inconvenientes), asociadas a la

creación de una empresa propia, en la intención de emprendimiento por parte de estudiantes universitarios. Las creencias positivas respecto al emprendimiento pueden tener un efecto positivo en la intención de crear un negocio propio, mientras que las creencias negativas actuarían como una barrera frente al emprendimiento (Michail, 2000; Fuentes y Sánchez, 2010).

2. El análisis del efecto de la influencia social en la intención de emprendimiento por parte de estudiantes universitarios. La norma subjetiva refleja el efecto que ejerce en el individuo la opinión que las personas de referencia (familia, amigos, compañeros de trabajo, entre otros) tengan sobre su comportamiento. La norma subjetiva se deriva de dos factores subyacentes básicos: las creencias normativas que el individuo atribuye a los sujetos de referencia y la motivación para comportarse de acuerdo con los deseos de dichas personas (Liñán et al., 2011).

3. Y el análisis del efecto de las capacidades y habilidades percibidas, vinculadas a la creación y gestión de un negocio propio, en la intención de emprendimiento por parte de estudiantes universitarios. El control percibido en el comportamiento representa las percepciones del individuo respecto de la presencia/ausencia de los recursos y oportunidades necesarios para desarrollar la conducta. Estos factores son especialmente relevantes en el contexto del emprendimiento educativo.

La intención de emprendimiento se mide mediante una escala categórica de siete posiciones (Liñán y Chen, 2006). Las creencias de los sujetos respecto al emprendimiento, la influencia social percibida respecto a esta conducta y las habilidades y capacidades percibidas que condicionan el control del sujeto para llevar a cabo su proyecto emprendedor, se miden a través de escalas Likert de siete posiciones (donde 1 significa total desacuerdo con la afirmación planteada y 7 total acuerdo)

basadas en la EIQ (Entrepreneurial Intention Questionnaire) y utilizada por Moriano et al. (2012). Para la elaboración de la escala de medida de las creencias respecto al emprendimiento, se toman como referencia las aportaciones de Michail (2000) y Liñán y Chen (2006). En cuanto a la medición de la influencia social respecto a la creación de una empresa propia, se utiliza la escala elaborada por Liñán et al. (2011). Las habilidades y capacidades de los estudiantes para la gestión de proyectos emprendedores se miden a través de la escala usada por Oosterbeek et al. (2010).

La encuesta se dirigió a estudiantes del primer y segundo curso de Administración y Dirección de Empresas y, como grupo de control, a alumnos de Derecho de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. El número total de encuestas válidas obtenidas fue de 110 alumnos (60 de ADE y 50 de Derecho) a los que se le han tomado los datos para realizar un análisis posterior replicado, terminados sus estudios (fase ex-post).

5. RESULTADOS.

En esta primera fase del estudio se han analizado las diferencias entre los que tienen o no intención de emprender y entre el grupo de ADE y el de Derecho, en los resultados medidos por las diferentes escalas. Entenderemos que son emprendedores aquellos alumnos que obtengan un índice de intención de emprendimiento superior a 3,5 (mitad de la escala de medida), que en la muestra supone un 62% de los alumnos de ADE y un 32% de los de Derecho.

La primera observación realizada es la diferencia de respuestas en la escala sobre intención de emprender, donde se observa que los alumnos de ADE obtienen una mayor puntuación en todos los ítems (“Es muy probable que en el futuro cree mi propia empresa”, “Estoy dispuesto a llevar a cabo todos los esfuerzos necesarios

para ser un emprendedor”...), siendo la diferencia de medias estadísticamente significativas según el análisis ANOVA a un nivel significativo de 0,05 ($F = 7,587$, sig. 0,011).

En cuanto a los rasgos diferenciadores de los emprendedores, no se encuentran diferencias significativas entre los alumnos de ADE y los de Derecho, aunque sí que las hay entre los emprendedores y no emprendedores de ADE ($F = 3,07$, sig. 0,001).

Los resultados del análisis realizado confirman también el poder de predicción de la Teoría de Comportamiento Planeado (TPC) sobre la intención de emprender en los dos grupos (alumnos de ADE y de Derecho). En la muestra completa, la actitud hacia el emprendimiento, las normas subjetivas y las capacidades y habilidades percibidas son predictores significativos de la intención de emprender (Coeficientes de Correlación Múltiple de Pearson obtenidos entre la puntuación de los tres factores y la de intención de emprendimiento superiores a 0,7). También aparecen diferencias significativas en la puntuación de las normas subjetivas y sus ítems en las dos muestras, así, por ejemplo, los estudiantes de grado en ADE son más tolerantes al riesgo y asocian el emprendimiento a un mayor nivel de ingresos, siendo estas dos características deseables en un emprendedor ($F = 14,23$; sig. 0,001).

Los encuestados con mayor propensión emprendedora perciben una opinión más positiva respecto al emprendimiento en su entorno social, siendo además los estudiantes que pertenecen a familias emprendedoras (18%) los que perciben una presión social más positiva.

Donde se percibe una mayor diferencia en las muestras es en las creencias sobre las propias capacidades para el emprendimiento. Los estudiantes de ADE perciben una mayor autoeficiencia (3,93) que los estudiantes de Derecho (2,81) de forma estadísticamente signi-

ficativa ($F= 24,90$; sig. $0,001$). Aún siendo la muestra de alumnos de primer curso (todavía no han recibido la formación en competencias de emprendimiento), los alumnos de ADE muestran una mejor percepción de sus capacidades y habilidades para crear una empresa; esto puede ser debido a que muchos de ellos ya han recibido formación en “empresa” (65%, mientras que en los alumnos de Derecho sólo un 30%).

Los resultados obtenidos de forma global al realizar un análisis ANOVA indican que existen diferencias significativas entre los grupos: alumnos de ADE emprendedores y no emprendedores y alumnos de Derecho emprendedores y no emprendedores. Realizada la prueba de Scheffé, se reafirma la existencia de dichas diferencias (nivel significativo de $0,05$), encontrando las mayores diferencias en los siguientes ítems: “Me siento totalmente capaz de definir mi idea de negocio y la estrategia a seguir”, “Sé cómo reconocer oportunidades de mercado y desarrollar nuevos productos/servicios para aprovecharlas”, “Mi familia me alienta a crear mi propio negocio” y “En mi día a día soy creativo e innovador”. En todas ellas, las puntuaciones son mayores para los grupos emprendedores y de ADE.

El siguiente paso en el estudio consistirá en el seguimiento de los alumnos encuestados a través de una entrevista realizada al finalizar el Grado. Con los resultados obtenidos tras la formación se realizará una comparación entre el grupo de ADE y el de Derecho y también entre los emprendedores/no emprendedores de la muestra a priori y a posteriori. Se pretende con esto saber el nivel de impacto de la formación en competencias recibida sobre la intención de emprendimiento y en los factores que influyen en ella.

También se realizará una encuesta sobre el impacto de la formación percibido por el estudiante basado en la desarrollada por von Graevenitz et al (2010). En ella

se utilizarán ítems como: “La formación recibida me ha ayudado a comprender mejor las actitudes, valores y motivaciones principales de un emprendedor”, “Ha mejorado mi capacidad de gestión y planificación de un futuro negocio”, etc. También se incluirán cuestiones sobre la percepción de barreras al emprendimiento (económicas y sociales) e incentivos.

6. CONCLUSIONES.

Las necesidades creadas en el marco de la EEES y la necesidad de las economías y políticas actuales de crecimiento y creación de empleo, hacen indispensable la integración de la educación en competencias de emprendimiento en todas las áreas de estudio, empleando técnicas participativas y creativas como la creación de microempresas, simulaciones empresariales, etc. En este sentido, es cada vez más frecuente que en las Guías docentes de los Grados aparezca como objetivo la capacitación para el emprendimiento y como competencias sistémicas la iniciativa y el espíritu emprendedor.

En la cultura organizativa actual existe la necesidad de reducir peso a los conocimientos técnicos en favor de las habilidades directivas más cualitativas que cuantitativas, que puedan mejorar la actuación de trabajadores y directivos “en las tres áreas básicas del quehacer del directivo del futuro: conocer, ser y hacer” (Wandosell y Palao, 2012).

Para definir con eficacia las competencias a integrar en la formación es necesario comprender el impacto que éstas producen en la intención de emprender, lo que supone analizar todos aquellos factores que influyen en el comportamiento y su relación con la formación recibida. Por ello, se ha diseñado un método de evaluación en dos fases y con grupo de control, en el que se tienen en cuenta tanto los rasgos personales que definen al emprendedor como los tres factores desarrollados por la

Teoría del Comportamiento Planeado que influyen en la intención de emprender.

Los resultados de la primera fase del análisis muestran una actitud diferente hacia el emprendimiento así como una mayor autoeficiencia o control percibido de los alumnos de ADE frente a los de Derecho. Este resultado puede ser explicado por la mayor formación anterior en “empresa” de los alumnos de ADE. También es interesante la confirmación de la mayor puntuación en los rasgos característicos del emprendedor en el grupo de alumnos emprendedores (tanto de ADE como de Derecho), aunque esta diferencia no sea significativa entre los grupos de alumnos de ADE y Derecho en conjunto, y del poder predictor de predicción de los factores de la TCP sobre la intención de emprender.

En el siguiente paso, el análisis ex-post, se pretende medir el impacto de las competencias diseñadas en el Grado de ADE de la UCAM donde se espera obtener o bien un aumento significativo en la intención de emprender de los alumnos, o bien una mejora en el control percibido y una mejor definición de las capacidades del alumno para emprender, en los términos hallados por von Graevenitz et al (2010).

Por último hay que señalar que los resultados obtenidos, aunque son válidos en la muestra de alumnos de la UCAM, para obtener una validez externa deberían ser replicados en otras muestras tal y como aconsejan Oosterbeek et al. (2010) en su trabajo con un grupo de control.

7. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- CANO, Carlos Jesús; GARCÍA, Juan y GEA, Ana Belén (2003): *Actitudes emprendedoras y creación de empresas en los estudiantes universitarios*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- CASSON, Mark (1995): *Entrepreneurship and Business Culture* (Studies in the Economics of Trust), (v. 1). Edward Elgar, Aldershot.
- COMISIÓN EUROPEA (2002): *Informe final del grupo de expertos*. Proyecto del «procedimiento best» sobre Educación y formación en el espíritu empresarial. Dirección General de Empresa. Bruselas.
- HALL, Brian P. (1994): *Values Shift: A guide to personal and organizational transformation*. Twin Lights Publishing. California.
- RICHERT, Jarg y SCHILLER, Rudiger (1994): *Hochschulabsolventen als Existenzgründer*, Report of the “Deutsche Ausgleichsbank” for the Federal Ministry of Education and Science in Germany, Bonn.
- SENGE, Peter (1990): *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Juan Granica S.A. Barcelona.
- SENGE, Peter; KLEINER, Art; ROBERTS, Charlotte; ROS, Richard; ROTH, George y SMITH, Bryan (2000): *La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Editorial Norma, 2000. Madrid.
- YÁNIZ, Concepción y VILLARDÓN, Lourdes (2006): *Cuadernos Monográficos del ICE: Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Volumen 12. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

- AIREY, Daniel y TRIBE, John (2000): “Education for hospitality”, En Lashley, Conrad, Morrison, Alison (Eds), *Search of Hospitality: Theoretical Perspective and Debates*, Butterworth–Heinemann, Oxford; pp.276–91.
- AJZEN, Icek (2002): “Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior”, *Journal of Applied Social Psychology*, 32; pp. 1–20.
- ANG, Swee Hoon y HONG, Don G. (2000): “Entrepreneurial spirit among East Asian Chinese”, *Thunderbird International Business Review*, 42 (3); pp. 285–309.
- CHRISMAN, James J. (1997): “Program evaluation and the venture development program at the University of Calgary: a research note”. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 22; pp. 59–74.
- COOPER, Arnold C. (1993) “Challenges in predicting new firms performance” *Journal of Business Venturing*, 8 (3); pp. 241–253.
- CROMIE, Stanley (2000): “Assessing entrepreneurial intentions: Some approaches and empirical evidence”. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (1); pp. 7–30.
- FAYOLLE, Alain; GAILLY, Benoit y LASSAS-CLERC, Narjisse (2006): “Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: A new methodology”. *Journal of European Industrial Training*, 30 (9); pp. 701–720.
- FIET, James O. (2001): “The theoretical side of teaching entrepreneurship”. *Journal of Business Venturing* 16; pp. 1–24.
- GIBB, Allan (2002): “Creating conducive environments for learning and entrepreneurship—living with, dealing with, creating and enjoying uncer-

tainty and complexity”. *Industry and Higher Education*; pp. 135–148.

GIBB, Allan y HANNON, Paul (2006): “Towards the entrepreneurial university?” *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4 (1); pp. 73–110.

GÜROL, Yonka y ATSAN, Nuray (2006): “Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey”. *Education and Training*, 48 (1); pp. 25–38.

HAYTON, James C.; GERARD, George y SHAKER, A. Zahra (2002): “National culture and entrepreneurship: A review of behavioral research”. *Entrepreneurship Theory and Practice* 26 (4); pp. 33–52.

HENRY, Colette; HILL, Frances y LEITCH, Claire (2005): “Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I”. *Education + Training*, 47 (2); pp. 98–111.

KOLVEREID, Lars y ISAKSEN, Espen (2006): “New business start-up and subsequent entry into self-employment”. *Journal of Business Venturing*, 21; pp. 866–885.

MICHAIL, Kouiloff (2000): “Exploring perceptions of a priori barriers to entrepreneurship: a multidisciplinary approach”. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, Winter; pp. 59–79.

KRUEGER, Norris F. y CARSRUD, Alan L. (1993): “Entrepreneurial intentions: Applying the theory and planned behavior”. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5; pp. 315–330.

KRUEGER, Norris F., REILLY, Michael D. y CARSRUD, Alan L. (2000): “Competing models of entrepreneurial intentions”, *Journal of Business Venturing*, 15 (5–6); pp. 411–432.

- KYRÖ, Paula y CARRIER, Camille (2005): “Entrepreneurial learning in universities: Bridges across borders”. En KYRÖ, P. y C. CARRIER (eds.): *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Hämeenlinna: University of Tampere; pp. 14–43.
- LEE, Soo Hoo y WONG, Poh Kam (2004): “An exploratory study of technopreneurial intentions: A career anchor perspective”. *Journal of Business Venturing*, 19 (1); pp. 7–28.
- LIÑÁN, Francisco; URBANO, David y GUERRERO, Maribel (2011): “Regional variations in entrepreneurial cognitions: Start-up intentions of university students in Spain”. *Entrepreneurship & Regional Development*, 23(3–4), pp. 187–215.
- MORRISON, Alison (2000): “Entrepreneurship: what triggers it?” *International Journal of Entrepreneurial Behavior Research*, 6(2); pp. 59–71.
- MUELLER, Stephen L. y THOMAS, Anisya S. (2001): “Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness”. *Journal of Business Venturing*, 16; pp. 51–55.
- PARKER, Simon C. (2005): “Explaining regional variations in entrepreneurship as multiple occupational equilibria”. *Journal of Regional Science*, 45; pp. 829–850.
- PETERMAN, Nicole y KENNEDY, Jessica (2003): “Enterprise education: influencing students’ perceptions of entrepreneurship”. *Entrepreneurship Theory and Practice* 28; pp. 129–144.
- RUEDA, Inés; FERNÁNDEZ-LAVIADA, Ana y HERRERO, Angel (2012): “Estudiantes universitarios y emprendimiento: determinantes psicológicos de la intención de creación de un negocio propio”. *Revista FAEDPYME Internatinal Review* 1(2); pp. 9–15.

- SEGAL, Gerry; BORGIA, Dan y SCHOENFELD, Jerry (2005): "The motivation to become an entrepreneur". *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 11 (1); pp. 42-57.
- SIVAKUMAR, Kumar y NAKATA, Cheryl (2003): "Designing global new product teams: Optimizing the effects of national culture on new product development". *International Marketing Review*, 20 (4); pp. 397-445.
- THOMAS, Anisya S. y MUELLER, Stephen L. (2000). "A case for comparative entrepreneurship: Assessing the relevance of culture". *Journal of International Business Studies*, 31; pp. 287-301.
- TIMMONS, Jeffry A. y STEVENSON, Howard H. (1985): "Entrepreneurship education in the 1980s- what entrepreneurs say". En KAO, J. and STEVENSON, H.H. (eds.): *Entrepreneurship- what it is and how to teach it*. Harvard Business School, Cambridge, MA; pp. 57-80.
- VAN PRAAG, Mirjam C. (1999): "Some classic views on entrepreneurship". *Economist* 147 (3); pp. 311-335.
- VECIANA, José María (1999): "Creación de Empresas como programas de Investigación Científica". *Revista de Económica Europea de Dirección y Creación de Empresas*, 8(3); pp. 11-36.
- VESPER, Karl H. (1982): "Introduction and summary of entrepreneurship research". En C.A. Kent, D.L.; Sexton, K.H. y Englewood, C. (eds.): *Encyclopedia of entrepreneurship*. Prentice Hall; pp. 425.
- VON GRAEVENITZ, George; HARHOFF, Dietmar y WEBER, Richard (2010): "The effects of entrepreneurship education". *Journal of Economic Behavior and Organization* 76 (1); pp. 90-112.

WANDOSELL; Gonzalo y PALAO, José (2012): “El perfil del director/directivo del futuro” *Revista Derecho y Empresa*. Aranzadi, 1; pp. 185–199.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

AJZEN, Icek (2001): “Nature and operation of attitudes”, *Annual Review of Psychology*, 52; pp. 27–58. Disponible en: <http://www.soc.ucsb.edu/faculty/friedkin/Syllabi/Soc147/Week2Reading.pdf>. Consultado en mayo de 2013.

ALDA, Rodrigo; VILLARDÓN, Lourdes y ELEX-PURU, Itziar (2012): “Propuesta y validación de un perfil de competencias de la persona emprendedora. Implicaciones para la formación”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10 (3); pp. 1059–1080. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/espanol/Art_28_787.pdf. Consultado en mayo de 2013.

BASU, Anuradha y VIRICK, Meghna (2008): *Assessing entrepreneurial intentions amongst students: A comparative study*. 12th Annual Meeting of the national C. Inventors and Innovators Alliance. Dallas. En línea: <http://www.nciia.net/conf08/assets/pub/basu2.pdf>. Consultado en marzo de 2013.

FUENTES, Fernando J. y SÁNCHEZ, Sandra M. (2010): “Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género”. *Estudios de Economía Aplicada*, 28(3); pp. 1–28. Disponible en: <http://www.revista-eea.net/documentos/28306.pdf>. Consultado en abril de 2013.

GORMAN, Gary; HANLON, Dennis y KING, Wayne (1997): “Some research perspectives on entrepreneurship education, Enterprise education and education for small business management: a ten year review”. *International Small Business Journal*, 15; pp. 56–77. En línea: http://mgmt.iisc.ernet.in/~piyer/Entrepreneurship_Manage

ment/Some%20Research%20Perspectives%20On%20Entrepreneurship%20Education%201997%20v15(3)%20p56.pdf. Consultado en marzo de 2013.

HERNÁNDEZ, Alejandro; CATALÁN, Carlos y LACUESTA, Raquel (2006): *Aplicación del aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de competencias demandadas en titulados universitarios*. XII Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática. Teruel. Disponible en: http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2006/prDef0022_33e75ff09d.pdf. Consultado en mayo de 2013.

KIRBY, David A. (2005): *A Case for Teaching Entrepreneurship in Higher Education*. Education and training. Strategic Business Intelligence Group. Disponible en: <http://www.strategicideas.org/archives/ACaseForTeachingEntrepreneurship.pdf>. Consultado en octubre de 2012.

LIÑÁN, Francisco (2004): "Intention-based models of entrepreneurship education", *Piccola Impresa* 3; pp. 11–35. Disponible en: <http://congreso.us.es/gpyde/DOWNLOAD/a9.pdf>. Consultado en marzo de 2013.

LIÑÁN, Francisco y CHEN, Yi-Wen (2006): *Testing the entrepreneurial intention model on a two-country simple*. Document de Treball n° 06/7. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/2213/UABDT06-7.pdf?sequence=1>. Consultado en mayo de 2013.

MORIANO, Juan Antonio, PALACÍ, Francisco J., y MORALES, José F. (2006). "El perfil psicosocial del emprendedor universitario". *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 22(1); pp. 75–100. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231317045004.pdf>. Consultado en marzo de 2013.

- MORIANO, Juan A., GORGIEVSKI, Marja, LAGUNA, Mariola, STEPHAN, Ute, y ZARAFSHANI, Kiumars (2012): “A cross-cultural approach to understanding entrepreneurial intention”. *Journal of Career Development*, 39(2); pp. 162–185. Disponible en: <http://pop-lab.com/beheer/userupload/papers/36.pdf>. Consultado en marzo de 2013.
- OOSTERBEEK, Hessel; VAN PRAAG, Mirjam y IJSSELSTEIN, Auke (2010): “The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and innovation”, *European Economic Review* 54; pp. 442–454. Disponible en: <http://www.economists.nl/files/20100506-oosterbeekVanpraagIjsselstein2010.pdf>. Consultado en octubre de 2012.
- REYNOLD, Paul D. (1997): “Who start new firms? Preliminary explorations of firms-in-gestation” *Small Business Economics*, 9 (5); pp. 449–462. En línea: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1007935726528.pdf>. Consultado en marzo de 2013.
- VOLKMANN, Christine; WILSON, Karen E.; MARLOTTI, Steve; RABUZZI, Daniel; VYAKARNAM, Shailendra y SEPULVEDA, Ana (2009): *Educating the next wave of entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st century*. A report of the global education Initiative. Cologny, Geneva: World Economic Forum. Disponible en: http://www.weforum.org/pdf/GEI/2009/Entrepreneurship_Education_Report.pdf. Consultado en marzo de 2013.
- WENNEKERS, Sander; VAN STEL, Andre; THURIK, Roy y REYNOLDS, Paul (2005): “Nascent entrepreneurship and the level of economic development”. *Small Business Economics*, 24; pp. 293–309. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s11187-005-1994-8>. Consultado en marzo de 2013.



X

DIMENSIÓN CIENTÍFICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Cristina Fuertes-Planas Aleix
(U. Complutense de Madrid –España–)

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la creación de un marco cultural y transmisor de los derechos humanos, que nos lleve a la necesidad de encarar su aspecto educativo, nos hace reflexionar acerca de la oportunidad de hablar de su aspecto científico y preguntarnos abiertamente ¿es posible una ciencia de los derechos humanos?

Este punto de vista nos lleva a examinar su aspecto interdisciplinar, las disciplinas implicadas, el método más eficaz para su estudio, aclarar su carácter moral y/o jurídico, los temas de estudio que han de abordarse, así como aquellos derechos que podemos considerar absolutamente básicos y su clasificación.

Siempre he tenido la fuerte convicción de que los derechos humanos no son patrimonio exclusivo del Derecho, ni de la Ciencia Política, sino de toda la humanidad y que quienes nos dedicamos a las labores docentes tenemos el deber de comunicarlos a nuestros alumnos.

En la asignatura que imparto en la Facultad de Ciencias de la Información, denominada “Derecho”, siempre he encontrado un hueco para la realización de este cometido. Además, durante varios años impartí, en la misma Facultad, un curso específico sobre esta área temática que, aunque asignatura genérica, siempre fue muy bien recibida por los alumnos.

La lucha por los derechos humanos es la misma lucha del hombre por encontrar la libertad, incluso en el sentido más literal, ya que la libertad personal (no sometimiento a esclavitud, servidumbre o trabajos forzados), libertad de desplazamiento, derecho a la vida privada y opinión personal, libertad de conciencia, religión, expresión y manifestación, derecho a un proceso justo, límites de la informática en relación con la vida privada, igualdad entre el hombre y la mujer, derecho a una justicia imparcial y a la participación pública y ¿por qué no? Al progreso social y a la felicidad.

Aunque parezca que llevamos un largo recorrido, sobre todo en Europa, nos encontramos con verdaderos parones y recesiones, desgraciadamente no sólo en el terreno económico. Se está dando el caso, en algunos foros internacionales, en los que se informa, mediante un cartel, la religión profesada. A mí personalmente me parece un paso atrás.

2. ¿ES POSIBLE UNA CIENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS?

Para poder responder a esta pregunta tenemos que cuestionar el objeto y el método a utilizar por una hipotética ciencia de los derechos humanos.

El concepto de derechos humanos es complejo y ambiguo, del mismo modo que resulta también una tarea ardua la definición del propio concepto de derecho. No en vano Kant (*Crítica de la razón pura*) expresó en su época que “*andan todavía los juristas buscando una defini-*

ción del derecho”, del mismo modo que, mucho más tarde, en 1961, Hart (*El concepto de derecho*) dedicó toda una obra a esta tarea. Quizá mucho más difícil todavía sea conseguir una definición clara de los derechos humanos, y por una diversidad de razones entre las que podemos resaltar su aspecto jurídico, moral, político. Además, las ideas e ideologías que se proyectan sobre ellos, su diversidad, la distinción entre derechos y libertades y principios programáticos, el arma arrojadiza que suponen en una pluralidad de ámbitos (sociales, políticos e ideológicos), etc.

El derecho en general, y los derechos humanos en particular se centran en el fenómeno humano, siempre cambiante, inexacto, proporcional, lo que agudiza aún más su comprensión.

Para mayor dificultad, una ciencia de los derechos humanos tendría por objeto los principios que se han formulado en las declaraciones de derechos, independientemente de que se hayan positivizado o no con posterioridad, es decir, de si se han convertido o no en reglas de derecho positivo, lo cual nos puede llevar incluso a plantearnos si todos los derechos son jurídicos o si muchos de ellos son postulados morales o simples principios políticos programáticos, a modo de *desideratum*. En efecto, existen derechos humanos claramente jurisdiccionales, al menos en ciertas legislaciones y otros que conforman una serie de ideales morales, por lo que se ha planteado la duda en la doctrina acerca de su juridicidad o su carácter moral. Todo ello sin entrar, de momento, en la polémica de si son preexistentes al Estado y pertenecientes al ser humano por razón de su naturaleza o de su dignidad, independientemente de su reconocimiento estatal (doctrina iusnaturalista) o si, por el contrario, sólo existen los derechos humanos creados y reconocidos por el Estado, ya que para el

positivismo jurídico la juridicidad se identifica con el derecho positivo.

La creencia en la existencia de normas anteriores al derecho positivo se ha llegado a considerar doctrinalmente una postura metafísica y una amenaza revolucionaria.¹

El método constituiría un problema adicional, ya que entramos en un terreno cuyo objeto no podría conocerse a través de la experiencia.

2.1. ¿A QUÉ TIPO DE CIENCIA PODEMOS REFERIRNOS?

Atendiendo a su objeto de estudio, podemos plantearnos si el estudio científico sobre los derechos humanos sería independiente o se trataría de una ciencia interdisciplinar.

1 BENTHAM, J.: *Analchical Fallacies: being and examination of the Declarations of Rights issued during the French Revolution*, Works ed., Bowring, reimp. De Russell & Russell, Nueva York, 1962. Esta posición es propia de otros autores positivistas; así J. AUSTIN: *The Province of Jurisprudence Determined and the Uses of the Study of Jurisprudence*, 3ª ed., intr., de H. L. A. Hart, Weindenfeld & Nicolson, London, 1968,

pág., 184. Los derechos naturales son reglas de la moralidad positiva, normas sociales debidas a opiniones y sentimientos de la sociedad y que tienen influencia en el ámbito jurídico pero que no constituyen derecho. Sólo lo serán cuando se trate de auténticos mandatos que impongan deberes y sanciones, ya que “la existencia del derecho es una cosa; y su mérito o demérito, otra”. No han de presentarse valores morales como si fueran jurídicos. Nuevamente se refiere a la anarquía; K. BERGBOHM sostiene que el único derecho existente es el positivo, otros derechos distintos a éste (incluyendo los naturales) conducen a la disolución del orden jurídico y a la anarquía. Este descrédito de los derechos humanos a finales del siglo XIX provocó la teorización de los derechos públicos subjetivos a los que hemos aludido. De cualquier modo, hay que resaltar que la construcción dogmático-jurídica de los derechos fundamentales continúa siendo fiel en gran medida a estos postulados, considerando que la positivación de los derechos humanos tienen valor constitutivo y no constituyen una mera declaración del derecho natural.

Efectivamente, los derechos humanos son objeto de estudio de diversos conocimientos, tanto en el ámbito del derecho público (administrativo, constitucional, penal y procesal), como en el campo del derecho privado. Presentan, además, un ámbito nacional e internacional y conforman también una filosofía, lo que significa que su estudio sería interdisciplinar. De acuerdo con una concepción de la ciencia rigurosa quedaría negado su carácter científico, en tanto que lo propio de la ciencia es su unidad y especificidad en lo que concierne a su objeto de estudio.

En cuanto al método a emplear, este estudio sería también metódicamente interdisciplinar, ya que se encuentran implicadas una diversidad de disciplinas, cada una con su propia metodología: derecho, historia, sociología, ciencias morales, políticas y económicas. Esta realidad multimetódica dificulta su inserción como ciencia.

Con la finalidad de superar estas dificultades se ha tratado de convertir su estudio en una ciencia jurídica autónoma que operaría en dos niveles distintos:

2.1.A) CIENCIA ESPECÍFICA JURÍDICA

La ciencia jurídica consiste en el estudio sistemático de un conjunto de normas positivas, una ciencia dogmático-sistemática. Por tanto, el estudio de los derechos humanos se abordaría como una parte especial de alguna de las ramas jurídicas existentes. Esta perspectiva plantearía dos tipos de problemas: 1) La inclusión misma de los derechos humanos como objeto científico de alguna o algunas de las ramas jurídicas, ya que el término de “derechos humanos” supera la perspectiva simplemente jurídica. Se trata de un concepto también moral por cuanto existen derechos humanos no reconocidos estatalmente que se conforman como ideales a alcanzar. Los derechos humanos positivizados (fun-

damentales) serían los únicos que formarían parte de este estudio, y 2) Este estudio sería objeto de múltiples disciplinas jurídicas, lo que impediría su consideración unitaria en cuanto a objeto de estudio, propia de toda ciencia.

2.1.B) *CIENCIA ESPECÍFICA INTEGRAL*

Se podría referir a un estudio jurídico global, que comprendiera toda la pluralidad de aspectos, para lo que habría de utilizar una metodología múltiple que rompería también la unidad metodológica. En ese caso la utilización del vocablo “ciencia” no sería absolutamente claro.

Este aspecto totalizador iría más allá de una perspectiva puramente científica (dogmática–sistemática) para convertirse en una investigación filosófica, histórica, sociológica y dogmática.

3. TEMAS DE ESTUDIO

El estudio científico de los derechos humanos debería abordarse desde diferentes aspectos: a) Como estudio intranacional, es decir, en el ámbito de las diversas ramas jurídicas internas como puede ser el derecho constitucional o el derecho administrativo, planos desde los que se estudia actualmente como derechos públicos subjetivos y como libertades públicas; b) Desde una perspectiva internacional, delimitando los derechos humanos internacionales, su absorción por los estados, grado de cumplimiento, medios y procedimientos de protección, etc., c) como un estudio cuyo campo trasciende el aspecto intranacional e internacional, incorporando todos los aspectos parciales.²

² PECES–BARBA MARTÍNEZ, G.: *Derechos fundamentales, I Teoría General*, op., cit., pág. 116 y 117.

La perspectiva científica de los derechos humanos tendría que incluir cuestiones como:³ concepto, clasificaciones, relación con diversas disciplinas afines, evolución histórica, así como las garantías y procedimientos de protección.

En la actualidad los derechos humanos se estudian en las Facultades de Derecho y de Ciencia Política (constitucional, administrativo, civil, internacional), tanto desde su aspecto intranacional como internacional y son examinados desde una perspectiva global en el ámbito de un estudio filosófico del Derecho –Teoría del Derecho y Filosofía del Derecho–. Del mismo modo, existen institutos, así como cursos, seminarios y másteres de especialización en esta materia. Tratándose de una materia pluridimensional, cada disciplina introduce su punto de vista sobre el mismo objeto de conocimiento.

4. CLASES DE DERECHOS HUMANOS

4.1 CLASIFICACIONES DOCTRINALES

Tradicionalmente se plantea la utilidad de las clasificaciones, pero resultan necesarias siempre a efectos pedagógicos ya que con ello se parcela el conocimiento de los mismos, ayuda a su sistematización, delimitación, conceptualización, etc.

Las clasificaciones de los derechos humanos se plasman en dos planos: doctrinal y positivo–normativo, si bien ambos aspectos se entrecruzan e influyen recíprocamente.

3 GARCÍA BAUER, C.: Este autor presentó esta posibilidad en el VIII Congreso del Instituto Hispano–Luso–Americano de Derecho Internacional. ¿Puede elaborarse ya una disciplina jurídica autónoma de los Derechos Humanos?, en “Veinte años de evolución de los Derechos Humanos”, UNAM, México, 1974.

Se han producido una multitud de clasificaciones en cada uno de estos ámbitos, de las que cabe dudar de su utilidad. Precisamente, S. Romano (*La teoría de los derechos públicos subjetivos*) sostenía, en 1900, a este respecto:

“Basta echar una ojeada a las principales distinciones utilizadas por los escritores más eminentes para convencerse de que no hay dos que coincidan entre sí, y las diferencias, nótese bien, no son leves y formales, sino que afectan al modo mismo de concebir el derecho público subjetivo.”

Las distinciones doctrinales clásicas de los derechos humanos se dividen entre derechos civiles –individuales o privados–, derechos políticos (públicos) y mixtos.

Con posterioridad se ha hecho referencia a los derechos espirituales o morales que comprenden los derechos de la persona en su vida íntima, como la integridad moral, libertad de conciencia, pensamiento, elección de estado, educación, así como los derechos de la personalidad: derecho al honor, intimidad, propia imagen, secreto, etc.

Los derechos sociales son más recientes que los civiles o políticos y van ligados al derecho laboral: derecho al trabajo, seguridad e higiene, condiciones laborales, seguros, seguridad económica, etc.⁴

Las categorías doctrinales más importantes son: a) Teoría de los derechos públicos subjetivos; b) Teoría de las libertades públicas; c) Teoría de los derechos humanos.

Los “derechos públicos subjetivos”⁵ y los “derechos del hombre”, son dos categorías en absoluto converti-

4 BATTAGLIA, F.: *Los derechos del hombre, del ciudadano y del trabajador (esencia, evolución, perspectivas futuras)*, en “Estudios de teoría del Estado”, Publicaciones del Real Colegio de España en Bolonia, Madrid, 1966. A este autor le debemos el término de “derechos sociales del trabajador”.

5 CASCAJO CASTRO, J. L.: *Los derechos humanos, significación, estatuto jurídico y sistema*. Anales de la Universidad Hispalense,

bles desde el punto de vista de su significado jurídico-político formal,⁶ aunque si atendemos al poder de actuación que ambas atribuyen al sujeto, tienen un ámbito de coincidencia, ya que una parte importante de la materia delimitada bajo el epígrafe de los “derechos del hombre” está incluida también en el epígrafe de los “derechos públicos subjetivos” en la medida en que estos últimos se encuentran explícitamente garantizados en las respectivas Constituciones de los Estados.⁷

Pero tienen dos diferencias importantes: a) no todos los “derechos públicos subjetivos” señalados como tales por los autores que construyeron esta teoría pueden identificarse con los catálogos existentes de derechos humanos; y, b) no todos los definidos como “derechos del hombre” han conseguido un nivel de positivación constitucional suficiente para formar parte del catálogo de los derechos públicos subjetivos. En consecuencia, los derechos públicos subjetivos, y esto conlleva la fundamental diferencia, serían aquéllos reconocidos constitucionalmente (tal como ha sido señalado por G. F.

Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1979, pág., 269 y ss. Este término se introduce a fines del siglo XIX por la dogmática alemana de derecho público (Gerberd, Laband, Jellinek) buscando la inserción de los derechos humanos en un sistema de relaciones entre el Estado, como persona jurídica y los particulares. Vid., JELLINEK, G.: *Sistema dei diritti pubblici subiettivi*, Società Editrice Librería, 1912.

6 M. HAURIOU.: *Précis de Droit Administratif et de Droit Public*, 6^a édition, J. B. Sirey, Paris, 1907, pág., 315) señala una diferencia puramente relativa o situacional, entre los “derechos del hombre y del ciudadano” y los “derechos públicos subjetivos”: su consideración desde el ángulo de los individuos titulares o desde el régimen jurídico estatal.

7 CASTRO (DE) CID, B.: *Dimensión científica de los derechos humanos*. En “Derechos humanos”, pág., 99, nota bibliográfica 99, dice que de hecho, los autores de Derecho Constitucional, sobre todo en la doctrina italiana, no separan de forma tajante ambos conceptos, utilizando los dos términos para designar el mismo contenido. Así, por ejemplo, P. Biscaretti (*Derecho Constitucional*, Tecnos, Madrid, 1965, pág., 665–713.

Gerber, O. Mayer y M. Hauriou) independientemente de que se considere el derecho público subjetivo como una facultad creada por el propio ordenamiento jurídico de forma directa, o como un poder que le corresponde naturalmente al hombre y que aquél reconoce. Esta concepción de los derechos humanos va aparejada a la ideología propia del Estado liberal de Derecho.⁸

Por otra parte, el concepto de “libertades públicas” no es tampoco similar de forma total con el de “derechos del hombre”, ya que las libertades públicas, en sentido estricto, constituyen facultades y esferas de acción autónoma de los individuos o de los grupos positivamente protegidas contra la intervención del Estado, y se corresponderían con un reducido sector de los derechos humanos.⁹

Ciertamente, el término mismo de libertades públicas apareció tardíamente en la literatura jurídica francesa, como resultado de una especie de segregación y evolución progresiva de los conceptos iniciales de los “Derechos del Hombre”, o “derechos naturales”, y los “Derechos del ciudadano” o “derechos propiamente civiles”. Dentro de estos últimos se elabora el concepto de los derechos o libertades públicas como categoría contrapuesta a los mismos derechos civiles privados. Además, la expresión “libertades públicas” no corresponde a un concepto claro, y su propio contenido está condicionado por los vaivenes de un proceso histórico relativamente largo e intenso.

Existen, fundamentalmente, cuatro principios clasificatorios: carácter o situación del sujeto titular de los

8 SÁNCHEZ AGESTA, L.: *Lecciones de Derecho Político*, 6ª edición, Librería Prieto, Granada, 1959.

9 DUCHACEK, I. D.: *Derechos y libertades en el mundo actual*, trad., O. Montserrat, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1976, pág., 82 y ss., señala, sin embargo, la imposibilidad práctica de separar claramente entre derechos humanos y libertades públicas.

derechos, naturaleza del objeto o contenido de tales derechos, su importancia o valor interno relativo, y la época de su formulación positiva.¹⁰ En la teoría de los derechos públicos subjetivos se utiliza sobre todo el criterio del carácter del sujeto titular y el de la naturaleza del objeto de los derechos, en de la teoría de las libertades públicas y de la teoría de los derechos humanos se recurre también a su importancia interna relativa y a las diferencias cronológicas de su formulación.

En cuanto a la Teoría de los derechos públicos subjetivos, los dos criterios de clasificación más utilizados son el del carácter del sujeto que titular de los derechos y el de la naturaleza del objeto de tales derechos, aunque frecuentemente se utilizan ambos criterios de forma combinada, sobre todo cuando se pretende una clasificación completa. La primera doctrina alemana (G. F. Gerber, P. Laband, O. Loening, Stengel, etc., y posteriormente G. Jellinek establecen la contraposición entre derechos del Estado y derechos de los particulares y, a continuación, desarrollan su contenido.

Puede atenderse como criterio de clasificación, al tipo de poder que los derechos confieren a su titular, es decir, el que se fija en el carácter o contenido de los propios derechos.¹¹

En el tema de las libertades públicas se aplican los cuatro criterios para clasificar la materia de los derechos del hombre: carácter o situación del sujeto titular,

10 CASTRO (DE) CID, B.: *Dimensión científica de los derechos humanos*, en "Los derechos humanos. Significación, estatuto jurídico y sistema", Universidad de Sevilla, 1977, pág., 102.

11 P. Biscaretti, distribuye todos los derechos públicos subjetivos, tanto los del Estado como los de los ciudadanos, dentro de un esquema integrado por las cuatro categorías: "derechos de personalidad", "derechos de función", "derechos de prestación" y "derechos reales"; y K. Hesse, ciñéndose a la sistemática de la Ley constitucional alemana, habla de "derechos de libertad", "derechos de igualdad", "garantías de la propiedad", "matrimonio, familia y escuela" y "otras garantías".

naturaleza del objeto o contenido de tales derechos, importancia interna relativa, y época de aparición en formulaciones positivas.

Hauriou realiza una clasificación agrupando libertades según protejan la personalidad o la actividad intelectual o la facultad de crear instituciones.

En el ámbito de la Teoría de los derechos humanos las clasificaciones son muy relativas y susceptibles de cambiar a lo largo de los años.

Existen tres criterios de clasificación: sujeto titular de los derechos, contenido o naturaleza de tales derechos e importancia o valor intrínseco de los mismos.

1- El criterio subjetivo hace referencia al carácter del sujeto al que se atribuyen los derechos. Tiene como ventaja su facilidad de aplicación y de identificación pero el inconveniente radica en que existen ilimitadas posibilidades de diferenciación, por lo que puede ofrecer modalidades dudosas. Se han producido dos manifestaciones: a) De acuerdo con la tradición clásica de la teoría de los derechos públicos subjetivos se utiliza para fijar los tipos básicos de derechos del hombre alguna peculiaridad diferencial del sujeto que detenta los derechos o frente a quienes se ejercen: derechos del niño, del hombre trabajador, de la mujer, de la familia, de los grupos, de las minorías, de los derechos frente al Estado, frente a las personas privadas, etc., b) atendiendo a la posición desde la que actúan los sujetos titulares de derechos, fijándose en el plano en el que se mueven dichos sujetos al constituirse en acreedores de tales derechos o atendiendo al ámbito personal de radicación de los mismos o dimensión vital en que actúan; así se habla de derechos individuales o derechos privados, derechos políticos o derechos públicos, derechos del hombre en cuanto ser físico y derechos del hombre en cuanto ser espiritual u otras clasificaciones más detalladas.

2- El criterio más generalizado es el que se refiere al contenido: naturaleza de los bienes protegidos o tipo de poder que los derechos tutelan en atención al objeto sobre el que recaen. Pueden ser: a) Derechos individuales o civiles; b) Derechos políticos o democráticos, de participación política, y c) Derechos económicos, sociales y culturales, que suponen la posibilidad de exigir del Estado una actuación positiva y activa.

3- En cuanto al criterio jerárquico se atiende a la importancia o valor de unos derechos frente a otros. Se habla de derechos primarios y derechos secundarios, de derechos fundamentales y derechos derivados, etc., haciendo ver que unos pueden constituirse en base y fundamento de otros. Esta clasificación se ha utilizado sobre todo en el ámbito de las libertades públicas, pero no es importante en los derechos humanos, aunque es posible que en un concreto ordenamiento jurídico existan derechos que tengan una valoración superior o dispongan de una protección o reforzamiento jurídico especial.

4.2 CLASIFICACIONES LEGALES

Las clasificaciones legales (siguiendo el patrón de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948) comprenden:

- 1) Garantías de la libertad, derecho a la vida privada, libertad de pensamiento, derecho a la igualdad y derechos de la mujer y de las minorías.
- 2) Derecho al progreso social y a la felicidad.
- 3) Derecho a una justicia imparcial.
- 4) Derechos de libertad de expresión, libertad de prensa y de reunión pacífica.
- 5) Derechos de participación política: sufragio y partidos políticos

5. LOS DERECHOS HUMANOS COMO PRINCIPIOS JURÍDICOS

Hay autores que consideran que los derechos humanos son principios jurídicos.

En este sentido, Vallet de Goytisolo¹² se pregunta si los derechos humanos son tales derechos o si se trata de principios constitucionales. Para ello parte de dos premisas: a) la posible generalización inadecuada del término Derecho; b) la función jurídico-práctica que tienen los principios jurídicos en la determinación del Derecho.

En lo que se refiere al primer punto, considera equívoca su aplicación en el sentido de derecho subjetivo, refiriéndose a facultades, potestades o inmunidades que resultan de la titularidad de un derecho, ya que en estos casos el nombre que corresponde a la cosa (relación justa, institución justa) se atribuye al efecto que de ella dimana y por lo que se le confiere protección jurídica.

En consecuencia, constituirían significados equívocos del término derecho las denominaciones de “derecho subjetivo” y “derechos humanos” cuando no se refieren de modo exclusivo a lo que resulta determinado en concreto como justo y equitativo.

Por lo que respecta a la expresión “derechos humanos”, Vallet resalta su equivocidad por cuanto pueden referirse, de modo correcto, a lo que resulta justo y equitativo en concreto, y de modo incorrecto, a la pretensión para que se reconozca algo a alguien, por lo que se confunde la facultad con su causa, razón o fundamento. Los derechos fundamentales son los que se encuentran recogidos en el art. 10.2 de la Constitución.

12 VALLET DE GOYTISOLO, J- Bms.: ¿Los denominados derechos fundamentales son derechos o son principios jurídicos? Una cuestión lingüística con secuencias jurídicas, *Anales de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación*, número 36, pág. 13 a 31, Madrid, 2006.

En cuanto a la función jurídica de los principios constitucionales, por lo que respecta a su aspecto intrínseco, los principios actúan incluso en relación con los preceptos de la Constitución, debido a su carácter básico y fundamental, por lo que tienen una primacía interpretativa absoluta sobre los restantes. Son los principios jerárquicamente superiores de todo el ordenamiento jurídico.

Por lo que respecta a su aspecto extrínseco (metodológico) se refiere a la concreción de dichos principios en toda actuación interpretativa y forma parte del tratamiento propio del método interpretativo general. Desde esta perspectiva los jueces y juristas interpretan de acuerdo con su propia disciplina y método, teniendo siempre presente la prioridad de tales principios constitucionales sobre las demás normas integrantes del ordenamiento jurídico positivo, por lo que deben contemplarse como los restantes principios enunciados en las leyes y deben concretarse atendiendo a la realidad viva de que se trate, teniendo en cuenta todas sus circunstancias individualizadoras.

Siguiendo a Karl Larenz¹³, Vallet de Goytisolo expresa que los principios constitucionales, ya sean políticos, ético-jurídicos o entreligados de ambas clases, deben interrelacionarse cuando se interpretan y conjugarse con los de “proporcionalidad de medios más idóneos”, de “la menor restricción posible” y de la “ponderación de bienes”. Así se “posibilitan analogías y, quizá, una cierta tipificación”, que facilita las siguientes concreciones de los mismos principios.

13 LARENZ, K.: *Metodología de la ciencia del derecho*, trad., Marcelino Rodríguez Molinero, Ariel Derecho, 2ª ed., Barcelona, 1980.

6. CONCLUSIONES

René Cassin¹⁴ ha definido la ciencia de los derechos humanos como:

“Una rama particular de las ciencias sociales, que tiene como objeto estudiar las relaciones sociales entre los hombres en función de la dignidad humana, determinando los derechos y las facultades necesarios en conjunto para el desarrollo de la personalidad de cada ser humano”

Los derechos humanos, como podemos comprobar, tienen dificultades en cuanto a su inserción como objeto de estudio puramente científico por cuanto constituyen una realidad socio-política y un código ético para evaluar su cumplimiento (una medida sobre la justicia) a nivel internacional.

Sobre todo si partimos de un concepto riguroso de ciencia, es decir, como saber unitario, dotado de un objeto de estudio fijo, a través de una metodología unitaria y específica, como una disciplina autónoma e independiente de otras ciencias.

Esta materia está impregnada de múltiples connotaciones sociales, morales, jurídicas, políticas, ideológicas, además de sus aspectos intra e internacionales.

Se ha atacado doctrinalmente su propia fundamentación, tanto desde ideologías libero-conservadoras (Bentham), por considerarlos peligrosos para la estabilidad social y política; y también desde la perspectiva marxista, en el sentido de considerarlos una práctica burguesa para legitimar las relaciones socio-económicas burguesas, propios de una concepción de la libertad formal y no real, que sólo se produciría cuando se

14 CASSIN, R.: *Amicorum discipolorumque Liber. 4, Méthodologie des droits de l'homme*, A. pedone, París, 1972.

alcanzare la emancipación humana.¹⁵ También pueden observarse desde la perspectiva iusnaturalista que los considera anteriores al Estado, o positivista para quienes sólo existen los derechos reconocidos por el Estado.

Esta situación nos conduce inevitablemente a un estudio en el que están implicadas una pluralidad de disciplinas: historia, sociología, antropología, derecho, política, cada una de ellas con su punto de vista particular y una metodología específica.

Todos estos aspectos hacen extraordinariamente difícil acometer estudios que hagan prever los resultados e, incluso, poder evaluarlos, así como su repercusión tanto en el ámbito nacional como internacional.

Sin embargo, existen estudios científicos a partir de las diferentes ciencias sociales¹⁶ cuyos aspectos resultan ineludibles. Es, indiscutiblemente, deseable, un estudio sistemático que comprenda los diversas dimensiones de los derechos humanos, su identificación, evolución, grado de cumplimiento, mecanismos de defensa, su realidad actual, nacional e internacional, los principales problemas en su efectividad, propuestas para su implementación, etc.

No olvidemos, además, los llamados derechos humanos de nueva generación que afrontan situaciones tales como la intimidad en el ámbito de la informática, la protección de los datos personales; el medio ambiente, etc.

Considero que, a pesar de las dificultades, no se debe renunciar al estudio científico de los derechos humanos,

15 MARX, K., y ENGELS, F.: *La ideología alemana (1846)*, Pueblos Unidos–Grijalbo, Montevideo–Barcelona, 1974; *El Capital libro I (1867)*, Siglo XXI, 1978; vid., ATIENZA, M.: *Marx y los derechos humanos*, Mezquita, Madrid, 1983.

16 BIDART CAMPOS, G. J.: *Teoría general de los derechos humanos*, Astrea de Alfredo y Ricardo de Palma, Buenos Aires, 1991, pág., 53.

eso sí, con un concepto amplio de ciencia, que englobe las diversas perspectivas que nos aportan las ciencias sociales y una pluralidad metodológica.

7. BIBLIOGRAFÍA.

LIBROS:

ATIENZA, M.: *Marx y los derechos humanos*, Mezquita, Madrid, 1983

BENTHAM, J.: *Analchical Fallacies: being and examination of the Declarations of Rights issued during the French Revolution*, Works ed. Bowring, reimp. De Russell & Russell, Nueva York, 1962.

BIDART CAMPOS, G. J.: *Teoría general de los derechos humanos*, Astrea de Alfredo y Ricardo de Palma, Buenos Aires, 1991.

CASSESE, A.: *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*, Ariel, S. A., Barcelona, 1993.

CASCAJO CASTRO, J. L.: *Los derechos humanos, significación, estatuto jurídico y sistema*, Anales de la Universidad Hispalense, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1979.

CASTÁN TOBEÑAS, J.: *Los Derechos del Hombre*, 4ª edición actualizada por Mª L. Marín Castán, Reus, S. A., Madrid, 1992.

CASTRO (DE) CID, B.:

Los derechos humanos. Significación, estatuto jurídico y sistema, Universidad de Sevilla, 1977.

Dimensión científica de los derechos humanos, en AA.VV. "Derechos humanos", Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1979, pág. 47 y ss.

Los derechos económicos, sociales y culturales (análisis a la luz de la teoría general de los derechos humanos), Secretariado de publicaciones de la Universidad de León, 1993.

- CONSTANT, B.: *Sobre el espíritu de conquista; Sobre la libertad en los antiguos y en los modernos*, estudio preliminar de María Luisa Sánchez Mejía, traducción Marcial Antonio López y M. Magdalena Truyol Wintrich, Tecnos, 2002.
- HART, H. L. A.: *El concepto del Derecho*, trad. Genaro R. Carrió, 2ª edición, México, Editora Nacional, 1980, del original "The concept of Law", Oxford, Clarendon Press, 1961.
- HAURIOU, M.: *Précis de Droit Administratif et de Droit Public*, 6ª édition, J. B. Sirey, Paris, 1907.
- JELLINEK, G.: *Sistema dei diritti pubblici subiettivi*, Società Editrice Librería, 1912.
- KANT, I.: *Fundamento de la metafísica de las costumbres*, traducción A. Rodríguez, Magisterio Español, Madrid, 1977.
- MARX, K., y ENGELS, F.:
La ideología alemana (1846), Pueblos Unidos–Grijalbo, Montevideo–Barcelona, 1974.
El Capital, Libro I (1867), Siglo XXI, 1978.
- PECES–BARBA, G.: *Derechos fundamentales., I. Teoría General*, Guadiana de Publicaciones, Madrid–Barcelona, 1973; la segunda edición es de 1976. La tercera edición es de 1980, publicada en latina Universidad, Madrid.
- PÉREZ LUÑO, A. E.:
–*Los derechos humanos. Significación, estatuto jurídico y sistema*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1979.
- SÁNCHEZ DE LA TORRE, Á.: *Sociología de los derechos humanos*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1974.
- TRUYOL Y SERRA, A.: *Los derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 1968.

VECCHIO, G.: *Los derechos del hombre y el contrato social*, trad., M. Castaño, Hijos de Reus editores, Madrid, 1914.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

BATTAGLIA, F.: *Los derechos del hombre, del ciudadano y del trabajador (esencia, evolución, perspectivas futuras)*, en “Estudios de teoría del Estado”, Publicaciones del Real Colegio de España en Bolonia, Madrid, 1966.

HABERMAS, J.: “El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos”, *Dianoia*, vol., LV, número 64, (mayo 2010), pág. 3–25.

HART, H. L. A.: ¿Hay derechos naturales?, en “Derecho y Moral. Contribuciones a su análisis”, trad., cast., Genaro R. Carrió, Depalma, 1962; ORIGINAL *Are there any Natural Rights?*, *The Philosophical Review*, vol., LXIV, nº 2, 1955.

MARITAIN, J.: “Los derechos del hombre. Estudios y comentarios en torno a la nueva Declaración universal”, *Vol. Colectivo (introducción)*, UNESCO, 1949.

McKEON, R.: “Las bases filosóficas y las circunstancias materiales de los derechos del hombre”, en *Los Derechos del Hombre. Estudios y comentarios en torno a la nueva Declaración Universal*, Fondo de Cultura Económica, México–Buenos Aires, 1949.

VALLET DE GOYTISOLO, J– Bms.: ¿Los denominados derechos fundamentales son derechos o son principios jurídicos? Una cuestión lingüística con *secuencias jurídicas*, *Anales de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación*, número 36, pág., 13 a 31, Madrid, 2006.

XI

EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA: CONTENIDOS FORMATIVOS EN LOS GRADOS EN PERIODISMO

María Ángeles Galván Arias
(U. CEU San Pablo –España–)

1. EL REPORTERISMO ANTE EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA

Desde antaño, el conflicto es un incuestionable criterio periodístico de lo noticioso. El conflicto –antagonismo, lucha, pelea, disputa, competencia, discrepancia, desacuerdo– forma parte de la existencia humana, que es la materia prima del quehacer informativo: contar lo que el ser humano obra y narrar aquello que le acontece. La tarea de un reportero responde a la esencia de recorrer el lugar de los hechos, observar cuanto sucede y relatárselo con honestidad a la ciudadanía. Los bandos enfrentados, para tratar de impedirlo, le colocan innumerables trabas y toda clase de obstáculos, pretenden ante todo cegar su visión del acontecimiento y pretenden suprimir cuantas palabras o imágenes incómodas se encierran en sus mensajes. Un silenciamiento que no es exclusivo, por supuesto, del campo de batalla. El frente informativo de la violencia, con frecuencia, en

cualquier lugar del planeta, se localiza unas esquinas más allá de cualquier redacción: el terrorismo, la violencia de género, el racismo, los abusos sexuales...

El relato de la violencia demanda un periodismo comprometido no sólo con la veracidad del relato de los acontecimientos y con la deontología profesional, sino con la búsqueda del entramado de significados que a menudo dificultan acceder a la esencia que da sentido al mismo hecho¹. Esto es, el estudio de las maneras y mecanismos de legitimación de la violencia que aparecen en los medios de comunicación (Penalva, 2002).

Las consecuencias de la barbarie ocupan las portadas de los diarios y abren los noticiarios audiovisuales. Como la instantánea desgarradora de Tanara Akbari, una chiquilla aterrorizada, rodeada de sanguinolentos despojos humanos tras un atentado suicida en Kabul, imagen que resultó galardonada con un Pulitzer en 2012. Y un año después, el fotoperiodista español Manu Brabo obtuvo el premio por una serie de retratos sobre la crudeza y las funestas secuelas de la guerra civil en Siria. Nos encontramos, de bruces, a diario, *ante el dolor de los demás* (Sontag, 2003). *Homo homini lupus*.

Pero, ¿es indispensable mostrar el horror humano? Para el maestro Henri Cartier-Bresson el público poseía el derecho a contemplarlo todo, en esa interpretación sucesiva de la realidad social que supone el periodismo, que, como explicaba Lorenzo Gomis, posibilita que la gente pueda entenderla, adaptarse a ella y modificarla. También en esa parcela domeñada por el conflicto que, ultrapasada la agresividad, deriva en violencia. El ciuda-

1 “Nadie consagrado a pensar sobre la Historia y la Política puede permanecer ignorante del enorme papel que la violencia ha desempeñado siempre en los asuntos humanos, y a primera vista resulta más que sorprendente que la violencia haya sido singularizada tan escasas veces para su especial consideración”, sentenció la reputada pensadora Hannah Arendt (2006. Pág. 16).

dano, para tomar con libertad sus propias decisiones ha de estar informado.

Precisamente de la trascendencia de informar y formar sobre los acontecimientos vinculados al conflicto y la violencia dan fe iniciativas como el *Institute for War and Peace Reporting* y el *Dart Center for Journalism and Trauma*, un proyecto de la Columbia Journalism School. Y ambas instituciones ponen inmenso empeño en el aspecto instructivo, tanto en el ámbito divulgativo escolar y de la docencia superior, como en el caso de los profesionales que ya ejercen y que afrontan en su trabajo situaciones de conflicto y violencia (corresponsalías, periodismo social, información de sucesos y tribunales...). Porque la defensa de los derechos humanos se cimienta en un acurado tratamiento informativo de las situaciones en que aparece la violencia. Porque el conflicto y el drama alimentan la industria noticiosa. Y demasiados actos violentos, síntomas de problemas y situaciones estructurales de nuestra sociedad se tratan coyunturalmente como meros “sucesos”. Una aproximación que ha generado intenso debate y preocupación tanto en la tribuna profesional como en el mundo académico (Barrios, 2002; CICR, 2003). En este marco resulta determinante la educación de los futuros periodistas, crucial para familiarizar al alumnado con estas realidades, máxime en el actual período de consolidación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y tras el impulso explícito institucional desde 1993, cuando la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa aprobó el Código Deontológico Europeo de la Profesión Periodística destacando que dada la complejidad del proceso informativo, que se basa cada vez más en la utilización de nuevas tecnologías, la rapidez y la síntesis, debe exigirse a los periodistas una formación profesional adecuada (art. 31).

2. COMUNICACIÓN Y VIOLENCIA: FORMACIÓN SUPERIOR

Un referente de peso para analizar y valorar la presencia de contenidos relacionados con el tratamiento informativo de la violencia en la formación de los futuros periodistas es el *Plan modelo de estudios de periodismo de la UNESCO* (2007), fruto de una reunión consultiva de expertos en París, convocada en diciembre de 2005, en respuesta a las múltiples solicitudes de Estados de todo el mundo preguntando en relación a qué cursos tendrían que integrar un plan de estudios en Periodismo. La propuesta ha sido referente en el EEES. El resultado de la consulta se presentó de modo oficial en el Congreso Mundial sobre Enseñanza del Periodismo celebrado en Singapur (junio de 2007).

Entre las líneas maestras del *Plan modelo*, se indica que el curso denominado Ética periodística, “prestará especial atención a las cuestiones de sensibilidad y seguridad ligadas a la cobertura periodística de conflictos” (terrorismo, guerras, matanzas, violencia), cuando alude a las cuestiones éticas y problemas recurrentes relacionados con el deber ciudadano. Las premisas de la cobertura informativa sobre la violencia las recoge la *International Federation of Journalists* (IFJ) (2002) con el fin de que los profesionales de la información respeten de modo escrupuloso los derechos que asisten a las víctimas más indefensas (UNICEF, 2005).

Esta preocupación formativa se extiende al curso *Medios de comunicación y sociedad*, un análisis crítico de la función que desempeñan los medios en la construcción de la democracia y las consecuencias de los factores políticos, económicos, culturales y tecnológicos en la actividad de la empresa informativa. Por consiguiente, ha de contemplarse la perspectiva de los medios y los conflictos, incluidos el activismo ciudadano y la violencia y las iniciativas de paz.

Otro hito señalado es la Declaración de Tartu de la *European Journalism Training Association* (EJTA) (emitida en 2006 y actualizada en 2013), documento que agrupa las competencias periodísticas en diez categorías. La primera, alusiva a la competencia para reflexionar sobre el papel del periodismo en la sociedad, en que se alude al mantenimiento de un compromiso del periodista con su sociedad, comunidad y público, así como el conocimiento de la evolución de la comunidad.

En conexión con esta recomendación, en España, el *Libro blanco de la Comunicación* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación recoge para la materia denominada *Libertad de expresión, responsabilidad periodística y opinión pública*, entre los contenidos comunes obligatorios para el Grado en Periodismo, el “análisis comparado entre los relatos, la retórica y los objetivos que se orientan hacia el conflicto y la desigualdad, y aquellos otros que contribuyen a resolver las confrontaciones y procuran transmitir unos valores de equidad, solidaridad y concordia” (Aneca, 2005: 314). Entre las competencias, habilidades y destrezas a adquirir en este capítulo figura la conciencia igualitaria sobre las personas y los pueblos, y el respeto por los derechos humanos internacionales, así como conocimientos de las grandes corrientes culturales o civilizadoras en relación con los valores fundamentales individuales y colectivos. De igual forma, se contempla la capacidad y habilidad para el análisis del discurso informativo y de sus estrategias para la confrontación o la resolución de problemas. Y, finalmente, se exige la destreza en el análisis de casos y propuestas para discursos periodísticos que fomenten la conciencia igualitaria entre las personas y los pueblos.

3. LA REALIDAD SOCIAL DEL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: CONTENIDOS FORMATIVOS EN LOS GRADOS EN PERIODISMO

3.1. MAPA DE LA IMPARTICIÓN DOCENTE

Esta investigación tiene como principal objeto trazar un mapa detallado orientado a mostrar el número, naturaleza y contenidos educativos que vinculan, de manera específica y con profundidad, la comunicación, el conflicto y la violencia en el marco de los estudios superiores de Grado en Periodismo en España, en conformidad con las directrices de la UNESCO y la ANECA.

Para obtener datos precisos y exhaustivos se elaboró un listado de las universidades oficiales existentes en el curso académico 2012–2013, públicas (n=51), privadas (n=19) y de la Iglesia Católica (n=7), ya fueran de naturaleza presencial o de educación a distancia. Sobre el total de instituciones de educación superior españolas (n=77), se procedió, a continuación, a seleccionar aquellos centros que ofrecen estudios de Grado en Periodismo o Comunicación (n=40), verificados y aprobados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación española (ANECA) en su programa *Verifica*, que evalúa las propuestas de los planes de estudio de título diseñados en consonancia con el EEES.

Tras recopilar los planes de estudio objeto de análisis en la versión oficial extraída del Boletín Oficial del Estado (BOE), se procedió a un minucioso estudio de contenido comparado que dibujó un preciso mapa de los contenidos teóricos con que se orienta a preparar ética, técnica y emocionalmente en ese campo a los comunicadores².

2 La formación para la cobertura de conflictos armados de riesgo demanda un entrenamiento de seguridad (como los que facilitan Fuerzas Armadas como en el británico *Special Air Servi-*

Con posterioridad, se confrontó la información recopilada con la que figura en las pertinentes fichas oficiales de las asignaturas objeto de la muestra de análisis al objeto de recabar y confirmar los detalles de las competencias y el temario que se imparten en cada caso. Para el examen se contemplaron las siguientes variables:

- a) Autorregulación periodística. Estudio y conocimiento de los principios de la ética periodística en situaciones de conflicto y violencia (códigos deontológicos, normativa profesional, recomendaciones institucionales, libros de estilo de los medios).
- b) Observación de la perspectiva ciudadana: la recepción y la demanda social.
- c) Ejercicio profesional. El recurso a los géneros periodísticos: tendencias y consecuencias con relación a su empleo. Análisis de la cobertura en los medios de comunicación: enfoque, titulación, estilo, lenguaje, imágenes y fuentes informativas.
- d) Estudio de la cobertura temática especializada: derechos humanos, periodismo de paz, terrorismo, guerra y conflictos armados, conflictos étnicos y raciales, violencia de género y doméstica, violencia en la calle (juvenil, escolar, deportiva...), conflictos sociales, laborales y medioambientales.

ce (SAS) o empresas como *Tactical Training Institute*), amén de un apoyo específico de la empresa periodística (póliza de vida, equipo de protección, ayuda psicológica). En España, Reporteros sin Fronteras (RSF) o el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) suministran ayuda para informadores en misiones que entrañan peligro.

Tabla 1. Contenidos específicos informativos vinculados al conflicto y la violencia. Estudios de Grado en Periodismo

Universidad	Denominación	Carácter	Créditos ECTS	Curso
Valladolid	Información y derechos humanos	O	6	4º
Pompeu Fabra	Periodismo especializado en información criminológica	Op.	4	3º - 4º
Carlos III de Madrid	Información y conflicto I: los medios ante la violencia	O	6	4º
	Información y conflicto II: el papel de las religiones	Op.	6	4º
Miguel Hernández	Periodismo y criminalidad	Op.	6	4º
Valencia	Periodismo de conflictos y paz	O	4,5	4º

Fuente: Elaboración propia

Un primer dato general, altamente relevante, es la pobre atención que se dedica a la formación profesional periodística en los contextos en los que campea la violencia fruto de un conflicto³ (Tabla 1).

Apenas el 12,5% de los planes de estudio poseen asignaturas específicas. El panorama se ensombrece más si atendemos al carácter de la materia, dado que la optatividad adquiere notable presencia (50,0%), circunstancia que implica que solo en el 7,5% de los Grados uni-

³ La Universidad de Vic, ofrece en el Grado en Periodismo una asignatura optativa (6 créditos ECTS), que se imparte en inglés, denominada *Conflictos y relaciones internacionales*, pero su contenido no aborda aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión periodística.

versitarios en que se forman los futuros periodistas españoles se obligue al alumno a familiarizarse con estos contenidos y tratamientos especializados. Al menos, de un modo especializado y con hondura. Estas materias se circunscriben a la rama del periodismo especializado. Este carácter explica su inserción en el último curso de los estudios, cuyo segundo ciclo se consagra, precisamente, a la especialización del alumno.

La mayoría de las asignaturas posee una carga crediticia de 6 créditos ECTS⁴, si bien en el caso de la obligatoria de la U. de Valencia se reduce a 4,5 créditos. Frente a este dato negativo hay que valorar positivamente que salvo una excepción (U. Pompeu Fabra) las asignaturas optativas que se contemplan sí posean esa carga crediticia.

En relación con la formación de los futuros periodistas, la Universidad Carlos III de Madrid es el centro con mayor número de asignaturas especializadas (2), créditos de carga lectiva (12) y amplitud de contenidos y temas. Constituye, por consiguiente, un interesante referente para orientar otros planes de estudio o, incluso, para el diseño y articulación de planes educativos de postgrado y especialización (másters, doctorados). Similar valía hay que otorgar a la propuesta de la Universidad de Valencia, por el carácter obligatorio de la asignatura y su amplio repertorio de asuntos.

3.2. TEMÁTICAS PRESENTES EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Entre los contenidos formativos que se contemplan en las diferentes asignaturas de las distintas titulaciones en Periodismo o Comunicación analizadas asoman

4 Las siglas aluden al *European Credit Transfer System*. Los créditos ECTS, en el EEES, representan el volumen de trabajo del estudiante para conseguir los objetivos del programa de estudios, objetivos que deben ser especificados preferiblemente en términos de resultados del aprendizaje y de competencias que han de ser adquiridas.

en el horizonte dos itinerarios genéricos. El primero se vincula de modo directo con el análisis, comprensión y cobertura de los acontecimientos que guardan relación con el conflicto como fenómeno, mediante un variado enfoque (derechos humanos, relaciones internacionales, religiones, paz).

Tabla 2. Materias educativas sobre conflicto y violencia

	Periodismo de paz. Derechos humanos	Conflictos armados	Terrorismo	Conflictos étnicos y religiosos	Violencia de género y doméstica	Violencia escolar y juvenil	Violencia y deporte	Conflictos sociales, laborales, medioambientales	Hechos criminales
UVA	✓				✓	✓			
UPF								✓ ¹	
UC3M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
UMH								✓ ²	
UV	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Fuente: Elaboración propia

El segundo se concentra en abordar las manifestaciones de la violencia (crimen, conflictos armados, derecho penal) (Tabla 2). Así mismo, se aprecian bifurcaciones que se dirigen a tres amplios apartados:

- a) El conflicto como criterio de lo noticioso.* El periodista ha de ser consciente y saber diferenciar entre conflicto, agresividad y violencia (Rodrigo, 2003). Y conocer los principios del relato y las bases de la interpretación de la violencia. Resulta crucial la preparación para el tratamiento, en el marco de los distintos géneros periodísticos, de aquellos temas de interés general y relevancia pública cuyo eje

central sean formas de conflicto y violencia de naturaleza estructural (terrorismo, enfrentamientos armados, conflictos raciales, violencia de género, violencia social...) en un marco temporal y social dado. Capacitar, en definitiva, para el análisis de situaciones de conflicto.

- b) ***Principios periodísticos ante las situaciones de conflicto y violencia.*** Los contenidos abarcan los siguientes temas y asuntos: 1. Ética y deontología periodísticas: códigos, normativa, recomendaciones, libros de estilo. 2. Estudio de la cobertura temática especializada: derechos humanos, periodismo de paz, terrorismo, guerra y conflictos armados, conflictos étnicos y raciales, violencia de género y doméstica, violencia en la calle (juvenil, escolar, deportiva...), conflictos sociales, laborales y medioambientales.
- c) ***Cobertura periodística profesional.*** Formación para la cobertura periodística de hechos y acontecimientos presididos por el conflicto y/o la violencia. De este modo, se persigue familiarizar al estudiante tanto con el *ser* del ejercicio profesional como con el *deber ser* del quehacer periodístico.

4. CONCLUSIONES

En los estudios de Grado en Periodismo españoles resulta llamativamente pobre la presencia de asignaturas que se orienten de modo especializado hacia la formación y capacitación del alumnado en las materias que se vinculan con la información sobre los hechos y acontecimientos relacionados con los conflictos y la violencia (asignaturas obligatorias en el 7,5% de las titulaciones).

La desatención educativa en este ámbito de la realidad se agrava por el mayoritario carácter optativo de las materias ofertadas (50,0%).

La especialización de la temática concuerda con la tipología de contenidos que se imparte y su situación en los planes de estudio (segundo ciclo, en especial durante el 4º año).

Se aprecian dos notables lagunas en el diseño y desarrollo explícito de los contenidos que se ofertan. La primera, guarda relación con el conocimiento de la percepción y demanda social de esta clase de temáticas. La segunda, con el ejercicio profesional, esto es, con los aspectos prácticos de la elaboración del mensaje, pero también con las consecuencias que derivan de sus usos y abusos. Ahora bien, cabe la posibilidad de que estas particularidades de la labor periodística se programen en el apartado deontológico.

Se detectan dos tendencias. Una que vincula los contenidos con el análisis, comprensión y cobertura de los acontecimientos que guardan relación con el conflicto como fenómeno, mediante un variado enfoque (derechos humanos, relaciones internacionales, religiones, paz). Otra segunda que se concentra en el abordaje de las diversas manifestaciones de la violencia (crimen, conflictos armados, sucesos, tribunales, derecho penal).

Se aprecia una desatención de los conflictos sociales, laborales o medioambientales.

En relación con la formación de los futuros periodistas, la Universidad Carlos III de Madrid es el centro con mayor número de asignaturas especializadas (2), créditos de carga lectiva (12) y amplitud de contenidos y temas. Constituye, por consiguiente, un interesante referente para orientar otros planes de estudio o, incluso, para el diseño y articulación de planes educativos de postgrado y especialización (másters, doctorados).

5. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005): Libro blanco. Títulos de Grado en Comunicación. ANECA. Madrid.

ARENDDT, Hannah (2006): *Sobre la violencia*. Alianza Editorial. Madrid.

BARRIOS, Olga (Ed.) (2002): *Realidad y representación de la violencia*. Universidad de Salamanca. Salamanca.

CONGRESO INTERNACIONAL COMUNICACIÓN Y REALIDAD (CICR) (2003): *Violencias y medios de comunicación: recursos y discursos*. Barcelona, 9–10 mayo. Universitat Ramon Llull. Trípodos Extra 2003. Barcelona.

INTERNATIONAL FEDERATION OF JOURNALISTS (IFJ) (2002): *Putting Children in the Right. Guidelines for Journalists and Media Professionals*. Bruselas, IFJ.

SONTAG, Susan (2003): *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara. Madrid.

UNESCO (2007): *Plan modelo de estudios de periodismo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

PENALVA, Clemente (2002): *El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación*. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, pp. 395–412.

RODRIGO, Miquel (2003): *La narrativización de la violencia*. *Quaderns del CAC*, 17, pp. 15–21.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

EUROPEAN JOURNALISM TRAINING ASSOCIATION (EJTA) (2013): Declaración de Tartu. Disponible en: <http://ejta.eu/the-tartu-declaration/>. Consultado el 18 de julio de 2013.

UNICEF (2005): Principios éticos para informar acerca de la infancia. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/media/media_tools_guidelines.html. Consultado el 17 de junio de 2011.

(NOTAS)

1 Aunque la asignatura se oferta para el curso 2013-2014, la guía docente de la asignatura no está disponible. Tampoco las aprobadas para cursos anteriores, por lo que se desconoce el detalle de los contenidos.

2 Aunque la asignatura se oferta para el curso 2013-2014, en la guía docente no se detallan los contenidos específicos de la asignatura, aunque sí figuren las competencias generales y específicas, poco orientativas.

XII

ANTICIPARSE AL DINAMISMO DE LA RED. RETOS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO EN EL NUEVO ECOSISTEMA DIGITAL

José Vicente García Santamaría
(U. Carlos III de Madrid –España–)
Alejandro Barranquero Carretero
(U. Carlos III de Madrid –España–)

1. PRESENTACIÓN, METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

El presente trabajo plantea una reflexión acerca de los principales retos que atraviesa la formación en periodismo en un panorama digital que pone en cuestionamiento los antiguos estándares profesionales. Se parte de la premisa de que las facultades y escuelas de periodismo –no sólo en España– se encuentran con la dificultad de incorporar ágilmente a sus planes de estudios los constantes cambios originados por la digitalización. Es decir, las tecnologías periodísticas evolucionan tan rápidamente que la taxonomía de hoy puede quedar obsoleta mañana y provocar un evidente *gap* entre la formación impartida y las demandas de un entorno

laboral muy dinámico en el que diariamente emergen nuevos soportes, rutinas o lenguajes¹.

Entre los principales objetivos de estas líneas figura el de plantear que existen, o deberían existir, en la senda que oportunamente subraya Deuze (2008: 350), diferentes vías de aproximación a la enseñanza del periodismo en un ecosistema digital mutante. Un solo camino para la formación no es garantía para este mundo convergente de medios, sobre todo si tenemos en cuenta, como reclama el autor, que muchas de las problemáticas que se están dando en este contexto no son necesariamente nuevas, pero tampoco exactamente antiguas, y que los debates actuales sobre estas y otras cuestiones, a decir de Stephenson (2011), se parecen mucho a los que ya se sostenían hace más de veinte años.

La metodología se apoya en una revisión de la literatura académica de referencia, tanto nacional como internacional, tomando en cuenta los debates suscitados en universidades de referencia y en los *journal* académicos más reconocidos en torno a la materia. También se ha tenido en cuenta la valoración de informes como los del Reuters Institute for the Study of Journalism (2012), la Asociación de la Prensa de Madrid (2012) y el Pew Research Center's Project for Excellence in Journalism, en particular *The State of the News Media* (2013).

El texto se complementa con una investigación en curso sobre nuevos modelos de negocio en la prensa digital en España, en la que se invitó a participar en un estudio Delphi a directores y responsables de 25 medios de comunicación generalistas, tanto de ediciones *online* de los diarios de referencia, como “nativos digitales” o *pure players*. En las entrevistas cualitativas realizadas, uno de los parámetros-clave fueron las preguntas

1 Este trabajo forma parte de las líneas de estudio del proyecto de investigación GDI-03 Comunicación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), titulado: “Modelos de negocio de la prensa en el ámbito digital”.

en torno a la organización del *newsroom* y los procesos de selección de personal y formación en el seno de las redacciones.

2. LOS DEBATES HISTÓRICOS EN TORNO A LA FORMACIÓN EN PERIODISMO

Los fundamentos de la formación periodística han sido materia de constantes debates, tanto en entornos profesionales como académicos, si bien constituyen un objeto de estudio tardío y raramente investigado (Deuze, 2006: 19). Con notables precursores (O'Dell, 1935), los primeros análisis empíricos acerca de los conocimientos y destrezas que deben prevalecer en el currículo del periodista datan de finales de la Segunda Guerra Mundial y se incrementan sustancialmente a partir de la década de los setenta (Janowitz, 1975; Johnstone, Slawski y Bowman, 1976; Windahl y Rosengren, 1978), cuando se incide en los procesos de producción en los nuevos medios, las características que debe reunir la profesión y su rol en la organización del *newsmaking* (Deuze, 2003).

En el ámbito español, el arranque de la investigación comunicacional viene dado por la aparición, en las postrimerías del franquismo, de las primeras Facultades de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y Universidad de Navarra (1971–72). Sin embargo, los primeros estudios empíricos acerca de los rasgos de la profesión y su consecuente enseñanza no se acometen hasta la “etapa de consolidación” de la investigación (1980–1995), marcada por una multiplicación sin precedentes de centros universitarios, profesores y alumnos (Martínez Nicolás, 2009: 3). Es entonces cuando aparecen estudios pioneros (Diezhandino, Bezunarte y Coca, 1994), que tienen un desarrollo muy significativo a partir de la primera década del

siglo XXI (Canel, Sánchez Aranda y Rodríguez, 2000; García de Cortázar y García de León, 2000; Ortega y Humanes, 2000). La “consolidación” de la investigación corre en paralelo a la instauración paulatina de los estudios universitarios como principal vía de acceso a la profesión, aunque en sus más de cuatro décadas de andadura han sido ya objeto de numerosas reformas curriculares con objeto de adaptarse a las demandas del entorno (Salaverría y Barrera, 2009).

En este contexto, tanto a nivel nacional como internacional, los debates acerca de las características que debe reunir la capacitación han sido constantes, diversos e incluso calificados de “esquizofrénicos” (Sloan, 1990: 4). Entre ellos, cabría destacar, por su alcance y perseverancia, tres grandes ejes de reflexión. En primer lugar, y durante buena parte de su historia moderna, el periodismo ha sido considerado un trabajo con un marcado carácter vocacional, para el cual no era necesaria una titulación y cuya entrada no debía permanecer sujeta a regulación alguna en aras de la libertad de expresión (Ortega y Humanes, 2000). Las apuestas por la profesionalización o el “vocacionalismo” han marcado acaloradas controversias que se revitalizan cada cierto tiempo. Y aunque en buena parte de los puestos de trabajo que emergen hasta finales de siglo XX ni siquiera se valoraba la tenencia de un título universitario, esta tendencia parece revertirse en los últimos años (Dickson, 2000), ya que, en cierto modo, estaba ligada a factores externos a la formación como: la escasa presencia de periodistas en activo como docentes en las facultades –que hoy solventan los profesores asociados en el caso español–; la ausencia de titulados en periodismo con cargos de responsabilidad en la industria; o la carencia de convenios de prácticas para completar una formación, que, por falta de tiempo o equipamientos, no podía ser satisfecha en su totalidad por los centros académicos.

Si la exigencia de acreditación sigue progresando, este hecho contrasta con un fenómeno en auge que reaviva la crítica de los detractores de la titulación. Nos referimos a una emergencia sin precedentes de nuevas formas de periodismo amateur, que favorecen que los ciudadanos, antes usuarios pasivos de los medios, asuman ahora las tareas de recolección, análisis y difusión de la información, sin mediación de profesionales ni credenciales al respecto (Gillmor, 2006). En otras palabras, las fronteras entre profesionales y ciudadanos se hacen difusas en un nuevo “periodismo en red” (*network journalism*), caracterizado por un flujo global de noticias, en el que los antiguos periodistas no son más que uno de los nodos de la densa cadena de recolectores, productores y diseminadores de conocimiento (Heinrich, 2010).

En segundo lugar, y también desde sus orígenes, la capacitación de los egresados ha estado guiada por el propósito casi exclusivo de insertarlos en el mundo de la industria mediática privada, en detrimento de sectores públicos o comunitarios. De hecho, y como afirma Mensing (2010: 513), el modelo que ha prevalecido es el de una “formación periodística centrada en la industria” (*industry-centered journalism education*), marcada, en lo esencial, por tres patrones: el énfasis en la formación, más allá de las posiciones “abolicionistas”; el foco en las habilidades y técnicas necesarias para la transmisión de una información de tipo unidireccional y la socialización de los estudiantes para el trabajo al servicio de una redacción, más que para movilizarlos en un sentido crítico.

Desde mediados de siglo XX también aparecen voces discordantes que apuntan a alternativas diferentes a las de satisfacer, ante todo, las necesidades empresariales (Deuze, 2006; Hirst, 2010). Así, por ejemplo, el clásico de Bill Kovach y Tom Rosentiel advertía del momento de redefinición que atraviesa el periodismo en

su tránsito del analógico al digital, una profesión que está hoy sujeta a una serie de fuerzas perturbadoras – globalización, concentración mediática, etc.– que hacen peligrar valores clásicos como la independencia, la veracidad o la transparencia, y que lo alejan de su función esencial: “proporcionar al ciudadano la información que necesita para ser libre y capaz de gobernarse a sí mismo” (2012:18).

En esta línea, en los últimos años se observa una multiplicación creciente de programas universitarios que incorporan, como eje principal o transversal, la formación en un periodismo de responsabilidad social, cívico y para el cambio social. Desde esta perspectiva, la formación iría orientada a forjar periodistas críticos, fiscalizadores del poder y agitadores del debate público. Parafraseando a Janowitz (1975), hablamos entonces de una tendencia al periodismo movilizador (*advocacy*) frente al periodista *gatekeeper*, encargado en exclusiva del filtraje de los datos del entorno para construir las noticias.

En tercer lugar, y aunque las primeras facultades de comunicación insistiesen en una enseñanza combinada de créditos teóricos y prácticos, los programas académicos han tendido a acentuar este último componente con el paso del tiempo. En cambio, en el caso de España, el currículum que emerge durante la democracia optó en sus primeros momentos por un marcado carácter humanístico, teórico y de escasa carga práctica: un rumbo marcado, en buena medida, por la ausencia de profesores con formación específica en periodismo y comunicación. Con el paso de los años, la enseñanza tendió a ampliar su carga de materias aplicadas, un modelo más apegado a las demandas del mercado laboral y sometido a un escrutinio profesional y académico cada vez más intenso. Este rumbo se acentúa a partir de la inserción de la universidad española en el deno-

minado Proceso de Bolonia, o construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), implantado en 2010 en la totalidad de estudios de Periodismo. No obstante, tras el establecimiento de los nuevos grados, los estudios siguen buscando “el equilibrio entre contenidos teóricos y desarrollos prácticos sin solucionar muchos de los retos a los que los egresados se enfrentan una vez que comienzan a ejercer” (Gómez Calderón y Roses, 2013: 404 y 415).

Para concluir, y como indica Shahira Fhamy (2008), mientras que muchos estudiantes se siguen preocupando en exceso por el manejo de las herramientas tradicionales del periodismo con la vista puesta en el mercado, una gran masa de editores comienza a interesarse cada vez más por la formación integral y polivalente recibida a lo largo de la carrera y, sobre todo, por el hecho de si serán o no capaces de integrarse con éxito en las *news-room* y alcanzar la necesaria convergencia.

3. DE LAS NUEVAS DEMANDAS PROFESIONALES EN EL ENTORNO DIGITAL

Pese a que Internet comienza a generalizarse en las redacciones durante el último lustro de la década de los noventa, a lo largo de todo el decenio los estudios sobre la profesión han seguido insistiendo en una formación basada en ciertos “ítems sagrados”, con escasas innovaciones más allá de los envites tecnológicos: pulcras redacciones; selección y tratamiento escrupulosos de las fuentes informativas y producción de noticias e historias en torno a ciertas rutinas y valores-noticia. Por otro lado, una parte importante de los estudios seguía dando preponderancia a la capacitación de profesionales para la industria y al fomento del trabajo experiencial en las redacciones, muchas veces con la figura de un “mentor” que ayudaba a completar las enseñanzas impartidas en el ámbito académico.

Empero, el progresivo dominio de Internet en las *newsroom* comienza a representar el que puede ser considerado uno de los más grandes desafíos sufrido por el periodismo desde su aparición. Así, si antes de la irrupción tecnológica de los noventa, la profesión se hallaba un tanto “desmusculada”, las mutaciones en el ecosistema informativo están y van a seguir afectando radicalmente a la relación entre periodistas y editores, y a las condiciones materiales en las que se produce el ejercicio profesional (Muro, 2012).

El panorama que se inaugura en las primeras décadas del siglo XXI ha dado lugar también a una transformación radical de la percepción que del periodismo manejan profesionales en activo, estudiantes o directivos de los medios. Todo ello ha tenido un correlato lógico en el incremento sostenido de los estudios dedicados a analizar los fundamentos de la profesión en el nuevo entorno digital (Frith y Meech, 2007; Mensing, 2010), con aportaciones significativas en España (Humanes, 2003; Salaverría y Barrera, 2009; Tuñez et al. 2012, Pestano et al., 2011; Diezhandino, 2012).

Andrés y Casero-Ripollés (2012: 130) resumen acertadamente estas mutaciones en dos procesos clave: el aumento del número de actores que intervienen en la cadena de producción de las noticias y los cambios en el flujo informativo que se concretan en cuatro aspectos esenciales: la aceleración en la difusión de noticias; el aumento de la flexibilidad en la distribución a través de múltiples plataformas; la abundancia comunicativa con la consiguiente fragmentación de la audiencia y la expansión global de la información.

Las innovaciones en el flujo informativo conllevan, además, alteraciones profundas en las fórmulas tradicionales de búsqueda, producción y circulación de información (Bivens, 2008; Deuze, 2003). De ahí que el nuevo entorno digital exija versatilidad a la vez que

especialización. Por una parte, se detecta una tendencia a exigir perfiles polivalentes que obligan al periodista a acumular labores antes ejercidas por especialistas de otras disciplinas –ej. documentación, fotografía, adaptación de contenidos a diferentes soportes, etc.– (Salaverría y García Avilés, 2008: 32). Por otra, se observa la irrupción de perfiles profesionales altamente especializados –periodistas de datos y de precisión, especialistas en narrativas digitales, gestores de comunidades virtuales, etc.– (Alguacil, 2012: 75–82), a la vez que desde el entorno laboral se demanda una creciente especialización técnica (Salaverría, 2012: 13) y temática (Micó, Masip y Ballano, 2012: 289)..

En este contexto, los nuevos “entornos informacionales” (Williams y Delli Carpini, 2011) exigen que, sin renunciar a sus fundamentos, la academia no deje de actualizar sus enseñanzas en “un panorama de transformaciones constantes con el fin de que los jóvenes graduados queden capacitados para desempeñarse profesionalmente en unos medios que reclaman nuevas destrezas” (Salaverría, 2010). Es decir, hoy más que nunca, conviene sumar a las habilidades habituales del “viejo periodismo” los nuevos conocimientos derivados de la propia red, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, que la mayor parte de los medios de referencia son hoy ya “multiplataforma” (Salaverría, 2009).

Por otra parte, Internet ha modificado ciertas “rutinas sagradas” de iniciación al periodismo hasta desterrar aquella formación no reglada que en las viejas redacciones solían impartir los veteranos a los recién llegados. A saber, la red ha provocado, por mor de la convergencia a las rutinas, no solo cambios sustanciales en la organización del *newsroom*, sino que ha modificado asimismo –y hasta demolido en algunos casos– los tradicionales modelos de negocio de la prensa.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De la investigación emprendida en torno a los principales diarios *online* españoles a cargo de grupos de comunicación (*elmundo.es*, *elpais.es*, *elperiodico.es*, *lavanguardia.com*, *larazon.es*, *abc.es*, *20minutos.es*) y otros *pure players* con vocación generalista (*elconfidencial.com*, *eldiario.es*, *lainformacion.com*, *infolibre.es*, *publico.es*, *lamarea.com*, *teinteresa.es*, *libertad digital*, *periodista digital*, *vozpopuli.com*, entre otros), cabe destacar algunos resultados preliminares que arrojan cierta luz a fin de afrontar los retos de la digitalización en el ámbito formativo.

En primer lugar, y ante la pregunta de qué competencias y perfiles demandan estos medios, se detectan respuestas muy diversas, e incluso matizadas, que difieren de las unanimidades que podrían encontrarse hace pocos años. La búsqueda de periodistas polivalentes, a la vez que con una clara especialización tecnológica, encuentra, empero, nuevos matices, en consonancia con los resultados de estudios afines al nuestro. En otros términos, son más numerosas las incertidumbres y las preguntas que las respuestas cerradas, como: ¿hasta dónde debe alcanzar la especialización?; ¿conviene ajustarse a diferentes rutinas y ser capaz de producir contenidos para diferentes soportes?; ¿hasta qué punto se han difuminado las fronteras entre estudios de periodismo y otras ramas como la comunicación audiovisual?

En segundo lugar, se dan ciertas discrepancias a la hora de ponderar las competencias profesionales de los estudiantes de periodismo, ya sea en prácticas de grado o de postgrado. Así, un medio *online* como *Periodista Digital* sostiene de manera tajante que no le interesan ni los becarios ni aquellos periodistas que no sean capaces de realizar y montar una entrevista en vídeo, en sintonía con medios como *El Confidencial*. Por el contrario, el diario *20 Minutos*, con edición impresa y digital, se muestra mucho más flexible y dispone incluso de un acuerdo

con su comité de empresa para la incorporación anual de cierto número de becarios de diversa procedencia.

Ahora bien, el recurso a becarios con poca o nula experiencia es sobre todo patrimonio de las todavía abultadas redacciones de los grandes diarios de referencia, mientras que los *pure players* buscan, en su mayor parte, perfiles mucho más experimentados. Es más, algunos de los directores de estos últimos medios subrayan que el principal déficit en sus redacciones es la carencia de profesionales capaces de conseguir y elaborar materiales de calidad, que contribuyan a su vez a asentar la marca de los distintos proyectos. Esta carencia no proviene de un déficit de periodistas con suficiente especialización tecnológica, sino más bien de la escasa presencia de redactores aptos para asumir procesos de reciclaje continuo y reunir, al mismo tiempo, las destrezas que desde siempre han distinguido al “viejo periodismo”.

En cualquier caso, el exceso de oferta de profesionales en el paro (más de 10.000 desde el año 2008), consecuencia del hundimiento de 125 empresas informativas y de la ausencia de modelos de negocio rentables (Díaz Nosty, 2011), ha propiciado que tanto los nuevos como los viejos proyectos periodísticos puedan elegir entre un amplio elenco de profesionales para así combinar diferentes perfiles, sin necesidad, además, de someter a un *training* intensivo a las nuevas incorporaciones.

En tercer lugar, muchos de los profesionales entrevistados –y en sintonía con buena parte del colectivo académico– abogan por implementar la figura del periodista multimedia, que, en términos un tanto polisémicos, vendría a ser sinónimo de un profesional polivalente o “anfibio”, preparado para moverse “por tierra, mar o aire” (Gómez y Patiño, 2012) y capaz de desenvolverse al mismo tiempo en distintos medios, lenguajes y formatos. Pero frente a la polivalencia también se alzan voces críticas que denuncian que esta idea encu-

bre, en muchos casos, una reducción de plantillas y un empeoramiento de las condiciones de trabajo, con la consecuente pérdida de calidad y diversidad en la información. La idea sería pues reforzar otra versión de la polivalencia que apostase por “rejuvenecer la mentalidad para explorar usos creativos en nuevas tecnologías” (Salaverría, 2012: 14), o por formar a periodistas que piensen “en clave multimedia”.

En cuarto lugar, la mayor parte de los medios entrevistados coinciden en que todavía no se llegan a emplear a fondo las grandes potencialidades que ofrece la red. Esto es, aunque la red suministra un entorno caracterizado por transformaciones como la hipertextualidad, la multimedialidad, la interactividad o la multitemporalidad (Salaverría, 2010: 242), la mayor parte de los medios no han conseguido explotar las múltiples posibilidades de la convergencia. En esta línea se sitúan, por ejemplo, los precarios presupuestos de muchos nativos digitales, que no pueden permitirse disponer de plataformas tecnológicas propias y en las que el mantenimiento de las mismas es realizado por empresas externas.

En quinto lugar, destaca la disposición de plantillas muy exiguas en gran parte de los medios analizados, con una media de diez a doce personas entre “portadistas”, redactores y responsables, además de colaboradores con diferentes grados de vinculación al medio. Sin embargo, los medios entrevistados coinciden en que una información de calidad solo puede llevarse a cabo a partir de una redacción compuesta por, al menos, unas cuarenta personas, una cifra que solamente alcanzan las redacciones integradas de los grandes diarios de referencia y de algunos medios regionales, mientras que en el caso de los nativos digitales solo *El Confidencial* se acerca a esta cifra.

A la vista de los resultados, podemos aventurar que estamos transitando hacia una nueva sociología del ofi-

cio del periodista, en la que la selección del personal, en su mayor parte especializado, comporta, por mor de los reducidos presupuestos, redacciones muy diferentes a las de los grandes diarios de antaño y que se definen por su carácter pequeño, compacto y con bajos salarios. Nos encontramos en un momento en el que, como indica Poulet (2011: 258), conviven, por una parte, una minoría de periodistas “vedettes”, capaces de vender su firma, talento o “marca” por salarios muy elevados y, por otra, una masa muy amplia de periodistas anónimos y mal pagados. En medio de estos dos grupos permanecerían aquellos a los que podríamos denominar la “grosa tropa” del periodismo tradicional, presente en todas las grandes redacciones, y que se encuentra en trance de extinción. Con esto se percibe que el papel de los reporteros y periodistas generalistas tiende progresivamente a disminuir.

Por otra parte, la red no ha supuesto una transformación radical del oficio periodístico tradicional; es decir, no ha expulsado definitivamente de la profesión a una parte de los redactores “analógicos”, o profesionales provenientes de la prensa papel, puesto que muchos de ellos han impulsado o liderado nuevos proyectos en la red, como es el caso de *Público*, *El Diario*, *La Marea* o *Infolibre*. La mayoría de estos periodistas no podría recibir la apelación de “nativos digitales” ni suele estar familiarizada con los usos y hábitos de la web. Sin embargo, la división del trabajo existente les permite una dedicación completa a la búsqueda de noticias, con lo que depositan en las jóvenes incorporaciones su confianza en la utilización intensiva de recursos multimedia y la adopción de nuevas técnicas de *storytelling*, además de las consabidas funciones de “portadistas” para actualizar información.

Por otra parte, y como indican la mayoría de los medios, la escasa disponibilidad de recursos humanos im-

pide que se cubran todas las secciones habituales de la prensa papel, por lo que el resto de las informaciones y opiniones suelen proceder de agencias o son elaboradas por colaboradores con diferentes grados de experiencia y formación. En este sentido, el periodismo digital – tanto en las ediciones *online* de los grandes diarios como en los nuevos *pure players*– se enfrenta a los mismos problemas que han propiciado el claro declive de la prensa en la actualidad y entre los que podemos destacar la ausencia de redactores cualificados para generar noticias propias en ámbitos muy diversos, desde la política a la economía

Por último, y en el ámbito estricto tecnológico, la universidad española lleva ya algunos años utilizando las TIC como palanca de cambio. Y aunque los docentes son conscientes de que las herramientas utilizadas por el periodismo son vistas como universales, el foco que hasta hace muy pocos años se centraba en los desarrollos tecnológicos y suponía una fuerte barrera de entrada para el acceso a la red de nuevos medios, ha devenido hoy día en una *commodity*, o una mercancía sin elevado coste monetario. De ahí que, a excepción de medios como *LaInformacion*, un buen número de cybermedios españoles (desde *La Razón* y *ABC* a *Infolibre* o *Informativos Telecinco.com*) tiende a emplear tecnología externalizada y depende, en mayor o menor medida, de otras empresas para el mantenimiento, soporte técnico, *hosting* o infografía. Dicho de otra manera, apenas existe desarrollo alguno de tecnologías propias particulares, puesto que las grandes empresas proveedoras operan exitosamente en este mercado, aplicando economías de escala que generan precios más bajos y atractivos para estos medios.

5. CONCLUSIONES

Cuarenta años después de la creación de las primeras facultades de periodismo en España, se sigue discutiendo y valorando cómo alcanzar un consenso, o tan siquiera, el mínimo equilibrio, entre el aprendizaje teórico y el desarrollo de habilidades prácticas: un debate que en España tiene muchos puntos en común con las reflexiones que emergen en el contexto europeo o estadounidense. Sirva como ejemplo que si en Eslovenia, los editores consideran que los graduados en periodismo son “teóricos incompetentes”, con graves déficits en materias como la justicia o la economía (Poler y Laban, 2009); en Gran Bretaña o Irlanda se reflexiona acerca de si los “hackademics” (Harcup, 2011), o periodistas reciclados a docentes, son capaces de desarrollar labores de investigación académica. Los problemas, independientemente de los países, parecen repetirse en buena parte de los entornos altamente industrializados del planeta.

Por otro lado, aunque existe un evidente *gap* entre los periodistas tradicionales –muchos de ellos reciclados, no sin muchas dificultades, a Internet–, y los jóvenes procedentes de las facultades de comunicación y que no encuentran excesivos problemas para adaptarse a los entornos *online* (López, 2012), todavía es posible la coexistencia de ambos colectivos. De hecho, las carencias tecnológicas de los más veteranos se pueden suplir implementando su imagen o marca, e incidiendo en el uso de su agenda y fuentes tradicionales en pro de la calidad periodística.

Por otro lado, además de incorporar nuevas asignaturas a los planes docentes de periodismo por exigencia del EEES, habría que meditar asimismo acerca del contenido que hoy ofrecen asignaturas enmarcadas con nuevas etiquetas como las de “ciberperiodismo”, “periodismo online” o “periodismo en la red”. De hecho,

una rápida ojeada a los planes de estudio de estas materias en España evidencia que el énfasis suele situarse en una formación exclusivamente técnica, en relación a destrezas en torno a determinados *software*, que si hoy se sitúan a la vanguardia, en tan solo unos años pueden quedar obsoletos. En otras palabras, convendría considerar si conviene o no seguir insistiendo en la capacitación en torno a las herramientas, o, más bien, en una formación integral de cara al nuevo ecosistema digital, y, en este último caso, qué aproximación de carácter empírico es conveniente llevar a cabo.

Finalmente, habría que considerar también una tendencia reciente, los denominados programas de “educación transnacional” del periodismo. Kevin Grieves (2011) hace referencia a los graduados del Máster del programa de periodismo franco-germano, en un intento de fomentar una cultura común en el periodismo europeo y dejar a un lado las visiones localistas. La idea es avanzar hacia una convergencia gradual entre los diferentes sistemas de educación nacionales aprovechando el proceso de Bolonia. De esta forma, los nuevos graduados de diferentes países podrían trabajar conjuntamente en redacciones multiculturales, con redactores de diferentes países –ej. *Euronews*–, o experimentando en torno a las posibilidades de convergencia en cuanto a lenguajes y culturas periodísticas, en la línea del análisis de dos proyectos periodísticos estadounidenses que proponen Silcock y Keith (2007): avanzar hacia la convergencia, no solo en el ámbito técnico, sino en la experimentación en torno a nuevos lenguajes y culturas periodísticas tanto de tipo impreso como audiovisual.

6. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- CANEL, María José, RODRÍGUEZ ANDRÉS, Roberto y SÁNCHEZ ARANDA, José Javier (2000): *Periodistas al descubierto. Retrato de los profesionales de la información*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- DEUZE, Mark (2002): *Journalists in the Netherlands*. Aksant. Amsterdam.
- DIAZ NOSTY, Bernardo (2011): *El libro negro del periodismo*. Asociación de la Prensa de Madrid. Madrid.
- DIEZHANDINO NIETO, M^a Pilar (2012): *El periodista en la encrucijada*. Ariel/Fundación Telefónica. Barcelona.
- DIEZHANDINO NIETO, M^a Pilar, BEZUNARTEA VALENCIA, Ofa y COCA GARCÍA, César (1993): *La élite de los periodistas*. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, Marisa y GARCÍA DE LEÓN, María Antonia (Coords.) (2000): *Profesionales del periodismo. Hombres y mujeres en los medios de comunicación*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- GUMUCIO-DAGRON, Alfonso y TUFTE, Thomas (Eds.) (2006). *Communication for social change anthology: Historical and contemporary readings*. Communication for Social Change Consortium. New Jersey, SO.
- HEINRICH, Ansgard (2010): *Network journalism. Journalistic practice in interactive spheres*. Routledge. London.
- JOHNSTONE, John W. C., SLAWSKI, Edward J. y BOWMAN, William W. (1976): *The news people*:

a sociological portrait of American journalists and their work. Urbana: University of Illinois Press.

KOVACH, Bill y ROSENTIEL, Tom (2012): *Los elementos del periodismo. Todo lo que los periodistas deben saber y los ciudadanos esperar.* Aguilar. Madrid.

LÓPEZ GARCÍA, Xosé (2012): *Movimientos periódicos.* Comunicación Social. Salamanca.

MERRITT, Davis (1998): *Public journalism and public life: Why telling the news is not enough.* Lawrence Erlbaum. Mahwah, NJ.

O'DELL, De Forest (1935): *The history of journalism education in the United States.* Columbia University Teachers College. New York.

ORTEGA, Félix y HUMANES, María Luisa (2000): *Algo más que periodistas. Sociología de una profesión.* Ariel. Barcelona.

POULET, Bernard (2011): *La fin des journaux et l'avenir de l'information.* Gallimard. Paris.

ROSEN, Jay (1999): *What Are Journalists For?* Yale University Press. New Haven, CT.

SLOAN, William David (Ed.) (1990): *Makers of the media mind: Journalism educators and their Ideas.* Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ.

WILLIAMS, Bruce A. y DELLI CARPINI, Michael (2011): *After broadcast news. Media regimes, democracy, and the new information environment.* Cambridge University Press. New York.

ZELIZER, Barbie (2004): *Taking journalism seriously: news and the academy.* Sage Publications. Thousand Oaks.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

- ALGUACIL SÁNCHEZ, Sergio Miguel (2012): Ciberperiodismo: periodistas atrapados en la red, en TUNÉZ LÓPEZ, Miguel: *Viejo periodismo, nuevos periodistas*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 69–90.
- BIVENS, Rena Kim (2008): The internet, mobile phones, and blogging. How New media are transforming traditional journalism, en *Journalism Practice*, vol. 2, n° 1, 113–129.
- DEUZE, Mark (2003): The Web and its journalism: considering the consequences of different types of newsmedia online, en *New Media & Society*, vol. 5, n° 2, 203–230.
- DEUZE, Mark (2005): What is journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered, en *Journalism*, vol. 6, n° 4, 442–464.
- DEUZE, Mark (2006): Global journalism education: a conceptual approach, en *Journalism Studies*, vol. 7, n° 1, 442–464.
- DEUZE, Mark (2008): What is multimedia journalism?, en *Journalism Studies*, vol. 5, n° 2, 139–152.
- FAHMY, Shahira (2008): How online journalist rank importance of news skills, en *Newspaper Research Journal*, vol. 29, n° 2, 23–39.
- FRITH, Simon y MEECH, Peter (2007): Becoming a journalist: Journalism education and journalism culture, en *Journalism*, vol. 8, n° 2, 137–164
- GÓMEZ CALDERÓN, Bernardo y ROSES CAMPOS, Sergio (2013). Valoración de los profesionales sobre la enseñanza del periodismo en España. Un análisis intergeneracional, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 19, n° 1, 403–418.

- GÓMEZ Y PATIÑO, María (2012): El cambio generacional: del periodista anfibio al comunicador de la era Amphibia, en TUNÉZ LÓPEZ, Miguel: *Viejo periodismo, nuevos periodistas*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 27–48.
- GRIEVES, Kevin (2011): Transnational journalism education. Promises and challenges, en *Journalism Studies*, vol. 2, n° 2, 239–254.
- HARCUP, Tony (2011): Research and Reflection: Supporting Journalism Educators in Becoming Scholars, en *Journalism Practice*, vol. 5, n° 2, 161–176.
- HARRISON, Jackie (2007): Critical Foundations and Directions for the Teaching of News Journalism, en *Journalism Practice*, vol. 12, n° 2, 156–171.
- HIRST, Martin (2010): Journalism education ‘down under’. A tale of two paradigms, en *Journalism Studies*, vol. 1, n° 1, 83–98.
- JANOWITZ, Morris (1975). Professional models in journalism: the gatekeeper and the advocate, en *Journalism Quarterly*, vol. 52, n° 4, 618–662.
- MENSING, Donica (2010): Rethinking (again) the future of Journalism Education, en *Journalism Studies*, vol. 11, n° 4, 511–523.
- MICÓ SANZ, Josep Lluís, MASIP MASIP, Pere y BALLANO MACÍAS, Sonia (2012): Criterios de contratación y perfiles profesionales emergentes en los medios. Universidad y empresas informativas en época de crisis en Cataluña, en *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, n° 21, 281–294.
- MURO BENAYAS, Ignacio (2012): El cambio y los principios periodísticos, en DIEZHANDINO NIETO, María Pilar (Coord.): *El periodista en la encrucijada*. Ariel/Fundación Telefónica. Barcelona, 25–43.

- POERSKEN, Bernard (2010): The Didactic Challenge. The training of journalist in a university context: general considerations and conceptual proposals for the integration of theory and practice, en *Journalism Practice*, vol. 4, nº 1, 180–191.
- POLER KOVACCIC, Melita y LABAN, Vesna (2009): Journalism Education in Slovenia, en *Journalism Practice*, vol. 3, nº 1, 92–107.
- SALAVERRÍA, Ramón (2009): ¿Uno para todos y todos para uno? Dimensiones y desafíos de la convergencia periodística, en
- SALAVERRÍA, Ramón (2010): ¿Ciberperiodismo sin periodistas? Diez ideas para la regeneración de los profesionales de los medios digitales, en CAMPOS FREIRE, Francisco (Coord.): *El cambio mediático*. Comunicación Social. Zamora/Sevilla, 236–249.
- SALAVERRÍA, Ramón y BARRERA, Carlos (2009): The Spanish journalism education landscape, en TERZIS, Georgios (Ed.): *European Journalism Education*. Intelect, The Univesity of Chicago Press. Chicago, 319–330.
- SALAVERRÍA, Ramón y GARCÍA AVILÉS, José Alberto (2008): La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo, en *Tripodos*, 23, 31–47.
- SILCOCK, B. William y KEITH, Susan (2006): Translating the Tower of Babel?, en *Journalism Studies*, vol. 7, nº 4, 610–627.
- STEPBENSON, Hugh (2011): Foreword. En TERZIS, Georgios (Ed.): *European Journalism Education*. Intelect, The Univesity of Chicago Press. Chicago, 11–16.
- VOAKES, Paul S., BEAN, Randal A. y OGAN, Christine (2003): The impact of technological change on journalism education: a survey of fac-

ulty and administrators, en *Journalism & Mass Communication Educator*, vol. 57, nº 4, 318–334.

WINDAHL, Swen y ROSENGREN, Kark Erik (1978). Newsmen's professionalization: some methodological problems, en *Journalism Quarterly*, vol. 55, nº 3, 466–473.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

ANDRÉS, Ramón y CASERO-RIPOLLÉS, Andreu (2012). Nuevas formas de producción de noticias en el entorno digital y cambios en el periodismo: el caso del 15-M, en *Comunicación y Hombre*, nº 8, 129–140. Disponible en:

www.comunicacionyhombre.com. Consultado el 20 de septiembre de 2013.

MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel (2009): La investigación sobre comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales, en *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 64, 1–14. Disponible en: www.revistalatinacs.org Consultado el 20 de septiembre de 2013.

PROJECT FOR EXCELLENCE IN JOURNALISM (2013): *The State of the News Media*. Disponible en: stateofthemedias.org. Consultado el 20 de septiembre de 2013.

REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM (2012): *Reuters Institute Digital News Report 2012: Tracking the Future of News*. University of Oxford. Oxford. Disponible en: reutersinstitute.politics.ox.ac.uk. Consultado el 20 de septiembre de 2013.

XIII

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATIVA Y CULTURA DE PAZ

Eulogio García Vallinas
(Universidad de Cádiz –España–)

En esta aportación sugerimos vínculos y convergencias entre propósitos, principios, procedimientos y valores que se plantean en la alfabetización mediática e informativa con la educación para la paz, en el contexto de la educación para la ciudadanía plural y democrática y el desarrollo de la cultura de paz.

1. MARCO CONCEPTUAL DE LA PAZ Y DE LA CULTURA DE PAZ

A lo largo de la historia el concepto de paz ha sido más un movimiento ético que trataba de preservar la guerra y la violencia desde la persuasión religiosa y la enseñanza moral que promover la idea de realización de paz, con capacidad para expandir su influencia a los movimientos sociales y políticos que intentaran practicar la paz de modo más sistemático en las estructuras sociales y en las relaciones internacionales. En la actualidad el concepto de paz es entendido como significado de la acción humana, permanentemente discutido y redefinido; descartando considerar la paz como un estado

de armonía social, entendiéndola más bien como una “*paz imperfecta*” (Muñoz, 2002) por su carácter complejo, inacabado, incierto y cambiante.

El cambio de perspectivas en los estudios sobre la paz emerge con los análisis de Galtung (1975), quien introduce la distinción entre “*paz negativa*” y “*paz positiva*”; referida la primera a la prevención de la violencia y la guerra, mientras la segunda atiende a otros ámbitos englobados en el concepto de “*violencia estructural*”, como la destrucción del medioambiente, la discriminación, la violación de los Derechos Humanos, etc.

El fin de la guerra fría en los años noventa trajo un aumento de los conflictos locales, culturales, raciales y religiosos que contribuyó a enfatizar los futuros de paz como un concepto orientado a superar la inconsciencia o la confrontación de un modo más afirmativo. Galtung amplió también la investigación para la paz incorporando el concepto de “*violencia cultural*”, que actúa como base de justificación tanto de la *violencia directa* como de la *violencia estructural*. Muchos factores de violencia psicológica como el odio, la agresividad y el resentimiento causado por la guerra y la violencia no están sólo en la mente de la gente, sino también en las estructuras institucionales y culturales convencionales como la educación, la ley y la religión en las que nos socializamos; así como las estructuras políticas y económicas producen explotación, discriminación y alienación (1996).

La violencia estructural es causada por la distribución desigual de poder, que incluye no sólo la explotación y la opresión jerárquicas en el mundo del trabajo y las relaciones laborales o la alienación de la ciudadanía bajo el capitalismo, sino también la explotación colonial, la esquilación de recursos humanos, energéticos y naturales en numerosos países y áreas geográficas por parte de las empresas multinacionales en el contexto de la globalización. Para superar la violencia estructural es

prioritario apelar al derecho de decisión y realización de la democracia total (Galtung, 1980); además de trabajar por la abolición de clases, por la emancipación de los pueblos, permitiendo que se liberen de la condición de colonización o discriminación, así como por la disolución de la brecha entre países ricos y pobres o desarrollados y no desarrollados.

Realizar la paz en términos de *paz positiva* significa descartar todas las formas de violencia en las estructuras sociales y la realización de la justicia social. En otras palabras, significa un estado de liberación no sólo de la violencia que oprime, explota o mata a los seres humanos; sino también liberación de la autocracia política, de la explotación económica, de la discriminación y alienación social, y de la discriminación racial. Condiciones tales como la vida bajo la pobreza, la enfermedad, la opresión, la explotación y el bajo alfabetismo no son menos importantes que la abolición de la guerra entre los estados del tercer mundo. En definitiva, Galtung analiza el concepto de paz mediante el uso de una dicotomía entre violencia y paz, en lugar de entre guerra y violencia. La paz no es un estado de no-guerra, la paz es ausencia de violencia, injusticia, inequidad y opresión, además de un estado en el que las necesidades humanas fundamentales estén siendo satisfechas y, siguiendo el concepto ampliado de Galtung (1976), también es crear activamente las condiciones de paz para prevenir la violencia. Todo ello, claro está, en el contexto de la interacción humana, de las relaciones sociales, cuya naturaleza además de compleja e incierta es extraordinariamente conflictiva por la diversidad de intereses, valores y perspectivas que entran en juego. Por ello la cultura de paz demanda procedimientos esencialmente dialógicos y participativos que permitan abordar los conflictos de forma no violenta. La participación democrática para dirimir las diferencias y lograr acuerdos

y consensos a través del diálogo y la negociación es un principio irrenunciable de la Cultura de Paz.

En este punto cabe preguntarse ya qué papel juegan los viejos y nuevos medios de información/comunicación en el mantenimiento, promoción o superación de la violencia; cuál es su relevancia en el desarrollo de la cultura de paz en un mundo complejo, conflictivo y cambiante, en el que aún prevalece la cultura de la violencia que ha ido calando en el seno de las sociedades por la exposición prolongada y persistente a mitos, símbolos, costumbres, instituciones y políticas; que no será fácil cambiar a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres humanos. Algunos fundamentos esenciales de la cultura de la violencia en su expresión actual son, según Fisas (1998): la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio; el patriarcado y la mística de la masculinidad; la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos; el economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad; el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados; los intereses de las grandes potencias; las interpretaciones religiosas intolerantes; las ideologías exclusivistas; el etnocentrismo y la ignorancia cultural; la deshumanización y cosificación de otros seres humanos; el mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación.

2. CULTURA DE PAZ Y CULTURA MEDIÁTICA

Como venimos diciendo, aunque los ideales de la paz puedan estar también muy asentados en nuestras cosmovisiones del mundo, la cultura de la violencia es hegemónica aún en nuestras sociedades, haciéndose palpable en la vida cotidiana de la gente bajo diferentes formas y en distinto grado; sin que nadie esté libre a su vez de producir violencia de forma más o menos

inconsciente, por la mera reproducción de las pautas culturales en las que se ha socializado.

La comunicación mediática e informativa siempre ha estado vinculada a los intereses económicos o políticos, que la han utilizado como herramienta de socialización, para producir un imaginario común e inducir opiniones interesadas (Cortés González, 2012). Responde a un modelo hegemónico de carácter lineal y estratégico orientado por teorías como la *del establecimiento de la agenda* del debate público, que estaría determinada por el contenido de los medios de comunicación (Katz y Lazarsfeld, 1955), y que ha de pasar filtros como el del beneficio, la publicidad, el suministro de noticias, las críticas necesarias para hacer creíble el conjunto y la identificación de un enemigo (Chomsky y Herman, 1988); la de *dependencia de los medios*, generada en las audiencias por la dificultad que estas tienen de contrastar la información de modo coherente en sus vidas cotidianas (Sorice, 2005); la teoría *del marco*, consistente en relacionar dos situaciones, hechos o conceptos que, sin tener relación directa, vincularlas en un mismo espacio-marco mediático favorece una posición determinada e induce una opinión favorable a ella en la audiencia (Lakoff, 2004); la teoría *del cultivo*, orientada a generar creencias y actitudes en la población mediante la reiteración y persistencia de mensajes similares (Gerbner, 1979).

Con una presencia tan importante de medios y mensajes estratégicos a nuestro alrededor, imágenes mediáticas y comportamiento de las personas se mezclan para crear una realidad nueva o “hiperrealidad”, según Baudrillard (2009), construida mediante simulacros que nos confunden y nos distancian de los significados de la realidad externa no mediatizada. Esto no significa, como sugiere Herrera Flores (2005) que debemos ple-garnos a los valores de la ideología neoconservadora y

neoliberal que proclama la ausencia de alternativas al capitalismo y sus dinámicas de concentración jerárquica del poder, desregulación y opacidad tanto en la toma de decisiones como en su ejecución. Por el contrario, la cultura tiene un componente reactivo, es un conjunto de procesos insertos en el circuito de reacción cultural, lo que supone aceptar, reconocer, respetar y promover la capacidad humana para plantear continuamente alternativas y formas creativas de afrontar y transformar el mundo.

Para construir paz es necesario repensar el modelo de comunicación social (Cortés González y García López, 2012; García López, 2013). Por una parte, transformando el contenido hegemónico de los mensajes que la gente está acostumbrada a consumir y se propagan con facilidad por su brevedad, fragmentación, discontinuidad, banalidad y espectacularidad; introduciendo discursos alternativos renovados sobre la libertad, la democracia, la participación ciudadana, la superación de estructuras y culturas violentas, que contribuyan a desmontar esquemas mentales, actitudes y pautas de comportamiento violentos, así como a ir construyendo un discurso de paz más profundo y elaborado. Por otra parte, sería necesario ir más allá de reivindicar la desaparición de la violencia explícita en los medios para revisar el plantel de discursos y mensajes que bajo apariencia sosegada y pacífica legitiman un modelo cultural violento o represor, en el que existe y se justifica la pobreza, la desigualdad, el maltrato o la pena de muerte. Finalmente, es prioritario ir transformando las estructuras antidemocráticas, impositivas y no participativas de comunicación, hacia otras basadas en los ideales democráticos y pacíficos, abiertas a la participación de la ciudadanía plural y en las que esta se sienta más representada. Este modelo alternativo de comunicación participativa debería constituirse en un proceso de comunicación valioso para que las personas y colec-

tivos sociales satisfagan sus necesidades comunicativas y puedan ir construyendo cultura de paz.

La *cultura de paz* ha sido objeto de atención y de consenso internacional en la declaración de la ONU (1999), que toma como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y se recuerda también en ella el preámbulo del acta de constitución de la UNESCO donde se declara: “*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*”; lo que pone de manifiesto que la paz es una creación humana y que siendo importante buscar las causas de la violencia o de la guerra mediante la identificación de fenómenos visibles, es más importante aún buscar los fundamentos subyacentes de los mismos. La cultura de paz es entendida como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de abordar sus causas; que solucionan los problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no sólo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos, sino que les proporciona también los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades.

Se declara la complementariedad de los derechos humanos y la cultura de paz, encargándose a esta la promoción de cada uno de esos derechos, así como garantizar la igualdad entre mujeres y hombres; promover la participación democrática; la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; el desarrollo económico y social sostenible; la paz y seguridad internacionales.

Dejamos para el final los dos encargos que la ONU hace a la cultura de paz y que constituyen el objeto

de este trabajo: por una parte, apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos y, por otra, promover la cultura de paz, de la que es parte la comunicación y la información, por medio de la educación. Entre las medidas propuestas en el programa de acción que implementa la declaración se concretan: apoyar el importante papel de los medios de difusión en la promoción de la cultura de paz, velar por la libertad de la información y comunicación, promover la comunicación social que permita a las comunidades expresar sus necesidades y participar en la adopción de decisiones, adoptar medidas acerca del problema de la violencia e incrementar las medidas dirigidas a promover el intercambio de información.

3. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATIVA EN LAS DIRECTIVAS INTERNACIONALES

La anterior declaración establece sin duda un nexo entre cultura de paz, cultura mediática y educación; sin embargo, la UNESCO ya se había ocupado anteriormente de la educación relativa a los medios de comunicación en la declaración de Grunwäld (1986). En ella se reconoce la omnipresencia de los medios de comunicación en el mundo en que vivimos; por lo que se considera, en lugar de condenar o aprobar el poder indiscutible de estos, aceptar su impacto y su propagación como un hecho establecido, reconociendo también que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo y que tienen una función esencial en lo referente a la participación activa de la ciudadanía en la sociedad. Se responsabiliza a los sistemas políticos y educativos de promover entre los ciudadanos y ciudadanas una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación. Anima a los educadores y demás agentes de socialización a seguir esforzándose en ayudar a los estudiantes a comprenderlos, percibiendo el significado

y las consecuencias del rápido crecimiento de una comunicación recíproca que favorece el acceso a información individualizada.

Se hace un llamamiento a los gobiernos y autoridades competentes para promover programas integrados de educación mediática en todos los niveles del sistema de educación formal, incluida la educación de personas adultas, para desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que favorezcan la creación de una conciencia crítica y mayor competencia como usuarios de viejos y nuevos medios de comunicación. Sugiriendo también que esos programas abarquen tanto el análisis del contenido como la utilización de los canales disponibles desde presupuestos participativos. La integración mediática e informativa en el currículo requiere que los educadores se formen, tanto mejorando su conocimiento y comprensión de los medios, como familiarizándose con metodologías didácticas apropiadas que tengan en cuenta el conocimiento, aunque fragmentario o escasamente elaborado, que los estudiantes ya poseen.

Este pronunciamiento de Grunwäld sobre la educación relativa a los medios de comunicación se complementa con el de Alejandría (UNESCO, 1995), en el que se declara que la alfabetización mediática e informativa está en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida, capacitando a todo tipo de gente para buscar, evaluar, utilizar y crear información de un modo eficaz para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Por ello se le declara como un derecho humano básico en el mundo digital que promueve la inclusión social.

La alfabetización mediática e informativa incluye competencias para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y crear información dentro de contextos sociales y culturales. Ofrece claves para acceder, usar y crear eficazmente conteni-

dos que promueven el desarrollo económico, educativo, sanitario, de los servicios humanos y demás ámbitos de las sociedades contemporáneas. Esta alfabetización trasciende el mero uso instrumental de las tecnologías actuales para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación, por encima de fronteras profesionales, empoderando a las personas y a las comunidades para su desenvolvimiento cívico.

Siguiendo estas orientaciones la Unión Europea lleva más de una década impulsando la alfabetización mediática e informativa para fomentar una ciudadanía plena, más activa, crítica y participativa; considera esta alfabetización un eje tan fundamental en las democracias hoy como lo fue en su día la alfabetización tradicional. En la sociedad digitalizada del siglo XXI la alfabetización mediática se entiende como el acceso a los medios de comunicación, comprenderlos de modo integral y tener una mirada crítica hacia sus contenidos, generando comunicación en contextos múltiples. La Directiva sobre la alfabetización mediática (2007) supone el inicio del desarrollo institucional de la educación mediática europea, animando a las autoridades nacionales a implicarse en las iniciativas de alfabetización mediática; obligando a los Estados miembros a informar a la Comisión sobre el estado de la cuestión en su territorio y elaborar códigos de conducta o marcos normativos con la participación de todos los interesados. En el contexto de esta Directiva se destaca la Recomendación (2006/952/CE) del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre “protección de los menores y de la dignidad humana y al derecho de réplica en relación con la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información en línea”; en la que se reconoce la necesidad de una vigilancia continua en materia de protección de los derechos de las personas, garantizando que el contenido sea lícito, respete el principio de la dignidad humana y no perjudique el desarrollo de los menores.

Desde el punto de vista de la teoría y la doctrina, tal como es entendida en estas directivas, la alfabetización mediática e informativa presenta rasgos singulares y constituye un punto de inflexión en el modo de entenderla. Primero, por el énfasis en las capacidades, tanto creativas como críticas, de los ciudadanos ante los medios, que no se mencionaban en la legislación, y la referencia a la dimensión creativa, considerada secundaria en la tradición teórica. Segundo, por la idea novedosa de considerar que estas capacidades críticas y creativas sean esenciales para la vitalidad y las buenas prácticas de los servicios mediáticos, pues de ellas se derivarán importantes mejoras en cuestiones como la transparencia, el pluralismo y la seguridad en la comunicación. Alejándose esta visión de la creencia tradicional en amplios sectores de la industria de que la crítica es una injerencia en la libertad de comunicación. Finalmente, por la novedad también de considerar la alfabetización mediática una tarea de todos y no sólo de la escuela o de la educación formal. Autoridades reguladoras, familias, industria, profesionales, ONG, etc. tienen atribuidas responsabilidades en este sentido.

Desde el punto de vista práctico, la alfabetización mediática e informativa afecta a campos como el de su incorporación al currículo educativo básico, a la formación inicial y permanente del profesorado, a la realización de campañas institucionales de concienciación para el uso responsable de los medios o de promoción de la educación mediática por las autoridades reguladoras. También supondrá la creación de mecanismos estables de observación sobre el desarrollo de las habilidades mediáticas y capacidades críticas y creativas de los ciudadanos en el uso de los medios.

Pérez Tornero (2009) interpreta, desde el punto de vista de la legislación europea, que la alfabetización mediática se convierte en el tercer pilar básico de los

derechos de la comunicación en nuestro tiempo, junto al derecho a la libertad de expresión e información. Se abre así un nuevo horizonte con múltiples retos, en especial que los ciudadanos puedan desenvolverse en un entorno mediático cada vez más cambiante y novedoso con las facultades y capacidades que les permitan apropiarse de él, en función de sus intereses legítimos, aprovechando su potencial informativo, cultural y de entretenimiento. No es menos relevante que los ciudadanos puedan disponer de un conocimiento suficiente y amplio sobre los factores que condicionan el desarrollo de la industria mediática como la economía, la propiedad, el control, los poderes, el pluralismo, etc; potenciando las capacidades de selección, análisis y comprensión crítica del discurso mediático, pudiendo desarrollar con mayor amplitud su libertad personal y social. Finalmente, mediante el uso mediático responsable, se trata de desarrollar el sentido de ciudadanía activa y participativa en los asuntos locales, regionales y globales.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATIVA

La piedra angular de la alfabetización mediática la sitúa la UNESCO (2011) en el profesorado, por eso la primera premisa y estrategia fundamental para fortalecer dicho proceso es la propia alfabetización mediática e informativa de los docentes, de la que se espera un efecto multiplicador al transmitir estos ese conocimiento e influir en los estudiantes y, a través de ellos, en toda la sociedad. Se espera que desarrollen la capacidad de empoderar a los estudiantes en sus esfuerzos por “aprender a aprender” de forma autónoma, para que puedan continuar haciéndolo a lo largo de la vida. De este modo el profesorado respondería a su primer papel como defensor de una ciudadanía informada y racional; al tiempo que asume los cambios que han venido produciéndose en las concepciones sobre la enseñanza, de

estar centrada en el profesor a estarlo más en el propio estudiante. Se espera que la alfabetización mediática e informativa les ayude a efectuar dicha transición en sus planteamientos y prácticas educativas, por lo que se relaciona también dicha alfabetización con los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes.

La UNESCO articula el currículo para profesores en torno a lo que considera tres tipos esenciales de conocimiento o áreas temáticas en alfabetización mediática e informativa: 1) las funciones de medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas; 2) las condiciones bajo las cuales dichos proveedores de medios de comunicación e información pueden llevar a cabo estas funciones de forma eficiente; 3) cómo evaluar el desempeño de dichas funciones al evaluar el contenido y los servicios que proveen.

4.1. EL CONOCIMIENTO ACERCA DE LOS MEDIOS Y DE LA INFORMACIÓN PARA EL DISCURSO DEMOCRÁTICO Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Se propone desarrollar un conocimiento crítico de cómo los medios y la información pueden mejorar la habilidad de profesorado, estudiantes y ciudadanía con los mismos y se comprometan a utilizar bibliotecas, archivos y otros proveedores de información como herramientas para la libertad de expresión, el pluralismo, el diálogo intercultural y la tolerancia; contribuyendo con sus aportaciones al debate democrático y al buen gobierno. Siguiendo los Indicadores de Desarrollo Mediático (UNESCO, 2008) puede incluir temas como: Proveer canales que permitan a los ciudadanos comunicarse entre sí; difundir historias, ideas e información; facilitar debates informados entre actores sociales diversos que permitan la resolución de conflictos por vías democráticas; corregir las asimetrías de información entre gobierno y gobernados; fiscalizar al gobierno en todas sus

formas, promoviendo transparencia en la vida pública; proveer medios que permitan a la sociedad aprender de sí misma y construir un sentido de comunidad; mejorar la eficiencia económica; facilitar los procesos democráticos y contribuir a garantizar elecciones libres y democráticas; actuar como defensor y agente social en su propio derecho respetando el pluralismo; proporcionar una puerta a la información; establecer puentes entre ideas y grupos o colectivos sociales; preservar el patrimonio cultural; asumir la función de memoria colectiva; promover el uso de todos los recursos de información en las bibliotecas; facilitar la enseñanza, el aprendizaje y el aprender a aprender a través de bibliotecas y academias; educar al usuario de las bibliotecas.

No es fácil alcanzar los pilares del buen gobierno – transparencia, rendición de cuentas y participación cívica – si se carece de sistemas de medios e información abiertos, los cuales pueden alentar una sociedad civil dinámica y dotada de “cultura cívica”. Pero también han de servir para aportar informaciones y conocimientos que sean comprensibles y relevantes para los diferentes grupos de personas; así como para infundir lealtad y compromiso hacia los valores y procedimientos que sustentan la democracia y el buen gobierno.

4.2. EVALUACIÓN DE LOS MEDIOS Y DE LA INFORMACIÓN

Como en la vida cotidiana, la resolución de problemas y la activación del pensamiento crítico deberían constituir el núcleo de las materias escolares, pues los problemas ofrecen oportunidades para una evaluación crítica de los textos mediáticos y de la información que proviene de diferentes fuentes. El propósito para los docentes es incrementar su capacidad para evaluar las fuentes y valorar la información atendiendo a las funciones específicas del servicio público que se atribuye a los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información. También que el profesorado conozca

el tipo de acciones que se pueden llevar a cabo cuando estos sistemas se desvían de los roles que se esperan de ellos. De este modo, debe tener la capacidad de examinar y entender cómo se produce el contenido de los medios y otra información, el modo en que dicha información puede ser evaluada y cómo se puede utilizar esa información y los medios para distintos propósitos. Además, los docentes deben preguntarse a quién representan los medios y la información que evalúan, ser capaces de explorar su representatividad y el modo en que la diversidad y pluralidad están o no presentes, cómo se abordan tanto en los medios más próximos o locales como en los globales. Finalmente, deberían desarrollar la capacidad para evaluar cómo interpretan los estudiantes los mensajes de los medios y la información que proviene de una variedad de fuentes.

4.3. PRODUCCIÓN Y USO DE LOS MEDIOS Y DE LA INFORMACIÓN

La formación en alfabetización mediática e informativa debería capacitar al profesorado para tomar parte en los medios y plataformas de información, para comunicarse de forma significativa y expresar sus propias ideas. Esto requiere conocer la ética de los medios e información basada en estándares internacionales e incluye competencias interculturales. También deberían adquirir destrezas relacionadas con la capacidad de selección, adaptación y/o desarrollo de materiales de alfabetización mediática e informativa y herramientas para adecuar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, los docentes necesitan desarrollar destrezas para ayudar a los estudiantes a aplicar estas herramientas y recursos en su aprendizaje, en especial las vinculadas con la investigación y la producción de medios.

La producción y uso de los medios debería propiciar una pedagogía del aprender haciendo, centrada en el

alumnado, que incentive la investigación y, por medio de ella, el pensamiento reflexivo. La producción de medios, por tanto, reclama la participación activa de los estudiantes en ambientes colaborativos, en los que el profesorado tiene también un papel activo y de liderazgo capacitador en el proceso de alfabetización mediática e informativa dentro del Curriculum de las escuelas.

5. EDUCACIÓN MEDIÁTICA, INFORMATIVA Y PARA LA PAZ

La paz no es sólo la ausencia de violencia, sino que es también la creación activa de paz para prevenir la violencia, lo que permite a las personas imaginar el futuro con paz sostenible. Desde esta perspectiva, tanto la educación para la paz como la educación mediática e informativa pueden considerarse como formación para obtener conocimiento sobre los peligros que la guerra, la violencia, la pobreza, la opresión y la discriminación pueden llevar a la vida de los seres humanos y de la sociedad. Pueden ser contempladas también como actividades que promueven el conocimiento, las destrezas y las actitudes que permitirán a la gente de todas las edades, y a todos los niveles, desarrollar los cambios de comportamiento que pueden prevenir la aparición del conflicto, resolverlo pacíficamente o crear las condiciones sociales para la paz. En este sentido camina el empoderamiento de una ciudadanía democrática para el uso crítico y creativo de los medios y de la información; y podemos considerarlo un empoderamiento pacifista, adquirido mediante valiosos procesos formativos cuyos propósitos, principios, procedimientos y valores son compartidos por la educación para la paz, también transversal y holística en un currículo integrado, y por la cultura de paz.

6. BIBLIOGRAFÍA

Libros:

- BAUDRILLARD, Jean (2009): *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI Editores. Barcelona.
- CORTÉS GONZÁLEZ, Alfonso y GARCÍA LÓPEZ, Marcial (Eds.) (2012): *Comunicación y Cultura de Paz*. Editorial Universidad de Granada. Granada.
- CHOMSKY, Noam y HERMAN, Edward (1988): *Los guardianes de la libertad. Propaganda, desinformación y consenso en los medios de información de masas*. Biblioteca de Bolsillo. Barcelona, 2000.
- FISAS, Vicenç (1998): *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria/UNESCO. Barcelona.
- GALTUNG, Johan (1975): *Peace, Research, Education, Action. Essays in Peace Research, I*. Christian Ejlers. Copenhagen.
- GALTUNG, Johan (1996): *Peace by Peaceful means*. Sage. London.
- KATZ, Elihu y LAZARFELD, Paul (1955): *Personal Influence*. The Free Press. New York.
- LAKOFF, George (2004): *Don't Think of an elephant: know your values, frame the debate*. Chelsea Green Publishing. Vermont.
- MUÑOZ, Francisco (Ed.) (2002): *La paz imperfecta*. Universidad de Granada. Granada.
- SORICE, M. (2005): *I media. La prospettiva sociologica*. Carocci. Roma.
- UNESCO (2008): *Indicadores de desarrollo mediático*. UNESCO. Paris.
- UNESCO (2011): *Alfabetización mediática e informativa. Curriculum para profesores*. UNESCO. París.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

CORTÉS GONZÁLEZ, Alfonso (2012): La comunicación es una herramienta estratégica en la construcción de paz. En CORTÉS GONZÁLEZ, Alfonso y GARCÍA LÓPEZ, Marcial: *Comunicación y Cultura de Paz*. Editorial Universidad de Granada. Granada.

GERBNER, George y cols. (1979): The demonstration of power: violence profile. *Journal of communication*, n° 219: 177-196.

HERRERA FLORES, Joaquín (2005): Cultura y Derechos Humanos: La construcción de los espacios culturales. *I/C Revista Científica de Información y Comunicación*, n° 5: 26-72.

PÉREZ TORNERO, Jose Manuel (2009): El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos*, n° 79: 6-7.

TUVILLA, José (1997): Derechos Humanos y Medios de Comunicación. *Comunicar*, n° 9: 77-86.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

COMISIÓN EUROPEA (2007): *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. Comisión Europea. Bruselas. Disponible en http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2007_833_es_1.pdf. Consultado el 10 de septiembre de 2013.

GARCÍA LÓPEZ, Marcial (2013): Repensar la paz y la solidaridad desde lo participativo. Claves y propuestas. *Razón y palabra*, 81. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx/N/N81/M81/10_Garcia_M81.pdf. Consultado el 5 de septiembre de 2013.

ONU (1948). *Declaración universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General, resolución 217 (III). Sesión plenaria del 10 de diciembre de

1948. Disponible en: http://untreaty.un.org/cod/avl/pdf/ha/udhr/udhr_ph_s.pdf. Consultado el 15 de junio de 2013.

ONU (1999): *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. Asamblea General, resolución 53/243. Sesión plenaria del 6 de octubre de 1999. Disponible en: www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf. Consultado el 17 de junio de 2013.

PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO DE EUROPA (2007). Directiva 2007/65/CE. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Bruselas. Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:ES:PDF>. Consultado el 16 de septiembre de 2013.

UNESCO (1982): *Declaración de Grünwald sobre educación relativa a los medios de comunicación*. UNESCO. Grünwald (Alemania), 22 de enero de 1982. Disponible en: www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF. Consultado el 19 de junio de 2013.

UNESCO (1994): *Declaración sobre educación para la paz, los Derechos Humanos y la democracia*. En conferencia internacional sobre educación. UNESCO. Ginebra. Disponible en: www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm. Consultado el 19 de junio de 2013.

UNESCO (1995): *Plan de acción integrado para la educación para la paz, los Derechos Humanos y la democracia*. En 28ª Conferencia General. UNESCO. París. Disponible en: www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm. Consultado el 19 de junio de 2013.

UNESCO (1995): *Declaración de Alejandría sobre alfabetización y el aprendizaje a lo largo de la vida*. UNESCO. Alejandría. Disponible en: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>. Consultado el 20 de junio de 2013.



XIV

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN RELACIONES PÚBLICAS EN CATALUÑA: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA (2009–2013)

Kathy Matilla Serrano

(U. Ramón Llull de Barcelona –España–)

Salvador Hernández Martínez

(U. Católica San Antonio de Murcia –España–)

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo describe la oferta de los estudios universitarios de Relaciones Públicas en los Grados de Publicidad y R.P. del sistema universitario adaptado al *EEES* en Cataluña, durante el periodo 2009–13, es decir, desde su implantación hasta el cierre de su primer ciclo completo.

Hemos contextualizado la situación con un marco teórico referencial sobre los más destacados estudios elaborados por colectivos académicos y profesionales especializados en R.P., que describen o permiten deducir el perfil profesional más adecuado para el desempeño de la *praxis* profesional y compararlo con las competencias específicas que, sobre R.P., pueden adquirir los futuros graduados interesados en especializarse en

dicha área de conocimiento, tras cursar los actuales programas formativos de Grado ofertados por las universidades catalanas.

La investigación se ha llevado a cabo, curso a curso, por encargo de Dircom Cataluña, con el soporte del Colegio de Publicitarios y Relaciones Públicas de Cataluña, los dos únicos colectivos profesionales representativos de la práctica profesional en territorio catalán (Matilla y Hernández, 2010a, 2010b, 2011, 2012, 2013; Matilla y Xifra, 2009; Matilla, Losada y Hernández, 2010) y presentamos, aquí, los resultados del balance general del periodo analizado.

2. MARCO TEÓRICO

Consideramos como marco referencial los estudios más representativos elaborados por profesionales y académicos especializados en R.P., de ámbito nacional e internacional, que nos permitiesen valorar si las competencias que pueden adquirir los futuros egresados en la disciplina, a partir de los programas formativos ofertados por las universidades catalanas, son los más adecuados para que puedan alcanzar el logro de un adecuado desempeño en su futura práctica profesional.

Los estudios profesionales internacionales que hemos considerado y estudiado han sido los siguientes:

- *VII World Public Relations Forum* de la Global Alliance for Public Relations and Communication Management (2012).
- *European Communication Monitor* (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).
- *ICCC–International Corporate Communication Compass for Europe* de la EUPRERA.

- *The Melbourne Mandate for Global Communication*, de la Global Alliance for PR and Communication Management y el PR Institute of Australia (2012).
- Diversos documentos publicados por el Corporate Excellence–Centre for Reputation Leadership (2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013a y 2013b).
- Los *Stockholm Accords* de la Global Alliance for PR and Communication Management (2010).

Los estudios profesionales de ámbito español:

- *El estado de la comunicación en España* de Dircom (2010).
- El *Barómetro CyD: el papel de la Universidad en la empresa* de la Fundación CYD–Conocimiento y Desarrollo (2008).
- *La Comunicación y las R.P.: Radiografía del sector* de ADECEC (2005 y 2008).

Los estudios académicos internacionales:

- *Resources for PR Educators for Teaching Research, Measurement and Evaluation* de la IPR Education in PR Comission (2012).
- *PR in a New Age* de Botan y Hazleton (2006).
- *Overview of PR in South America* de Ferrari (2009).
- *PR Education* de L'Etang y Pieckza (2006).
- *PR as relationship management. A relational approach to the study and practice of PR* de Ledingham y Bruning (2000).
- *PR Knowledge and Professionalism: Challenges to Educators and Practitioners* de Wright y Turk (2007).
- *PR State of the Field* de Botan y Taylor (2004).

- *Advancement for PR Role Models* de Broom y Dozier (1986).
- *Evolution of the Manager Role in PR Practice* de Dozier y Broom (1995).
- *A generic model for vocationally oriented PR education in globalised contexts* de Ferreira y Verwey (2004).

Today's PR: an Introduction de Heath y Coombs (2006).

- *PR in Portugal. An Analysis of the Profession through the Undergraduate Curriculum* de Gonçalves (2009).
- *PR Education in Britain: An Historical Review in the Context of Professionalism* de L'Etang (1999).
- *Toward a Global Curriculum: A Summary of Concerning PR Education, Professionalism and Globalization* de la Leeds Metropolitan University y la Global Alliance (2008).
- *International Paradigms: The Latin American School of PR* de Molleda (2000).
- *The Dire Need for Multiculturalism in PR Education: An Asian Perspective* de Sriramesh (2002).
- *PR and the New Golden Age of Spain: a Confluence of Democracy, Economic Development and the Media* de Tilson y Pérez (2003).
- *PR Higher Education. A Russian experience* de Azarova (2003).
- *The Professional Bond: PR Education for the 21st Century* de la Commission on PR Education (2006).
- *Profiling the PR Undergraduate/Bachelor and Graduate/Master Programmes in Europe and Beyond* de Cotton y Tench (2009).
- *The History and Development of PR Education in Turkey: A Quick Glimpse* de Gorpe (2009).

- *Resources for PR Educators for Teaching Research, Measurement and Evaluation* del IPR y O'Neil (2012).
- *Approaches to and Instruments of PR: Higher Education in the Czech Republic* de Pirozek y Heskova (2003).
- *PR, Marketing and Communications in Eastern European Universities* de Spacal (2007).
- *A First Look: an In-Depth Analysis of Global PR Education. PR Curriculum and Instructor for 20 Countries* de Tooth y Aldooray para la PRSA Foundation, la Global Alliance for PR and Communications Management y la Commission on PR Education.
- *Understanding Chinese PR Education: A Critical and Cultural Perspective* de Zhang (2009).
- *PR Education. An Instrument for the Transformation and Development of Human Resources* de Zlateva (2003).

Los estudios académicos nacionales:

Lo que hay que tener. Estudio comparativo de las competencias requeridas al profesional de las R.P. en el modelo formativo estadounidense y en el modelo formativo español post-Bolonia de Lalueza (2009).

Center and Periphery: Two Speeds for the Implementation of PR in Spain de Huertas y Fernández Cavia (2006).

El Espacio Europeo de Educación Superior: la razón instrumental de una universidad al servicio de la empresa de Pardo y Gracia Toribio (2008).

Undergraduate PR Education in Spain: Endangered Species? de Xifra (2007).

Definición empírico-operativa del «practicum» de los estudiantes universitarios de R.P. y su vinculación con la realidad profesional en Cataluña, 1992-1997 de Magallón (1998).

Y las contribuciones de las instituciones gubernamentales educativas comunitarias, españolas y catalanas:

- *About the Bologna Process* del Benelux Bologna Secretariat (2010).
- *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, BOE nº 89 de 13.04.07.
- *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas de la universidad* (2006) del Consejo de Coordinación Universitaria de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación.
- *Datos y cifras del Sistema Universitario. Curso 2009–10* (2010) del Ministerio de Educación.
- *Títulos de Grado en Comunicación: Libro Blanco* (2005) de la ANECA.
- *Guía de Evaluación del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria* (2008) de la ANECA.
- *Directrius per al Desenvolupament del Marc per a la Verificació, el Seguiment, la Modificació i l'Acreditació de titulacions oficials* (2010) de la AQU.
- *Guia per a l'acreditació de les titulacions oficials de grau i màster* (2013) de la AQU.

3. METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo mediante un rastreo sistemático de las páginas *web* de las universidades catalanas de la unidad de análisis, reconocidas por el Ministerio de Educación del estado español, mediante el análisis de contenidos de las ofertas *online* de grados en los cursos académicos 2009–13, para realizar un estudio comparativo.

Aplicamos una plantilla de análisis con diversas variables: nombre de la Universidad y de la Facultad; localización geográfica; tipología de Universidad (Pública/Privada – Presencial/No presencial (*online*)); denominación del Grado; denominación de las asignaturas (sólo de R.P.; sólo de Publicidad; mixtas de R.P. y Publicidad); clasificación de las asignaturas (obligatorias u optativas); y curso/módulo/mención en que se impartían dichas asignaturas.

El universo analizado fueron las 12 universidades que configuran el sistema universitario catalán, siendo la unidad de análisis la muestra de las 10 universidades que ofrecían formación del Grado de Publicidad y R.P. (o de su equivalente).

El estudio fue llevado a cabo durante el primer semestre de cada curso académico, entre el 10 de Septiembre y el 31 de Diciembre, mediante el buscador de la página *web* del Ministerio de Educación español.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La implantación de los Grados adaptados al *EEES* es una realidad en todas las universidades analizadas, que cuentan con un mínimo de 4 años de experiencia y en las que se observan pocas modificaciones a lo largo del periodo estudiado (2009–2013).

La modificación más importante detectada en algunas universidades consiste en la aparición de las menciones, herederas de los antiguos itinerarios de especialización, que agrupan las asignaturas optativas de últimos cursos.

A continuación presentamos un análisis detallado por universidades al finalizar la etapa de implantación masiva al *EEES*:

Abat Oliba–CEU – Las asignaturas se presentan agrupadas por materias. En 3r curso aparece la primera materia que desarrolla contenidos de R.P.

Asignaturas de R.P. 3r curso: Relaciones Públicas; Comunicación Institucional y Corporativa; Comunicación institucional y Corporativa; Medios de Comunicación; Sistemas de Comunicación de Marketing y Tecnologías de la Comunicación Publicitaria.

Asignaturas de R.P. 4º curso: *Comunicación y Propaganda Política; Organización de Eventos* (aunque se inscribe dentro de la materia de *Comunicación Publicitaria Avanzada*).

El Grado tiene una duración de cinco años, en vez de cuatro, para añadirle la especialización (o mención, según la denominación ANECA) en *International Business Program*. Oferta 10 asignaturas, casi todas centradas en contenidos económicos y legales internacionales, de las cuales una compartiría contenidos conjuntos de Publicidad y R.P. (*Globalization: Markets & Institutions*), sin que ninguna sea específica de R.P.

Existe desproporción entre contenidos específicos de R.P. y de Publicidad: 4 asignaturas de R.P., frente a las 15 de Publicidad, que incluso superan en número a las 12 de contenidos mixtos.

- **U. Autónoma de Barcelona.** Las asignaturas optativas se agrupan en tres itinerarios de especialización o menciones: *Mención de Dirección Creativa, Mención de Dirección en Publicidad y R.P.* y *Mención en Dirección Estratégica en R.P.* En las dos primeras solo hay una asignatura que comparte contenidos conjuntos de Publicidad y R.P. (*Técnicas de Negociación y Liderazgo*), mientras que las demás asignaturas específicas de R.P. pertenecen al 3er. itinerario de R.P.

Se observa una desproporción de contenidos: 20 asignaturas de Publicidad frente a 17 de R.P. La mayoría de las asignaturas de R.P. son optativas, y en las obligatorias y troncales, la desproporción es mucho mayor: 11 de Publicidad y 2 de R.P.

- **U. de Barcelona (centro ESRP, adscrito).** 15 asignaturas específicas de R.P. frente a 12 de Publicidad. Es el único Grado de Cataluña que otorga mayor importancia cuantitativa a las R.P. que a la de Publicidad.
- **U. de Gerona.** Describen los contenidos del Grado por módulos, que se subdividen en materias y éstas en asignaturas. Al pinchar sobre los módulos, no se especifican las asignaturas, sino que se ofrece información sobre las competencias de cada módulo, sus objetivos y unos contenidos a modo de temario que, en ocasiones, parecen desglosarse en 4 asignaturas independientes, mientras que otras tan solo en 1 ó 2. Por tanto, no nos atrevemos a establecer una diferenciación de asignaturas más allá de los módulos del plan de estudios, lo que supone una limitación a nuestra investigación.

En 4º curso se incluyen 6 módulos: 1 específico de R.P. (*Relaciones Institucionales*) y 3 de contenidos mixtos (*Producción Audiovisual y Gráfica aplicada a la Publicidad y las R.P.*, *Usos y efectos de las pantallas audiovisuales*, y las *Prácticas externas*).

- **U. Internacional de Cataluña.** La mayoría de las asignaturas son mixtas de Publicidad y R.P. Existe desequilibrio entre las asignaturas de Publicidad (11) y las de R.P. (3).
- **U. Oberta de Cataluña.** Agrupa las asignaturas optativas en itinerarios de especialización o men-

ciones, ya que el Grado se denomina, genéricamente, de Comunicación. Las asignaturas vinculadas a las 3 menciones de Publicidad y de R.P. son: *Creatividad Publicitaria*, *Gestión Publicitaria* y *Comunicación Corporativa y R.P.* Las otras 3 menciones están vinculadas a las especializaciones de *Comunicación Audiovisual* y a la de *Periodismo*.

U. Pompeu Fabra. El número de las asignaturas de Publicidad frente a las de R.P. está descompensado, doblando las primeras (22) a las segundas (11).

Las asignaturas optativas se agrupan en 4 itinerarios de especialización:

- 1º) *Creatividad Publicitaria*.
- 2º) *Estrategias de Comunicación Publicitaria*.
- 3º) *Relaciones Públicas: Comunicación de Riesgo y de Crisis, Comunicación Interna, Estrategias de Acción Social, Protocolo de las organizaciones, Grupos de Presión y Grupos de Interés y Comunicación y Acontecimientos*.
- 4º) *Análisis e Investigación en Publicidad y R.P.*

- **U. Ramón Llull.** La única asignatura de R.P. que se imparte en el Grado se oferta en 3er. curso y es una asignatura anual, (*Teoría y Técnicas de las R.P. I y II*).

En 4º curso se ofertan 18 asignaturas y ninguna es específica de R.P., frente a las 13 específicas de Publicidad y las 45 mixtas.

- **U. Rovira i Virgili.** Es, junto con la UB, una de las universidades que mayor equilibrio cuantitativo presenta en asignaturas de Publicidad (8) y de R.P. (7).

U. de Vic. En el último curso del Grado se agrupan todas las asignaturas optativas, en cuatro menciones distintas:

- 1^a) *Business and Communication.*
- 2^a) *Comunicación Global.*
- 3^a) *Publicidad.*
- 4^a) *Relaciones Públicas: Dirección de Cuentas, Creación de Empresas de Comunicación, Lobbying Europeo e Internacional, Comunicación de Crisis y Conflicto, Patrocinio y Captación de Fondos, Responsabilidad Social Corporativa, Comunicación Interna, Expresión Oral y Comunicación No Verbal, Publicidad Institucional y Política, Ceremonial y Protocolo y Comunicación a las PYMES.*

Aunque predominen las asignaturas de Publicidad (23), el número de las de R.P. (18) no está tan desequilibrado como en otras universidades, siendo el número más elevado el de las asignaturas mixtas (38), como es habitual en casi todos los Grados de la unidad de análisis.

Finalizado el estudio, observamos que los temas específicos de R.P. objeto de marcado interés en la literatura consultada y que se adaptan a las demandas específicas de los futuros empleadores de los graduados de los centros universitarios analizados, no se ven totalmente reflejados, cuantitativamente, en el número de asignaturas específicas de R.P. ofertadas por el sistema universitario catalán adaptado al *EEES* y, cualitativamente, tampoco es prevalente que dichos temas se vean íntegramente incluidos en los programas formativos de los grados que constituyen nuestra unidad de análisis.

Transcurridos trece años, siguen de plena actualidad las palabras de Parés i Maicas (2006): “*Paradójicamente, a la relevancia que la Comunicación cobra en el campo profesional, su total legitimación científica y académica sigue*

sin encontrar acuerdos epistemológicos ni amplios consensos, haciendo de sus diversos trayectos teóricos e investigativos un constante y cíclico debate”.

Paralelamente, parecen ignorarse las recomendaciones publicadas en la literatura sobre el perfil de conocimientos más adecuado para ejercer la posición de director de comunicación en España, que aportan una valiosa información sobre los requisitos demandados por el sector productivo y que permitiría a las universidades objeto de estudio una reflexión en profundidad sobre posibles mejoras en sus ofertas curriculares.

5. CONCLUSIONES

- a) En la práctica profesional, la recepción de unos graduados con una insuficiente y deficiente enseñanza por competencias en R.P., ámbito en el que deberían poder especializarse en igualdad de condiciones que en Publicidad.
- b) Un incumplimiento de contrato de las facultades del sistema universitario catalán con sus “clientes”, los estudiantes interesados en especializarse en R.P. y una flagrante falta de responsabilidad con el colectivo profesional que debe acogerlos e integrarlos, como empleadores, una vez graduados.
- c) La aparente inconsistencia e incongruencia de los postulados del *Libro Blanco* de la ANECA, para el Grado en Publicidad y R.P. que, desde 2005, propugna que debe dotar de competencias, especialmente en lo que hace referencia a sus capacidades estratégicas, a los futuros “*profesionales que ejercen su actividad desde el ámbito de las organizaciones o desde una agencia o desde la empresa consultora, y profesionales responsables de la gestión estratégica de la Comunicación Corporativa*” (ANECA, 2005: 333).

d) La aparente falta de cumplimiento de la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, por la que se modifica la *Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre* (BOE nº 89 de 13.04.07, p. 16242), en lo que hace referencia al papel que deben jugar la ANECA y las agencias evaluadoras comunitarias (AQU, en Cataluña), en cuanto a:

- el binomio autonomía–rendición de cuentas.
- la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación.
- la implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo.
- la mejor formación de sus graduados, para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico.
- que las universidades, además de un motor para el avance del conocimiento, lo sean también para el desarrollo social y económico del país.
- que el sistema universitario catalán del *EEES*, en materia de R.P., parece mostrarse reactivo a la escucha y al diálogo para adaptarse a las exigencias solicitadas por un colectivo profesional empleador en continuo proceso de mejora, obligado a asumir unos costes –tangibles e intangibles– que no les corresponden, que son el resultado de un aprendizaje universitario por competencias producto de unos programas de estudio en buena parte obsoletos e infradotados y a incorporar a sus plantillas a nuevas promociones de graduados preparados insuficiente y deficientemente.

No es de extrañar que *“les empreses no reclamen ni tan sols mantenir la inversió pública en universitats. Al contrari, el discurs dominant reflecteix desconeixement i desconfiança*

vers la universitat” (Grau, 2012: 6); que “el potencial de las universidades y los universitarios no se aprovecha bien: hay problemas de eficacia y de eficiencia” (Pérez García y Serrano Martínez, 2012: 5) y, todo ello, enmarcado en el hecho de que “hay división de opiniones sobre la necesidad de creación de un área [de conocimiento] propia. Entre los partidarios, la argumentación se centra en que la adscripción al campo de las Ciencias Sociales de distintas áreas de estudios de la Comunicación (v.g. del Periodismo, la Comunicación Audiovisual, la Publicidad, etc.) provoca diversos efectos perniciosos para el desarrollo de la investigación comunicacional” (Piñuel Raigada et al., 2011: 5).

En base a los resultados de nuestro estudio, deben seguir manteniéndose las palabras concluyentes de los realizados los cursos 2009–12¹, con la finalidad de posibilitar:

- Que el proceso de diseño y aprobación de las titulaciones asegure una estructura curricular satisfactoria del programa formativo.
- Que el conjunto de módulos o materias del plan de estudios sea coherente con las competencias de la titulación y que el contenido académico esté actualizado según la disciplina y el nivel de titulación.
- Que las competencias tengan correspondencia con las recogidas en redes o entidades nacionales e internacionales.

1 “En las titulaciones universitarias catalanas regidas por el EEES continua plenamente vigente que las asignaturas de R.P. se siguen encontrando, cuantitativamente hablando, relegadas a un segundo plano con respecto a las de Publicidad en los Grados de Publicidad y R.P. –o en sus equivalentes– y prácticamente igual a como estaban en las antiguas licenciaturas de las facultades de Comunicación catalanas anteriores al EEES, denunciadas por Xifra en 2007, y desde una perspectiva cualitativa, enfocadas a una visión fundamentalmente técnica (táctica) y escasa o nada estratégica (Matilla, Losada y Hernández, 2009; Matilla y Hernández, 2010a; 2010b y 2011)”. (Matilla y Hernández, 2012: 264).

- Que el diseño de la titulación (perfil de competencias y estructura del currículum) esté actualizado según los requisitos de la disciplina y responda al nivel formativo requerido en el MECES² (AQU, 2013: 18).
- Que las universidades garanticen que sus actuaciones aseguren el logro de los objetivos asociados a la formación que imparten, según el *Real Decreto 1393/2007*, modificado por el *Real Decreto 861/2010*.
- Que los procedimientos de seguro externo de la calidad tengan en cuenta la eficacia de los procesos de seguro interno de la calidad descritos en el apartado 1 de los Estándares y Directrices Europeos –ENQA, 2005– (AQU, 2013: 23).
- Que los centros dispongan de un sistema de garantía interna de la calidad (SGIC) formalmente establecido e implantado que asegure, eficientemente, la calidad y la mejora continua de la titulación.
- Que el SGIC implantado garantice la recogida de información y de resultados relevantes para la gestión eficiente de las titulaciones, en especial los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los grupos de interés y que sea revisado periódicamente para analizar su adecuación y posible plan de mejora, para optimizarlo (AQU, 2013: 24).
- Que tanto las actividades formativas como el sistema de evaluación sean pertinentes, públicos y adecuados para certificar los aprendizajes reflejados en el nivel del MECES del perfil de formación (AQU, 2013: 35) y en el Marco VSMA (AQU, 2010).

² MECES es el acrónimo del *Marco Español de Calificaciones para la Educación Superior*, que está alineado con el marco europeo construido sobre los *Descriptor de Dublín*.

- Y, finalmente, que los empleadores muestren su satisfacción sobre la relación entre el perfil de formación esperado y el perfil de formación real (AQU, 2013: 40).

6. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- ADECEC (2005 y 2008): *La Comunicación y las Relaciones Públicas: Radiografía del sector*. ADECEC. Barcelona.
- BOTAN, C. H., HAZLETON, V. (2006): Public Relations in a New Age, en C. H. BOTAN y V. HAZLETON (eds.), *Public Relations Theory II*, 1–18. Erlbaum. Mahwah (NJ).
- FERRARI, M. A. (2009): Overview of Public Relations in South America, en: K. SRIRAMESH y D. VERCIC (eds.) (2009), *The Global Public Relations Handbook: Theory, Research, and Practice. Expanded and Revised Edition*, 704–726. Routledge. New York.
- HEATH, R. L., COOMBS, W. T. (2006): *Today's PR: an Introduction*. Sage. Thousand Oaks (CA).
- L'ETANG, J., PIECKZA, M. (2006): Public Relations Education, en: J. L'ETANG y M. PIECKZA (eds.), *Public Relations: Critical debates and contemporary practice*, 433–442. Erlbaum. Hillsdale (NJ).
- LEDINGHAM, J.A., BRUNING, S.D. (2000): *Public relations as relationship Management. A relational approach to the study and practice of Public Relations*. Erlbaum. Mahwah (NJ).
- MATILLA, K., HERNÁNDEZ, S. (2010a): Las asignaturas de Relaciones Públicas en el marco del EEES, en: J. SIERRA SÁNCHEZ (coord.), *Los estudios de Ciencias de la Comunicación en el EEES*, 293–307. Fragua. Madrid.

WRIGHT, D.K., TURK, J.V. (2007): Public Relations Knowledge and Professionalism: Challenges to Educators and Practitioners, en E. L. TOTH (ed.), *The Future of Excellence in Public Relations and Communication Management: Challenges for the Next Generation*, 571–588. Erlbaum. Mahwah (NJ).

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

BOTAN, G. M., TAYLOR, M. (2004): PR: State of the Field, en *Journal of Communication*, (December), 645–661.

BROOM, G. M., DOZIER, D. M. (1986): Advancement for PR Role Models, en *Public Relations Review*, 7 (1), 37–56.

DOZIER, D. M., BROOM, G. M. (1995): Evolution of the Manager Role in PR Practice en: *Journal of Public Relations Research*, 7 (1), 3–26.

FERREIRA, B., VERWEY, S. (2004): A generic model for vocationally oriented PR education in globalised contexts, en *Comunicare*, 23, July, 92–119.

GONÇALVES, G. (2009): PR in Portugal. An Analysis of the Profession through the Undergraduate Curriculum, en: *Public Relations Review*, 35, 328–330.

HUERTAS, A., FERNÁNDEZ CAVIA, J. (2006): Center and Periphery: Two Speeds for the Implementation of PR in Spain, en *Public Relations Review*, 32(2), 110–117.

LETANG, J. (1999): PR Education in Britain: An Historical Review in the Context of Professionalism, en *Public Relations Review*, 25, 261–289.

LALUEZA, F. (2009): Lo que hay que tener. Estudio comparativo de las competencias requeridas al profesional de las R.P. en el modelo formativo estadounidense y en el modelo formativo espa-

ñol post-Bolonia, en *Actas del IV Congreso Internacional de la AIRP*, Abril. Barcelona.

MATILLA, K., HERNÁNDEZ, S. (2013): *Bolonia 3r. Año: los estudios universitarios de R.P. en Cataluña en el curso 2012-13*. VIII Congreso AIRP, Abril. Zaragoza.

MOLLEDA, J. C. (2000): International Paradigms: The Latin American School of PR, en *Journalism Studies*, 2, 513-30.

PARDO, J.C., GARCÍA TOBÍO, A. (2008): El Espacio Europeo de Educación Superior: la razón instrumental de una universidad al servicio de la empresa, en *Innovación Educativa*, 18, 97-124.

SRIRAMESH, K. (2002): The Dire Need for Multiculturalism in PR Education: An Asian Perspective, en *Journal of Communication Management*, 7, 54-70.

TILSON, D. J., PÉREZ, P .S. (2003): Public Relations and the New Golden Age of Spain: a Confluence of Democracy, Economic Development and the Media, en *Public Relations Review*, 29(2), 125-143.

XIFRA, J. (2007): Undergraduate PR Education in Spain: Endangered Species?, en *Public Relations Review*, 33, 206-213.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

AE-IC-ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN (2011): *Actas I Simposio Nacional de Grupos consolidados de Investigación en Comunicación*. Abril. Madrid. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/127756071/InvestigarlaComunicacionenEspana-Abril2011>

ANECA (2005): *Títulos de Grado en Comunicación: Libro Blanco*. ANECA. Madrid. Disponible en: <http://www.aneca.es/>

- ANECA (2008): *Guía de Evaluación del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. ANECA. Madrid. Disponible en: http://www.aneca.es/media/166350/audit_doc04_guiaevaluacion_080219.pdf
- AQU (2010): *Directrius per al Desenvolupament del Marc per a la Verificació, el Seguiment, la Modificació i l'Acreditació del titulacions oficials* (VSMA – Versión 1.0 de 02.12.2010). Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_13036660_1.pdf
- AQU (2013). *Guia per a l'acreditació de les titulacions oficials de grau i màster* (Borrador v.7 de Marzo 2013). Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_38842795_1.pdf
- AZAROVA, L. (2003): PR Higher Education. A Russian experience, en *Higher Education in Europe*, 28, 495–498. Disponible en: <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/.../00000028/00000004>
- BENELUX BOLOGNA SECRETARIAT (2010): *About the Bologna Process*. Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>
- COMMISSION ON PUBLIC RELATIONS EDUCATION (2006): *The Professional Bond: PR Education for the 21st Century* (traducción al castellano del Resumen Ejecutivo *Educación de R.P. para el s. XXI: el Vínculo Profesional. Informe de la Comisión de Educación en R.P.*). Disponible en: http://www.commpred.org/_uploads/report2-spanish.pdf
- CORPORATE EXCELLENCE, VAN RIEL, C.B.M. (2013a): What makes a Chief Communications Officer Excellent?, en *Insights–Documentos de Estrategia*. Disponible en: <http://www.corporateexcellence.org/index.php/Centro-de-conocimiento/What-makes-a-Chief-Communications-Officer-Excellent>

- CORPORATE EXCELLENCE (2013b): Vincular estrategia con comunicación, objetivo del nuevo Dircom, en *Insights–Documentos de Estrategia*– Disponible en: <http://www.corporateexcellence.org/index.php/Centro-de-conocimiento/Vincular-estrategia-con-comunicacion-objetivo-del-nuevo-Dircom>
- CORPORATE EXCELLENCE (2012a): El papel del ‘Chief Communications Officer’ en la gestión de los intangibles, en *Insights–Documentos de Estrategia*, 130, 1–5. Disponible en: <http://www.corporateexcellence.org/index.php/Centro-de-conocimiento/El-papel-del-Chief-Communications-Officer-en-la-gestion-de-los-intangibles>
- CORPORATE EXCELLENCE (2012b): Modelos académicos y de consultoría para evaluar el valor de las marcas, en *Insights–Documentos de Estrategia*. Disponible en: <http://ce.xsto.info/Centro-de-conocimiento/Modelos-academicos-y-de-consultoria-para-evaluar-el-valor-de-las-marcas>
- CORPORATE EXCELLENCE (2012c): Jornada *Innovación en comunicación en el ámbito empresarial y los medios de comunicación*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://corporateexcellence.org/index.php/Eventos/Jornada-Innovacion-en-comunicacion-en-el-ambito-empresarial-y-los-medios-de-comunicacion>
- CORPORATE EXCELLENCE (2012d): Dirigir la Comunicación en el marco de la nueva economía, en *Insights–Documentos de Estrategia*. Disponible en: <http://www.corporateexcellence.org/index.php/Centro-de-conocimiento/Dirigir-la-comunicacion-en-el-marco-de-la-nueva-economia>
- CORPORATE EXCELLENCE (2012e): Reputación: el futuro de la Comunicación Corporativa, en *Insights–Documentos de Estrategia*. Disponible en: <http://www.corporateexcellence.org/index>.

php/Centro-de-conocimiento/Reputacion-el-futuro-de-la-Comunicacion-Corporativa

COTTON, A-M., TENCH, R. (2009): *Profiling the PR Undergraduate/Bachelor and Graduate/Master Programmes in Europe and Beyond*. Disponible en: <http://www.euprea.org/webdate/downloads/112-berlinpresentationsurvey04april09.PDF>

DIRCOM (2010): *El estado de la comunicación en España*. Madrid. Disponible en: <http://www.slideshare.net/pacobarranco/estado-de-la-comunicacion-en-espa-a-2010-estudio-de-dircom-4041488>

EUROPEAN COMMUNICATION MONITOR (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012): Disponible en: <http://www.communicationmonitor.eu/>

FUNDACIÓN CYD-CONOCIMIENTO Y DESARROLLO (2008): Barómetro CyD: el papel de la Universidad en la empresa. *Colección Documentos CyD*, nº 9. Barcelona. Disponible en: www.fundacioncyd.org

GLOBAL ALLIANCE FOR PR AND COMMUNICATION MANAGEMENT (2012): *7th World Public Relations Forum 2012*. Melbourne (Australia). Disponible en: <http://www.globalalliancepr.org/website/news/2012-world-public-relations-forum> <http://www.globalalliancepr.org/website/news/world-pr-forum-2012-melbourne> <http://www.globalalliancepr.org/website/page/2012-research-colloquium>

http://www.globalalliancepr.org/website/sites/default/files/nolie/WPRF/WPRF%202012/WPRF12_RESEARCH-COLLOQUIUM-PROCEEDINGS.pdf

GLOBAL ALLIANCE FOR PR AND COMMUNICATION MANAGEMENT & PR INSTITUTE OF AUSTRALIA (2012): *The Melbourne Mandate, 7th World PR Forum*. Melbourne (Australia). Disponible en: <http://www.globalalliancepr.org/website/page/wprf-2012-melbourne>

GLOBAL ALLIANCE FOR PR AND COMMUNICATION MANAGEMENT (2010): *Stockholm Accords*. Disponible en: <http://www.globalalliancepr.org/website/page/stockholm-accords> http://www.globalalliancepr.org/website/sites/default/files/fedeles/Stockholm%20Accords/The%20Stockholm%20Accords_draft_June%2015_new%20CI.pdf

GORPE, S. (2009): The History and Development of PR Education in Turkey: A Quick Glimpse, en *UNESCO Conference*, Sophia (Turkey). Disponible en: <http://serragorp@yahoo.com>

GRAU VIDAL, F.X. (2012): *La universidad pública española: Retos y prioridades en el marco de la crisis del primer decenio del s. XXI*. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_64213634_1.pdf

ICC-INTERNATIONAL CORPORATE COMMUNICATION COMPASS FOR EUROPE – EUPRERA (2013). Disponible en: <http://www.euprera.org/?p=67>

IPR-INSTITUTE FOR PR & O'NEIL, J. (2012): Resources for PR Educators for Teaching Research, Measurement and Evaluation, *IPR Education in PR Commission*. Disponible en: <http://www.instituteforpr.org/iprwp/wpcontent/uploads/Oneil-resources-educators-FINAL-02-01-12.pdf>

LEEDS METROPOLITAN UNIVERSITY (2008): Toward a Global Curriculum: A Summary of Concerning PR Education, Professionalism and Globalization, en *Global Alliance*. Lugano. Disponible en: <http://www.globalalliancepr.org/website/sites/default/files/fedeles/Global%20Curriculum/Towards%20a%20Global%20Curriculum%20-%20final%20Feb1.pdf>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de

diciembre, de Universidades, BOE nº 89 de 13.04.07, 16.242. Disponible en: <http://www.aneca.es/var/media/158369/e02bleyorganica42007de12abrilmodificalou.pdf>

MAGALLÓN, S. (1998): *Definición empírico-operativa del «practicum» de los estudiantes universitarios de R.P. y su vinculación con la realidad profesional en Cataluña, 1992-1997*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-0622109-171218>

MATILLA, K., XIFRA, J. (2009): Comunicación Corporativa y R.P.: un proyecto de aproximación universidad/profesión en Cataluña, en el contexto de integración al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en *Razón y Palabra*, nº 70, Noviembre-Febrero. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/Articulo%201%20RyPK-MatillaJXifra110709.pdf>

MATILLA, K., LOSADA, J.C., HERNÁNDEZ, S. (2010b): La oferta formativa de R.P. en los nuevos Grados universitarios en España, en *Pangea*, 1. Disponible en: <http://revistapangea.org/2010/12/05/01-01-107/>

MATILLA, K., HERNÁNDEZ, S. (2011): Bolonia 1º año: los estudios universitarios de R.P. en Cataluña en el curso 2010-2011, en *Icono 14, Actas del VI Congreso AIRP*. Mayo. Vigo. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/54467550/Actas-6-VI-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Relaciones-Publicas>

MATILLA, K., HERNÁNDEZ, S. (2012): Bolonia 2º año: los estudios universitarios de R.P. en Cataluña en el curso 2010-2011, en *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 4(2), 247-276. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5738/RIRP-4-2012-11-247-276>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías edu-*

cativas de la universidad. Consejo de Coordinación Universitaria de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Madrid. Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadistica-sinformes/estadisticas/propuestarenovacion.pdf?documentId=0901e72b80048b70>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010): *Datos y cifras del Sistema Universitario. Curso 2009–10*. Secretaría General de Universidades, Subdirección General de Análisis, Estudios y Prospectiva Universitaria. Madrid. Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/2010-datos-y-cifras-09-10.pdf?documentId=0901e72b8009f6bb>

PARÉS I MAICAS, M. (2006): Las R.P., una ciencia social. *Anàlisi*, 34, Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n34p23.txt>

PÉREZ GARCÍA, F., SERRANO MARTÍNEZ, L. (dirs.) (2012): *Universidad, universitarios y productividad en España*. Fundación BBVA. Bilbao. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_92831049_1.pdf

PIÑUEL RAIGADA, J.L., LOZANO A., GARCÍA JIMÉNEZ, A. (eds.) (2011): Investigar la Comunicación en España, *Actas del 1r. Simposium de Grupos Consolidados de Investigación en Comunicación, Vol. I del 1r Congreso Nacional de Metodología de la Investigación en Comunicación, Vol. II*, AE-IC–Asociación Española de Investigación en Comunicación, Madrid. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/127756071/InvestigarlaComunicacionEnEspana-Abril2011>

PIROZEK, P., HESKOVA, M. (2003): Approaches to and Instruments of PR: Higher Education in the Czech Republic, *Higher Education in Europe*, 28, 487–494. Disponible en: <http://www>

[ingentaconnect.com/content/routledg/.../00000028/00000004](http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/.../00000028/00000004)

SPACAL, T. (2007): R.P., Marketing, and Communications in Eastern European Universities, en I. JAMMERNEGG (ed.), *Setting Corporate Standards across Cultural Boundaries*, 42–54. Forum Editrice. Italy. Disponible en: <http://www.forumeditrice.it>

THE MELBOURNE MANDATE FOR GLOBAL COMMUNICATION (2012): *Global Alliance*. Disponible en: <http://melbournemandate.wordpress.com/>

TOTH, E.L., ALDOORY, L. (2010): A First Look: an In-Depth Analysis of Global PR Education. PR Curriculum and Instructor for 20 Countries. *PRSA Foundation – Global Alliance for PR and Communications Management – Commission on PR Education*, March. Disponible en: http://www.commpred.org/_uploads/report4-full.pdf

ZHANG, A. (2009): *Understanding Chinese PR Education: A Critical and Cultural Perspective*. University of Maryland, College Park. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1903/10238>

ZLATEVA, M. (2003): PR Education. An Instrument for the Transformation and Development of Human Resources, en *Higher Education in Europe*, 28(4), December, 511–518. Disponible en: <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/.../00000028/00000004>



XV

VISIBILIZANDO SABERES EXPERIENCIALES PARA FUTUROS DOCENTES. DIÁLOGO DE RELACIONES ENTRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y EL *PRÁCTICUM*

Práxedes Muñoz Sánchez

(U. Católica San Antonio de Murcia– España–)

Cecilia Mateo Sánchez

(U. Católica San Antonio de Murcia– España–)

M^a Mercedes Álvarez García

(U. Católica San Antonio de Murcia– España–)

1. INTRODUCCIÓN

En este espacio pretendemos pararnos a reflexionar sobre las necesidades de tener una formación de docentes que alternen lo teórico con lo práctico y que creen de ésta lo teórico, a partir de la experiencia personal de los docentes. Para esto se presenta una experiencia de saberes que se adquieren en la enseñanza pero que como tienden a verse evidentes, no suelen visibilizarse, por lo que vemos necesario vincular la formación con la realidad, desde un compromiso que facilite una

educación social, favorecedora del aprendizaje mediante la receta mágica de la *inclusión educativa* del día a día en las aulas.

Esta experiencia parte de una investigación etnográfica en escuelas unitarias de la Región de Murcia en España, realizado en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, en España. Que desde la coordinación del Practicum en los Grados de Educación Infantil y Primaria, además de un convenio de colaboración con la Dra. *Lucila Galván Mora. Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*, en México, protagonista de etnografías de educación en escuelas multigrados¹ (Lucila, Muñoz y Álvarez, 2013).

Actualmente existen tendencias a recuperar las prácticas educativas como experiencias: “según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa” (Contreras y Pérez, 2010, Pág. 22). Considero importante lo que recuperan los autores José Contreras y Nuria Pérez (2010) en el caso de la experiencia a la práctica y su vuelta, es decir, devolver en un ejercicio de actividades educativas, o de buenas prácticas, para responder a una educación de calidad y equitativa. A lo que sumamos una experiencia desde lo personal como vital necesario de reconocer (Montoya, 2002)

Existe una fuerza importante en una pedagogía de prácticas feministas que protagoniza las emociones, lo vivido e incluso lo espiritual en la noción de una edu-

¹ Las escuelas multigrado equivalen en España a las escuelas unitarias, donde convergen diferentes grados de educación, a veces diferenciando solo de infantil y primaria. Multigrado se viene utilizando como palabra anglosajona. También se denominan en México, según el número de profesores, se denominan: unidocentes o unitarias, bidocentes, tridocentes (Arteaga Martínez, 2011).

cación meritoria que nombra lo vivido, o también en una izquierda romántica que apuesta por el cambio de sociedad, pero es el día a día con la comunidad educativa, en los centros, en la educación no formal, la que está activa, donde lo privado de cada individuo se hace pública, y si no se socializa, se le socializa, pero es aquí una de nuestras inquietudes, ¿cómo hacer esta socialización, una educación óptima y que favorezca el cambio?. El cambio en el que nos centramos es desde la conciencia que alivia la oportunidad de la singularidad y la atención de cada uno y una, docente, discente y realidad social.

Las autoras hemos decidido crear un espacio para dar vida a todo un proceso etnográfico desde la experiencia que rescatamos de una práctica investigativa, y se ha vinculado al continuum educativo en Educación Secundaria, como a la educación no formal, y planteamos un estilo de enseñanza meritoria al visibilizar la necesidad de repensar la educación.

2. REPENSAR UNA ETNOGRAFÍA REFLEXIVA EN ESCUELAS UNITARIAS.

Nuestra propuesta ha estado vinculada a encontrar una relación libre y lo más justa posible de la educación formativa de maestros y la realidad que se van encontrar en el aula, con un ansia por hallar perfiles docentes singulares y a la vez complejos, en las múltiples realidades sociales desde donde pueden partir. Es fruto de una sed de evidenciar si los contenidos y competencias adquiridas serán válidas para ejercer de docente.

El planteamiento de la investigación ha sido realizar una etnografía reflexiva incorporando como sujetos de investigación a la comunidad educativa y las propias investigadoras, coordinadoras y partícipes del Practicum en el Grado de Educación Infantil y Primaria.

El objetivo era repensar la educación a partir de los saberes docentes (Galván, 2012). A lo que añadimos los saberes de toda la comunidad educativa, haciendo partícipe a las familias, al alumnado e incluso exalumnado, desde un enfoque como proceso etnográfico, de investigación acción, porque se provoca a partir de crear y despertar lo teórico desde lo cotidiano, así como a pensar y repensar nuestro sistema educativo en la práctica y nuestra formación de futuros docentes.

En una primera reflexión, dejamos entrever una etnografía en primera persona (Galván, Muñoz y Álvarez, 2013). Rescatamos nuestro proceso etnográfico como parte de una metodología que está inmersa en los objetivos de la investigación, convirtiéndose éste en un objetivo del encuentro de lo experiencial con el conocimiento.

Así como visibilizar el proceso personal de las autoras en la etnografía, porque lo consideramos parte de los resultados obtenidos, principalmente porque cada una ha permeado sus disciplinas así como perspectivas personales aprendidas incluso en este proceso como en la formación de profesorado y las experiencias encontradas en el campo, es decir en las escuelas reales de este primer encuentro.

Este proyecto se inicia considerando que la etnografía nos aporta un conocimiento más real de cada realidad y seleccionamos diferentes escuelas. Buscamos una escuela unitaria alejada de los centros urbanos donde un alumno del Grado de Educación Primaria podía desarrollar su Practicum atraído por estar cerca de la naturaleza, en este caso en Sierra Espuña. Este alumno ya venía de hacer el Practicum I en un colegio público urbano con características de una comunidad educativa especialmente estigmatizada de exclusión social en un barrio suburbial de Cartagena. Fue un alumno del Prac-

ticum² que necesitó un encuentro con realidades educativas complejas y diferentes. Esto nos dio confianza en su compromiso con la educación, a la vez que estaba sediento por comprender qué estrategias educativas son las que se deben hacer para construir la inclusión socio-educativa, y a la vez, con un entorno comunitario que mantiene valores de su cuidado: “algo más profundo del significante *investigar* que no puede encerrarse en los muros universitarios” (López y Caramés, 2010, Pág. 113).

Comenzamos así a buscar escuelas unitarias en diferentes regiones donde poder realizar una etnografía de sus prácticas educativas y de la cotidianidad, así como una visión de alumnos que ya pasaron por el centro, junto a sus familiares y vecinos.

Le llamamos “hacer una etnografía en primera persona”, y nace desde una antropología comprometida (Hale 2008 y Muñoz 2012) que quiere visibilizar qué se está haciendo para mejorar la educación y para vivir proceso de construcción de comunidades educativas que no crean barreras con la sociedad más cercana, y a la vez, crear encuentros de diálogo, la reflexión en conjunto permea por todos los rincones, propiciando la doble reflexividad requerida desde la educación política que provea de cambios, obteniendo un aliento desde la praxis, todavía poco presente en los espacios académicos.

La etnografía consistió en realizar entrevistas en profundidad, e historias de vida de directores de los centros y otros docentes, talleres entre las maestras, talleres con alumnado de primaria y talleres con alumnado de

2 Agradecemos en este capítulo a Luis Suárez, alumno graduado en 2013 como maestro de primaria en la UCAM, quien nos ha acompañado en este proceso, tanto de él en el Practicum como en la investigación en la escuelas unitarias. Damos fe de su compromiso por la educación, que quiere dedicar, mayormente, a evitar la exclusión social.

infantil, entrevistas a exalumnos y por último talleres con madres del alumnado. La investigación más completa fue en la CEIP. El Berro, en Sierra Espuña, perteneciente al municipio de Alhama de Murcia, en los CEIP. Miguel Hernández y CEIP. La Matanza, se realizó con menos detalle por no tener alumnado ejerciendo el Practicum.

El alumno del Practicum convivió profundamente con las maestras del centro. Al tener que compartir el mismo transporte que la directora, le permitió una relación más cercana, así como quedándose en las tardes y en horas de tutoría y administración del centro. Esto le permitió conocer mejor los objetivos y competencias de la educación, involucrándose en la enseñanza y en su preparación, como en la práctica de la vida educativa.

Todo responde a una antropología histórica, donde se encuentra una perspectiva “reflexiva histórico-cultural”, que se basa en la doble historicidad de los sujetos y los métodos como problemáticos de su investigación (Wulf 2006, Pág. 462). Los autores, Marcus y Fischer (1986) en su obra *Anthropology as Cultural Critique*, centran su atención en los aspectos metodológicos, destacando dos modelos de hacer etnografía, uno donde prima la “experiencia propia” del etnógrafo, y el otro la “etnografía político-económica”, determinado por el sistema capitalista, que como Marcus y Fischer (1986, Pág. 44) designan, “afecta, y a veces moldea, a las culturas de los sujetos etnográficos”.

Es inevitable que el prisma de las partícipes en la investigación, no tome partido de qué prácticas educativas son óptimas. Uno de los objetivos tratados han sido los constructos sociales frente a las realidades, cómo actúa el docente en función de lo que debe de hacer para evitar asimilación cultural, asistencialismo, y es dónde se profundiza en una doble reflexividad que acontece cuando los propios investigadores consideran

que los pareceres, las sensaciones y posiciones personales, responden a un conocimiento propio y singular de la educación tratada. Se crea así una “simbiosis entre la etnografía reflexiva y la investigación–acción” (Muñoz, 2010, Pág. 200). La investigación será un análisis que desea despertar la doble hermenéutica dentro del proceso de investigación entre el etnógrafo y los “‘expertos’ de su propio mundo de vida” (Dietz 2003, Pág. 142).

3. VÍNCULO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA ESCUELA UNITARIA: ESPACIO TEÓRICO Y PRÁCTICO DE APRENDIZAJE.

La experiencia educativa se ha realizado con el alumno del Practicum en un colegio unitario, junto a una etnografía de dos escuelas más sin este vínculo con el Grado de formación de maestros de Primaria. Como objetivo principal es acercarnos y visibilizar cómo se construye el saber docente experiencial en las escuelas unitarias. Aportamos algunos objetivos específicos que fueron flexibles a lo largo de este estudio, y han dirigido hacia repensar la realidad educativa. Estos son algunos de los objetivos;

- Conocer cuáles son los recursos y estrategias pedagógicas.
- Cuál es el perfil del docente en las escuelas unitarias.
- Conocer las líneas de acción que están construyendo así como a futuro.
- Fortalecer los programas de formación de nuevos docentes.
- Valorar y difundir el trabajo pedagógico que se realiza en las escuelas unitarias.
- Fomentar espacios de diálogo para conformar redes de apoyo.

- Experimentar seminarios científicos entre docentes y técnicos educativos, junto al alumnado del Practicum de los Grados de Educación.

En general, el conocimiento disponible sobre las escuelas unitarias es escaso, y actualmente sufre una discriminación para reducir costes públicos, cerrándose y desplazando al alumnado a colegios de agrupamiento rural.

Pero en este espacio recuperamos los saberes docentes desde la reflexividad de la comunidad educativa junto a las autoras de la experiencia investigativa. Es decir, cómo realizan su docencia, cómo se atiende a la diversidad, qué nuevas metodologías están aportando y si es necesario que se aplique a la formación del profesorado así como a futuros maestros de infantil y primaria.

En Murcia hay un total de 25 Escuelas Unitarias dentro de 65 Escuelas Rurales (López, 2011). En este estudio enfatizamos en las escuelas unitarias porque su contexto es diferente al resto de escuelas. Son considerados en la literatura como colegios que presentan más problemáticas, se les caracteriza como *escuela unitaria dispersa* (López, 2011), algo necesario de revisar y reflexionar, ya que muchas escuelas unitarias y sus docentes y discentes, posiblemente no se consideran nada desafortunados.

Se constata que existe un perfil docente de la escuela unitaria, y solo ha sido percibido con una etnografía reflexiva que permea en estos procesos incluso personales de cada docente, que está vinculado a los proyectos educativos de centro, como a la realidad socioeducativa de la escuela.

Consideramos como temas principales a tratar los siguientes:

- Contextualización del centro: historia, identidad, comunidad educativa, etc.

- Estrategias y recursos: procesos de enseñanza, tareas, actividades, formación del profesorado, etc.
- Perfil del docente: identidad, actitud, competencias, etc.
- Líneas de acción y futuro.

Para esto, nos reforzamos en el saber cotidiano, que incluso ha sido un descubrimiento para el alumno del Practicum, debido a la idealización que tenía de cómo son las escuelas rurales y en ámbitos de montaña. Y ha sido desde este encuentro que ha puesto en acción su observación sistemática y participante, para revelar el saber cotidiano, experiencial, determinante en cada contexto y con cada docente y discente, revelando la creatividad pedagógica, el pensamiento reflexivo y la capacidad innovadora que los docentes sitúan en determinados contextos educativos, porque éstos actúan en zonas indeterminadas de la práctica (Schón, 1998).

También nos apoyamos en el “diálogo de saberes” que construye el autor Gunther Dietz (2012) en México, así como Lucila Galván (2012), cuyo enfoque está en repensar la educación. La autora Ruth Mercado (2002) avisa del carácter histórico y dialógico de saberes, incluyendo la dimensión social.

En este espacio no vamos a exponer todo lo teórico y práctico, pero sí recordar que existe un compromiso profesional que desea y lucha por dar una educación singularizada. Y es en la escuela unitaria un ejemplo, que puede ser fácil, por el ratio pequeño de alumnos por aula. Pero que se enfrenta igualmente a desespe- raciones en cuanto a las formalidades que las institu- ciones les exigen como centro escolar, que aún siendo pequeño y con muy poco personal docente, son cen- tros que requieren lo mismo que los colegios con mayor alumnado.

4. LAS ESCUELAS UNITARIAS Y SUS MAESTRAS³ DE LOS ESTUDIOS DE CASO

Este trabajo surgió de la necesidad de captar y analizar diversos perfiles docentes, con el fin de adecuar la enseñanza de grado a las realidades.

Sin querer que este estudio tenga un sesgo feminista, nos encontramos que todas las docentes entrevistadas eran mujeres. Esto fue también crucial para enlazar una perspectiva con relaciones entre maestras en la cotidianidad de la enseñanza.

A continuación se explican los objetivos alcanzados en cuanto a los saberes de la comunidad educativa en la investigación:

Estrategias:
<ul style="list-style-type: none">- Redes de apoyo.- Aprendiendo el concepto de “esperar”- Crear el concepto de espera.- Facilidad en crear niveles de atención diferentes.- Comunicación y participación con familias.- Relación con el pueblo.- Eliminar barreras entre la escuela y la comunidad.
Dificultades:

3 Agradecemos a las maestras Rosa, Adela y Beatriz por abrirnos sus centros con toda la confianza en nosotras. Aun así manifestamos las dificultades de dar un paso más hacia lo público, ya que se organizó un seminario sobre saberes docentes, y no se sintieron con una confianza en sí mismas de lo que podían aportar. Hay que trabajar más visibilizando estos saberes.

- Docentes no preparados.
- Docentes no implicados.
- Docentes interinos, sin plaza segura.
- Necesidad de crear barreras entre la escuela y la familia.
- Falta de recursos humanos para modificar pedagogías.
- Búsqueda de nuevos encuentros, seminarios entre profesorado, técnicos educativos, mediadores interculturales, etc., que favorezcan.
- Formación permanente del profesorado.

Tras el análisis de los estudios de caso de los tres centros, destacamos el concepto de “esperar”, no hay prisa en aprender conceptos, porque en cada momento estás aprendiendo de relaciones, de escuchas, de esperas mientras la docente les enseña a niños de menor edad, y a la inversa.

Fue un hallazgo como las redes entre docentes se crea para solventar las dificultades de tipo administrativo, exigencias institucionales que son las mismas de centros de mayor envergadura.

“Hay un hueco, que nadie te dice nada de “ser directora”, no sabía que había que hacer, ni el nombramiento. me ha ayudado Adela (directora de la escuela unitaria La Gineta) para hacer todos los trámites de la dirección” (Entrevista a Rosa, Directora de El Berro, abril 2013).

Ha existido una barrera necesaria de fortificar entre la escuela y la familia, algo inusual en otros centros, pero va a depender de la autonomía y dependencia de los actores de la comunidad educativa que esto varíe.

Asimismo, crear adaptaciones por niveles de dificultad de contenido era algo fácil y matemático, que se ha ido adquiriendo mientras se ejerce la docencia.

Pero las estrategias que observamos como más interesantes son cómo organizan la clase, cómo atienden a cada necesidad, hay tiempo para ello, y como dicen los alumnos: “*podemos salir al recreo antes*”, hay una flexibilidad en la forma de aprender, cuándo aprender y con quiénes (alumno, familias, docentes, vecinos, municipalidad, etc.).

5. INTERDISCIPLINARIEDAD DE LOS SABERES EDUCATIVOS DESDE LA MOTIVACIÓN DEL DOCENTE.

Este trabajo, que enlaza lo teórico con lo empírico, lo hemos vinculado a saberes en la escuela de la comunidad educativa, donde se observan docentes implicados y motivados para adecuar todos los recursos y metodologías a las necesidades que requieren las escuelas unitarias/multigrado.

Involucrando la doble reflexión que aporta esta etnografía en primera persona desde las autoras, destacamos la necesidad de vincular cada uno de los intereses personales y profesionales al objetivo del encuentro con la investigación. Es indudable que nuestras necesidades como propias docentes⁴, formando a futuros maestros, es mejorar nuestras prácticas, visibilizar perfiles docentes y mostrar los saberes de maestros actuales.

Nuestros intereses particulares en las asignaturas que ejercemos, facilitaron entender una interdisciplinariedad en los propios saberes de la comunidad junto al

4 Las asignaturas que impartimos son: Práxedes Muñoz: Atención a la Diversidad e Interculturalidad, Metodología, diseño y técnicas de investigación educativa y Observación sistemática y análisis de contextos. Cecilia Mateo: Enseñanza y creatividad en el aula, Enseñanza y aprendizaje de expresión plástica y Recursos y materiales en infantil. M^a Mercedes Álvarez: Organización y gestión escolar y Lenguaje musical. Cecilia y Mercedes son coordinadoras del Practicum en Infantil y Primaria.

interés del alumno en Practicum con el conocimiento del medio.

Es necesario pararnos en nuestras propias motivaciones para crear una afinidad y conexión compleja a la vez que acorde con la integración de saberes, como pudimos observar en el trabajo de campo, tres hombres de avanzada edad estaban trenzando esparto en el restaurante del pueblo, y comunicaban que estarían encantados de ir a la escuela y enseñar a los niños de la localidad. Esta sencilla actividad local no ha sido aún valorada para trabajarla en la escuela, el alumno en Practicum eligió este centro porque está localizado dentro del Parque Regional de Sierra Espuña, lo que le confería muchas posibilidades de trabajar con aspectos de conocimiento de la naturaleza, aves, flora silvestre, y un patrimonio histórico de modos de vida y paisajes. Aquí observamos que es el interés de cada docente lo que permea en esta realidad educativa, pero su estancia durante el Practicum fue compartiendo estos intereses, conversando con los docentes y aportando nuevas ideas.

(...) El alumno mentor a veces es espontáneo, no siempre preparado, aprovecha la situación como comunidad de aprendizaje. (...) El perfil del rol de la unitaria es que es difícil cuando en un curso tienen diferentes etapas. Yo trabajaría el interés de la escuela y no se trabaja. Aprendizaje a través del interés del niño se podría hacer, pero “hay miedo a escalones” (del conocimiento o curricular) La escuela hace lo que dice el inspector, el inspector del gobierno y más que pensar en qué aprender del curriculum: “pero la preocupación es el inspector”. (Entrevista Alumno Practicum L. Suárez marzo 2013)

6. CONCLUSIONES: CONSTRUYENDO UNA ESCUELA INCLUSIVA MOTIVADORA A PARTIR DE LA REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA EN ESCUELAS UNITARIAS.

Tras la visita y la inserción en varios colegios unitarios de la región de Murcia, tomamos conciencia de la realidad educativa que atañe a estos centros, la cual se presenta a través de una etnografía. Esta realidad, no deja impasible ni al alumnado, ni al docente, cuanto menos al investigador. El día a día, de esta comunidad educativa se exhibe a simple vista con un presente que aparentemente, solo se aleja de la cotidianeidad en que los espacios educativos son más reducidos y están más concentrados, pero nada se escapa a los ojos del docente, convertido en un personaje multifuncional. Estos pequeños centros ofrecen una visión muy enriquecedora de las competencias necesarias para el desempeño de la labor docente, así como un amplio conocimiento de la interculturalidad que se respira una vez sobrepasado el umbral de la puerta de acceso.

Todos los autores coinciden en un *compromiso profesional* que conlleva la pasión por el aprendizaje y una gran confianza en el alumnado y en su atención singularizada (Christopher Day, 2006), así como en el *entusiasmo simbólico* de maestros y maestras audaces que siguen adelante a pesar de todo (Sonia Nieto, 2006), y muchos repletos de la *vocación docente* que realza María Zambrano (2007).

Ha sido un compartir de saberes que evidenciamos y ponemos en práctica en el día a día de la formación de maestros, gracias a este proceso etnográfico que necesitamos accionar en la praxis. Abramos los ojos a estos centros, ellos tienen mucho que decir, ellos, pueden encantar, ellos son la educación, en estado puro.

7. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- ARTEAGA MARTÍNEZ, Paola (2011), *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. COMIE. México.
- CONTRERAS, José. y PÉREZ DE LARA, Nuria. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata. Madrid.
- DAY, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea. Madrid.
- DIETZ, Gunther (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada. CIESAS. Universidad de Granada.
- LÓPEZ, M. (2011), *Modelos organizativos en la escuela rural de la Región de Murcia*. Primer Congreso Estatal La educación en el medio rural.
- GALVÁN MORA, Lucila (2012). *Enigmas y Dilemas de la Práctica Docente*. Octaedro. Barcelona.
- MARCUS, George y FISCHER, Michael J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. University of Chicago Press. Chicago.
- MERCADO, Ruth. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MONTOYA RAMOS, M^a Milagros (Eds.) (2002). *Escuela y Educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?.* Horas y Horas. Madrid.
- NIETO, Sonia (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Octaedro. Barcelona.
- SCHÓN, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.

TARDIF, Maurice (2005) *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Narcea. Madrid.

ZAMBRANO ALARCÓN, María (2007) *Filosofía y educación. Manuscritos*. Ángel Casado y Juana Sánchez–Gey (Eds.). Ágora. Málaga.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

DIETZ, Gunther (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana. *Revista de Antropología Social* n° 21, pp. 63–91.

HALE, Charles (2008). La antropología comprometida en transición. En BASTOS Santiago (Comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*, pp. 217–245. FLACSO/OXFAM. Guatemala.

KNOWLES, G., y HOLT–REYNOLDS, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93, 87–113.

LÓPEZ CARRETERO, Asunción y CARAMÉS I BOADA, Marta (2010). La vida es una. Investigar, una práctica política. En ARNAUS, Remei y PIUSSI, Anna María (Coords.). *La universidad fértil, mujeres y hombres, una apuesta política*. Octaedro. Barcelona.

GALVÁN MORA, Lucila, MUÑOZ SÁNCHEZ, Práxedes y ÁLVAREZ GARCÍA, M^a Mercedes. (2013). *Los saberes docentes en la escuela multigrado. Un estudio etnográfico en México y España*. Ponencia en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Madrid. (En proceso de publicación).

MUÑOZ SÁNCHEZ, Práxedes (2012). Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas, pp. 247–281. En PEÑA, Beatriz. (Coord.) *Desarrollo Humano*. Visión Libros. Madrid.

- MUÑOZ, SÁNCHEZ, Práxedes (2009): “De la violencia surge una cultura política de resistencia, las CPRs del Ixcán, que deriva en una participación estratégica desde las municipalidades”, Vol. 5, n° 8, pp.196–236, p.223.
- WULF, Christoph (2006). “Antropología Histórico–Cultural de la Educación”. *Estudios Filosóficos* LV, 160: 449–465.



XVI

RECICLARSE O MORIR: LA INTRODUCCIÓN DEL PERIODISMO PARTICIPATIVO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Bella Palomo

(Universidad de Málaga –España–)

María Sánchez González

(Universidad de Málaga –España–)

1. INTRODUCCIÓN

La mentalidad “digital-first” se ha implantado en muchos medios de comunicación en los últimos años y ha redefinido la práctica y la propia esencia del periodismo. Esta estrategia empresarial no solo da prioridad a la creación de contenidos para ediciones online, sino que se preocupa también de medir las interacciones y fomentar las conversaciones entre los periodistas y los usuarios, porque conectar con las audiencias se ha convertido en un factor clave para la supervivencia del negocio mediático.

La Academia también se ha preocupado de estas nuevas prácticas. Hay trabajos de referencia que abordan

las motivaciones de los periodistas para interactuar con la audiencia y la aparición de nuevos perfiles profesionales, revisan desde una perspectiva crítica las nuevas rutinas profesionales en los medios sociales, y cuestionan la calidad de los contenidos publicados en estos espacios que incitan a la participación pero que no tienen carácter profesional, lo que genera intensos debates: estas prácticas, ¿están erosionando la labor de los profesionales de la información? ¿Merman la calidad del producto periodístico? ¿Representan el principio del fin? Los gurús de la comunicación predicen que para 2021 los ciudadanos producirán el cincuenta por ciento de las noticias que se consumen (Murray, 2008. Pág. 64). Y la pregunta que se deriva de este escenario es crucial para el futuro de la profesión: ¿están preparados los periodistas para funcionar, experimentar e innovar en este posible entorno?

En ocasiones, las carencias y los errores en los mensajes de los periodistas se relacionan con una débil formación, por lo que resulta pertinente comprobar si se cubren estas nuevas habilidades cognitivas en los actuales planes de estudio o si están siendo ignoradas. Es decir, los estudiantes de Periodismo ¿adquieren una educación adecuada adaptada al nuevo contexto? ¿Los futuros periodistas reciben nociones sobre cómo motivar a sus audiencias para participar en la expansión del periodismo abierto, cómo deben gestionar sus perfiles digitales, cómo verificar un contenido procedente de redes sociales o cómo solventar una crisis de comunicación vía Twitter, Facebook o Youtube?

En este artículo se analiza dónde y cómo se estudian asignaturas como Periodismo Participativo o Periodismo Ciudadano y Redes Sociales en las titulaciones de Periodismo que se imparten en las universidades españolas, con objeto de detectar fortalezas y debilidades

en la enseñanza del manejo de los medios sociales por parte de las nuevas generaciones de periodistas.

2. Aprendizaje continuo dentro y fuera de las aulas

Una de las características más destacables de la profesión periodística en las dos primeras décadas del siglo XXI es su inestabilidad. Al margen de la crisis, los periodistas viven bajo una presión constante derivada de redefinir de forma continuada sus habilidades profesionales debido a la extrema dependencia existente entre el ecosistema mediático y los cambios tecnológicos, económicos, políticos y sociales.

La sociedad no es ajena a esta metamorfosis. El reciente informe del Pew Research Center for the People & the Press, titulado “Amid Criticism, Support for Media’s ‘Watchdog’ Role Stands Out”, desvela que según la opinión de los ciudadanos norteamericanos, la profesión periodística en la actualidad es más compleja, más importante y necesaria que nunca porque debe dotar de sentido al amplio volumen de información que se genera. Para controlar este escenario, el 79% de los encuestados considera fundamental poseer ciertas habilidades y un entrenamiento previo, lo que debe combinarse con la autoformación permanente. Esta visión externa coincide con los objetivos planteados y las competencias a adquirir en la mayoría de los planes de estudios de Periodismo en España, donde se combina la formación académica intelectual, de naturaleza teórica, con el aprendizaje de habilidades prácticas y de carácter técnico (López García, 2010). Imitar y reproducir la práctica profesional es clave para reflexionar y actuar con calidad, por lo que ha sido una estrategia abordada internacionalmente (Poerksen, 2010). Además, esta conexión entre la universidad y el escenario laboral es la respuesta híbrida al clásico consejo que desde finales del siglo XIX se da a los aspirantes a periodistas: “*jour-*

nalism is something to learn on the job rather than to train for by way of preparation” (Cushion, 2007. Pág. 421).

Y aunque de momento es imposible que el mercado absorba el número de licenciados, la empleabilidad es uno de los criterios que se miden para evaluar la calidad de los estudios de Periodismo. Para cumplir con él resulta esencial descubrir a los alumnos las nuevas salidas profesionales existentes –que van más allá de la prensa, la radio y la televisión–, además de formarlos para que sean competitivos en el mercado laboral actual y que estén dotados de cualidades demandadas por las empresas periodísticas o incluso competir con ellas si se les educa para ser emprendedores y creativos (Baines & Kennedy, 2010). La complejidad del proceso radica en la fase de desorientación y experimentación, basado en el principio prueba/error, que atraviesan unos medios en continua transformación y otras empresas que apuestan por la comunicación profesional, y que convierte en inestables la mayoría de las programaciones docentes de aquellas asignaturas vinculadas directamente con el ejercicio actual del periodismo. Como prueba de ello, a pesar del progresivo protagonismo que han ido adquiriendo las audiencias en la producción informativa durante la última década, en los perfiles profesionales contemplados en el *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación* elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) en 2005, no se menciona entre las funciones fundamentales descritas la interacción con los usuarios ni la formación de dichos públicos.

3. Estar en las redes: de la opción a la obligación

Internet se ha convertido en la principal fuente informativa para los ciudadanos de menos de 50 años en países como Estados Unidos (Pew Research Center, 2013). En el caso concreto de España, el uso de las redes sociales supera ya en diez puntos al consumo de

información de actualidad según el Estudio General de Medios (2.^a ola 2013 abril/mayo), lo que ha obligado a que los medios tengan una actitud activa también en ese terreno.

En una primera fase, las habilidades multimedia resultaron imprescindibles para que los periodistas poseyeran un perfil competitivo. En la actualidad, la dimensión participativa del comunicador es el gran valor en alza porque ahora el ciudadano, y no la tecnología, es el motor de la comunicación.

Las nuevas generaciones han asumido con naturalidad esta aproximación al ciudadano. En un intento de predecir el futuro, la agencia Servimedia presentó en 2010 “Los nuevos periodistas, la influencia de la Web 2.0 y la responsabilidad social”, una encuesta a 305 estudiantes de 21 universidades españolas para conocer los usos que los futuros periodistas realizan de los medios sociales. El resultado fue contundente: todos eran usuarios habituales de medios sociales y el 87,5% de los encuestados pensaban que el periodismo del futuro estaría muy influenciado por la web 2.0.

En la última década, diversos estudios se preocuparon por la formación en materia ciberperiodística que recibían en las aulas las nuevas generaciones de periodistas (Tejedor, 2008). En la actualidad, esa inquietud se ha trasladado a la docencia del periodismo participativo, desde donde se debe dotar al futuro periodista de nuevas habilidades comunicativas, del conocimiento y la comprensión del panorama interactivo. Existen investigaciones previas que analizan el uso académico de las redes sociales que hacen los universitarios (Gómez, Roses & Farias, 2012), pero no especifican cómo se forma a los futuros periodistas en esta práctica. Este curso 2013/2014 se completa la implantación del grado en todas las facultades españolas, y es por tanto el momen-

to de hacer balance sobre las novedades implementadas en materia de interacción con las audiencias.

4. METODOLOGÍA

Se presenta un estudio exploratorio que analiza el estado actual de los planes de estudios que constituyen la oferta formativa oficial de los grados de Periodismo y Comunicación en España para el curso 2013/2014 con objeto de localizar aquellas asignaturas que abordan el periodismo participativo de forma significativa en sus temarios. Este rastreo y el posterior análisis de las guías docentes, realizado en agosto y septiembre de 2013, han permitido detectar aquellos centros que, aprovechando su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, han orientado parte de su enseñanza a comprender y dominar la interacción con la audiencia, revolucionando el modelo clásico de comunicación.

De los 39 centros oficiales que constituyen el universo del estudio, se han analizado 33, quedando excluidas aquellas universidades con programas de asignaturas no disponibles o detallados oficialmente en internet, como ha sido el caso de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, la Universidad de Nebrija, la Universidad de Sevilla (en su plan de estudios contempla asignaturas como Cibercultura, Innovación Cibernética en Periodismo, o Redacción Periodística en la Red, pero sus programas no son de acceso público), la Universidad Complutense (no incluye la descripción de Tecnologías de la Gestión Periodística de la Información Digital), la Universitat Jaume I (Ciberperiodismo), la Universitat Internacional de Catalunya (Projectes Periodístics en Xarxa) y la Pontificia de Salamanca (TICII, Periodismo Digital).

Este análisis nacional se complementa con el estudio de un caso, aportando los resultados de una encuesta on line de carácter voluntario dirigida a alumnos que

cursaron la asignatura optativa Periodismo Ciudadano y Redes Sociales en la Universidad de Málaga en el curso 2012/2013 con objeto de conocer su perfil y el grado de satisfacción con la experiencia.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

5.1. UNA ASIGNATURA ANTI-CRISIS

La expansión de la web 2.0 ha provocado que la naturaleza de la labor periodística esté cambiando, y más de la mitad de los grados de Periodismo españoles contemplan esta transformación en sus programaciones para formar a periodistas adaptados a esta realidad. Un estudio del Progressive Policy Institute indica que mientras las contrataciones en medios convencionales están en declive (durante 2012 disminuyeron un 5% en periódicos), la demanda de periodistas se ha incrementado gracias a los nuevos medios (Mandel, 2013). De este dato se desprende que los estudiantes concluyen sus estudios con una satisfactoria formación tecnológica.

El análisis de los planes de estudio de 33 universidades españolas permite reconocer dos tendencias: hay centros que le otorgan un protagonismo autónomo al periodismo participativo, mientras otros integran estas cuestiones en el seno de otras asignaturas más tradicionales y/o generalistas.

En España se han localizado veinte universidades que imparten en conjunto 22 asignaturas directamente relacionadas con el periodismo participativo (la Ramón Llull y la Camilo José Cela aportan dos al listado). En ellas más del 50% del temario está vinculado con la interacción en entornos derivados de la web 2.0. Como puede apreciarse en la tabla 1, la nomenclatura de dichas asignaturas es de lo más variada, pues no existen dos centros que coincidan en la denominación: Periodismo Digital y Redes Sociales (Universidad a Distan-

cia de Madrid), Redes Sociales (Universidad Camilo José Cela), Comunicación y Participación Ciudadana en la Red (Universidad Carlos III), Movimientos Periodísticos y Comunicación Ciudadana (Universidad de Santiago de Compostela), Producción Periodística Multiplataforma (Universidad Autónoma de Barcelona)...

De estas 22 asignaturas, trece tienen carácter obligatorio, por lo que esta introducción del periodismo abierto en el sistema curricular posee una consideración mayor a la que en su momento tuvo el ciberperiodismo en los planes de estudio, pues era tratada como una especialización fundamentalmente opcional y su conocimiento estaba ligado a la elección del alumno (Tejedor, 2008: 33).

La aproximación al nuevo sistema comunicacional se realiza masivamente en los últimos dos años del grado. Solo las Universidades de Navarra, Carlos III y Ramón Llull introducen estas cuestiones el primer año de carrera.

Reciclarse o morir

Tabla 1. El periodismo participativo en los grados de Periodismo en España (curso 2013/2014)

Universidad	Asignatura	Tipología	
El periodismo participativo como eje central del temario	IE University*	Comunidades virtuales	Obligatoria
	Universidad a Distancia de Madrid	Periodismo digital y redes sociales	Formación básica
	Universidad Autónoma de Barcelona	Producció periodística multiplataforma	Optativa
	Universidad Camilo José Cela	Nuevas tecnologías	Obligatoria
	Universidad Camilo José Cela	Redes sociales	Optativa
	Universidad Carlos III	Comunicación y participación ciudadana en la red	Formación básica
	Universidad CEU Cardenal Herrera	Comunicación digital y arquitectura de la información	Obligatoria
	Universidad de Castilla-La Mancha	Comunicación interactiva y redes sociales	Optativa
	Universidad de Deusto*	Elaboración de mensajes para la web	Obligatoria
	Universitat de Lleida	Gestión y producción de la información en red	Obligatoria
	Universidad de Málaga	Periodismo ciudadano y redes sociales	Optativa
	Universidad de Navarra	Comunicación multimedia	Obligatoria
	Universidad de Santiago de Compostela	Movimientos periodísticos y comunicación ciudadana	Optativa
	Universidad de Valladolid	Periodismo participativo en la red	Optativa
	Universidad del País Vasco	Periodismo social y participativo en internet	Optativa
	Universidad Francisco de Vitoria	Ciberperiodismo y productos digitales	Obligatoria
	Universidad Internacional de La Rioja*	Comunicación en medios digitales	Obligatoria
	Universitat Abat Oliba CEU	Producció periodística	Obligatoria
	Universitat de les Illes Balears	Community management	Obligatoria
	Universitat de Vic	Mitjans de comunicació socials	Optativa
Universitat Ramon Llull	Periodismo digital	Obligatoria	
Universitat Ramon Llull	Narrativa multimedia	Optativa	
Tratamiento parcial del periodismo participativo	Universidad Autónoma de Barcelona	Escritura periodística en multimedia i interactiu	Obligatoria
	Universidad Autónoma de Barcelona	Producció i expressió periodística en multimèdia intera-	Obligatoria
	Universidad Autónoma de Barcelona	Gestió de continguts digitals	Optativa
	Universidad Carlos III	Periodismo en la red	Obligatoria
	Universidad Carlos III	Comunicación multimedia: el relato periodístico	Optativa
	Universidad Católica de Murcia	Tecnología III: Multimedia interactiva	Obligatoria
	Universidad CEU San Pablo	Tecnología y nuevos medios	Obligatoria
	Universidad Complutense	Multimedia	Obligatoria
	Universidad de Deusto*	Herramientas multimedia	Formación básica
	Universidad de La Laguna	Tecnología en periodismo	Obligatoria
	Universidad de La Laguna	Ciberperiodismo	Obligatoria
	Universidad de Murcia	Tecnologías de la producción informativa	Obligatoria
	Universidad de Santiago de Compostela	Nuevos formatos y productos para la red	Optativa
	Universidad de Santiago de Compostela	Nuevos soportes y arquitectura de la información	Obligatoria
	Universidad de Sevilla	Multimedia	Optativa
	Universidad de Sevilla	Periodismo multimedia	Obligatoria
	Universidad de Sevilla	Nuevas tecnologías y sociedad de la información	Formación básica
	Universidad de Zaragoza	Comunicación e información digital	Obligatoria
	Universidad de Zaragoza	Proyecto de comunicación digital	Obligatoria
	Universidad Internacional de La Rioja*	Gestión y edición de contenidos digitales	Obligatoria
	Universidad Miguel Hernández	Producción periodística	Obligatoria
	Universidad San Jorge	Comunicación estratégica online	Optativa
	Universitat de les Illes Balears	Periodisme digital	Obligatoria
	Universitat de Valencia	Periodismo digital	Obligatoria
	Universitat de Vic	Comunicació digital interactiva	Obligatoria
	Universitat de Vic	Periodisme en línia	Obligatoria
	Universitat de Vic	Taller de comunicació interactiva	Obligatoria
Universitat de Vic	Ètica professional	Obligatoria	
Universitat de Vic	Convergència mediàtica	Optativa	
Universitat Oberta de Catalunya*	Periodismo digital	Optativa	
Universitat Oberta de Catalunya*	Producció i distribució multiplataforma	Optativa	
Universitat Pompeu Fabra	Taller de disseny, grafisme i producció d'Internet	Optativa	
Universitat Pompeu Fabra	Periodisme a Internet	Obligatoria	
Universitat Rovira i Virgili	Periodismo a Internet	Obligatoria	

*Con asterisco los grados en Comunicación

El periodismo participativo en los grados de Periodismo en España (curso 2013/2014). Fuente: Elaboración propia.

El 68% de estas asignaturas tiene un reconocimiento de 6 ECTS, y solo en dos casos se excede este peso con la apuesta que hacen la Universidad de Valladolid por

Periodismo Participativo en la Red y la Universitat de Lleida por Gestión y Producción de la Información en Red, alcanzando los 7,5 ECTS.

El eje central de estas asignaturas es la relación con los usuarios. En sus programas se estudian las herramientas disponibles para establecer esta interacción, la monitorización de estas acciones, la verificación de los contenidos localizados en estos entornos, nuevas narrativas, cómo gestionar una crisis a través de los medios sociales, la reputación, el posicionamiento, alternativas a la financiación convencional (crowdfunding), la seguridad, la privacidad, los derechos de autor, los nuevos perfiles profesionales derivados del entorno 2.0 –que se centran fundamentalmente en el community manager y el content curator– y cómo las audiencias están modelando la información en los cibermedios. Desde esta perspectiva, existe una marcada homogeneización de los temarios, que en ningún caso olvidan aspectos básicos de la comunicación, como la corrección.

La dimensión práctica de estas asignaturas resulta fundamental para asimilar su conocimiento. En Producción Periodística (Universitat Abat Oliba) llegan a realizar una veintena de ejercicios durante el curso. Además, los alumnos vierten regularmente sus contenidos en internet, quedando expuestos de forma pública. Las actividades más extendidas consisten en crear y mantener un blog, profesionalizar la marca personal del alumno en las redes sociales y compartir recursos en Twitter utilizando un hashtag de la asignatura.

Los manuales más citados en la bibliografía recomendada son fundamentalmente dos: *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, dirigido por Mario Tascón; y el clásico *We Media*, de Bowman y Willis.

Pero en el inicio de este epígrafe se mencionaba una segunda tendencia en el tratamiento otorgado en los

planes de estudios al periodismo participativo. Como puede apreciarse también en la tabla 1, en la Universidad existe una preferencia por abordar la nueva relación entre periodistas y audiencias de una forma parcial. La lista de asignaturas asciende a 34 en este caso. En este sentido, de las 33 universidades analizadas en el presente estudio, trece se aproximan a este nuevo panorama superficialmente, ya que la comunicación 2.0 queda integrada como un tema dentro de asignaturas más genéricas como Periodismo Digital, Ciberperiodismo o Periodismo en Internet. Este es el caso de las Universidades Católica de Murcia, CEU San Pablo, Complutense, La Laguna, Murcia, Sevilla, Zaragoza, Miguel Hernández, San Jorge, Valencia, Oberta de Catalunya, Pompeu Fabra y Rovira i Virgili.

La Universitat de Vic tiene la aproximación más diversificada al fenómeno, con cinco asignaturas –cuatro de ellas obligatorias– que abordan en algún momento de su temario la participación ciudadana y una sexta asignatura donde este es el pilar de su contenido. La Universidad Autónoma de Barcelona y la Carlos III destacan también por su amplia apuesta por la interacción y la gestión de contenidos digitales.

Tabla 2. Las audiencias, como objeto de estudio en los grados de Periodismo

Universidad	Asignatura
IE University*	Investigación de audiencias
Universidad de Deusto*	Investigación de mercados y audiencias
Universidad de Navarra	Análisis de audiencias
Universidad de Nebrija	Investigación de audiencias
Universidad Rey Juan Carlos	Investigación de audiencias
Universitat Internacional de Catalunya	Anàlisi d'audiències
Universitat Oberta de Catalunya*	Investigación de mercados
Universitat Pompeu Fabra	Investigació d'audiències

*Con asterisco los grados en Comunicación

*Las audiencias, objeto de estudio en los grados de Periodismo.
Fuente: Elaboración propia.*

Algunos centros han dado un paso más incrementando el conocimiento y la preocupación que los futuros periodistas deben tener por sus públicos. Como se observa en la tabla 2, ocho universidades abordan directamente la investigación y el análisis de audiencias en su plan de estudios.

La relevancia del nuevo ecosistema mediático y su influencia en la formación actual de las nuevas generaciones de periodistas ha provocado que la Universidad Europea de Madrid contemple también en su plan de estudios una mención en entorno digital y redes sociales, y que la Universidad Francisco de Vitoria ofrezca un título propio de Experto en Social Media Management.

La oferta de posgrado también aborda directamente el nuevo escenario marcado por el protagonismo de las audiencias activas. En este sentido, se reproducen las dos tendencias localizadas en los grados: una aproximación directa, como la del Máster Universitario en Gestión de la Comunicación en Redes Sociales (IE University), y una segunda propuesta más generalista y extendida, que apuesta por las nuevas tecnologías en sentido amplio, como el Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación (Universitat Jaume I), el Máster Universitario en Periodismo Multimedia (Complutense), el Máster Universitario en Periodismo Web (Universidad Nebrija) o el Máster en Innovación en Periodismo (Universidad Miguel Hernández) donde se incluyen en sus programas asignaturas como Periodismo Ciudadano y Web 2.0; Gestión de Medios Sociales y Comunidades On-line; El Periodismo en las Redes Sociales, Medios Sociales y Community Manager, o Videoperiodismo y las Redes Sociales.

Los estudiantes de Periodismo han sido tradicionalmente críticos con la formación recibida, calificándola de “regular”. Así lo recogen en un estudio reciente Gómez y Roses (2013), según el cual quienes se licenciaron

en 2011 no consideraron haber recibido mejor formación que quienes terminaron en 1976. Este antecedente justifica la elaboración de una encuesta que permita hacer balance de un caso: el primer año de implantación de la asignatura Periodismo Ciudadano y Redes Sociales en el grado de Periodismo de la Universidad de Málaga. El 38% de los matriculados participaron voluntariamente en el estudio.

5.2. LA MIOPIA PARTICIPATIVA

La principal complejidad detectada en este tipo de asignaturas procede del heterogéneo perfil tecnológico del alumno. A pesar del éxito que tienen las redes sociales entre los jóvenes, algunos universitarios no quieren usarlas (Turan, Tinmaz & Goktas, 2013). Solo dos de los 50 alumnos matriculados en la asignatura Periodismo Ciudadano y Redes Sociales, en la Universidad de Málaga, iniciaron el curso sin estar presentes en alguna red social, y escogieron la materia sin prever que fuera necesario que se dieran de alta en algunas de ellas para poder conocer, criticar y mejorar su uso.

Un alto porcentaje de los alumnos son seguidores de profesores y de profesionales de la comunicación en Twitter, pero en ellos predomina un uso personal e ingenuo de las redes que resulta evidente cuando diseñan una infografía de su perfil social, que fue una de las prácticas solicitadas para trabajar su marca profesional. Por este motivo, uno de los objetivos que acompaña a esta asignatura es que los futuros periodistas aprendan a hacer un uso racional de las herramientas sociales. Un estudio de Monge y Olabbarri (2011) reveló que el 79,82% de los universitarios encuestados en la Universidad del País Vasco no habían leído las condiciones de uso de las redes en las que participaban, porcentaje similar a quienes desconocían las consecuencias legales de sus prácticas. En el caso de Málaga, este porcentaje era del 89%, según se desprende de la encuesta.

La visión tradicional que los estudiantes siguen teniendo de la profesión es otro hándicap que puede retrasar su compromiso con la asignatura. El 68,4% de los encuestados indicaron que sus preferencias laborales eran los medios impresos, la radio y la televisión. Nadie vinculó su futuro laboral a los medios sociales, y solo una persona estaba interesada en trabajar en cybermedios. A pesar de estos datos, todos opinaron que actualmente es esencial para el futuro de la profesión tener conocimientos sobre periodismo participativo, y el 47% estaba seguro que su futuro sueldo dependería de las audiencias, por encima de los anunciantes y la administración.

La innovación y la experimentación resultan claves en las asignaturas vinculadas al futuro de la profesión. En este sentido, en las asignaturas vinculadas al periodismo ciudadano o participativo se dan a conocer las últimas herramientas 2.0, incluso si están en fase beta, que emplean los periodistas, y existe un aprovechamiento académico de las redes sociales creando escenarios que simulan actividades profesionales a las que el alumno debe dar respuesta. En este sentido, en Periodismo Ciudadano y Redes Sociales crearon un GoogleMaps como complemento de noticias de actualidad, un blog especializado, un glosario que contenía la definición y el uso periodístico de aplicaciones de la web social, cubrieron un evento en tiempo real aplicando CoveritLive, y construyeron un Storify para reflejar el impacto que en las redes sociales estaba teniendo un acontecimiento. La actividad con la que más disfrutaron fue la más tradicional: el blog.

La creatividad también se estimula planteando ejercicios de temática abierta, a proponer por cada estudiante, logrando simultáneamente una personalización del aprendizaje. Pero en aquellos casos en los que no existe una vocación periodística real, o cuando el alumno vive

desconectado de la actualidad informativa, se ha detectado que su capacidad decisoria es limitada, lo que genera una brecha en el aula. Este comportamiento pasivo no resulta inusual tampoco en otras universidades extranjeras:

“When they get to university, they are depressingly incurious about the world around them and sit back expecting you to spoon-feed them . . . Most want to do sport, music or lifestyle” (Hanna & Sanders, 2007: 404).

Otra de las quejas manifestadas por docentes de la asignatura Periodismo Ciudadano es que se han multiplicado hasta en un 80% los casos de plagio, concentrados fundamentalmente en los post de los blogs. En este sentido, existen estudios empíricos que demuestran que los contenidos on line son más vulnerables de ser copiados porque los universitarios perciben que el plagio en este contexto es menos deshonesto que copiar fuentes impresas al entender que la información disponible en internet es de dominio público, que muchos textos aparecen sin firmar y que no existe una norma de estilo uniforme sobre cómo citar los distintos recursos disponibles en la red (Baruchson-Arbib & Yaari, 2004. Págs. 5-6).

A pesar de estas críticas internas vertidas por el profesorado implicado, la valoración que los estudiantes hicieron de la asignatura fue positiva. Un 84% admitió que su conocimiento sobre uso de redes sociales había mejorado; calificaron como “medio” el grado de dificultad de la asignatura, y un 89% recomendaría a otros alumnos matricularse de dicha asignatura el siguiente curso.

6. CONCLUSIONES

La convergencia digital y la democratización de las herramientas tecnológicas han influido en cómo se produce, distribuye y consume la información, por lo que resulta lógico que desde la Universidad se estudie y analice este fenómeno que ha revolucionado el sector de la comunicación y el concepto de participación. El deterioro de las empresas tradicionales de comunicación justifica también la reorientación de la enseñanza a la que se someten las nuevas generaciones de periodistas. Sin embargo, y a pesar de que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha obligado a renovar todos los planes de estudios de Periodismo y adaptarlos a este nuevo contexto desde 2010, esta investigación desvela que solo la mitad de las universidades han otorgado un mayor protagonismo a las audiencias en sus propuestas, predominando su presencia como temas integrados en asignaturas de carácter más genérico, tipo Ciberperiodismo o Periodismo Digital. Esta disonancia con la realidad prolonga la brecha digital profesional y provoca que el uso racional de estas herramientas dependa en buena medida del conocimiento autodidacta del periodista.

En aquellos casos donde sí se imparten materias independientes vinculadas al periodismo participativo, los alumnos experimentan con tecnologías familiares y desconocidas, se premia la originalidad, asumen riesgos y abordan temáticas de las que quizá nunca puedan responsabilizarse en un medio. Pero la orientación profesional que racionalice sus prácticas en los medios sociales resulta necesaria, ya que los datos desvelan una ingenuidad en su actividad regular en los espacios de interacción virtual y una preferencia por las prácticas periodísticas más convencionales.

7. AGRADECIMIENTO

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto nacional “Audiencias activas y Periodismo: Estrategias de innovación en la empresa informativa y nuevas figuras profesionales” (CSO2012-39518-C04-04), financiado por el ministerio de Economía y Competitividad.

8. BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

- BAINES, David & KENNEDY, Ciara (2010): An education for Independence. Should entrepreneurial skills be an essential part of the journalist’s toolbox?, en *Journalism Practice*, vol. 4, n.º1, 97-113. doi: 10.1080/17512780903391912
- CUSHION, Stephen (2007): “On the beat” or in the classromm. Where and how is journalism studied?, en *Journalism Practice*, vol. 1, n.º3, 421-434. doi: 10.1080/17512780701505234
- GÓMEZ, Bernardo & ROSES, Sergio (2012): Valoración de los profesionales sobre la enseñanza del periodismo en España. Un análisis intergeneracional, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol.19, n.º 1, 403-418. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42529
- GÓMEZ, Marisol, ROSES, Sergio & FARIAS, Pedro (2012): El uso académico de las redes sociales en universitarios, en *Comunicar*, vol.19, n.º 38, 131-138.
- MURRAY, Gordon (2008): Adapt or Die: A 10-Step Survival Guide for Journalism Schools Stuck in the Fourth Estate, en *Electronic News*, vol. 2, n.º2, 63-68. doi: 10.1080/19312430802003576
- POERKSEN, Bernhard (2009): The didactic challenge. The training of journalists in a university context: general considerations and conceptual

proposals for the integration of theory and practice, en *Journalism Practice*, vol. 4, n.º2, 180–191. doi: 10.1080/17512780903172056

TEJEDOR, Santiago (2008): La enseñanza del ciberperiodismo en las materias de producción periodística de las licenciaturas de Periodismo, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol.14, 617–630.

TEJEDOR, Santiago (2008): Ciberperiodismo y universidad: diagnósticos y retos de la enseñanza del periodismo on–line, en *Anàlisi*, 34, 25–39.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

BARUCHSON–ARBIB, Shifra & YAARI, Eti (2004): Printed versus Internet Plagiarism: A study of students' perception, en *International Journal of Information Ethics*, vol. 1. Disponible en: www.i-r-i-e.net/inhalt/001/ijie_001_05_baruchson.pdf. Consultado el 8 de agosto de 2013.

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. Disponible en: www.revistalatinacs.org/10/art2/896_Santiago/18_Xose.html. Consultado el 12 de agosto de 2013.

MANDEL, Michael (2013): Declining industries vs growing Jobs: what the WaPo deal tells us about innovation, en *The Progressive Fix*. Disponible en: <http://www.progressivepolicy.org/2013/08/what-the-washington-post-deal-tells-us-about-the-future-of-jobs/>. Consultado el 12 de agosto de 2013.

MONGE, Sergio & OLABARRI, María Elena (2011): Los alumnos de la UPV/EHU frente a Tuenti y Facebook: usos y percepciones, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 66. Disponible en: www.revistalatinacs.org/11/art/925_UPV/04_Monge.html. Consultado el 8 de agosto de 2013.

XVII

EBOOK: EL DESAFÍO DE UN NUEVO MEDIO DE ACCESO AL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a Ángeles Pascual Sevillano
(Universidad de Oviedo– España)

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje ubicuo representa un nuevo paradigma educativo que en buena parte es posible gracias a los nuevos medios digitales. La convergencia de tecnologías y la proliferación de nuevos servicios basados en audio y video, permiten que la educación actual esté disponible en todo momento, en cualquier lugar, en cualquier medio social (blog, twitter, faceBook...) y, lo más importante, usando cualquier dispositivo. La ubicuidad se convierte en una condición normal para los nativos digitales. Comúnmente se identifica a la Web 3.0 como Web semántica y a la Web 4.0 como Web ubicua. Se diría que la semántica y la ubicuidad se corresponden una a la otra, y de haber alguna prioridad lógica se lo adjudicaría a la ubicuidad.

Existe una relación directa entre la idea de un aprendizaje ubicuo y la capacidad de los dispositivos móviles

de proveer entornos educativos altamente interconectados. Las últimas investigaciones señalan que el aprendizaje en todas partes es equivalente a alguna forma de **aprendizaje móvil** simple, por ejemplo, mediante entornos a los que puede accederse en diversos contextos y situaciones (Liu & Hwang, 2009). Para garantizar aprendizajes ubicuos es preciso integrar un conjunto de tecnologías móviles en torno a escenarios convergentes, puesto que esas tecnologías amplían las posibilidades educativas de los entornos virtuales de aprendizaje convencionales. La conexión de personas conociendo su posición geográfica, la información procedente de otros aparatos alrededor, los datos de trazabilidad de la actividad del estudiante, etc., pueden emplearse para enriquecer las experiencias educativas.

El aprendizaje móvil es un campo de investigación y práctica educativa en rápida expansión. Sin embargo, existen todavía existe poco trabajo teórico y conceptual con el que explicar la compleja relación entre las características de la evolución tecnológica rápida y, a veces revolucionaria, su potencial de educación y aprendizaje, así como su integración en la vida cotidiana de los usuarios. En esta investigación se opta por el marco conceptual de la ecología socio-cultural (Pachler, Bachmair & Cook, 2010), para investigar sobre estos elementos. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje mediante dispositivos móviles se rige por una relación triangular entre las prácticas culturales, las estructuras sociales y la acción de los estudiantes en el proceso educativo:

(a) *Prácticas culturales*: Por un lado, los dispositivos móviles son cada vez más utilizados para la interacción social, la comunicación y el intercambio; y también, el aprendizaje es visto como creación de significado culturalmente situado dentro y fuera de las instituciones educativas, al tiempo que los medios de comunicación

en la vida cotidiana han alcanzado importancia cultural.

(b) *Estructuras*: Los estudiantes forman parte de la sociedad individualizada de los riesgos, las nuevas estratificaciones sociales, la individualización de la comunicación de masas móvil y la compleja y prolija infraestructura tecnológica, y hacen que los aprendizajes se rijan por los marcos curriculares de las instituciones educativas con enfoques específicos hacia el uso de nuevos espacios culturales como recursos para el aprendizaje.

c) *Acción de los estudiantes*: De manera creciente, los sujetos se ven inmersos dentro de un nuevo hábitat de aprendizaje en el que sus mundos vitales se configuran como medios y recursos potenciales para el aprendizaje, en el que su experiencia es consignada individualmente en relación con las acciones que es capaz de desarrollar, ya sea en su vida cotidiana o formando parte de planes de estudios reglados (Kress & Pachler, 2007).

La interrelación de estos tres componentes da lugar a una forma de ecología que se manifiesta en un proceso de transformación educativa y cultural emergente.

En este estudio se ofrece un marco de conocimiento sobre las aportaciones que el dispositivo móvil, *eBook*, realiza al aprendizaje de los estudiantes de enseñanza superior, los beneficios que se obtienen con su uso, las dificultades que se encuentran cuando los utilizan y las habilidades y competencias necesarias para su manejo.

El libro electrónico, también conocido como *e-book*, *eBook*, ecolibro o libro digital, es una versión electrónica o digital de un libro. Diversos dispositivos pueden ser utilizados como soporte de libro electrónico: un PC, un PDA, un portátil, y en general cualquier dispositivo que posea una pantalla y memoria, sin embargo los dispositivos específicos se caracterizan por un diseño que permite emular la versatilidad del libro de papel

tradicional. En su diseño, se buscó movilidad y autonomía (dispositivos móviles con bajo consumo de energía para permitir lecturas prolongadas sin necesidad de recargas), pantallas con dimensiones suficientes para mostrar documentos tradicionales (un A4 o un A5) y alto nivel de contraste incluso a plena luz del día. El tamaño de la “página” en pantalla varía de 13 x 18 cm a 20 x 28 cm en dispositivos específicos o prácticamente cualquier tamaño en un PC.

Para navegar por el texto se pueden usar las barras de desplazamientos, las marcas digitales de página, y las capacidades de búsqueda de texto. Estos libros utilizan asimismo la estructura común de cualquier libro tradicional, sin embargo contienen mayor número de prestaciones como el contener música, sonidos o animaciones y en el caso de Internet, posibilita enlaces a otras páginas de libros digitales de la red. Pero aún sigue siendo un mercado muy pequeño y así lo pone de manifiesto el último barómetro de hábitos de lectura y compra de libros que lleva a cabo la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), que recoge las cifras de 2010. El apartado de lectura digital revela que el 47,8% por ciento de la población lee en ese formato. ¿Qué leen? En su mayoría (37,6%): webs, redes sociales, blogs y prensa (30,7%). A la cola, los libros electrónicos, con el 5,3%. De ellos sólo el 1% lo hace a través de «e-readers».

En el mercado podemos encontrar una variedad de tipos de eBooks y formatos de archivos:

- **WebBooks:** son todos aquellos eBooks que pueden ser leídos o descargados de Internet; sólo requiere una computadora y del software de lectura apropiado.
- **PalmBooks:** se caracterizan por ser leídos en dispositivos como palm pilots o lectores portátiles.

- **Ficheros compilados** (.exe) incluyen un visor de navegación.

La cantidad de formatos existentes solo nos permite en este espacio mencionar sus siglas para que el lector pueda realizar acopio de información: DJVU, doc, ePub, HTML, PDF, RTF, lit, mobi, OEB, oPE, prc, aeh, azw, BBeB, CBR / CBZ, CHM, DTB – DAISY, fb2, lrf, pdb, pml, rb, TCR, TR2 – TR3, WOLF.

Entre las ventajas generalizadas que podemos encontrar del uso de los lectores electrónicos se pueden citar varias:

- Con ellos se puede leer casi cualquier documento en cualquier lugar.
- Al utilizar la tecnología de tinta electrónica no tiene retro-iluminación, como es el caso de otros dispositivos de mano (tabletas, computadoras o teléfonos móviles). La experiencia es pues similar a leer un libro en papel: sin cansancio alguno para la vista, pudiéndose por tanto prolongar la lectura durante horas.
- La accesibilidad es otro de los puntos fuerte del libro electrónico. Los lectores más avanzados del mercado ofrecen conexión a Internet, con lo que pueden conectarse con los principales portales de venta de libros electrónicos, así como descargarse las ediciones electrónicas de los diarios o las revistas de papel.
- *Gran facilidad en la distribución.* Esto se debe a que puede ser publicado en la red sin costo alguno (aún por una persona natural) y de esta forma puede ser leído por un público más amplio que aquel que puede tener acceso a un libro tradicional
- *Público más amplio.* Las personas con problemas de visión encuentran en el eBook una solución que le permite ajustar el tamaño de la letra.

- *Acceso rápido a la información.* La opción de búsqueda presente en los eBooks permite encontrar la información de interés de forma más rápida y efectiva, pues expande los parámetros de búsqueda siendo más precisa.
- *Entrega instantánea.* Pueden descargarse gran cantidad de libros electrónicos gratuitos o no de Internet de forma inmediata; no se tiene que esperar varios días para la entrega.
- *Menos coste.* Se puede ahorrar entre un 30% y un 50% con respecto al precio de una edición de bolsillo; con los libros electrónicos, los costos de impresión, transporte y distribución disminuyen.
- *Rápida actualización.* Son útiles para presentaciones corporativas, balances, resumen de cuentas, anuarios, informes confidenciales, documentos de trabajo, libros de texto, manuales de instrucción, publicaciones para profesionales y otros escritos que requieran una actualización y revisión continua

Tres palabras parecen esenciales entorno al libro digital: almacenamiento, organización y difusión.

Partiendo de las consideraciones señaladas hemos querido analizar en esta investigación, diferentes aspectos de relevancia sobre el uso de estos dispositivos móviles entre los estudiantes universitarios orientados al aprendizaje en su formación. Para ello hemos tenido en cuenta 4 variables independientes: edad, estudios, curso y carrera pues consideramos que eran variables que podían determinar el uso de este dispositivo que analizamos, los eBooks.

Dado que el análisis que llevaremos a cabo es de carácter cualitativo señalaremos únicamente las respuestas más comunes entre los 461 entrevistados.

2. MÉTODO

Esta comunicación forma parte de la investigación en curso titulada Aprendizaje ubicuo con dispositivos móviles: elaboración y desarrollo de un mapa de competencias en educación superior. La finalidad última del estudio es generar un estándar normativizado de competencias, válido para emplear por parte de diferentes agentes y en diferentes escenarios de uso. Los dispositivos móviles (Ordenador portátil, Teléfono móvil, PDA, tablet-PC, consolas, etc.) aplicados en entornos educativos universitarios constituyen una alternativa innovadora que potencialmente puede apoyar una mejora en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

2.1. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.

Para la investigación se han diseñado dos instrumentos para la recogida de información.

Encuesta con uso de cuestionarios. Su finalidad fue la de obtener datos cuantitativos/cualitativos sobre los usos de dispositivos móviles por parte de estudiantes de educación superior.

Entrevista en profundidad. Su finalidad fue la de conocer las construcciones profundas que fundamentan el comportamiento de los usuarios de dispositivos móviles. La aplicación de la entrevista en nuestro estudio tuvo la finalidad de comprender las perspectivas y experiencias de los sujetos investigados, así como obtener información directa acerca del objeto de la investigación. Por tanto, las entrevistas fueron del tipo cualitativo.

Bajo una etnografía multisituada se pretendió comprender las dinámicas socioculturales que soportan el uso de dispositivos móviles en la población objeto de estudio. En la investigación se aplicó la etnografía como método inductivo, practicado, holístico, transcultural y

que tiene por finalidad describir y analizar el substrato cultural de las construcciones sociales. El enfoque aplicado fue el de la etnografía multi-local.

2.2. PARTICIPANTES.

El universo hipotético –las poblaciones existentes a las que podrían proyectarse los resultados de la investigación– está formado por el conjunto de estudiantes de educación superior. La población del estudio la componen aquellos estudiantes de educación superior usuarios de dispositivos móviles en sus prácticas cotidianas. En la selección de la muestra, se procedió a una segmentación que favoreciera la representatividad de las instituciones de educación superior españolas. En una fase inicial de la investigación se recogieron datos de la Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Vigo.

2.3. DISEÑO

Desde el enfoque etnográfico multisituado, hemos diseñado un cuestionario abierto biográfico-narrativo sobre una muestra válida de 461 estudiantes de edades comprendidas entre los 18 y 26 años. Para el análisis de los datos hemos recurrido a la técnica de estructuración de documentos textuales por medio de “Minería de textos” (QDA Miner 3.24) que consiste principalmente en determinar un conjunto de características representativas de los mismos (Witten y Frank, 2005; Feldman y Sanger, 2006; Miner et al., 2012; Castro y Lizasoain, 2012). La metodología se ha basado en la identificación y extracción de conceptos, que se pueden considerar como dimensiones que contienen los documentos y conforman un sistema taxonómico que posibilita la clasificación de un mapa conceptual de términos y expresiones descriptivas de los objetivos diseñados. Todos los ficheros originales se convirtieron a texto plano con el editor WinEdt 5.6 y se procedió a dar uniformidad

y limpieza de datos de los documentos: supresión de códigos internos de formato, supresión de caracteres y uniformidad ortográfica, numeración de cada una de las competencias, dificultades y beneficios, tratamiento de bloques, grupos, subgrupos, opciones e itinerarios. Obtuvimos como resultado del proceso de categorización un total de 419 cuestionarios válidos con las siguientes variables estadísticas:

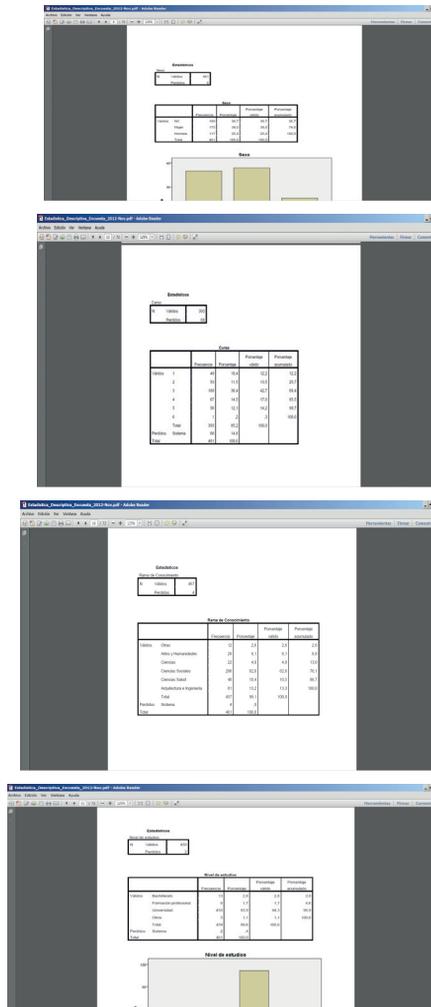


Figura 1. Resultados de las variables sexo, nivel de estudios, curso y rama de conocimiento

Recurrimos, por tanto, a agrupar los impactos por modalidades o variantes. Esta visión segmentada aconsejó elaborar un prototipo de categorías que nos permitiera diferenciar dentro del macroconcepto aprendizaje, subcategorías explicativas y aclaratorias de la categoría principal, aprendizaje objetivo prioritario de la investigación y así nos pareció pertinente denominarlas “motivos” que tenían los estudiantes para buscar los aprendizajes. “Actividades” realizadas que complementan los aprendizajes y se internan en el campo de las estrategias. “Beneficios” de conocimiento y procesuales obtenidos y “Lugares de uso”. Buscamos siempre los términos clave, identitarios y situacionales que nos podían existencializar el contexto integral obtenido.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De las 461 entrevistas realizadas a los estudiantes sólo el 11,5% de ellos utilizan el eBook, de los cuales el 16,6% lo utiliza de forma combinada con otros dispositivos móviles como puede ser el ordenador portátil o el smarth phone.

The image shows a screenshot of a statistical software interface with three tables. The first table is titled 'DVD' and has columns for 'Categorías', 'Frecuencia', 'Porcentaje', 'Porcentaje válido', and 'Porcentaje acumulado'. The second table is titled 'Ebook' and has the same columns. The third table is titled 'mp3' and has the same columns. Each table shows data for 'Total' and 'Total' rows.

DVD				
Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total	53	11,5	100,0	100,0

Ebook				
Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total	76	16,5	100,0	100,0

mp3				
Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total	1	0,2	100,0	100,0

Tabla 1. Estadística de la muestra que utiliza el eBook.

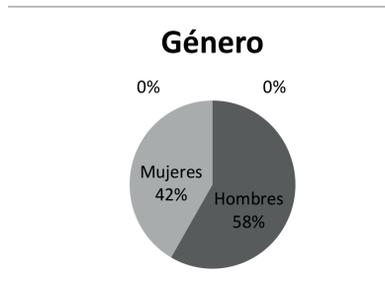


Gráfico 1. Estadística de la muestra que utiliza el eBook por género

En el Gráfico podemos observar que el 58% de la muestra que utiliza el eBook son hombres y el 42% son mujeres. Y si tenemos en cuenta la edad de los **relatores** esta oscilaba entre los 19 y 26 años, se encuentran algunas diferencias, son los estudiantes entre los 19 y 20 años los que más utilizan estos dispositivos en su aprendizaje y lo podemos ver reflejado en el siguiente gráfico.

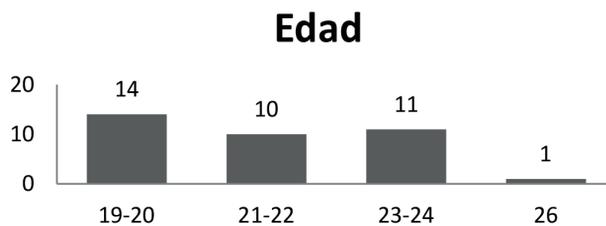


Gráfico 2. Estadística de la muestra que utiliza el eBook por edades

Una variable importante en el uso de este dispositivo son los estudios que está cursando el estudiante. En este caso son los estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas los que más utilizan este dispositivo y los que menos los de carreras técnicas.

Recurrimos a agrupar los impactos por modalidades o variantes. Esta visión segmentada aconsejó elaborar un prototipo de categorías que nos permitiera diferenciar dentro del macroconcepto “uso didáctico”, subcategorías explicativas de la categoría principal: “Actividades” realizadas que complementan los aprendizajes y se internan en el campo de las estrategias. “Beneficios” de conocimiento y procesuales obtenidos y “Programas”.

La aplicación de la metodología expuesta permitió seleccionar un diccionario de conceptos agrupado por macrocategorías referenciado a los conceptos de la investigación. Este diccionario de conceptos de componentes y subcomponentes del mapa competencial del eBook contiene un total de 4 macrocategorías: *actividades didácticas, dificultades, beneficios y competencias genéricas desarrolladas*; de las cuales, se codificaron 18 subcomponentes como podemos observar en la siguiente tabla:

En relación al su uso que los encuestados realizan y que pudiera estar enfocado al **aprendizaje** nos encontramos con las siguientes respuestas de forma frecuente:

Lo suelen **utilizar en los trayectos de transporte público**, pero también en clase para consultar libros que comenta el profesor en las asignaturas, en la biblioteca o antes de acostarse.

Su **vida cotidiana a cambiado** porque no necesitan cargar con grandes pesos en sus mochilas, lo utilizan como almacén para llevar todos los libros y apuntes que necesitan y poder consultarlo cómodamente. Lo utilizan tanto para la lectura de ocio como para lecturas de la carrera así como apuntes de clase que bajan del campus y no necesitan imprimirlos pues lo llevan a clase y van siguiendo la clase del profesor, cómodamente.

Este tipo de dispositivo no **ha modificado su forma de conocer la realidad**, pero si les proporciona mayor comodidad de acceder a la información que necesitan

en cada momento de forma inmediata ya que el procedimiento de uso es fácil e inmediato. No tienen que acudir a la librería o esperar a que se haga el pedido del libro, sino que con bajarlo de internet (previo pago) es suficiente.

Ante la pregunta de si creen que mejora o facilita el acceso al conocimiento, consideran que sí por su comodidad de acceso, transporte y uso en cualquier momento debido a su tamaño. También resulta más económico porque hay muchas ofertas o siempre te lo puede pasar algún compañero.

En cuanto a la pregunta cómo lo valorarías en cuanto a fuente de aprendizaje, en general opinan que facilita el acceso a ese aprendizaje y aprenden más porque el eBook te permite tener una gran cantidad de libros de temáticas diferentes a través de los cuales pueden aprender. La disponibilidad, la comodidad del formato y almacenaje son elementos que facilitan el aprendizaje. Suelen decir que se lee más porque resulta más cómodo de llevar de un sitio a otro y aprovechar mejor el tiempo que pierden en el transporte cuando se desplazan para ir a la facultad. Incita a leer más de cualquier temática porque hay buenas ofertas y no ocupan espacio.

Es fácil de utilizar y te permite acceder a internet desde el dispositivo, comprar el libro, bajarlo y utilizarlo de forma inmediata. Hay muchas ofertas y libros gratis en la red, lo cual favorece tener información de diferente tipo sin ningún coste y poder utilizarla donde quieras. Por ese motivo es fuente de aprendizaje. En verdad el acceso favorece el aprendizaje. Menor coste, más libros y se enriquece el vocabulario.

Cuando analizamos sus respuestas en función del género no encontramos diferencias de uso entre hombres y mujeres, cuando lo utilizan lo hacen de idéntica manera.

En función de los estudios que realizan hemos encontrado mayor diferencia de uso entre los estudiantes que cursan carreras del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas ya que lo utilizan fundamentalmente para la lectura de libros pues suelen ser grandes aficionados a las lecturas de diferente tipo, mientras que los de ciencias y la salud hacen un uso más vinculado a la carrera que cursan, descargan apuntes y libros de texto de clase.

Otra de las cuestiones formuladas en el cuestionario se relaciona con todo lo que tiene que ver con los **beneficios** que se obtienen de utilizar el recurso. En este sentido hemos obtenido las siguientes respuestas:

- Me permite leer en cualquier momento y lugar pues su tamaño es reducido
- Puedo leer una gran variedad de libros de distintas temáticas.
- La luz de la pantalla no cansa a la vista, al utilizar la tecnología de tinta electrónica no tiene retroiluminación
- Para la compra de un libro, la disponibilidad es inmediata, siempre y cuando tengas internet.
- El precio es más bajo, es muy económico. Si aprendes a descargar los libros, tanto de texto como de lectura, es barato o por lo menos más barato que comprarlos. Y esto hoy en día es muy importante.
- Ligereza, buena concentración cuando lo leo, mejor seguimiento de algunas clases.
- No hay que imprimir, con lo que se protege el medio ambiente. Ahorro de papel y tinta.
- Puedes hacer búsqueda de palabras, ampliación de detalles.
- Comodidad en el desplazamiento.

- Te ahorras en estanterías y muebles al juntar todos tus libros en un aparato tan pequeño.
- Puedes ir a la página que quieras leer y aumentar o disminuir el tamaño de la letra. Posee diferentes aplicaciones como subrayado o repetir las páginas que interesan...
- Lo puedes llevar siempre contigo.
- Para los no aficionados a la lectura, es un aliciente por la novedad, la visión tecnológica que se tiene de él.
- Autonomía de la que dispone la batería, que puede prolongarse hasta las 8000 páginas.

Entre las **dificultades** detectadas para su uso encontramos las siguientes:

- Encontrar una buena traducción o una versión adecuada del libro que quieres leer es complicado.
- La escasez de libros clásicos que existen para este dispositivo móvil.
- Tienes que estar atenta de que tenga batería
- Aún hay libros que no están disponibles para E-Book.
- La compatibilidad de formatos
- Es un dispositivo muy sensible en cuanto a golpes, puesto que algunos cuentan con pantalla táctil y hay que tener especial cuidado cuando viajamos en transporte público con ellos.
- El precio, es un poco elevado.
- Al principio me resulto difícil saber manejarlo, porque tiene muchas funciones y no las encontraba utilidad.

No se han encontrado diferencias significativas en función de la edad, titulación o género.

En cuanto a las **habilidades** necesarias para el uso de estos dispositivos los encuestados señalan con mayor frecuencia las siguientes:

- Necesitas tener conocimientos de informática para descargar los libros y poder leerlos.
- El funcionamiento del aparato
- Comprimir y descomprimir formatos.
- Nivel básico de uso de internet: Lo que supone la compra por internet
- Habilidades de manejo de dispositivos táctiles.
- Conocimientos básicos de dispositivos portátiles.
- Manejo del programa Adobe.
- Saber hacer compatibles muchos archivos que se descargan debido a las exigencias de cada dispositivo.
- Descargar las aplicaciones necesarias.

Por otra parte cuando les hemos preguntado por las competencias que han desarrollado con el uso del eBook nos encontramos con apreciaciones que nos hacen llegar y que nosotros hemos aglutinado en diferentes categorías de competencias: competencias lectoras en tanto en cuanto, hacían referencia explícita a las mejoras suscitadas en este ámbito, después de utilizar habitualmente los eBook. Las competencias tecnológicas que siempre aparecen bien vinculadas a la tecnología web o bien al manejo de los dispositivos y finalmente un conjunto de respuestas que están relacionadas con lo que podríamos llamar competencias cognitivas relacionadas con el acceso a información relevante y organización de la información para un mejor aprovechamiento.

Competencias lectoras:

- Gran capacidad de concentración.

- Disfrute y hábito de la lectura, como forma de evadirse y de aprender grandes cosas.
- Lectura intencionada, más comprensiva e interactiva, seleccionando textos para investigar o contactar con otros compañeros.
- Mayor capacidad de lectura debido a que puede hacerse en cualquier lugar.
- Riqueza de vocabulario y comprensión de textos.

Competencias tecnológicas

- Competencias básicas de tecnología web, manejo de foros o mensajería para realizar búsquedas específicas y estar al día de los libros que van estando disponibles y así poder descargarlos.
- Competencias básicas de manejo de dispositivos móviles: Mayor fluidez en la lectura sobre pantallas electrónicas, dominio de teclado táctil y habilidad en los dedos para el tratamiento de dicho teclado. Rapidez selectiva. Y por otra parte el manejo de diferentes aplicaciones compatibles al existir diferentes formatos.

Competencias cognitivas:

- Capacidad para acceder a información de calidad: búsqueda de libros en buenas versiones.
- Adaptación a las nuevas formas de comunicación
- Capacidad de organización de la información disponible: desde webs a organización de carpetas para guardar la información de interés y acceder rápidamente.
- Capacidad para evaluar la calidad de la información.

4. CONCLUSIONES

Los eBooks, que se prevee tendrán una presencia muy activa en el panorama social y académico en los próximos años posibilitan, por su reducido volumen y altas prestaciones tecnológicas, un poderoso recurso con el que afrontar el desarrollo de varios subcomponentes de las competencias genéricas propuestas en el EEES especialmente las de “aprendizaje autorregulado”, “cognitivas superiores”, “de comunicación” e “instrumentales en la Sociedad del Conocimiento” (Descriptores de Dublín, 2005). Además este tipo de dispositivo móvil habilita al estudiante para completar su formación genérica mediante el acceso fácil a la cultura.

5. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

DESCRIPTORES DE DUBLÍN (2005). *Shared “Dublin” descriptors for the Bachelor’s, Master’s and Doctoral awards*. (Draft 1.31 working document on JQI meeting in Dublin. 2004PC).

FOMBONA CADAVIECO, Javier (2008). *Lectura de imágenes y contenidos. Competencias para el análisis de la forma y contenidos del audiovisual: Hacia una teoría de la composición*. CEP. Madrid.

KRESS, G. y PACHLER, Norbert (2007). *Thinking about the ‘m’ in m-learning*. En N. Pachler (Ed), *Mobile learning: towards a research agenda*. North Tyneside: The WLE Centre, Institute of Education, 7–32.

Capítulos o artículos en libros o revistas en papel:

FOMBONA CADAVIECO, Javier y MAMPASO, Joana. (2010). *Influencia de las TICS Audiovisuales en el nuevo perfil de alumnado*. *EduPsykhé*.

Revista de Psicología y educación. Vol. 9 (1), pp. 61–83.

LIU, Gi-Zen y HWANG, Gwo-Jen (2009). A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: towards context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(6), 421–450.

PACHLER, Norbert, COOK, John y BACHMAIR, Ben (2010): Appropriation of mobile cultural resources for learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2(1).

SEVILLANO GARCÍA, M^a Luisa y VÁZQUEZ CANO, Esteban (2008): Potencialidad de las tecnologías de la información y comunicación en las labores de gestión educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (8).

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

RICOY LORENZO, M^a Carmen, FELIZ, Tiberio y COUTO OLIVERA, M^a Joau (2013). The digital divide among university freshmen. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 262–268. Consultado el 23 Agosto 2013, from <http://www.tojet.net/>



XVIII

LAS SERIES DE TELEVISIÓN A TRAVÉS DE LA LITERATURA ARTÚRICA: EL APRENDIZAJE DE ESTRUCTURAS NARRATIVAS Y MODELOS HISTÓRICOS

Xavier Pérez Torío

(U. Pompeu Fabra de Barcelona –España–)

Manuel Garín Boronat

(U. Pompeu Fabra de Barcelona –España–)

La presente ponencia se centra en el ejemplo concreto de una experiencia docente llevada a cabo durante cuatro años en el marco de la asignatura *Formas de la Narración Serial*, parte del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra. Su objetivo es el uso de modelos históricos y narrativos característicos de la literatura artúrica como herramienta para enseñar y aprender técnicas de escritura e ideación televisiva, centradas en la ficción serial. Esta asignatura, pionera en el ámbito de los estudios sobre comunicación a nivel estatal, fue introducida en el curso académico 2009–2010, como parte del proceso gradual de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y de la actualización de los planes de estudio de Licenciaturas a Grados. En las siguientes páginas vamos a exponer a fondo las características docentes de la misma, centrándonos

en sus aspectos pedagógicos, su estructura de contenidos y su sistema de implantación progresiva en el aula.

1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

1.1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La asignatura *Formas de la Narración Serial* tiene como objetivo familiarizar al estudiante con las estructuras y las formas de organización narrativa de la ficción serial, proponiendo un análisis sistemático de los diferentes modelos de serialidad así como un estudio comparado de sus características básicas dentro de los distintos medios de expresión: literatura, cine, televisión, cómic, videojuegos, etc. La pregunta central que debe responder la aproximación a cualquier tema sería: ¿cómo funciona la estructura interna de la ficción al organizarse de forma seriada?

Para lograrlo, se busca aprovechar académicamente el grandísimo interés actual de los alumnos en las series de televisión, así como su inversión de tiempo en el visionado de las mismas. Los nuevos hábitos de consumo audiovisual han provocado que el tradicional papel que ocupaba el cine como núcleo de interés del alumnado, en tanto que medio central de la cultura popular del siglo XX, haya pasado de algún modo a las series de televisión contemporáneas, que atraviesan una nueva edad de oro según atestiguan índices de audiencia y publicaciones especializadas¹. Resulta obvio que ese papel preponderante de las series televisivas en el día a día se refleja en el tiempo que dedican los estudiantes a las mismas, y no sólo a su consumo, sino también a formas de crítica y discusión compartida que fomentan el de-

¹ Destacamos algunas de las publicaciones pioneras en España: BALLÓ, Jordi y PÉREZ, Xavier (2005): *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Anagrama. Barcelona. CASCAJOSA VIRINO, Concepción (ed., 2007): *La caja lista: televisión norteamericana de culto*. Laertes. Barcelona.

sarrollo universitario. Aprovechar y moldear ese interés como un acicate para nuevos planteamientos docentes es, por tanto, una cuestión fundamental.

En ese sentido, *Formas de la Narración Serial* se planteó en su día –y ha ido evolucionando– como un cauce vivo que dé cabida a materias de actualidad a través de su cotejo con la tradición histórica: estudiar modelos narrativos fundamentales centrándose en la literatura artúrica como gran antecedente de la narración serial, mientras se exploran sus equivalencias audiovisuales hoy. Por un lado, se trata de enlazar teoría y práctica a través del análisis de series ya existentes y la ideación de proyectos de nuevo cuño, por otro, se busca fundamentar el aprendizaje de estructuras formales canónicas –desde la propia novela artúrica hasta el folletín– en productos culturales de la actualidad, contando con la implicación y el conocimiento previo de los alumnos (muy motivados por el apasionante universo de las series actuales).

1.2. ENSAMBLAJE DENTRO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO

Es bien sabido que la heterogeneidad de una carrera como el actual Grado en Comunicación Audiovisual, hace especialmente necesario fomentar estructuras de integración y desarrollo gradual entre asignaturas (pues los ámbitos de conocimiento –y de especialización del propio profesorado– son muy diversos). De ahí que la asignatura fuese ideada con un objetivo específico en mente: servir de puente entre las materias de primer y segundo curso del grado (una vez adaptado al proceso Boloña) mientras se asegura también una transición gradual a los seminarios prácticos de guión de los dos últimos años de la carrera. Veamos con algo más de detalle qué implica ese ensamblaje estratégico.

De carácter obligatorio y enmarcada en el primer trimestre del segundo curso de los estudios, *Formas de*

la *Narración Serial* viene precedida por otra asignatura troncal cuya importancia es decisiva para el enfoque académico –para el ideario nos atreveríamos a decir– de toda la carrera según se imparte en la Universitat Pompeu Fabra. Se trata de la asignatura titulada *Los Argumentos Universales*, cuyo peso en la formación de los estudiantes ha sido una seña de identidad desde la creación de los estudios en 1993. En ella se estudian las grandes obras de ficción del pasado con el objetivo de familiarizar al estudiante con un conjunto de relatos anteriores al audiovisual, extrayendo de los mismos una serie de modelos argumentales básicos que ayuden al estudiante a situar una taxonomía general (para su posterior aplicación a proyectos profesionales)². Dado su carácter de base argumental y mitocrítica, la asignatura garantiza que esos modelos sean reforzados durante el siguiente trimestre, pasando de un enfoque marcadamente temático (el de *Argumentos*) a otro mucho más estructural y formalista (el de *Formas de la Narración Serial*)³. La necesaria continuidad entre ambas asignaturas satisface un objetivo docente claro: pasar del *qué* (argumentos) al *cómo* (formas).

Pero esa ilación sería improductiva si no cristalizara más tarde en habilidades ligadas al futuro profesional de los estudiantes. Por eso, es igual de importante la función de paso previo que *Formas de la Narración Serial* tiene con respecto a las asignaturas prácticas del tercer y cuarto año de la carrera, especialmente a aquellas centradas en la ideación y escritura de guiones audiovisuales. En el trimestre que sucede al desarrollo de la misma, tiene lugar la asignatura de *Introducción al guión*, que

2 Para una ampliación sobre los modelos propuestos en la asignatura: BALLÓ, Jordi y PÉREZ, Xavier (1997): *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Anagrama. Barcelona.

3 Hay que recordar que en la organización docente de todos los grados que se imparten en la Universidad Pompeu Fabra es a partir de asignaturas trimestrales.

lleva un paso más lejos el trabajo del *cómo* –de formas, modelos y estrategias de guión– a través de seminarios de prácticas. Una labor que se traducirá en la escritura de guiones cinematográficos y televisivos en materias posteriores como *Narrativa Audiovisual* o *Taller de dramaturgia y guión*. Para todas ellas, y para cursos optativos como *Taller de Guión: Ficción Televisiva* o *Ideación de Nuevos Formatos Televisivos*, resulta de vital importancia ese paso de los argumentos temáticos a las estructuras constructivas que da pie a la presente ponencia. Lo que –idealmente– debe traducirse en la calidad última de los respectivos *Trabajos de Fin de Grado*.

1.3. COMPETENCIAS FORMATIVAS

De entre las competencias ligadas al Espacio Europeo de Educación Superior, cabe destacar las siguientes:

- Habilidad para recoger e interpretar informaciones relevantes (dentro y fuera del campo de estudio) para emitir juicios que incluyan la reflexión sobre temas sociales, científicos o éticos significativos.
- Capacidad y habilidad en el manejo de las técnicas necesarias para la creación, diseño y escritura de guiones audiovisuales.
- Competencia en los procesos de construcción y análisis de relatos audiovisuales tanto lineales como no lineales.
- Capacidad para leer y analizar textos en diversos medios de comunicación y soportes digitales.

Tanto la capacidad de integrar las estructuras seriales en un discurso más amplio (sobre la cultura contemporánea) como la habilidad para canalizarlas en relatos audiovisuales concretos, es decir, a través de herramientas de guión y de realización audiovisual, son pues dos pilares fundamentales de la asignatura.

2. EL UNIVERSO ARTÚRICO, UN MODELO SERIAL

“Mi propósito consiste en verterlo a un lenguaje que sea comprensible y aceptable para el lector de hoy. Creo que hacer esto no sólo es importante sino también muy práctico, puesto que estas historias configuran, junto con el Nuevo Testamento, el fundamento de casi toda la literatura moderna de habla inglesa. Y puede demostrarse y habrá de demostrarse que el mito del rey Arturo perdura aún en el presente y que es parte inherente de lo que denominan western, que tanto abunda en la televisión de nuestros días [...] En realidad, se trata de una suerte de nostálgico regreso a los viejos tiempos. Creo que Malory hizo lo mismo, y creo que lo mismo hacen quienes escriben para la televisión... exactamente la misma cosa, y, lo que llama la atención, descubriendo exactamente iguales símbolos y métodos”⁴

Las palabras de Steinbeck, parte de una serie de cartas que acompañaron a la redacción de su última novela (un homenaje al Rey Arturo y sus caballeros), dan cuenta del papel central que se otorga a la narrativa artúrica en nuestra propuesta docente. El autor las escribió al hilo del éxito de series de televisión pioneras –como *Bonanza*–, en el tránsito de la década de los cincuenta a la de los sesenta, y medio siglo después pueden aplicarse exactamente igual a muchos de los productos televisivos de mayor interés (que heredan aquellos *símbolos y métodos* artúricos). Pero el hecho de estudiar y readaptar los recursos narrativos de la llamada Materia de Bretaña no implica, en ningún caso, un vínculo temático con la asignatura. Es decir, no se trata de analizar series televisivas que tengan resonancias argumentales o significantes con el universo de los caballeros (como podría ser gran parte del anime japonés y series de acción

⁴ STEINBECK, John (1988): *Los hechos del Rey Arturo y sus nobles caballeros*. Edhasa, Madrid. Pág. 467

como 24 o fantasía épica como *Juego de Tronos*) sino de actualizar sus modelos estructurales, sus maneras de hilvanar un relato en episodios que se serializan a lo largo del tiempo, sea cual sea el contenido temático del mismo. De cara a ese aprovechamiento de las formas, nada mejor que centrarse en una de las edades clave – por no decir *la* edad clave– de la historia de lo serial: la narrativa artúrica⁵.

El interés de este planteamiento, implementado con éxito durante cuatro años durante los que cada promoción de alumnos desarrollaba lecturas de novela artúrica (según se especifica más adelante), está en la mezcla de metodologías docentes complementarias, combinando estudios históricos propiamente literarios con modelos formales de ideación y guionaje para series televisivas. Se hermana una bibliografía básica de orientación filológica y hermenéutica, a fin de dar una idea de contexto del universo artúrico (a través de textos de Carlos García-Gual o Victoria Cirlot⁶), con fuentes más centradas en el relato audiovisual y sus posibilidades de creación seriada (mediante estudios de expertos como Jason Mittel, Jennifer Hayward, Paul Booth o Francesco Casetti). Aunque, como es obvio, el material de discusión principal no son únicamente textos escritos, sino textos audiovisuales en formato serial, de modo que los alumnos perciben los vínculos estructurales entre literatura artúrica –de Chrétien de Troyes a Cervantes, Mark Twain, Steinbeck o Harold Foster– y series contemporá-

5 Para una discusión del concepto de serialidad y sus etapas clave ver: PÉREZ, Xavier (2011): Las edades de la serialidad, en *La balsa de la Medusa*, Revista Cuatrimestral, Segunda época, Número 6.

6 Tales fuentes se centran en tres estudios principales: ALVAR, Carlos (1997): *Breve diccionario artúrico*. Alianza. Madrid. CIRLOT, Victoria (1995): *La novela artúrica: orígenes de la ficción en la cultura europea*. Montesinos. Barcelona. GARCÍA GUAL, Carlos (2003): *Historia del rey Arturo y de los nobles y errantes caballeros de la Tabla Redonda*. Alianza. Madrid.

neas como *Los Soprano*, *Lost*, *The Wire*, *A dos metros bajo tierra*, *Mad Men*, *El ala oeste de la casa blanca*, *Juego de tronos* y muchas otras (pues son los propios alumnos quienes amplían año a año el catálogo de series a trabajar).

Sin entrar tampoco en una discusión pormenorizada –que excede el ámbito de esta ponencia–, cabe señalar que el corpus de obras artúricas integradas en la asignatura se divide en seis bloques principales. En primer lugar los antecedentes de fundación del mito en la célebre *Historia de los Reyes de Britania* de Monmouth. Como segundo gran bloque se sitúa la inigualable novelesca de Chrétien de Troyes, con *El Caballero del León* y *El Caballero de la Carreta* como lecturas principales de la asignatura (de las que se derivará un proyecto de creación), pero recorriendo también los hallazgos de otras obras clave del poeta francés como *Erec y Enid* o *El Cuento del Grial*. El tercer grupo lo forman algunos de los textos canónicos de la llamada Vulgata, el gran ciclo prosificado de los hechos artúricos, a través de la lectura de fragmentos seleccionados de *La Búsqueda del Santo Grial* y *La Muerte del Rey Arturo*. El cuarto bloque se centra específicamente en la monumental reelaboración de Thomas Malory en su versión de *La Muerte de Arturo*, prestando especial atención a su forma de adaptar los relatos preexistentes del canon a una nueva sensibilidad. Un tipo de reciclaje serial muy distinto al que practicó Cervantes en *El Quijote*, que constituye la quinta gran referencia que se explora en la asignatura. Así, en una progresiva deriva del mecanismo serial en formas mixtas, el sexto –y último– bloque aborda dos grandes actualizaciones de los siglos XIX (*Un yanqui en la corte del Rey Arturo* de Mark Twain) y XX (*Los hechos del Rey Arturo y sus nobles caballeros* de Steinbeck).

Resulta evidente que tal variedad de lecturas desborda el ámbito de interés de una asignatura centrada –en el fondo– en la serialidad audiovisual, por lo que cabe

recordar que en ningún caso se exige al alumnado un conocimiento a fondo de los bloques literarios aquí consignados, sino que de cada uno de ellos se extraen patrones formales e ideas clave de cara a su desarrollo estructural en las clases. Para ello se emplean fragmentos breves y diferenciales de esas obras –no su totalidad–, con la única excepción de las dos novelas de Chrétien de Troyes mencionadas, que los alumnos sí leen obligatoriamente al estar vinculadas con un proyecto de ideación serial (que explicaremos más adelante).

Debido a esa necesidad de condensar y ejemplificar segmentos clave del canon artúrico, se emplean asimismo, como refuerzo de las fuentes literarias, una serie de películas que constituyen la filmografía seleccionada de la asignatura: *Knights of the Round Table* (Richard Thorpe, 1953), *Prince Valiant* (Henry Hathaway, 1954), *The Sword in The Stone* (Disney, 1963), *Camelot* (Joshua Logan, 1967), *Lancelot Du Lac* (Robert Bresson, 1974), *Monty Python and the Holy Grail* (Monty Python's, 1975), *Perceval Le Gallois* (Eric Rohmer, 1978), *Excalibur* (John Boorman, 1981), *First Knight* (Jerry Zucker, 1995) y *King Arthur* (Antoine Fuqua, 2004). A esas obras fílmicas cabe añadir reelaboraciones que provienen del mundo del cómic, desde la legendaria versión de Harold Foster en *El Príncipe Valiente* hasta revisiones contemporáneas como *Camelot 3000* de Mike W. Barr y Brian Bolland.

3. ESTRUCTURA CURRICULAR Y METODOLOGÍA

El método escogido de cara a la programación de los contenidos responde a un doble modelo. Por un lado integra una primera aproximación metodológica dedicada a la explicación de los recursos, técnicas y procedimientos de la ficción serial entorno al estudio de un ejemplo fundacional y canónico: la narrativa artúrica

entendida como gran universo serial. En segundo lugar plantea una propuesta de estudios de caso aplicados a esas mismas técnicas y procedimientos, centrados en una serie de obras–faro, títulos canónicos de la historia de la serialidad (sobre todo series de televisión) que ilustran con especial claridad los conceptos estudiados en la primera parte y cuyo análisis completa un recorrido general por el conjunto de formas de creación serial.

Es decir, el primer bloque de sesiones se centra en la presentación de las principales técnicas constructivas de la narración serial (usos temporales, modelos de capitulado, expansión ficcional, continuidad y discontinuidad, etc.), siendo éstas estudiadas a partir de modelos del mencionado canon literario artúrico. En la segunda parte de la asignatura, un segundo bloque amplía esas técnicas concretándolas en el principal cauce expresivo de la serialidad, sus personajes, a través de diversos estudios de caso –del héroe de aventuras a la pareja cómica o la comedia familiar– extraídos de series canónicas no pertenecientes al canon artúrico (de *Sherlock Holmes* a *Yo Claudio*, *Star Trek* o *Los Soprano*). Vale la pena mencionar que este segundo bloque de clases, centrado en modelos seriales de personajes, se focaliza casi siempre en series de televisión contemporáneas, ya que facilitan la rápida asimilación de contenidos por parte de los estudiantes (al fin y al cabo espectadores activos de las mismas).

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO

Para una comprensión más clara de esa estructura de temas y contenidos, incluimos a continuación un esbozo de las principales cuestiones a explorar:

BLOQUE A: La serialidad como estructura ficcional. Recursos y funciones narrativas: el universo artúrico⁷

⁷ Aunque el contenido y los ejemplos provengan de la narrativa artúrica, los recursos y funciones a los que se hace referen-

1. Genealogía de las formas seriales
2. Introducción al universo artúrico: el canon
3. Configuraciones y dinámicas temporales: *En la yerma floresta solitaria*
4. Niveles de serialidad y tipología estructural, entre la finitud y la infinitud
5. El flujo serial: repetición–variación y continuidad entre tramas/arcos
6. Recursos de interrupción y corte: del *cliffhanger* al continuará
7. Marcadores temporales, memoria y auto–narración
8. Fragmentación, capitulación, diferenciación. Los modelos de episodio

BLOQUE B: Modelos de confirucción temporal según las dinámicas de personaje: infinitud–finitud⁸

1. El personaje único y la pregunta infinita: seriales aventureros
2. Del mito fundacional a las caras del tiempo, el ciclo del héroe

cia en este bloque se desprenden de diversos estudios sobre serialidad: ALLRATH, Gaby y GYMNICH, Marion (2005): *Narrative strategies in Television Series*. Palgrave–MacMillan. Madrid. Casetti, Francesco (1984): *L'immagine al plurale. Serialità e ripetizioni nell'cinema e la televisione*. Marsilio Editore, Venecia. HARRIGAN, Pat y WARDRIP–FRUIN, Noah (2009): *Third Person. Authoring and Exploring Vast Narratives*. MIT Press, Cambridge. HAYWARD, Jennifer (1997): *Active Audiences and Serial Fictions. From Dickens to Soap Opera*. The University Press of Kentucky. Lexington. NDALIANIS, Angela (2004): *Neo–Baroque Aesthetics and Contemporary Entertainment*. MIT Press, Cambridge.

8 Para un modelo aplicado de las dinámicas de personaje según la forma serial ver: GARIN, Manuel (2013): Truth Takes Time. The Interplay Between Heroines, Genres and Narratives in three J. J. Abrams' Television Series, en *Communication & Society* Vol XXVI.

3. Diálogos sin fin. La pareja cómica
4. Búsqueda y deseo vectorial: los dos investigadores
5. Rutinas de grupo. De la arcadia infinita a la *sitcom* disfuncional
6. Tiempo, poder y finitud en la familia trágica. La saga y la sangre.
7. Génesis / apocatástasis: narrativas cosmológicas y comunitarias.

Los temas recogidos en esos dos grandes bloques son presentados a los alumnos mediante clases magistrales. Pero lo fundamental es que, tanto entre ambos bloques como en la parte final de la asignatura, esos contenidos más teóricos se ponen a prueba durante seminarios de grupo y ejercicios en el aula (que detallamos a continuación).

3.2. DEL ANÁLISIS AL DESARROLLO PRÁCTICO

Teniendo en cuenta el papel de puente entre teoría y práctica al que aspira la asignatura, no tendría sentido que la docencia se limitase a clases de corte magistral. Por ello, a lo largo de sus cuatro años de implantación gradual, se ha ido perfeccionando un modelo de prácticas en grupo a fin de dar el salto del análisis a la ideación. La idea es aplicar los modelos estructurales explicados en clase tanto al estudio en profundidad de una serie de televisión actual (análisis) como a la creación de un breve proyecto de serie que se inserte en la tradición caballerescas y artúrica (ideación-creación).

Por un lado se pide a los alumnos que formen grupos de cinco para llevar a cabo ese trabajo de análisis estructural sobre una serie televisiva escogida por ellos mismos. El hecho de formar grupos responde a una doble causa: para respetar el modelo de creación en grupo que distingue a los proyectos seriales (en los que colaboran diversos guionistas) y porque, dado el considerable vo-

lumen de material a tratar en cada serie –varias temporadas con decenas de episodios cada una–, se hace imprescindible repartir el trabajo entre varios estudiantes que, colaborando, exploren los principales aspectos de la serie analizada. Puesto que en el proyecto de creación (que ahora comentaremos) se exige ya un vínculo temático con la tradición artúrica y las lecturas obligatorias, en el caso de este trabajo de análisis se ha optado por dar total libertad a los grupos para escoger qué series prefieren analizar; aunque esa variedad implique para el profesor una actualización casi continua –al tener que conocer y ver las series escogidas–, se ha demostrado que, en la práctica, es una gran ventaja porque aumenta sustancialmente el interés de los alumnos y su volumen de trabajo, pues no analizan una serie sino “la” serie que más les interesa y apasiona. Esa elección inicial y el proceso de análisis mismo se tutorizan en una serie de seminarios de grupo a lo largo del curso.

Paralelamente, los alumnos diseñan un breve proyecto de ideación–guión serial en parejas. Si el trabajo en grupo se focalizaba en el análisis estructural, éste proyecto tiene un cambio un marcado acento creativo. Su objetivo es preparar una sesión de *pitching* a modo de simulación de las que más tarde se encontrarán al presentar proyectos a productoras audiovisuales (y cuyo marco es una entrevista/examen oral a final del curso). En ella se entrega una memoria breve del proyecto, centrada en el modelo episódico y de personajes. El objetivo es plantear un formato específico que ponga al día los ejemplos de narrativa artúrica estudiados, sacando provecho de las lecturas obligatorias de Chrétien de Troyes (dos novelas leídas por los dos miembros de cada pareja). Es evidente que, no habiendo estudiado todavía ningún taller práctico de guión, el proyecto se limita a una propuesta más formal que otra cosa y no se exige a los estudiantes escritura guionizada, sólo una propuesta de sinopsis, tipo de episodio, y desarrollo estructural según

el medio (desde un cómic a una serie de *webisodios* por YouTube o una aplicación). El seguimiento del proyecto se despliega mediante tutorías, una prueba escrita sobre las lecturas obligatorias –corregida en la propia aula– y la mencionada sesión de *pitching* oral en el tramo final del curso.

3.3. ÁMBITOS DE CALIFICACIÓN

De cara a la valoración del aprendizaje se ha buscado un modelo de trabajos, proyectos y pruebas mixtas lo más gradual posible, combinando una dinámica de grupo para fomentar el trabajo en equipo con actividades desarrolladas en pareja o a título individual:

- Trabajo de análisis en grupo
- Exposiciones y demostraciones del trabajo en las diversas tutorías
- Proyecto de creación serial ligado a las lecturas obligatorias
- Prueba escrita sobre las lecturas obligatorias
- Examen oral (*pitching*) vinculado al proyecto de creación
- Participación en actividades planteadas dentro del aula

El sistema de calificación funciona como una media del trabajo de análisis en grupo (con sus correspondientes tutorías) y de las otras tres actividades ligadas a las lecturas obligatorias (prueba escrita, *pitching* y memoria–proyecto). Debido al carácter modular y progresivo de la metodología, se considera requisito indispensable para el aprobado superar cada parte de la asignatura de forma independiente. Asimismo, las intervenciones de los estudiantes en el aula –durante las sesiones magistrales– son parte fundamental del proceso de evaluación continua.

4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Resulta conveniente aclarar que la valoración de los elementos teóricos –terminología, contenidos, temas– que se han ido planteando en *Formas de la Narración Serial* no compete a esta ponencia (pues tales elementos se discutirán en el artículo académico vinculado a la misma). Por tanto, se trata de compartir en estos párrafos finales las conclusiones en cuanto al proceso de aprendizaje en el aula y, sobre todo, discutir qué aspectos han variado a lo largo de sus cuatro años de existencia.

4.1. CONCLUSIONES

Una de las mayores satisfacciones al implantar este modelo de asignatura ha sido ver cómo el que podría haber sido su mayor hándicap –apoyarse en textos de narrativa artúrica– es en realidad un hallazgo poderosísimo. Año a año, la mayoría de los alumnos manifiestan un altísimo grado de interés por el hecho de trabajar con modelos literarios del pasado, haciendo suyas las historias del Rey Arturo y sus caballeros con sorprendente facilidad. De entrada, plantear dos novelas del siglo XII como lecturas obligatorias y relacionarlas con series de televisión contemporáneas parece algo difícil. Pero gracias al poder de sugestión de las novelas de Chrétien de Troyes, y a la centralidad de los modelos narrativos que de algún modo inaugura (no hay más que pensar en el universo de los superheroes hoy, una clara actualización de modelos caballerescos), esa dificultad es revertida año a año por los estudiantes. Lograr que referentes históricos y literarios del pasado sean tratados como “algo propio” por espectadores y futuros creadores audiovisuales (que los reinventan) es, por tanto, una conclusión muy positiva.

Uno de los aspectos más exigentes a la hora de llevar a cabo la asignatura son, sin duda, las dificultades para el análisis formal –identificar estructuras– de muchos alumnos al comienzo del curso. De ahí que cada año se implementen pequeñas variantes a la hora de facilitar ese proceso de asimilación estructural, desde analogías musicales (de gran utilidad para “visualizar” estructuras) hasta diversos tipos de gráficos, diagramas y mapas que, diseñados específicamente para el curso –a veces por los propios alumnos– contribuyen a clarificar qué implica construir narrativas de tipo serial. La falta de estudios sólidos sobre esta vertiente estructural de la narración seriada provoca que deban integrarse fuentes muy diversas, y en ocasiones, esa heterogeneidad genera retos a nivel pedagógico. Dicho de otro modo, tratándose de una materia tan novedosa (pese a la antiquísima tradición que la sustenta), cuyo enfoque formal es tan específico, no hay un “manual de referencia” que englobe los temas y contenidos a tratar, sino que es la misma asignatura –bebiendo de textos múltiples, por supuesto– la que vehicula un método propio⁹.

4.2. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Esa novedad a la que venimos refiriéndonos se puede entender como un aspecto positivo (el hecho de apostar a fondo por una perspectiva estructural sobre la serialidad), pero sería deseable crear herramientas bibliográficas propias en un futuro cercano. Sin duda, algunos capítulos de libro y artículos académicos (que han sido referenciados) son fruto de la experiencia pedagógica de *Formas de la Narración Serial* durante sus cuatro años de existencia, y pueden ser utilizados como material do-

9 Entre las escasas publicaciones que han apostado por analizar las series desde un punto de vista formal, centrándose en sus estructuras, merece la pena destacar: GONZÁLEZ-REQUENA, Jesús (1989): Las series televisivas: una tipología, en SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente: *El relato electrónico*. Filmoteca de la Generalitat Valenciana. Valencia.

cente en el aula, pero sería conveniente expandir ese armazón teórico de base a través de otras publicaciones. En ese sentido, esperamos que tanto la presente ponencia como el artículo de investigación que la acompaña puedan ser, en un futuro cercano, parte activa en el funcionamiento de la asignatura.

Otro aspecto mejorable es el recorrido externo –una vez concluida la asignatura– de los trabajos de análisis. Sería interesante encontrar una plataforma de publicación (ya sea una revista web o un repositorio digital) para editar y poner a disposición pública los mejores trabajos de la asignatura. En muchos casos se trata de trabajos que no sólo comparten una perspectiva novedosa sobre la serialidad –con enfoque estructural– sino que elaboran un discurso crítico interesante entorno a series recientes sobre las que no suelen publicarse textos de esta naturaleza. Esa posibilidad de publicación, por modesta que sea, puede ayudar asimismo a completar todo el proceso de aprendizaje, incorporando las correcciones que sean oportunas y editándolo de cara a posibles lectores. Se ha dado algún caso aislado en el que ese recorrido posterior ha sido una realidad, pero valdría la pena plantearse maneras de convertir esas excepciones en una práctica relativamente habitual (siempre que la calidad de los trabajos lo aconseje). Todo ello contribuiría a difundir, en suma, el punto de vista propio que la asignatura propone: repensar la narrativa serial a través de sus formas.

5. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- ALLRATH, Gaby y GYMNICH, Marion (2005): *Narrative strategies in Television Series*. Palgrave-MacMillan. Madrid.
- ALVAR, Carlos (1997): *Breve diccionario artúrico*. Alianza. Madrid.
- BALLÓ, Jordi y PÉREZ, Xavier (1997): *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Anagrama. Barcelona.
- BALLÓ, Jordi y PEREZ, Xavier (2005): *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Anagrama. Barcelona.
- CASCAJOSA VIRINO, Concepción (ed., 2007): *La caja lista: televisión norteamericana de culto*. Laertes. Barcelona.
- CASSETTI, Francesco (1984): *L'immagine al plurale. Serialità e ripetizioni nel cinema e la televisione*. Marsilio Editore, Venecia.
- CIRLOT, Victoria (1995): *La novela artúrica: orígenes de la ficción en la cultura europea*. Montesinos, Barcelona.
- GARCÍA GUAL, Carlos (2003): *Historia del rey Arturo y de los nobles caballeros de la Tabla Redonda*. Alianza. Madrid.
- HARRIGAN, Pat y WARDRIP-FRUIIN, Noah (2009): *Third Person. Authoring and Exploring Vast Narratives*. MIT Press. Cambridge.
- NDALIANIS, Angela (2004): *Neo-Baroque Aesthetics and Contemporary Entertainment*. MIT Press, Cambridge.
- STEINBECK, John (1988): *Los hechos del Rey Arturo y sus nobles caballeros*. Edhasa. Madrid.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

GARIN, Manuel (2013): Truth Takes Time. The Interplay Between Heroines, Genres and Narratives in three J. J. Abrams' Television Series, en *Communication & Society*, XXVI.

GONZÁLEZ-REQUENA, Jesús (1989): Las series televisivas: una tipología, en SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente: *El relato electrónico*. Filmoteca de la Generalitat Valenciana. Valencia.

PÉREZ, Xavier (2011): Las edades de la serialidad, en *La balsa de la Medusa*, Revista Cuatrimestral, Segunda época, Número 6.



XIX

ANÁLISIS DEL USO DE VÍDEOS EN LA ASIGNATURA DE MICROECONOMÍA

Alejandro Ros Gálvez

(U. Católica San Antonio de Murcia –España–)

Alfonso Rosa García

(U. Católica San Antonio de Murcia –España–)

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías como medio docente permiten al profesorado utilizar lenguajes que, en muchas ocasiones, conectan mejor con los usos y costumbres de los estudiantes. De hecho, uno de los objetivos del proceso de Convergencia Europea es que la puesta en marcha de nuevos tipos de materiales docentes mejore el aprendizaje de los alumnos y aumente la motivación del profesorado, lo que teóricamente debería llevar a la realización de nuevos estilos de trabajo (De Cabrera y otros, 2007). Uno de los métodos cuya aplicación está creciendo más significativamente en los últimos años es el uso de vídeos explicativos como material de apoyo para el estudio.

Las ventajas de un material audiovisual de este tipo enumeradas en la literatura son numerosas. En primer

lugar, hay que tener en cuenta que el lenguaje audiovisual es especialmente apropiado para explicar aquellos conceptos o procedimientos cuya descripción escrita es más compleja y confusa (Iglesias y Taracido, 2012). Asimismo, permite clarificar puntos importantes antes de clases prácticas o teóricas, con el consiguiente ahorro de tiempo (Hueso, 2011). Otra ventaja importante es la posibilidad de poder reproducir el vídeo tantas veces como se desee, pudiendo así revisar conceptos que no hayan quedado totalmente claros (Infante Moro y otros, 2010). El material audiovisual permite que sea el alumno el protagonista del aprendizaje, reforzando el rol del profesor como guía durante este proceso (Cebrià i Iranzo y otros, 2009). Además, el uso de técnicas creativas en el aula fomenta un ambiente de aprendizaje más productivo y enriquecido (Burke y Snyder, 2008). Estas razones han llevado a la elaboración de numerosos materiales y repositorios de material en España (por ejemplo, el destinado a la Facultad de Derecho de la Universitat de València, Cuenca 2012). Según Infante Moro y otros (2010), ésta metodología debería servir como complemento de apoyo al docente para las clases que se impartan en modalidad presencial, así como ser un “recurso fundamental” en el caso de la enseñanza online, donde el contacto personal entre profesor y alumno se pierde.

En este artículo, estudiamos una serie de vídeos desarrollados para las asignaturas de Microeconomía del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. La elaboración pionera de materiales audiovisuales en el campo de la Economía es la de Bogan (1984), que realizó una serie de vídeos docentes cubriendo por completo la asignatura de Microeconomía, permitiendo que los alumnos visualizaran dicho material en un laboratorio de vídeo. Ya por aquel entonces la satisfacción de los

alumnos con este tipo de material audiovisual fue muy alta.

En nuestro caso, los vídeos han consistido en explicaciones breves de los conceptos clave. Cada vídeo tiene una extensión aproximada de entre 5 y 10 minutos, siguiendo el modelo de vídeos cortos que ilustran puntos concretos (Hueso, 2011). Para Microeconomía I se elaboraron 42 vídeos, cubriendo todos los conceptos teóricos relevantes, mientras que para Microeconomía II se elaboraron 59 vídeos teóricos y 20 vídeos con resolución de problemas, cubriendo todos los aspectos teóricos y un ejemplo relativo a cada aplicación práctica estudiada. Los vídeos relativos a Microeconomía I fueron utilizados por los alumnos del Grado en modalidad Semipresencial, mientras que los de Microeconomía II fueron utilizados tanto por los alumnos de la modalidad Presencial como Semipresencial. Dichos vídeos eran alojados en Youtube, y a través del Campus Virtual se iba suministrando a los alumnos las direcciones web correspondientes conforme iba avanzando la asignatura. Además, al estar publicados de forma abierta, dichos vídeos también podían ser consultados por cualquier individuo que los localizara a través del buscador de Youtube, para lo que se les asignaban título y palabras clave explicativas. Se puede acceder a los vídeos así como al material complementario elaborado a través de las direcciones web <http://goo.gl/CpHMK> y <http://goo.gl/LbJDA> (para los vídeos relativos a Microeconomía I y II, respectivamente).

Según Burke y Snyder (2008), Youtube, la plataforma online de videos escogida para difundir el material didáctico, enriquece el ambiente de aprendizaje de los estudiantes, jóvenes y mayores, y presenta una gran relevancia en el área de la educación universitaria. El uso de estas tecnologías no solo ayuda a que el alumno entienda de forma más profunda los contenidos de la

materia, sino que también le sirve para estar en contacto con nuevas tecnologías que les proporcionarán habilidades para su futuro. El uso de los vídeos online como material docente ha tenido asimismo un gran impacto. Recientes experiencias como la Academia Kahn (Challa, 2013) o la creciente implantación de los Cursos Online Masivos Abiertos, más conocidos por sus siglas en inglés, MOOC's (Lewin, 2012), muestran el potencial de este tipo de material didáctico.

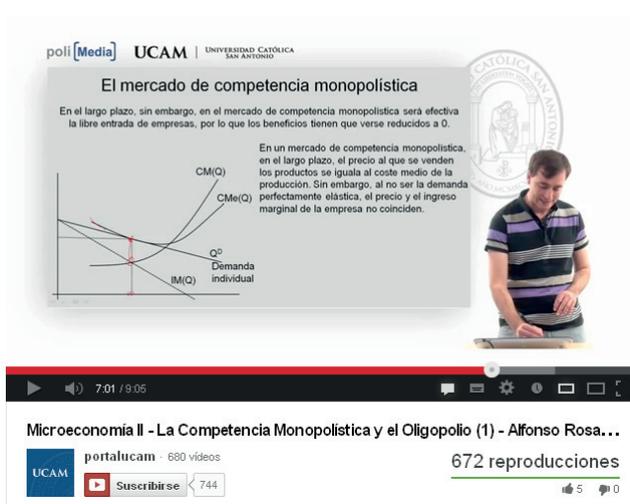
Al finalizar la asignatura, se ha evaluado la utilidad de dicho material desde un enfoque interno y otro externo. Desde el punto de vista interno, se ha preguntado en un cuestionario a los alumnos cuál ha sido el grado de satisfacción que han encontrado en el material. En general, la respuesta ha sido muy positiva, siendo los vídeos explicativos el material mejor valorado por los alumnos, por encima de las clases presenciales y las diapositivas. Respecto al impacto externo, las estadísticas de Youtube muestran que ha habido más de 100.000 visualizaciones de los vídeos, incluyendo un vídeo que ha acumulado más de 6.000 visualizaciones durante los 8 primeros meses que ha estado accesible, y a pesar de que había tan solo 8 alumnos matriculados en la Modalidad Semipresencial a los que el vídeo iba dirigido en principio. Esto muestra que la elaboración de materiales para la asignatura puede tener también un impacto muy relevante en el resto de la sociedad.

2. ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES

Desde la Dirección de la Universidad se planteó la posibilidad de realizar algunos vídeos de apoyo, en principio dirigidos a los alumnos que cursaban la carrera en la Modalidad Semipresencial. En nuestro caso, decidimos elaborar vídeos referidos a todo el contenido de las asignaturas de Microeconomía I y II, de forma que todos los conceptos teóricos explicados en clase

han tenido su contrapartida en un vídeo. La idea era que los alumnos de la modalidad semipresencial tuvieran un material sustitutivo de las lecciones magistrales, adicional a los materiales escritos que se ponen a su disposición. Para los alumnos en modalidad presencial, los vídeos han sido complementarios a dichas lecciones magistrales, ya que podían ser consultados por los alumnos para repasar los conceptos estudiados en clase, en la línea sugerida por Infante Moro y otros (2010).

Los vídeos han sido grabados en el Estudio Polimedia de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Polimedia es una tecnología desarrollada por la Universidad Politécnica de Valencia (Turró y otros, 2009). Consisten en unas diapositivas que el profesor va avanzando conforme realiza la explicación. En los vídeos aparece dicha transparencia ocupando aproximadamente el 75% de la pantalla, con la imagen del profesor al lado, ocupando el resto (ver Figura 1). Cada vídeo, que transcurre en un tiempo corto, explica un único concepto teórico. Posteriormente, en el Campus Virtual, se desarrollaba un índice de conceptos teóricos de cada tema, añadiendo junto a cada concepto la dirección web donde se encontraba el vídeo correspondiente (ver Figura 2). Conforme fue avanzando el curso, se introdujeron algunas novedades, como el hecho de ir señalando en las transparencias con un marcador conforme se iba explicando. Además, en los materiales de Microeconomía II, se incorporó la resolución de problemas por parte del profesor, donde el profesor haciendo uso de una Tablet resolvía los problemas, que el alumno visualiza como si estuvieran hechos con tiza blanca sobre la tradicional pizarra verde.



*Figura 1. Captura de pantalla de uno de los vídeos.
Fuente: Elaboración propia*

El alojamiento de los vídeos se llevó a cabo en el portal de Youtube, en la cuenta institucional de la Universidad, <http://www.youtube.com/user/portalucam>. Los vídeos se alojaron en modalidad Pública, por lo que son accesibles a través del buscador de Youtube, buscadores externos (como Google) o a través de las listas de vídeos relacionados que genera automáticamente Youtube. Esto ha permitido hacer uso de los vídeos a individuos ajenos a los estudiantes de la Universidad. Asimismo, el alojamiento en Youtube ha permitido enriquecer el ambiente de aprendizaje de los estudiantes, al hacer uso para el estudio de una plataforma que es usada por ellos de forma habitual (Burke y Snyder, 2008).

Tema 5: La competencia monopolística y el oligopolio

- Transparencias en el archivo: "Tema 5.pdf"
- Autoevaluación del Tema 5, en el archivo "Autoevaluacion T5.pdf".

Videos sobre la teoría del tema:

- Video sobre la competencia monopolística
- Video sobre el oligopolio y la competencia de tipo Cournot
- Video sobre el modelo de Stackelberg
- Video con un ejemplo y comparación del duopolio de Cournot y el de Stackelberg
- Video con una introducción a la teoría de juegos
- Video sobre el problema de competir o no competir
- Video sobre adaptarse o no a una innovación

Videos sobre las prácticas del tema:

Videos con ejercicios resueltos:

(El enunciado del problema aparece al inicio del vídeo, podéis probar a resolverlo por vosotros mismos antes de ver la solución)

- Problema: El duopolio de Cournot
- Problema: El duopolio de Stackelberg
- Problema: El equilibrio de Nash

*Figura 2. Captura de pantalla del Foro.
Las negritas son enlaces. Fuente: Elaboración propia*

3. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR LOS ALUMNOS

Para conocer la utilidad del material audiovisual, se ha realizado un cuestionario a los alumnos. Dicho cuestionario ha sido respondido de forma anónima, e incluía unas preguntas iniciales (sexo y edad), para después pasar a plantear a los alumnos cuestiones acerca de los materiales utilizados para el estudio de la asignatura, así como una evaluación respecto a la utilidad de cada material. Para la evaluación de cada recurso docente se ha utilizado una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (1) "nada útiles" hasta (5) "muy útiles". Los materiales que debían evaluar los alumnos eran seis: Clases presenciales, Diapositivas, Vídeos, Manual de la asignatura, Apuntes propios y Apuntes de otros compañeros.

Hemos obtenido respuestas de 5 alumnos de la Modalidad Semipresencial (50% del total) y 40 alumnos de la Modalidad Presencial (78,43% del total).

Se han calculado los estadísticos descriptivos media, mediana y moda (ver Tabla 1), de forma conjunta para los alumnos de ambas modalidades. En general,

los resultados obtenidos son muy positivos para todos los recursos docentes. Ninguno los seis recursos ha sido considerado como poco útil por parte de los alumnos, situándose el peor valorado en la mitad de la escala (“Indiferente”).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos. Recursos Docentes						
Recurso	C	D	V	M	AP	AC
Usan recurso	35	24	32	8	24	9
No usan recurso	10	21	13	37	21	36
Media	4,00	4,33	4,84	3,38	3,79	3,56
Mediana	4	5	5	4	4	3
Moda	5	5	5	4	4	3
C: Clases presenciales – D: Diapositivas – V: Vídeos M: Manual – AP: Apuntes propios – AC: Apuntes de compañeros						

*Tabla 1. Cuadro resumen de los estadísticos descriptivos.
Fuente: Elaboración propia.*

Los resultados (ver Tabla 1) reflejan que el recurso docente más valorado son los vídeos, con una puntuación media de 4,84, frente a la valoración media de todos los demás recursos que es de 3,81. Además, todos los estudiantes de la Modalidad Semipresencial han utilizado este recurso, y un 68% de los estudiantes presenciales.

También se preguntó a los alumnos por sus impresiones y sugerencias de cara al próximo curso. Se presentan a continuación dos de ellas que reflejan el alto grado de satisfacción con este material:

“Creo que, en esta modalidad, los vídeos subidos por el profesor han sido, sin duda, lo mejor; te permite recordar lo explicado en clase de la misma forma y manera, para mí, básico en el desarrollo de la asigna-

Análisis del uso de vídeos en la asignatura de microeconomía

tura; y creo que poco se puede mejorar con respecto a los demás recursos”.

“Debería animar al resto de profesores a hacer vídeos como los de de esta asignatura, ya que es lo más útil de cara a la preparación de un examen”.

Otro alumno ha sugerido la realización de más vídeos de contenido práctico (ejercicios) para entender mejor la asignatura e ir más preparado de cara al examen. Por ello, una de nuestras intenciones para el próximo curso es aumentar la proporción de vídeos prácticos respecto de los teóricos cubriendo así esta demanda.

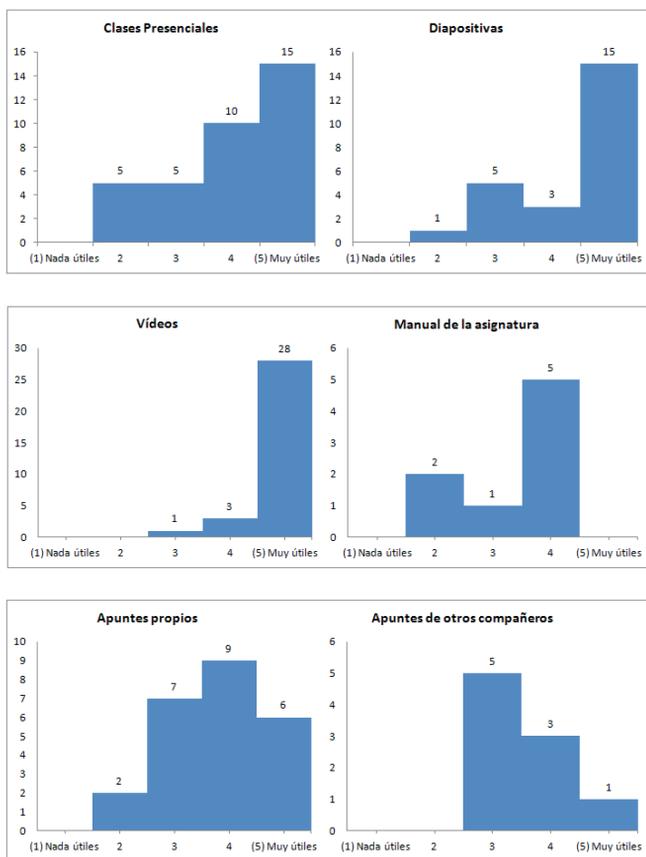


Figura 3. Utilidad de los distintos recursos docentes:
Histograma de respuestas.
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 hemos reproducido el histograma de respuestas, donde se observa el gran consenso en la valoración de los vídeos, mientras que las opiniones respecto de los demás materiales, aún siendo en general positivas, son de carácter más variado.

A los vídeos le siguen las diapositivas y las clases presenciales con una valoración media de 4,33 y 4,00, respectivamente. Los alumnos consideran más útiles aquellos recursos en los que hay una interactividad del profesor (vídeos y clases presenciales), y las diapositivas, en lugar de otros métodos más tradicionales, como son los apuntes propios (3,79), los apuntes de otros compañeros (3,56) y, en último lugar, el manual de la asignatura (3,38).

4. IMPACTO EXTERNO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL

Los 121 vídeos elaborados sumaban, a 23 de Julio de 2013, más de 100.000 visualizaciones, lo que ofrece una idea del impacto externo generado. Los 42 vídeos de Microeconomía I alcanzan más de 50.000 visionados, habiendo sido puestos online entre Octubre y Diciembre de 2012. Dichos vídeos fueron utilizados únicamente en la Modalidad Semipresencial, en la que participaban 8 alumnos activos. Los 79 vídeos de Microeconomía II, que han sido publicados entre Febrero y Abril de 2013, alcanzan más de 49.000 vídeos vistos, cuando los alumnos de las modalidades Semipresencial y Presencial, para los que se han puesto disponibles, suman 80 alumnos. Estas estadísticas muestran el fuerte impacto que han tenido los vídeos, que han podido ser utilizados por numerosos estudiantes fuera de la Universidad. Además, han generado un impacto sobre la imagen de la propia Universidad, ya que el logotipo de ésta aparece en todos ellos.

Los comentarios recibidos en los vídeos son, en general, muy positivos, incluyendo algunos usuarios que advierten de errores en algunos de los vídeos. En esos casos, el profesor ha respondido a las cuestiones planteadas a través de los comentarios habilitados en YouTube.

5. CONCLUSIÓN

A raíz de los resultados obtenidos, los estudiantes encuestados han considerado mucho más útiles los vídeos que el resto de recursos docentes. Ello se debe a que hay una interactividad del profesor y a que el alumno puede visualizar el vídeo cuando quiera y tantas veces como desee, adelantándose así a las clases, lo que le brinda una gran oportunidad de cara a la preparación del examen.

Los métodos tradicionales, por su parte, parecen ocupar un segundo lugar para los estudiantes. Esto apoya la tendencia generalizada en numerosas universidades y otros centros de enseñanza, que tienden a utilizar recursos más innovadores que captan mejor la atención del estudiante, al mismo tiempo que contribuyan más y mejor a su formación.

Por este motivo, una de nuestras intenciones para el próximo curso es continuar con la elaboración de vídeos que persigan este objetivo, y aumentar la proporción de vídeos de contenido práctico respecto de los teóricos, respondiendo así a los alumnos que han manifestado la necesidad de contar con mayor número de vídeos dirigidos a la resolución de ejercicios prácticos.

En lo que se refiere al impacto externo del material, el impacto generado ha supuesto una importante fuente de motivación para continuar apostando por la subida de vídeos a portales como Youtube. La intención es que cada año mayor número de personas tengan la

oportunidad de acceder a este material cualquiera que sea el lugar donde se encuentren.

6. BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

- BOGAN, Elizabeth (1984): The Use of Interactive Video in Teaching Microeconomics: A Note. *Journal of Economic Education*, 15(4), 329–330.
- BURKE, Sloane C., & SNYDER, Shonna L. (2008): YouTube: An Innovative Learning Resource for College Health Education Courses. *International Electronic Journal of Health Education*, 11, 39–46.
- CABRERA, Suitberto, FRANCO, Mercedes, & CABRERA, Asela (2007): Aplicación del sistema Polimedia en el proyecto docente de la asignatura Métodos estadísticos de la ingeniería, en *Actas del XXX Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa y de las IV Jornadas de Estadística Pública* (p. 46).
- CEBRIÀ I Iranzo, Maria Àngels, MORA AMÉRIGO, Enrique Ricardo, & IGUAL CAMACHO, Celedonia (2009): Utilización de las TIC en el aprendizaje autónomo del estudiante: aplicación en la asignatura Fisioterapia Cardiocirculatoria. @ *tic. revista d'innovació educativa*, 3, 62–66.
- CHALLA, Sowmya (2013, March): Innovative Use of Technology and Media for Global Education: Focus on the Success of Khan Academy, en *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2013* (1), 298–299.
- HUESO, Lorenzo Cotino (2011): Cómo mantener una muy útil y sencilla comunicación con el alumnado a partir de audios y vídeos. *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*, 37–40.

IGLESIAS, Antonio Jesús Benítez, & TARACIDO, Esteban M. Stepanian (2012): Desarrollo de las competencias específicas relacionadas con la tecnología para las áreas de periodismo y comunicación audiovisual. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 129–139.

INFANTE MORO, Alfonso, SANTOS FERNÁNDEZ, Nieves, MUÑIZ RONCHEL, Cristina, & PÉREZ MEDINA, Lola (2010): Aplicación del polimedia en el ámbito educativo. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 18, 1–7.

TURRÓ, Carlos., FERRANDO, Miguel, BUSQUETS, Jaime, & CAÑERO, Aristóteles (2009): Polimedia: a system for successful video e-learning, en *Eunis 2009 international conference*.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

GASCÓN CUENCA, Andrés (2012): Generación, edición y distribución de objetos de aprendizaje multimedia como recurso para la docencia y el estudio del Derecho. *@ tic. revista d'innovació educativa*, nº9. Disponible en: <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1654>. Consultado el 5 de junio de 2013.

LEWIN, Tamar (2012): Universities reshaping education on the web. *The New York Times*, p.A12. Disponible en: http://www.nytimes.com/2012/07/17/education/consortium-of-colleges-takes-online-education-to-new-level.html?pagewanted=all&_r=0. Consultado el 1 de Junio de 2013.



XX

PERCEPCIÓN AUDITIVA: REVISIÓN DIDÁCTICA Y METODOLÓGICA DERIVADA DE LA INVESTIGACIÓN

Esther Ruiz Palomo

(U. de Burgos –España–)

Fernando Lara Ortega

(U. de Burgos –España–)

Rosa M^a Santamaría Conde

(U. de Burgos –España–)

Diversos estudios realizados en nuestro país ponen de manifiesto la escasa atención que se le presta a la educación musical en las aulas de infantil. En estos estudios las investigadoras parten, entre otras, de la hipótesis de que una de las causas que da lugar a esa circunstancia es la escasa formación inicial que los futuros maestros de ese nivel educativo reciben en relación con la educación musical. Con estos estudios como referencia y con el objetivo de conocer el estado de la cuestión en nuestra ciudad, llevamos a cabo, durante el curso 2011–2012, una investigación en los centros escolares que imparten 2º ciclo de Educación Infantil en Burgos capital, avalada por la Dirección Provincial de Educación. Los resultados de la misma orientaron una

serie de actuaciones relativas tanto a la formación inicial como a la formación permanente de los maestros.

Ambas investigaciones se han diseñado con un carácter predominantemente descriptivo. Para la recogida de datos nos hemos servido del método de encuesta utilizando como instrumento el cuestionario, empleando, con algunas modificaciones, el cuestionario elaborado por López de la Calle Sampedro (2009). Se trata de una investigación tanto cualitativa, que permite la interpretación de los datos, como cuantitativa, ya que también se han empleado para el análisis técnicas cuantitativas aplicando el programa SPSS.

En esta ocasión mostramos los resultados obtenidos en ambos contextos, alumnos y maestros en ejercicio, referidos a la formación recibida en relación con la *percepción auditiva* puesto que es un contenido fundamental en la educación musical infantil que pensamos que no se trabaja suficientemente. Dichos resultados muestran diferencias muy significativas en cuatro de los seis ítems objeto de estudio.

Con la nueva estructura de los estudios de Grado, y la reducción del número de créditos dedicados a la Música en el Grado de Maestro en Educación Infantil que ha supuesto, pensamos que la revisión de la práctica docente para acercarla y adecuarla lo más posible a las necesidades expresadas por los encargados de llevar a cabo esta tarea en las aulas de Educación Infantil se hace indispensable. Creemos firmemente que las Universidades deben revisar periódicamente sus planes de estudio para responder a las demandas de la sociedad en las que se insertan. Así mismo pensamos que las diferentes titulaciones deben adecuar sus acciones formativas a las necesidades específicas del colectivo al que se dirigen y a las necesidades relacionadas con la educación y la formación permanente.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para formar un profesorado debidamente cualificado es necesario primeramente conocer cómo es la formación que los futuros maestros en educación infantil reciben en las universidades para utilizar la música en esta etapa y qué elementos pueden potenciar la adquisición de las capacidades básicas necesarias para utilizarla de manera segura y con garantías de calidad (López de la Calle, 2008. Pág. 227).

Por otro lado, los estudios realizados por Bernal (2000), Díaz (2004) y López de la Calle (2009), han puesto de manifiesto la poca atención que se le presta a la educación musical en las aulas de infantil. En dichos estudios parten, entre otras, de la hipótesis de que, una de las causas que da lugar a esta circunstancia, es que los futuros maestros de ese nivel educativo reciben una formación insuficiente en relación con la educación musical.

Tal y como señala López de la Calle (2008), con cuya afirmación coincidimos plenamente, se trata de una formación muy escasa, que no capacita para la implementación de la música en el currículum de la educación infantil y que no da respuestas a las nuevas exigencias musicales derivadas de las actuales estructuras educativas, culturales y sociales.

Igualmente Díaz (2004a) se pronuncia en este sentido cuando dice:

“Somos conscientes de que una mayoría del profesorado de Infantil demanda formación en educación musical. Por otra parte, la formación que están recibiendo los especialistas de Educación Infantil, que actualmente se forman en nuestras universidades, es a nuestro modo de entender muy escasa” (Pág.6).

Con estos estudios como referencia y con el objetivo de conocer el estado de la cuestión en nuestra ciudad,

llevamos a cabo, durante el curso 2011–2012, una investigación en los centros escolares que imparten 2º ciclo de Educación Infantil en Burgos capital, avalada por la Dirección Provincial de Educación.

El objetivo de dicha investigación era conocer qué formación inicial recibieron los maestros de Educación Infantil en sus centros formativos y recabar información sobre las carencias y necesidades que demandan en materia de Educación Musical.

Los resultados de la misma orientaron una serie de actuaciones relativas tanto a la formación inicial como a la formación permanente de los maestros.

En relación con la formación inicial dichas actuaciones se concretaron en la revisión de la Guía Docente de la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical* y su Didáctica, seleccionando aquellos contenidos que, a raíz de las encuestas realizadas, eran más significativos para los maestros y aquellos en los que los encuestados solicitaban mayor formación, eliminando los que no eran imprescindibles, y en la puesta en práctica de una metodología docente que, sin olvidar la importancia de la teoría, incidiese en una formación más orientada a la práctica, mediante la aplicación inmediata a situaciones hipotéticas creadas en el aula y la realización de supuestos didácticos. Una vez aplicados los cambios señalados procedimos a pasar a los alumnos el mismo cuestionario que habían respondido los maestros en ejercicio para comprobar la eficacia o no de las modificaciones introducidas en la docencia de la asignatura.

El elemento en el que nos centramos en este trabajo gira en torno a la formación recibida en materia de *percepción auditiva* y a la relevancia que para el colectivo tiene este contenido en su aplicación al aula ya que, como señalan distintos autores, la importancia de la educación musical en esta etapa viene dada por la necesidad de organizar en edades tempranas las percepciones au-

ditivas de los niños para contribuir al desarrollo de su imaginación, sensibilidad y creatividad como fuente de sus posibilidades expresivas (Gallego Ortega, 1994).

La escucha es uno de los contenidos fundamentales de la educación musical; todos los demás se irán hilvanando a través de la audición y la percepción. (Akoschky, 1996). En la educación musical infantil es primordial favorecer el contacto de los niños con las experiencias sonoras que les ofrece su entorno más próximo, mediante un trabajo estructurado, con planteamientos y objetivos claros y a través de experiencias que irán desarrollando su sensibilidad y su capacidad de discriminación y de memoria auditiva.

El trabajo realizado debe encaminarse a desarrollar las facultades de concentración y atención y a distinguir entre oír y escuchar a través de juegos sonoros, siguiendo el proceso: Escuchar– Identificar– Retener– Reproducir (Ruiz, 2011).

Se debe despertar en los niños el interés auditivo, estimular su atención hacia cualquier fenómeno sonoro para sensibilizar su oído preparándolo para la comprensión y ejecución musical. Hacerles conscientes de su capacidad de percepción auditiva será el punto de partida para que lleguen a descubrir, distinguir, ubicar, recordar, enumerar y seleccionar los sonidos que le rodean.

El desarrollo de la percepción auditiva tiene gran importancia no sólo desde un punto de vista musical, sino desde otros ámbitos. El trabajo auditivo fomenta la observación del entorno ya que la escucha orientada y dirigida del entorno social y natural proporcionará conocimientos que no permite el contacto permanente aunque indiscriminado con él (Akoschky, 1996); y este trabajo se hace más importante dado que vivimos en una sociedad cuyos estímulos son mayoritariamente visuales y no se presta adecuada atención a los procesos de escucha.

Por otra parte, el desarrollo de la percepción auditiva también fomenta procesos de observación, manipulación, experimentación, etc., lo que contribuye al desarrollo cognitivo del niño.

Pero donde la percepción auditiva adquiere especial importancia es en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. La percepción auditiva constituye un prerrequisito para la comunicación. Implica la capacidad para reconocer, discriminar e interpretar estímulos auditivos asociándolos a experiencias previas. Es un elemento fundamental para el acceso y el desarrollo del lenguaje. Por vía auditiva nos llega cantidad de información de forma inconsciente e involuntaria, pero, para entenderla, aprender a reaccionar y actuar sobre ella es imprescindible escuchar. Como señalan Calafi Rius et al. (2004. Pág. 9):

“La percepción auditiva y un entrenamiento de las diferentes habilidades auditivas debe formar parte de las diversas actividades que los alumnos realizarán en el medio escolar [...]”.

La falta de comprensión y discriminación auditiva puede hacer que el niño no decodifique correctamente los elementos fónicos del lenguaje y no perciba diferenciaciones, produciendo errores en la imitación oral. El niño oye bien pero analiza e integra mal los sonidos que oye.

La capacidad auditiva se desarrolla en el niño en edades muy tempranas, por tanto, en el período educativo infantil se encuentra en su máximo desarrollo, por encima de sus capacidades motrices o vocales. Como venimos señalando, el Desarrollo de la Percepción Auditiva es un contenido de gran importancia y, por lo que hemos podido observar de forma empírica, se trabaja muy poco en las aulas o se hace en forma poco adecuada.

El trabajo auditivo ha de ir encaminado a hacer nacer en el niño la conciencia de mundo sonoro, a lograr un desarrollo auditivo integral y consciente, a desarrollar su memoria auditiva y a estimular su capacidad de concentración auditiva mediante un trabajo progresivo y bien secuenciado. Se trata, en definitiva, de conseguir que el niño capte los sonidos y sus cualidades, reconozca la fuente que produce dichos sonidos, sea consciente de la amplia gama de sonidos naturales y artificiales existentes y pueda ubicarlos en el espacio.

Consideramos fundamental conocer la formación que los maestros de este nivel educativo han recibido en relación con la percepción auditiva, así como la relevancia que para ellos tiene este contenido en sus prácticas diarias en el aula, con el fin de poder revisar nuestra docencia en la formación inicial y comprobar si las modificaciones efectuadas tras dicha revisión cumplen las expectativas y se convierten en un aprendizaje significativo que permita la integración del trabajo auditivo en las aulas de Educación Infantil de una forma estructurada, con objetivos claros y actividades adecuadas cada una de las edades que comprende dicha etapa.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Ambas investigaciones se han diseñado con un carácter predominantemente descriptivo. Para la recogida de datos nos hemos servido del método de encuesta utilizando como instrumento el cuestionario, empleando, con algunas modificaciones, el cuestionario elaborado por López de la Calle Sampedro (2009). Se trata de una investigación tanto cualitativa, que permite la interpretación de los datos, como cuantitativa, ya que, como ya hemos señalado anteriormente, también se han empleado para el análisis técnicas cuantitativas aplicando el programa SPSS.

Al tratarse de variables categóricas, en el análisis estadístico hemos empleado tablas de contingencia acompañadas de las pruebas de Chi cuadrado que nos indicará si las diferencias entre los grupos son significativas (valor $p < 0,05$) o no significativas (valor $p > 0,05$).

Presentamos aquí los resultados alcanzados en lo que se refiere a alumnos y maestros en ejercicio, así como a la formación recibida en relación con la percepción auditiva, siendo un contenido fundamental en las primeras edades del niño que no se trabaja lo suficiente, al menos desde nuestro punto de vista.. Dichos resultados muestran diferencias muy significativas en cuatro de los seis ítems objeto de estudio.

2.1. OBJETIVOS

La primera fase de la investigación tuvo como objetivos los siguientes:

- Conocer qué formación inicial sobre Música y su Didáctica recibieron los maestros de Educación Infantil en sus centros formativos.
- Conocer qué formación perciben como más adecuada así como las carencias y necesidades del colectivo en materia de Educación Musical.

En la segunda fase los objetivos se centraron en aspectos tales como:

- Revisar y modificar nuestra práctica docente acercándola y adecuándola lo más posible a las necesidades expresadas por los encargados de llevar a cabo la tarea de trabajar la música en las aulas de Educación Infantil, esto es, los futuros maestros de la etapa.
- Comprobar mediante la aplicación de un cuestionario si las revisiones y modificaciones realizadas habían resultado eficaces.

- Diseñar y llevar a cabo acciones formativas fundamentadas en las necesidades y carencias expresadas por el colectivo encuestado así como promover trabajos de colaboración entre la Universidad de Burgos y los maestros dado que, una de las tareas de la Universidad ha de ser la de responder a las demandas que plantea la sociedad en la que se encuentra inmersa.

2.2. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO: EL CUESTIONARIO

El cuestionario elaborado consta de cuatro secciones muy concretas. La primera de ellas, de carácter más personal, recoge información acerca de los datos particulares de la persona encuestada tales como sexo y edad, algunos datos sobre su labor docente: tiempo de docencia en la etapa, curso en el que imparte dicha docencia...; se indaga sobre el Centro y el año de finalización de sus estudios de Magisterio así como si poseen o no formación y experiencias musicales ajenas a la formación recibida en la Universidad; también se les pregunta sobre la colaboración del especialista en Educación Musical en la realización del trabajo musical en el aula.

En la segunda sección se trata de que el encuestado refleje su percepción en cuanto a la formación inicial recibida en sus centros de referencia en materia de Educación Musical y el consiguiente grado de conocimientos adquiridos. También recoge la valoración que hacen de otros aspectos relevantes en la formación musical como: grado de formación del profesorado universitario, metodología empleada, tiempo dedicado a la teoría y a la práctica, etc.

En relación con la variable que nos ocupa en este trabajo los ítems sobre los que se pregunta a los encuestados son:

Formación para la comprensión musical: contenidos	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conocimientos sobre el sonido y sus cualidades				
Conocimientos sobre el entorno sonoro				
Conocimientos sobre educación auditiva				

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia

La tercera sección se divide en dos apartados claramente delimitados. El primero recoge información sobre la formación recibida en relación con los procedimientos musicales.

Los ítems relacionados con la percepción auditiva sobre los que se pregunta se reflejan en la siguiente tabla:

Formación en procedimientos musicales	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Audición de sonidos y obras musicales				

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia

En el segundo apartado referido a la sección tercera se pregunta acerca de aquellos contenidos procedimentales que consideran más relevantes en el quehacer diario del docente en relación con la música, centrándose en aspectos tales como: percepción, expresión, representación y creatividad.

Los ítems acerca de los cuales debían responder se centran en los siguientes, manteniéndose la misma escala de valoración:

Relevancia de los contenidos procedimentales básicos				
PERCEPCIÓN	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Discriminación del entorno sonoro				
Discriminación de las cualidades del sonido				

Tabla 3. Fuente: *Elaboración propia*

Y por último, la cuarta sección recoge las necesidades expresadas y el interés mostrado en cuanto a formación en materia de educación musical se refiere.

Como puede deducirse, el conjunto de estas secciones permite realizar un estudio bastante pormenorizado de la formación musical de los docentes.

2.3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha desarrollado en dos fases, cada una de ellas dividida a su vez en dos etapas.

La primera fase comenzó con la elaboración del cuestionario y su envío a los centros escolares. En cada centro se facilitó un dossier para el equipo docente de Educación Infantil, conteniendo tantos cuestionarios como maestros/as de infantil hubiera en el centro, una carta explicando los objetivos de la investigación y solicitando la colaboración del colectivo, así como un sobre timbrado con la dirección a la que se debían remitir los cuestionarios una vez cumplimentados. Se enviaron 9 cuestionarios piloto que sirvieron para corregir algunos de los aspectos que, a la vista de las respuestas recibidas, no quedaban completamente claros. Tras este envío y posterior revisión se procedió a remitir el resto de cuestionarios.

En una segunda etapa se recogieron los cuestionarios, se clasificaron los datos, se analizaron dichos datos, y se extrajeron las conclusiones derivadas de dicho análisis, las principales aportaciones del estudio, presentación de resultados, etc.

La segunda fase consistió en la revisión tanto de la Guía Docente de la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical* y su Didáctica como de la *Metodología* utilizada en la puesta en práctica de dicha materia con el fin de adaptarlas a las necesidades expresadas por los maestros en los cuestionarios.

Finalmente se procedió a:

- aplicar las revisiones realizadas tanto en relación con los contenidos como con la metodología docente, y
- preguntar a los alumnos, empleando el mismo cuestionario aplicado en la investigación precedente, acerca de la formación recibida, analizar los resultados y extraer conclusiones.

En la primera fase de la investigación, referida a la formación en educación musical recibida por los maestros de Educación Infantil, la muestra la compusieron todos aquellos docentes que imparten docencia en el 2º ciclo de Educación Infantil de los centros escolares de Burgos capital. Se pasaron 236 cuestionarios, que fueron entregados en mano en visitas a cada uno de los 40 centros que reúnen las características expresadas. Respondieron 140 maestros de 32 centros, lo que supone un 60,5% de sujetos y un 80% de los centros escolares, lo cual consideramos que sí es una muestra representativa para nuestro estudio.

En cuanto a la segunda fase de la investigación, referida a la formación recibida por los alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil en cuanto a Educación Musical se refiere, la muestra la constituyeron los 144

alumnos matriculados en la asignatura. Recibimos 103 cuestionarios cumplimentados, es decir, un 71,52% de alumnos, lo que hace que la muestra sea suficientemente representativa para el estudio.

2.4. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras el estudio realizado, destacamos a continuación las variables más relevantes que se derivan de los resultados obtenidos, adquiriendo una especial importancia teniendo en cuenta la muestra conseguida:

- Formación para la comprensión musical: contenidos, formada por tres ítems:
 - Conocimientos sobre el sonido y sus cualidades
 - Conocimientos sobre el entorno sonoro
 - Conocimientos sobre educación auditiva
- Formación en procedimientos musicales, concretamente en referencia al ítem:
 - Audición de sonidos y obras musicales
- Relevancia de los contenidos procedimentales básicos: percepción, con dos ítems para responder:
 - Discriminación del entorno sonoro
 - Discriminación de las cualidades del sonido

Para lograr una mayor claridad, en el análisis estadístico de los datos hemos agrupado las categorías de Poco–Nada y Bastante–Mucho. Los resultados obtenidos, en términos porcentuales, en cada uno de los ítems de las distintas variables son los que a continuación se reflejan.

En cuanto a la formación para la comprensión musical (contenidos):

Conocimiento sobre el sonido y sus cualidades *
Alumno o Maestro

Alumno Maestro		Alumno o Maestro		Total
Conocimiento sobre el sonido y sus cualidades	Recuento	19	93	112
	Nada o poco			
	Porcentaje	18,4%	66,9%	46,3%
	Recuento	84	46	130
	Bastante o Mucho			
	Porcentaje	81,6%	33,1%	53,7%

Tabla 4. Chi cuadrado = 55,882; $p < 0,05$ (Estadístico exacto de Fisher: Sig. exacta, bilateral). Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en dicha tabla, el porcentaje de alumnos que responden que han recibido poco/nada formación es muy reducido en relación al de maestros, y viceversa, el de alumnos que responden que han recibido bastante/mucha formación supera en un 48,5% al de maestros en ejercicio. Se trata por tanto, y tal y como indica el valor de “p”, de una diferencia muy significativa.

Conocimientos sobre el entorno sonoro * Alumno o Maestro

Recepción auditiva

Alumno Maestro			Alumno o Maestro		Total
Conocimientos sobre el entorno sonoro	Nada o poco	Recuento Porcentaje	38 36,9%	104 76,5%	142 59,4%
	Bastante o Mucho	Recuento Porcentaje	65 63,1%	32 23,5%	97 40,6%

Tabla 5. Chi cuadrado = 38,072; $p < 0,05$ (Estadístico exacto de Fisher: Sig. exacta, bilateral). Fuente: Elaboración propia

Al igual que ocurría con el ítem anterior también el porcentaje de alumnos que dicen haber recibido bastante/ mucha formación en Conocimientos sobre el entorno sonoro (63,1%) supera al de maestros (23,5%), y, aunque la diferencia no es tan grande (39,6%) como la que se apreciaba en Conocimiento sobre el sonido y sus cualidades, se trata igualmente de un valor significativo.

Conocimientos sobre educación auditiva * Alumno o Maestro

Alumno Maestro			Alumno o Maestro		Total
Conocimientos sobre educación auditiva	Nada o poco	Recuento Porcentaje	12 11,7%	106 77,4%	118 49,2%
	Bastante o Mucho	Recuento Porcentaje	91 88,3%	31 22,6%	122 50,8%

Tabla 6. Chi cuadrado = 101, 612; $p < 0,05$ (Estadístico exacto de Fisher: Sig. exacta, bilateral). Fuente: Elaboración propia

En este caso la diferencia entre los maestros que dicen haber recibido bastante/mucha formación en este campo (22,6%) y los alumnos (88,3%) se hace notablemente mayor alcanzando el 65,7%. Al igual que ocurría

en los ítems anteriores, el valor $p < 0,05$ nos indica una diferencia muy significativa.

Por otro lado, en lo que se refiere a la formación en procedimientos musicales, destacamos los siguientes resultados:

Audición de sonidos y obras musicales * Alumno o Maestro

Alumno			Alumno o Maestro		Total
Maestro					
Audición de sonidos y obras musicales	Nada o poco	Recuento	34	111	145
		Porcentaje	33,0%	79,9%	59,9%
	Bastante o Mucho	Recuento	69	28	97
		Porcentaje	67,0%	20,1%	40,1%

*Tabla 7. Chi cuadrado = 54,061; $p < 0,05$
(Estadístico exacto de Fisher: Sig. exacta, bilateral).
Fuente: Elaboración propia*

Como ocurría en los ítems de la variable anterior (tablas 4, 5 y 6) también en éste encontramos una diferencia significativa (46,9%, $p < 0,05$) entre el porcentaje de alumnos (67,0%) y el de maestros (20,1%) que dicen haber recibido bastante/mucha formación en audición de sonidos y obras musicales, lo cual no deja de ser un dato revelador.

Llegados a este punto tal vez convendría hacer una reflexión acerca de cuál puede ser la causa o el motivo de que se produzcan unas diferencias tan significativas entre el porcentaje de maestros y alumnos, en aspectos formativos básicos de la educación musical y en concreto de la *percepción auditiva*, y en el que los alumnos, en general, obtienen mejores porcentajes. Tal vez este aspecto deba ser objeto de un estudio posterior más fundamentado que deba tenerse en cuenta en un futuro, abriéndose nuevas líneas de investigación que sin duda pueden reportar interesantes datos que contribuyan al

enriquecimiento de la investigación que hasta ahora se lleva realizada.

Pero siguiendo con el actual estudio, nos centramos por último en la variable referida a relevancia de los contenidos procedimentales básicos (percepción), cuyos resultados obtenidos en ambos ítems son muy similares en ambas investigaciones:

Discriminación del entorno sonoro * Alumno o Maestro

Alumno Maestro			Alumno o Maestro		Total
Discriminación del entorno sonoro	Nada o poco	Recuento	17	28	45
		Porcentaje	16,5%	21,2%	19,1%
	Bastante o Mucho	Recuento	86	104	190
		Porcentaje	83,5%	78,8%	80,9%

Tabla 8. Chi cuadrado = 0,828; $p > 0,05$ (Estadístico exacto de Fisher: Sig. exacta, bilateral). Fuente: Elaboración propia

En este caso, el porcentaje de alumnos que concede a la discriminación del entorno sonoro de bastante/mucha relevancia es de un 83,5% y el de maestros de un 78,8 %, con lo que la diferencia (4,7% $p > 0,05$) no es significativa.

Discriminación de las cualidades del sonido * Alumno o Maestro

Alumno Maestro			Alumno o Maestro		Total
Discriminación de las cualidades del sonido	Nada o poco	Recuento	21	32	53
		Porcentaje	20,4%	23,9%	22,4%
	Bastante o Mucho	Recuento	82	102	184
		Porcentaje	79,6%	76,1%	77,6%

Tabla 9. Chi cuadrado = 0,409; $p > 0,05$
(Estadístico exacto de Fisher: Sig. exacta, bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Un hecho similar al anterior se produce en este segundo ítem, en el que la diferencia entre los alumnos que la consideran bastante/muy relevante (79,6%) y la de los maestros (76,1%) se reduce a un 3, 5% ($p > 0,05$), es decir, se trata de una diferencia no significativa.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se ha podido apreciar en los resultados, las diferencias entre la percepción que sobre su formación en materia de Educación Musical, concretamente en relación con la *percepción auditiva*, existen entre los maestros en ejercicio y los alumnos del Grado en Maestro de Educación Infantil son muy notables, tanto en los ítems que hacen referencia a la formación en contenidos como en aquellos que se refieren a la formación en procedimientos.

Estas diferencias se reducen considerablemente cuando a ambos colectivos se les pregunta acerca de la relevancia que le conceden a este contenido en concreto en su aplicación en las aulas infantiles. Es decir, independientemente de la formación recibida en cuanto a Percepción Auditiva se refiere, una gran mayoría considera bastante/ muy relevante trabajar estos contenidos en el aula. El tiempo dirá si las revisiones realizadas a nivel

tanto conceptual como metodológico han capacitado a los futuros maestros para implementar el trabajo auditivo en las aulas de una forma adecuada.

Pensamos que, de cara a asegurar la significatividad de los aprendizajes, la docencia universitaria, y concretamente en la materia que nos ocupa, ha de adecuarse a las necesidades reales del colectivo al que se dirige.

Con la nueva estructura de los estudios de Grado, y la reducción del número de créditos dedicados a la Música en el Grado en Maestro de Educación Infantil que ha supuesto, la revisión de la práctica docente para acercarla y adecuarla lo más posible a las necesidades expresadas por los encargados de llevar a cabo esta tarea en las aulas de Educación Infantil se hace indispensable.

En los nuevos planes de estudio nos hemos visto obligados a reducir los contenidos de nuestra materia pero ello no debe ir en detrimento de la calidad de nuestra enseñanza sino que debe suponer una selección de aquellos contenidos considerados más relevantes y un cambio en el enfoque metodológico que conjugue teoría y aplicación práctica de la misma. En este sentido coincidimos plenamente con Bernal (1999. Pág. 25) cuando señala que: *“Es necesario buscar una dimensión más operativa con el fin de que se propicie el aprendizaje efectivo [...] La actuación educativa no debe ir en la línea de cuánto se sabe de música sino qué se sabe hacer con la música”*. Y continúa indicando que, aunque la cantidad de los conocimientos musicales que posea el especialista en Educación Infantil es muy importante, es más significativa la calidad de dichos conocimientos y la capacidad de adaptarlos para llevarlos a la práctica en el aula. Se trata entonces no de proporcionar a los alumnos numerosos contenidos musicales sino de dotarlos de recursos y métodos que los capaciten para trabajar la música, y más concretamente la percepción auditiva, en el aula

infantil para poder aprovechar todas las posibilidades educativas que una y otra ofrecen.

Creemos firmemente que las Universidades deben revisar periódicamente sus planes de estudio para responder a las demandas de la sociedad en la que se insertan, por lo que el contacto entre ambos contextos debe ser permanente. Así mismo pensamos que las diferentes titulaciones deben adecuar sus acciones formativas a las necesidades específicas del colectivo al que se dirigen y a las necesidades relacionadas con la educación y la formación permanente.

Por último, queremos acabar con la siguiente reflexión:

“Que la música es un importante elemento educacional desde los primeros años de vida del niño es un hecho constatado, sin embargo, en muchas ocasiones seguimos estando ajenos a esta realidad. El niño nace con una disposición natural hacia el hecho sonoro y musical, los investigadores así lo constatan en los cada vez más numerosos estudios realizados. Solo cabría entonces preguntarnos, ¿estamos enseñando en nuestras universidades acorde con los resultados de las investigaciones actuales? [...]” (Díaz, 2004b. Pág. 118).

Como profesores que estamos formando a los futuros maestros, debemos esforzarnos por potenciar todas aquellas competencias del ámbito musical que tienen una clara repercusión en el desarrollo integral del niño, lo cual supone un gran reto. Es el momento de que la educación musical adquiera el protagonismo que se merece y no quede como algo residual en los actuales planes de estudios de Maestros, lo cual supone una contundente implicación por nuestra parte.

4. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

CALAFI RIUS, M. et all. (2004): *Percepción auditiva del lenguaje. Programa para su entrenamiento. (5 elementos)*. Ars Médica. Barcelona.

RUIZ, E. (2011): *Expresión musical en Educación Infantil. Orientaciones didácticas*. CCS. Madrid.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

AKOSCHKY, J. (1996): La audición sonora y musical en la Educación Infantil, en *Eufonía*, nº4. Pág. 97–102.

BERNAL, J. (1999): La formación musical del maestro especialista en la Educación Infantil, en *Eufonía*, nº 25, pp. 23–32.

DÍAZ, M. (2004a): La educación musical en la etapa 0–6 años, itinerarios y proyecciones: Formación Inicial del Profesorado en la Etapa Infantil en España, en *Resúmenes de la XXVI Conferencia Internacional ISME*. Tenerife, pp. 117–127.

LÓPEZ DE LA CALLE SAMPEDRO, M. A. (2008): La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior, en *Innovación Educativa*, nº 18, pp. 223– 237.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES WEB:

BERNAL, J. (2000): Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/bernal00.pdf>. Consultado el 8 de junio de 2013.

DÍAZ, M. (2004b): La educación musical en la etapa 0–6 años”, en *Léeme, Lista Europea de Música en la Educación*, nº 14. Disponible en: <http://musica>.

rediris.es/leeme/revista/diaz04.pdf. Consultado el 3 de junio de 2013.

LÓPEZ DE LA CALLE SAMPEDRO, M. A. (2009): La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la Música y su uso didáctico en Galicia. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872964.pdf. Consultado el 8 de junio de 2013.

XXI

PROCESOS DE RECEPCIÓN Y ELABORACIÓN COGNITIVA EN JÓVENES ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN SOCIAL COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Sebastián Sánchez Castillo

(Universidad de Valencia –España–)

Gabriela Fabbro de Nazábal

(U. Austral de Buenos Aires –Argentina–)

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación descubre las diferencias en la percepción audiovisual en jóvenes estudiantes, mediante la evaluación del impacto afectivo o cambio de estado de ánimo que muestra el observador en relación con un capítulo de una ficción audiovisual conocida. Un grupo de estudiantes de Ciencias de la Comunicación procedentes de la Universidad Austral de Buenos Aires (Argentina) y de la Universidad de Valencia (España) se han sometido a cuestionarios analíticos pre-test y post-test sobre un capítulo de la serie de ficción “*The Walking Dead*”.

Se ha empleado la escala PANAS (Positive Affect and Negative Affect Schedule). El conocimiento de los posibles cambios del estado anímico debido a la lectura audiovisual es especialmente concluyente al tratarse de futuros creadores de opinión, profesionales de la narración y de la comunicación social. Se descubre si la procedencia continental del estudiante puede considerarse como una variable dependiente y explicativa de un estado de ánimo concreto frente a estos constructos audiovisuales. Tanto el corpus teórico como los resultados, son tratados como un proceso de innovación docente de gran interés para conocer las diferencias en la percepción y persuasión de estudiantes universitarios entre estos países y así invitar al ajuste y optimización de sus respectivos planes de estudio en Ciencias de la Comunicación.

Las experiencias emocionales que muestran los espectadores son una de las primeras y más importantes consecuencias del entretenimiento mediático (Oatley, 2002; Vorderer, 2006). En los estudios sobre comunicación uno de los tipos de sentimientos más estudiados son el estado de ánimo y los procesos emocionales, en los cuales se demuestra que el visionado de producciones audiovisuales puede inducir a cambios en su estado de ánimo (Frijda, 1989; Tan, 1996; Zillmann, 2003).

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

En esta investigación participaron (N=84) estudiantes de la Universidad Austral de Buenos Aires, Argentina, 85,7% mujeres, N=72, $M_{\text{edad}} = 21,10$ años, $DT = 1,093$, y (N=84) estudiantes de la Universidad de Valencia, España, 57,14% mujeres, N=48, $M_{\text{edad}} = 20,69$ años, $DT = ,479$. Ambos grupos proceden de tercer y cuarto curso de Grado Comunicación Social, Comuni-

cación Audiovisual y del Grado de Ingeniería Multimedia, alumnos que se prestaron de forma voluntaria a la investigación propuesta.

En el caso de la universidad privada de Buenos Aires los datos se han obtenido en 3º curso en la asignatura de “Radio” y en 4º curso con la asignatura “Marketing”, durante el horario lectivo (21/08/2013).

En la universidad pública valenciana, la encuesta se presentó a estudiantes de 4º curso de Comunicación Audiovisual en la asignatura “Realización Televisiva”, y en el 3º curso de Ingeniería Multimedia en la asignatura “Tecnologías Audiovisuales de Adquisición” también durante el horario de clase (13/09/2013).

2.2. PROCEDIMIENTO

El capítulo de ficción propuesto se proyectó en la misma aula donde se imparte clase de las asignaturas indicadas. Los alumnos, tanto de Argentina como de España fueron informados del capítulo de ficción que se disponían a visionar tras haber cumplimentado previamente la escala pre-test de evaluación de ánimo ($\alpha = .69$). Tras el visionado, los mismos alumnos debían cumplimentar la escala post-test de evaluación de ánimo ($\alpha = .74$). También se indicó en la encuesta la edad y el sexo de los alumnos.

Para la investigación se ha escogido el episodio 7 de la segunda temporada de “*The Walking Dead*”, serie de ficción elegida por los altos índices de audiencia en ambos países. “*The Walking Dead*”, (Los muertos caminantes) es una serie de televisión desarrollada por Frank Darabont y basada en la serie de cómics homónima creada por Robert Kirkman y Tony Moore y que actualmente se publica por la editorial Image Comics. El episodio elegido para la investigación es uno de los más vistos de la temporada, al resolverse de forma dramática la

infortunada búsqueda de Sophia, la niña perdida en un bosque atestado de “caminantes”.

Únicamente 7 alumnos de la totalidad (N= 168) se declara férreos seguidores de la serie. El resto, aún conociendo perfectamente la serie, no la consideran como preferida.

2.3. CAPÍTULO DE FICCIÓN

El capítulo elegido cuenta con una estructura narrativa que puede caracterizarse como “clásica”, desde la perspectiva que propone tres actos claramente definidos, que se distribuyen según una división por escenas nutrida, a partir de una temporalidad claramente calibrada. 2 escenas para la exposición, 18 escenas para el desarrollo y 8 escenas para el desenlace.

Esta propuesta de desglose narrativo compone un relato que se construye a partir de un ritmo *in crescendo* basado en las expectativas que quiere construir en la audiencia. Dos escenas sirven como presentación de los conflictos del episodio, un nudo variado y sostenido por la multiplicidad de juego de opuestos y un desenlace con múltiples escenas, que van cerrando conflictos secundarios para resolver prácticamente en la última, el conflicto principal, Sophia “viva o muerta”... conforman el contenido narrativo de este episodio.

La información, por cierto nutrida y variada, está dosificada a partir de 3 tipos de conflicto, los anticipatorios, los principales y los secundarios (los que se cierran y los que quedan abiertos).

La gradación de los conflictos y el contenido de los mismos, se basa en la convivencia de convenciones de diversos géneros audiovisuales: la ciencia ficción que sostiene el conflicto principal, basado en los zombies que invaden el mundo, el suspense como principal eje rítmico del relato (qué se hace con los zombies del gra-

nero y por ello, qué se hace con Sophia), el melodrama como sustrato de la historia principal (Rick, Shane y Lori), y algunas que corresponden al drama, como principal mecanismo de resolución y vuelta al equilibrio de los conflictos (especialmente la muerte de Sophie). La hibridez genérica, base narrativa de los géneros audiovisuales y de las series televisivas actuales principalmente, promueve la identificación de variados públicos y la generación de diferentes estados de ánimo en relación con el texto. Este capítulo, con tanta información narrativa, con variedad genérica y con un ritmo basado en curvas dramáticas ascendentes, construye un relato propicio para la diversidad en los estados de ánimo que genera a partir de los horizontes de expectativas imaginados en el público receptor.

2.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS

El estado de ánimo se evaluó mediante la escala PANAS (*Positive Affect and Negative Affect Schedule*), de Watson, Clark y Tellegen (1988). Esta escala está compuesta por 20 términos emocionales dispuestos en dos grupos dimensionados como afectividad positiva (AP-10) y afectividad negativa (AN-10).

La escala PANAS ha sido empleada en distintas ocasiones para investigaciones de persuasión en comunicación junto a los estudios de empatía e identificación con los personajes de ficción (Zillmann, 1997 y 1991; Igartua y Muñiz, 2008; Igartua, Acosta y Frutos, 2009; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Sánchez, 2012).

El afecto positivo representa la dimensión de emocionalidad placentera, manifestada a través de motivación, energía, deseo de afiliación y sentimientos de dominio, logro o éxito. Las personas con alto afecto positivo suelen experimentar sentimientos de satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación y con-

fianza. Se relaciona con la extroversión, el optimismo y la resiliencia.

En contraste, el afecto negativo representa la dimensión de emocionalidad displacentera y el malestar, manifestada por miedos, inhibiciones, inseguridades, frustración y fracaso (Moral, 2011).

Las personas con alto afecto negativo suelen experimentar desinterés, aburrimiento, tristeza, culpa, angustia, vergüenza y envidia. Se relaciona con la sensibilidad temperamental ante estímulos negativos, labilidad vegetativa, estresores y ambientes desfavorables (Clark y Watson, 1991). El afecto positivo es un factor protector de enfermedades y facilita el buen rendimiento, por el contrario el afecto negativo es un factor de riesgo (Little et al., 2007; Montpetit, 2007; Watson y Pennebaker, 1989). Aunque los términos afecto positivo y negativo parecen referirse a dos polos de una misma dimensión, fueron propuestos como dos dimensiones diferenciadas, incluso independientes (Carroll et al., 1999). En la actualidad existen varias medidas para evaluar estas dos dimensiones del afecto (Diener y Emmons, 1984; Russell, 1980), pero entre ellas destaca la Escala de Afecto Positivo y Negativo PANAS, (Watson et al., 1988), la cual cuenta con validación en países de diversas culturas (Sandín et al., 1999).

Se creó un indicador de “inducción de afecto positivo” restando el afecto positivo del post-test menos el afecto positivo del pre-test; y también un indicador de “inducción de afecto negativo”, restando el afecto negativo del post-test menos el afecto negativo del pre-test (Igartua et al., 2009. Pág.10).

Las estimaciones de la consistencia interna varían de ($\alpha=.86$) a ($\alpha=.90$) para la escala del Afecto Positivo; y de ($\alpha=.84$) a ($\alpha=.87$) para la del Negativo (Watson et al., 1988).

En la presente investigación se valorará cada ítem mediante una escala Likert de cinco puntos (desde 1=muy en desacuerdo, hasta 5=muy de acuerdo). Para la codificación de los datos se ha empleado SPSS, IBM v. 21, y el procedimiento estadístico se ha realizado mediante la prueba *t* de *Student* para muestras relacionadas (*Paired-samples-t-test*) para comprobar los cambios afectivos antes y después del capítulo de ficción en cada universidad. Por su parte, se ha considerado adecuada la prueba *t* de *Student* para muestras independientes como método para analizar las diferencias en las medias y la significación de los grupos argentino y español. Con este último estadístico se comprobará si el cambio anímico provocado por el producto audiovisual ha incidido de forma distinta en los jóvenes de ambos países.

2.5. RESULTADOS

En primer lugar, se ha comprobado que el visionado del capítulo de ficción seleccionado para la investigación ha producido cambios en el número de ítems de la escala de afectividad en ambos países.

Los estudiantes de la Universidad Austral de Buenos Aires han mostrado cambios significativos en 15 de los 20 términos emocionales, de los cuales 6 son de la afectividad positiva (ver tabla 1); atento ($M_{pre-test}$ 3,25; $M_{post-test}$ 3,70), interesado ($M_{pre-test}$ 3,43; $M_{post-test}$ 3,1), alerta ($M_{pre-test}$ 1,98; $M_{post-test}$ 2,71), excitado ($M_{pre-test}$ 1,92; $M_{post-test}$ 2,48), orgulloso ($M_{pre-test}$ 1,90; $M_{post-test}$ 1,55) y decidido ($M_{pre-test}$ 2,65; $M_{post-test}$ 2,35), y 9 de afectividad negativa; angustiado ($M_{pre-test}$ 1,51; $M_{post-test}$ 2,83), preocupado ($M_{pre-test}$ 1,68; $M_{post-test}$ 2,60), hostil ($M_{pre-test}$ 1,36; $M_{post-test}$ 1,90), irritable ($M_{pre-test}$ 1,63; $M_{post-test}$ 1,90), asustado ($M_{pre-test}$ 1,12; $M_{post-test}$ 1,73), temeroso ($M_{pre-test}$ 1,23; $M_{post-test}$ 1,75), nervioso ($M_{pre-test}$ 1,45; $M_{post-test}$ 2,42), inquieto ($M_{pre-test}$ 2,65; $M_{post-test}$ 3,30) y finalmente culpable ($M_{pre-test}$ 1,12; $M_{post-test}$ 1,33).

TABLA 1 (elaboración propia)
Impacto afectivo (*Paired-samples-t-test*)

	Pre-test /Post-test Argentina	Pre-test /Post-test España
(AP) Atento	[t(83)= -3,357, $p < .001$]	[t(83)= -7,277, $p < .001$]
(AN) Angustiado	[t(83)= -7,835, $p < .001$]	[t(83)= -5,353, $p < .001$]
(AP) Interesado	[t(83)= 2,234, $p < .028$]	[t(83)= -4,625, $p < .001$]
(AN) Preocupado	[t(83)= -5,277, $p < .001$]	[t(83)= -1,973, $p < .052$]
(AP) Alerta	[t(83)= -4,468, $p < .001$]	[t(83)= -3,198, $p < .002$]
(AN) Hostil	[t(83)= -4,195, $p < .001$]	[t(83)= -1,408, $p < .163$]
(AP) Excitado	[t(83)= -3,348, $p < .001$]	[t(83)= -1,399, $p < .165$]
(AN) Irritable	[t(83)= -2,116, $p < .037$]	[t(83)= -2,478, $p < .015$]
(AP) Entusiasmado	[t(83)= 1,750, $p < .084$]	[t(83)= -4,353, $p < .001$]
(AN) Asustado	[t(83)= -5,173, $p < .001$]	[t(83)= -2,348, $p < .021$]
(AP) Inspirado	[t(83)= .912, $p < .364$]	[t(83)= -2,718, $p < .008$]
(AN) Temeroso	[t(83)= -3,882, $p < .001$]	[t(83)= -2,005, $p < .048$]
(AP) Orgullosa	[t(83)= 2,583, $p < .012$]	[t(83)= -2,689, $p < .009$]
(AN) Avergonzado	[t(83)= -1,685, $p < .096$]	[t(83)= .394, $p < .695$]
(AP) Decidido	[t(83)= 2,217, $p < .029$]	[t(83)= -3,641, $p < .001$]
(AN) Culpable	[t(83)= -3,062, $p < .003$]	[t(83)= -1,092, $p < .278$]
(AP) Fuerte	[t(83)= 1,299, $p < .198$]	[t(83)= .464, $p < .644$]
(AN) Nervioso	[t(83)= -6,469, $p < .001$]	[t(83)= .793, $p < .430$]
(AP) Activo	[t(83)= .779, $p < .438$]	[t(83)= 3,477, $p < .001$]
(AN) Inquieto	[t(83)= -3,710, $p < .001$]	[t(83)= .293, $p < .770$]

En la Universidad de Valencia el impacto en el cambio afectivo tras la visión del capítulo ha sido algo menor. Se han detectado cambios significativos en 13 de los 20 términos emocionales, siendo 8 de afectividad positiva; atento ($M_{\text{pre-test}} = 3,70$; $M_{\text{post-test}} = 2,88$), interesado ($M_{\text{pre-test}} = 3,11$; $M_{\text{post-test}} = 2,38$), alerta ($M_{\text{pre-test}} = 2,71$; $M_{\text{post-test}} = 2,14$), entusiasmado ($M_{\text{pre-test}} = 2,73$; $M_{\text{post-test}} = 2,40$), inspirado ($M_{\text{pre-test}} = 2,01$; $M_{\text{post-test}} = 2,43$), orgulloso ($M_{\text{pre-test}} = 1,55$; $M_{\text{post-test}} = 2,08$), decidido ($M_{\text{pre-test}} = 2,35$; $M_{\text{post-test}} = 1,94$) y activo ($M_{\text{pre-test}} = 2,99$; $M_{\text{post-test}} = 2,43$), y 5 negativa; angustiado ($M_{\text{pre-test}} = 2,08$; $M_{\text{post-test}} = 3,00$), preocupado ($M_{\text{pre-test}} = 2,10$; $M_{\text{post-test}} = 2,48$), irritable ($M_{\text{pre-test}} = 2,13$; $M_{\text{post-test}} = 2,56$), asustado ($M_{\text{pre-test}} = 2,02$; $M_{\text{post-test}} = 2,48$) y temeroso ($M_{\text{pre-test}} = 1,76$; $M_{\text{post-test}} = 2,12$).

Es posible comprobar el grado de similitud o diferencia entre ambos países en relación con los términos emocionales, y evidenciar la existencia de cambios en el estado de ánimo tras el visionado y la correlación

post-test mediante el procedimiento *t* de *Student* para muestras independientes.

Según la tabla 2, únicamente las dimensiones de “angustiado”, “preocupado”, “entusiasmado” y “nervioso”, no presentan una dependencia significativa entre países, es decir que no existen diferencias. Se comprueba también que el estado “excitado” es tendencial. Los 15 restantes presentan una correlación positiva, por lo que pueden considerarse modelos afectivos diferenciados entre países. De estos 8 se consideran como afecto positivo y 7 como afecto negativo.

De los 15 ítems que definen las diferencias afectivas tras el visionado de ficción entre los estudiantes de Argentina y España, los que han mostrado una relación significativa, aunque no muy intensa, con el sexo del alumno son “alerta” [$\chi^2(4, N= 168)= 10,535, p < .032$] e “irritable” [$\chi^2(4, N= 168)= 10,512, p < .033$], por lo que se puede afirmar que el género del estudiante no es un criterio o una variable explicativa que defina los cambios emocionales en la recepción audiovisual de los encuestados.

TABLA 2 (elaboración propia)
Impacto afectivo (*Independent-samples-t-test*) post-test

	Argentina		España		Sig. bilateral
	M	(DT)	M	(DT)	
Atento	3,70	1,190	2,88	1,236	$p < .001$
Angustiado	2,83	1,240	3,00	1,119	$p < .362$
Interesado	3,11	1,290	2,38	1,289	$p < .001$
Preocupado	2,60	1,281	2,48	1,303	$p < .551$
Alerta	2,71	1,313	2,14	1,224	$p < .004$
Hostil	1,90	1,037	2,33	1,165	$p < .013$
Excitado	2,48	1,303	2,13	1,180	$p < .074$
Irritable	1,90	1,093	2,56	1,236	$p < .001$
Entusiasmado	2,37	1,306	2,40	1,262	$p < .857$
Asustado	1,73	1,079	2,48	1,187	$p < .001$
Inspirado	2,01	1,070	2,43	1,273	$p < .023$
Temeroso	1,75	1,040	2,12	1,236	$p < .038$
Orgullosa	1,55	,884	2,08	1,174	$p < .001$
Avergonzado	1,19	,591	2,01	1,207	$p < .001$
Decidido	2,35	1,256	1,94	1,022	$p < .023$
Culpable	1,33	,665	1,89	1,109	$p < .001$
Fuerte	2,40	1,194	1,90	1,104	$p < .005$
Nervioso	2,42	1,399	2,12	1,166	$p < .136$
Activo	2,99	1,285	2,43	1,225	$p < .004$
Inquieto	3,30	1,306	2,12	1,134	$p < .001$

Nota. Los valores F de Levene no ha resultado significativo en ninguna de las variable (país), confirmando con ello el principio necesario de homocedasticidad. Se han asumido varianzas iguales.

Por último, se han obtenido dos indicadores del estado de ánimo, la afectividad positiva resultando ser en Argentina (α pre-test=.81, α post-test=.79) y en España (α pre-test=.80, α post-test=.82) y la afectividad negativa, en Argentina (α pre-test=.85, α post-test=.84) y en España (α pre-test=.81, α post-test=.78).

Una vez analizados los datos y según se muestra en la tabla 3, se concluye que el visionado del capítulo de ficción produce un impacto afectivo significativo tanto en los estudiantes argentinos como en los españoles. Los alumnos de la Universidad Austral muestran un incremento estadístico significativo del afecto negativo (AN) tras el visionado ($t(83) = -4,27, p < .001$). Por su parte los estudiantes de la Universidad de Valencia mani-

fiestan un cambio en el afecto positivo ($t(83) = -3,90$, $p < .001$) y de forma tendencial al negativo ($t(83) = 1,38$, $p < .045$).

TABLA 3 (elaboración propia)
Inducción de afecto

	Pre-Test		Post-Test		t	gl	p
	M	DT	M	DT			
Argentina							
Afecto positivo	2,55	1,11	2,56	1,20	0,16	83	.798
Afecto negativo	1,76	1,01	2,20	1,17	-4,27	83	.001
España							
Afecto positivo	1,83	1,00	2,27	1,19	-3,90	83	.001
Afecto negativo	2,03	1,10	2,31	1,20	1,38	83	.045

valorados con la cautela debida al haberse realizado con un número de alumnos limitado. Aunque los datos de fiabilidad interna son objetivamente positivos, es razonable suponer la posibilidad de mejorar el número de encuestados con la invitación de otros centros de educación superior. Aunque las razones psicológicas y culturales que subyacen en estos resultados no han sido tomados en cuenta, los datos concluyentes de la presente investigación son de gran interés para conocer los cambios afectivos de los jóvenes de ambos países frente a la ficción audiovisual.

Estas conclusiones son extremadamente útiles para reflexionar sobre posibles cambios en la programación docente universitaria y para conocer bajo la teoría de los efectos el comportamiento emocional de los jóvenes bajo el impacto ficcional, algo que sin duda merece la observación de los programadores y productores de los relatos de ficción televisiva.

3. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- MONTPETIT, M. A. (2007): *Negative Affect and Stress: A Dynamical Systems Analysis*. Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame.
- TAN, E. S. (1996). *Emotion and the structure of narrative film. Film as an emotion machine*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CAPÍTULOS O ARTÍCULOS EN LIBROS O REVISTAS EN PAPEL:

- CARROLL, J.; M. YIK; J. RUSSELL y L. KELDMAN (1999): On the Psychometric Principles of Affect, en *Review of General Psychology*. 3(1).
- CHORY-ASSAD, R. M. y CICCHIRILLO, V. (2005): Empathy and affective orientation as predictors of identificación with television characters, en *Communication Research Reports*, 22 (2), p.151-156.
- CLARK, L. A. y D. WATSON (1991): Tripartite Model of Anxiety and Depression: Psychometric Evidence and Taxonomic Implications, en *Journal of Abnormal Psychology*. 100(3).
- DIENER, E. y R. EMMONS (1984): The Independence of Positive and Negative Affect, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5).
- FRIJDA, N. H. (1989): Aesthetic emotions and reality, en *American Psychologist*, 44(12), 1546-1547.
- IGARTUA, J.J.; ACOSTA, T. y FRUTOS, F. (2009): Recepción e impacto del drama cinematográfico: el papel de la identificación con los personajes y la empatía, en *Global Media Journal Edición Iberoamericana*, Volumen 6, Número 11 pp. 1-18.
- IGARTUA, Juan José y MUÑIZ, Carlos (2008): Identificación con los personajes y disfrute ante

largometrajes de ficción. Una investigación empírica, en *Comunicación y Sociedad*, Vol. 21, Núm. 1, p. 25-52.

LITTLE, L. M.; B. L. SIMMONS y D. L. NELSON (2007): Health Among Leaders: Positive and Negative Affect, Engagement and Burnout, Forgiveness and Revenge, en *Journal of Management Study*, 44(2).

MORAL, José (2011): La escala de afecto positivo y negativo (PANAS) en parejas casadas mejicanas, en *Ciencia ergo Sum*, vol, 18-2, PP: 117-125. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

OATLEY, K. (2002): Emotions and the story worlds of fiction. En M. C. Green, J. J. Strange y T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 39-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

RUSSELL, J. A. (1980): A Circumflex Model of Affect, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6).

SÁNCHEZ Castillo, Sebastián (2012): Valores morales, empatía e identificación con los personajes de ficción. El universo representativo de `Cuéntame cómo pasó` (TVE), en *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 3, nº 2, pp: 83-100.

SANDÍN, B.; P. CHOROT; L. LOSTAO; T. E. JOINER; M. A. SANTED y R. M. VALIENTE (1999): Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural, en *Psicothema*, 11(1).

VORDERER, P. (2006): Motivation. En J. Bryant y P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 3- 17). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WATSON, D., CLARK, L. A. y TELLEGEN, A. (1988): Development and validation of brief

measures of positive and negative affect: the PANAS scale, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.

WATSON, D. y J. PENNEBAKER (1989): Health Complaints, Stress and Distress: Exploring the Central Role of Negative Affectivity, en *Psychological Review*, 96(2). 234–254.

ZILLMANN, Dolf y CANTOR, Joanne R. (1977): Affective responses to the emotions of a protagonist, en *Journal Experimental Social Psychology*, vol. XIII, p. 155–165.

ZILLMANN, Dolf (1991): Empathy: affect from bearing witness to the emotions of Others. En Bryant, J. y Zillmann, D. (eds.), *Responding to the screen. Reception and reaction processes*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, p. 135–167.

ZILLMANN, D. (2003): Theory of affective dynamics: emotions and moods. En J. Bryant, D. Roskos–Ewoldsen y J. Cantor (Eds.), *Communication and emotion. Essays in honor of Dolf Zillmann* (pp. 533–567). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

XXII

CREATIVIDAD *MINDFULNESS*: NUEVA METODOLOGÍA DE ESTIMULACIÓN CONCEPTUAL. REFORMULACIÓN DEL PROCESO DE IDEACIÓN PUBLICITARIA DEL SIGLO XXI

José Jesús Vargas Delgado
(U. Europea de Canarias –España–)

I. INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación se encuentra focalizada en los efectos y aplicación de un innovador estudio experimental que examina en profundidad el descubrimiento de un nuevo paradigma metodológico de estimulación conceptual del Siglo XXI: Creatividad Mindfulness (CMF). Los procesos analíticos convencionales de los estadios secuenciales, para alcanzar los objetivos de creatividad primarios en un individuo, siempre han sido tangencialmente materializados a través de un enfoque racional; creatividad publicitaria racional. Una perspectiva focalizada por variables de estudios absolutamente racionales permitió, como era previsible detectar, que existieran evidentes carencias en el proceso de produc-

ción, y surgiera la innovadora visualización del proceso creativo desde una perspectiva emocional; creatividad publicitaria emocional. El nuevo paradigma de desarrollo del individuo y proyección en su irrepetible entorno del Siglo XXI, estimula una inspiradora reformulación de una consciente y transformadora etapa en el proceso de creación. Creatividad Mindfulness. Se configura como una nueva metodología de estimulación de crecimiento personal, que aplicada innovadoramente, a entornos y esferas de ideación publicitaria, transforma inexorablemente los axiomas básicos de producción y eficiencia creativa. Atención plena (Mindfulness) se posiciona como un sofisticado procedimiento que permitirá encontrar la forma de serenar y rescatar el potencial y valor de las obras publicitarias. Una vez superadas las vitales y secuenciales etapas de creatividad racional, y emocional, nos encontramos con una renovadora etapa de exaltación de la conciencia de creación, orientada plenamente sobre el presente, sobre el microinstante. Eliminar los automatismos compositivos de las conductas, aumentando la conciencia de provocación creativa. Vaciar los prejuicios y juicios de valor, evitando que se interpongan en la capacidad productiva y potencial de eficacia compositiva. Abrir nuestra mente, y estar disponibles a las nuevas perspectivas inventivas, utilizando la herramienta de la respiración como centro neurálgico. Resiliencia productiva como elemento potencial de incitar la capacidad que posee el individuo para afrontar las adversidades de entornos de integración publicitaria. El objetivo de la ponencia está posicionado en el desarrollo de las principales inferencias y conclusiones cualitativas y cuantitativas de un transformador y renovador *método de creatividad consciente*, vinculado sobre la atención plena, que pasa por la búsqueda de un silencio en la mente del creativo, que le permita poder alcanzar una potencial capacidad para escuchar con nitidez la

intuición publicitaria necesaria en el nuevo paradigma educativo del siglo XXI.

2. PROCESO DE IDEACIÓN DE CREATIVIDAD PUBLICITARIA RACIONAL

El proceso de ideación de la creatividad publicitaria ha pasado por multitud de fases/secuencias que permiten incluir las características alcanzadas de cada fase en los estadios posteriores. El proceso de creación de ideas racionales, contiene un sumario *lógico*, apoyado en parámetros coherentes y convencionales para posteriormente llegar a la configuración de conceptos originales. Se trata, por lo tanto, de llegar a sugestionar al receptor por medio de beneficios racionales y tangibles. Las variables de reacción que se engendran en el receptor se basan en la inducción de impulsos racionales, y no emocionales. Uno de los grandes investigadores de proceso de concepción de ideas publicitarias desde diferentes itinerarios es Luis Bassat. En su libro “El libro rojo de la Publicidad” instala un catálogo de los caminos creativos racionales. Dentro de esa clasificación, para aprehender procesos racionales de creatividad exitosa, podemos encontrar, entre otros, la búsqueda del origen, a través de demostraciones, comparación, presentador de televisión, testimoniales, ... Todos los senderos racionales se basan en trazos de ventajas competitivas tangibles sobre tu competencia. En un proceso racional de creación publicitaria, el creador de ideas focaliza su esfuerzo sobre aspectos palpables donde los dividendos son mensurables y objetivamente demostrables a corto plazo. Ante un problema de comunicación, el creativo promete soluciones directas. A pesar de la base racional de este proceso para la creación de ideas basadas en la lógica, es necesario reconocer que muchos de estos itinerarios tienen una pequeña base emocional. Cuando los productos son muy similares, los argumentos racionales de creación y diferenciación semántica

quedan marchitos. Para los creativos publicitarios, en la actualidad, utilizar el proceso de ideación racional está absolutamente limitado. En las situaciones de recesión económica, los anunciantes, frecuentemente, animan al empleo de la construcción de mensajes con tintes racionales, debido a la urgencia por fundamentar el proceso de compra final en la rentabilidad y optimización. Pero la objetividad publicitaria nos demuestra que es un proceso que tiene todas las ramificaciones y salidas absolutamente extenuadas.

3. PROCESO DE IDEACIÓN DE CREATIVIDAD PUBLICITARIA EMOCIONAL

La vía de la creatividad a través de una metodología racional gozó de grandes éxitos, y cubrió las exigencias del receptor, y a su vez del emisor, durante un periodo pasado. El desarrollo natural de las similitudes de los artículos y servicios, invita y obliga, irremisiblemente, a la creación de flamantes postulados a la hora de encontrar la idea publicitaria o el concepto paradigmático para nuestra campaña. La emoción como inconstante en la creación de los mensajes se configura como el nuevo coeficiente clave para poder conectar con el receptor. Se trata de provocar en el espectador, a través de los sentimientos y emociones, una serie de reacciones persuasivas deliberadamente orientadas sobre la eficiencia comunicativa. Los efectos persuasivos de nuestros mensajes, tienden a una elaboración *más fluida* a medio y largo plazo. Luis Bassat identifica una serie de caminos que nos transportan a través de este prisma. Emoción pura que nos hace llorar, perspectiva sexual, violencia, humor, la música como factor de atajo para alcanzar la emoción,... Actualmente, tanto en la metodología del creativo que tiene el objetivo de la creación de un concepto renovador para estimular la atención y el deseo del receptor, como en la exquisita y delicada estética final del mensaje publicitario, podemos localizar un

destacable predominio de factores emocionales esenciales en la disposición de los mensajes. La grandísima mayoría de los productos son análogos y la emoción es, hasta ahora, una fórmula recurrente y responsablemente imperiosa que, además de superar con estilo los postulados constructivos y creativos de la razón, permite conquistar el hemisferio derecho de nuestro cerebro de una forma eficiente.

4. METODOLOGÍA DE CREATIVIDAD PUBLICITARIA MINDFULNESS

Mindfulness es una cualidad de la mente, o más bien la capacidad intrínseca de la mente de estar presente y consciente en un momento determinado, en un instante en el que cuerpo y mente se sintonizan totalmente en un único relámpago de la realidad presente. Presencia plena y consciencia abierta se conjugan en un momento en nuestra mente/cuerpo/espíritu. Es esa cualidad propia de cualquier ser humano pero que ha sido motivo de estudio principalmente en el paradigma oriental. Experiencia focalizada plenamente sobre el instante. Mindfulness se centra en la formalización de encauzar nuestra atención en el proceso, llevar a cabo una técnica de consciencia enérgica. El sagrado proceso consciente entre los estímulos, ya sean de carácter interno o externo, y las respuestas, de naturaleza interna o externa. Creando un sugerente tiempo para responder más apropiadamente. Mucho más habilidosamente, mucho más virtuosamente y de forma mucho más justa. Conseguir el enfoque de nuestra mente en este espacio consciente y pleno entre el estímulo del briefing y la contestación en forma de concepto creativo. La estimulación de este espacio engendra una mayor capacidad para establecer la respuesta más virtuosa. Es la creación intencionada de una venerable fragmentación que nos aleja de respuestas automáticas basadas en la reacción y la racionalidad experiencial. Despertar un firmamento infinito

y consciente entre el estímulo y la respuesta, nos permite evocar nuestra capacidad de resolver de una manera mucho más despierta, evitando contestaciones automatizadas. Automotriz cognitiva que está basada, fundamentalmente, en un movimiento dicotómico, cuya base es puramente hedonista.

“A través de la práctica de Mindfulness se desarrolla la habilidad de permanecer presentes con una ecuanimidad inalterable ante toda experiencia o estimulación (tanto agradable como desagradable, de origen interno como externo), por lo que deja de responder con avidez y aversión (aproximándose y alejándose), permaneciendo inmóvil, atenta, calma y serena (Mañas, Gómez, Sánchez, Fernández y Franco, 2008).

Es, por lo tanto, un estadio de superación consciente donde no nos dejamos arrastrar por nuestros pensamientos y emociones, simplemente nos permite estar presente y atentos en ese espacio de calma, para poder emitir la respuesta de una forma mucho más lúcida y virtuosa. En este espacio se posiciona el innovador método de Creatividad Mindfulness (CMF) que presentamos. Los creativos publicitarios han pasado por un proceso de automatización en la creación de sus campañas y conceptos creativos. Esta mecanización se ha visto condicionada por varios factores. Por un lado, el vertiginoso ritmo que requiere la puesta en marcha de los procesos publicitarios. Por otro lado, la recurrente racionalización experiencial, que lejos de ser una fortaleza y herramienta útil en la creación de los conceptos publicitarios, se conforma como un recurso fácil, involuntario e irreflexivo de creación. Del mismo modo, la explotación de la emoción experimental, una vez superado el tramo atractivo de la virginidad en el enfoque, se constituye como un procedimiento instintivo que mecaniza las respuestas originales. Atmósfera que viciosamente se retroalimenta, disminuyendo exponencial-

mente el talento de las ideas que surgen. El modelo de nuestra Creatividad Mindfulness (CMF) es una interminable, reveladora e innovadora herramienta virtuosa que permite, desde una vertiente puramente productiva alcanzar ideas sobresalientes, y, además, experimenta en un espacio consciente de infinitas posibilidades sobre el destinatario. Creatividad Mindfulness (CMF): nueva metodología de estimulación conceptual. Reformulación del proceso de ideación publicitaria del siglo XXI.

5. CREATIVIDAD MINDFULNESS. METODOLOGÍA DE APLICACIÓN EN LA ESFERA DE LA ESTIMULACIÓN CONCEPTUAL

Partimos de dos variantes posibles para la aplicación de nuestro método de Creatividad Mindfulness (CMF). Escenario I.: El creativo publicitario se autoaplica nuestro método (CMF) para la estimulación de ideas creativas. Escenario II.: Un consultor de Creatividad Mindfulness (CMF) aplica terapéuticamente el método al posible creador de ideas conceptuales publicitarias. En ambos supuestos, la práctica de la Creatividad Mindfulness (CMF) comienza con la práctica de meditación en la concentración. A continuación, exponemos las cinco fases de las que se compone el método CMF:

Fase I. Identificación preconceptual. Reconocimiento de cinco variables preconceptuales. Antes de la activación de la metodología Creatividad Mindfulness (CMF) existe una fase primaria muy sencilla que consiste en la identificación de cinco valores conceptuales antes de la creación de un concepto creativo publicitario. Aplicación práctica: *Año 2004. Campaña de la conserjería de Turismo y Deporte, a través de su entidad de promoción Turismo Andaluz. El objetivo conceptual es convertir Andalucía en destino turístico líder.* Se parte de un concepto creativo que ha tenido grandes resultados durante dos años. Posicionamiento estratégico turístico: “Andalucía sólo hay una, la tuya” donde An-

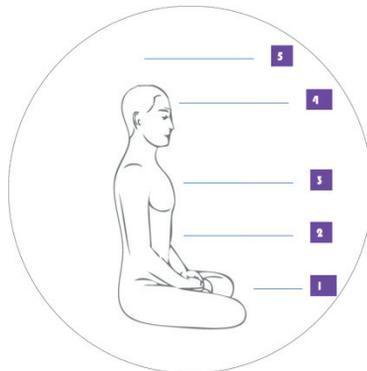
andalucía se funde a una persona hasta el punto de hacerla suya, de personalizarla, a través del lugar que más se identificara con ella. Ahora la idea es buscar un concepto nuevo. Empleamos el método CMF para la estimulación y creación de ideas. Para lo cual identificamos cinco valores conceptuales de descripción atmosférica, para la posible creación de la campaña. En esta fase lo ideal es trabajar e identificar, previamente, los posibles conceptos con el departamento de planificación estratégica, directores de marketing y/o anunciante. Las cinco palabras claves que surgen como resultado son las siguientes: “Amor absoluto por Andalucía”, “Andalucía persona”, trato plenamente “cercano”, “vital” y “vinculación perpetúa”. Reducimos a la mínima expresión conceptual las cinco variables, a cinco conceptos: “Andalucía Amor”, “Andalucía persona”, “Andalucía cercano”, “Andalucía vital” y “Andalucía siempre”.

Fase II. Conexión consciente. A partir de este proceso comienza la aplicación pragmática de la técnica. Una fase de conexión necesaria, e indispensable, para que el creativo pueda disociar los procesos automáticos, abandonando el diálogo interno de pensamientos, y la corriente perpetúa de pensamientos, emociones. Esta segunda fase de conexión tiene el objetivo de aquietar la mente, calmarla, serenarla y tranquilizarla. Con esa intención se entrenará disciplinada y conscientemente la mente a permanecer centrada en un solo estímulo de manera ininterrumpida. En esta fase de conexión, lo excelente es que focalicemos nuestra atención en la respiración. Adoptamos una postura de conexión y nos sentamos con la espalda muy recta sobre una silla cómoda, que permita mantener nuestra columna muy recta y dejamos caer nuestros hombros. Cerramos los ojos. Focalizamos toda la atención sobre nuestro estómago. Nos observamos y visualizamos dentro de una grandiosa esfera, brillante y resplandeciente de luz. Un océano de luz blanca y serena. Sentimos de forma consciente

como “inhalamos” esa luz brillante, que al ser “exhalada” se expande por nuestras fosas nasales. El creativo debe mantener toda su atención de forma disciplinada en este estado de inhalación y exhalación consciente. Cada vez que seamos conscientes de que nuestra mente se dispersa de la focalización de nuestra respiración, devolvemos con rigor nuestra concentración al estómago y al proceso de inhalación. Intenta ser consciente de cada uno de los pensamientos y sentimientos, obsérvalos sin enjuiciar, de una forma ecuánime y serena. En esta fase de conexión, antes del proceso creativo conceptual, se deberá invertir, al menos, unos 12 minutos. Es muy importante invertir serena y disciplinadamente en esta fase, dado que nos va a permitir integrar de una manera mucho más fluida y consciente los siguientes procesos de visualización compositiva consciente.

Fase III. Visualización inspiradora. *“Las técnicas de visualización recrean una imagen para, a través de ella, lograr un estado emocional positivo y reacondicionar el subconsciente”*. (Ramiro Calle. *Yoga para una vida Sana*, 2000. Página 205). Fase vital del proceso, que consiste en activar y recrear con vigor, y lucidez, las cinco variables que representan la esencia creativa de nuestra campaña. Una vez superada la fase de conexión, donde nuestra mente se encuentra en un estado meditativo para poder integrar las palancas secretas para la creación de la idea, el creativo, de forma individual, o sugerida a través de la sutil dirección de un terapeuta, tendrá que visualizar las cinco características del concepto que quiere trabajar. Recreación imaginaria, con la mayor realidad y consciencia posible, materializando cada concepto en diferentes zonas de la esfera brillante que le rodea, y que tiene visualizada. De una manera absolutamente sencilla, y simple, intentando no crear narraciones semánticas, y sin imágenes apegadas a tramas narrativas. El primer concepto lo ubicamos a la altura de nuestra coronilla a unos 50 cm. de distancia frente a nuestro

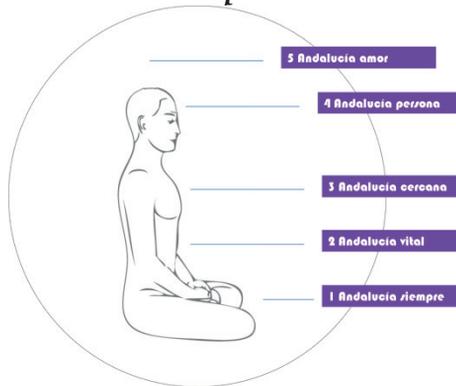
cuerpo (ver gráfico). El segundo concepto lo ubicamos a la altura de nuestros ojos, a unos 50 cm. de distancia frente a nuestro cuerpo (ver gráfico). El tercer concepto lo ubicamos a la altura de nuestro pecho, a unos 50 cm. de distancia frente a nuestro cuerpo (ver gráfico). El cuarto concepto lo ubicamos a la altura de nuestro estómago, a unos 50 cm. de distancia frente a nuestro cuerpo (ver gráfico). El quinto concepto lo ubicamos a la altura de nuestras manos, a unos 50 cm. de distancia frente a nuestro cuerpo (ver gráfico). Es muy importante que la materialización del concepto, delante de nosotros, se realice con la mayor nitidez, sencillez, lucidez y pureza. Intentando evitar la inclusión de concepciones que contengan variables de sofisticada elaboración.



(gráfico fase III. Fuente: elaboración propia)

Lo aplicamos a nuestro supuesto práctico de la campaña de comunicación turística de Andalucía 2004. Los conceptos puros que debemos recrear y visualizar son los siguientes: “Andalucía amor”, “Andalucía persona”, “Andalucía cercano”, “Andalucía vital” y “Andalucía siempre”. No es tan importante la visualización de la palabra “Andalucía amor”, ni la visualización de la imagen que representa el concepto “Andalucía amor”, lo importante es que se sienta plenamente la fusión de la pureza sencilla de la idea “Andalucía amor”. Una recreación de la idea que finalmente, en posteriores estadios

del método, va a ser engullida por nuestro cuerpo, mente y espíritu *como creativo publicitario*.



(gráfico fase III aplicación. Fuente: elaboración propia)

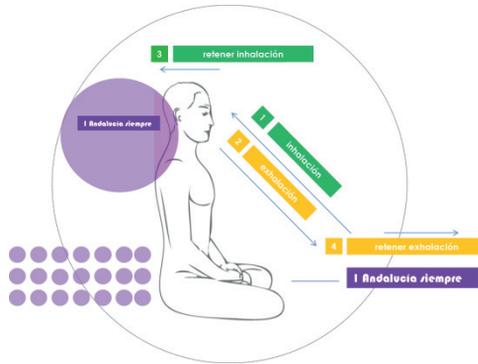
En esta fase debemos ser capaces de visualizar, y re-crear, cada uno de los conceptos puros en cada uno de los entornos señalados de nuestra esfera luminosa frente a nuestro cuerpo. Es muy importante que el creativo que aplique la técnica de estimulación de Creatividad Mindfulness (CMF), sea capaz de lograr depositar el máximo de niveles de atención y concentración de cada uno de los conceptos, diferenciando, claramente, en cada una de las zonas. La ubicación de cada uno de los conceptos corresponde, en gran medida, con la identificación espacial y simbólica de los chakras (Los chakras se encuentran en los cuerpos sutiles del ser humano, llamados kama-rupa). La ubicación del concepto 5 corresponde con el chakra nº 7. Sus significados fundamentales están relacionados con aspectos trascendentes. El color predominante es el blanco o violeta. La ubicación del concepto 4 corresponde con el chakra nº6. Sus significados fundamentales están relacionados con aspectos de intuición. El color predominante es el añil. La ubicación del concepto 3 corresponde con el chakra nº4. Sus significados fundamentales están relacionados con aspectos devoción y amor. El color predominante es el verde. La ubicación del concepto 2 corresponde

con el chakra nº3. Sus significados fundamentales están relacionados con aspectos mente, poder y control. El color predominante es el blanco o amarillo. La ubicación del concepto 1 corresponde con el chakra nº1. Sus significados fundamentales están relacionados con aspectos supervivencia e intento de seguridad. El color predominante es el rojo. Sería muy recomendable tener en cuenta la ubicación de cada uno de las cinco variables en cada uno de los 5 chakras, en función de los factores semánticos señalados. Los efectos productivos conceptuales y de integración que se pueden percibir, con una combinación diferente, está directamente condicionado por la influencia de significado simbólica de cada uno de los chakras. El tiempo de creación en la órbita de nuestra esfera luminosa debe estar posicionado durante aproximadamente 5 minutos cada concepto. De forma progresiva el creativo irá resaltando cada uno de los conceptos, dejando el resto sin apagar, con un mínimo de brillo de fondo. Finalmente invertimos 25 minutos en esta fase de visualización inspiradora. Al igual que hemos señalado en anteriores etapas, es importante que nuestra mente esté plenamente atenta a cada uno de los conceptos, sin entrar en ningún juicio de valor. Es recomendable utilizar alguna melodía suave, o algún mantra que pueda inspirar en este proceso de recreación y receptividad conceptual. El mantra es un fonema místico que se utiliza para conectar de forma cíclica con las emociones conscientes, su utilización en esta técnica de estimulación creativa permite concentrar energía y aumentar nuestra capacidad meditativa sobre los conceptos identificados. Lo realmente esencial es que la melodía que se utilice sea una fuente de inspiración y concentración para el creativo.

Fase IV. Integración subconsciente. Una vez que los conceptos son claramente recreados y visualizados, procedemos a integrarlos y activarlos a través de un potente protocolo, a través de respiraciones conscientes, que

permiten la receptividad de los preconceptos para que activen nuestra creatividad. La herramienta vital para este proceso será la respiración consciente. Para la integración de cada uno de los conceptos es importante que definamos un tipo de respiración completa en 4 fases que por su potencial es importante que los que utilicen, y apliquen esta técnica de creatividad, sean capaces de manejar y ejercitar. La respiración completa que debemos realizar para la integración de cada concepto es una respiración completa consciente (RCC). Básicamente consiste en invertir: 15 segundos de inhalación consciente, 15 segundos de retención consciente con aire, 15 segundos de exhalación consciente, 15 segundos de retención consciente sin aire. Cuando tus pulsaciones estén suficientemente controladas, y encuentres el momento idóneo para integrar el concepto elegido puedes realizar esta respiración completa en 1 minuto. Intenta que el canal de aire que pase por tus fosas nasales sea lo pequeño posible para poder alargar durante 15 segundos las inhalaciones y exhalaciones. Al principio lo ideal es utilizar un cronómetro que te sirva de referencia. Después lo ideal es hacerlo de forma intuitiva o al ritmo de una melodía, o mantra, con el que puedas sincronizar los tiempos estipulados. Vamos a aplicarlo a nuestro supuesto práctico. Año 2004. Campaña de la conserjería de Turismo y Deporte, a través de su entidad de promoción Turismo Andaluz. Tenemos una visualización de los 5 conceptos puros. Procedemos a la integración subconsciente del primer concepto posicionado “Andalucía siempre”. Una vez que tengamos completamente visualizado el concepto a la altura de nuestras piernas, que coincide con el primer chakra, procedemos a realizar la interiorización del mismo a través de la respiración profunda. Tenemos que percibir como el concepto de “Andalucía siempre” se materializa y es “inhalado” y recibido por nuestras fosas nasales. Una respiración consciente pausada que permite percibir

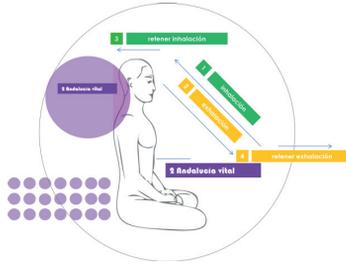
como el aire en forma conceptual del concepto elegido es “inhalaado materialmente” en forma de un aire puro de color blanco brillante. Durante esos 15 segundos la plenitud del concepto es absorbida por el creativo. Una vez que el concepto es “inhalaado” ahora procedemos a “retener” el concepto en nuestro interior. Para ello lo ideal es contraer nuestro abdomen y nuestro ombligo para que el concepto pueda penetrar y grabarse en nuestro subconsciente. Como tercera fase “exhalamos” el concepto por nuestras fosas nasales de forma muy pausada. En forma de color azul. Finalmente “retenemos” después de la “exhalación” sin aire para perpetuar la idea elegida en el primer concepto.



(gráfico fase IV. Fuente: elaboración propia)

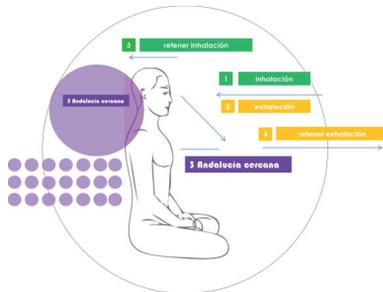
De igual manera que hemos realizado la integración subconsciente del primer concepto, procedemos paulatinamente y de forma ordenada, a la integración a través de la herramienta de la respiración completa, del resto de los conceptos. Concepto 2. “Andalucía vital”. 15 segundos de inhalación consciente, 15 segundos de retención consciente con aire, 15 segundos de exhalación consciente, 15 segundos de retención consciente sin aire.

Creatividad mindfulness



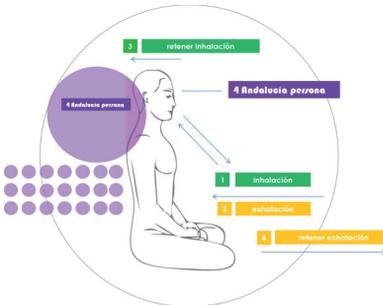
(gráfico fase IV. Fuente: elaboración propia)

Concepto 3. “Andalucía cercana”. 15 segundos de inhalación consciente, 15 segundos de retención consciente con aire, 15 segundos de exhalación consciente, 15 segundos de retención consciente sin aire.



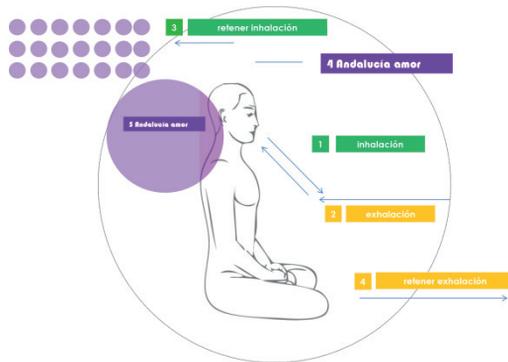
(gráfico fase IV. Fuente: elaboración propia)

Concepto 4. “Andalucía persona”. 15 segundos de inhalación consciente, 15 segundos de retención consciente con aire, 15 segundos de exhalación consciente, 15 segundos de retención consciente sin aire.



(gráfico fase IV. Fuente: elaboración propia)

Concepto 5. “Andalucía amor”. 15 segundos de inhalación consciente, 15 segundos de retención consciente con aire, 15 segundos de exhalación consciente, 15 segundos de retención consciente sin aire.



(gráfico fase IV. Fuente: elaboración propia)

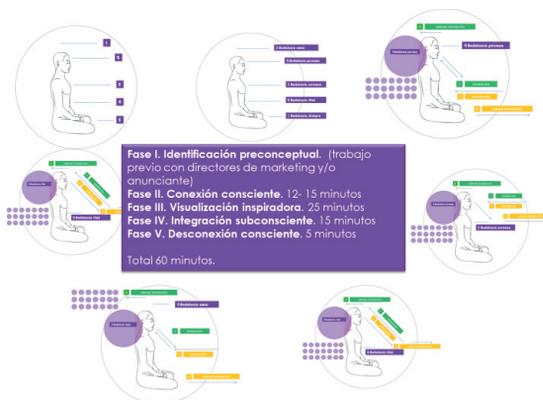
Debido a la complejidad a la hora de integrar la respiración completa en 4 fases, es importante dedicar al menos 15 minutos a esta fase. Es decir 3 minutos por cada concepto. Teniendo en cuenta que uno de los minutos está dedicado, *íntegramente*, a la interiorización del preconcepto creativo.

Fase V. Desconexión consciente. Fase final del proceso de estimulación Creativa Mindfulness. El objetivo es no romper, de forma rígida y drástica, el estado de integración e interiorización, porque podemos romper los caminos sutiles de conexión suprema con la mente del creativo. Es un proceso paulatino de desconexión. Volvemos a ser consciente de la postura de conexión, con la espalda muy recta sobre una silla cómoda, que permita mantener nuestra columna muy recta, y dejamos caer nuestros hombros. Focalizamos por última vez, en este proceso, toda nuestra atención sobre nuestro estómago. Nos observamos dentro de la grandiosa esfera brillante de luz, ese océano de luz blanca y pura, que no hemos

disuelto durante toda la aplicación de la técnica CMF. Sentimos de forma consciente como “inhalamos” esa luz brillante que al exhalar se expande por nuestras fosas nasales. Finalmente tomamos consciencia del lugar y de espacio, y de forma inmediata hacemos desaparecer la visualización de la esfera brillante, y gradual, y calmadamente abrimos los ojos. Esta V fase es un ciclo automático de procedimiento que tenemos que ir perfeccionando con la utilización disciplinada de la técnica. Invertimos en esta fase 5 minutos.

6. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE ESTIMULACIÓN CREATIVIDAD MINDFULNESS (CMF)

Con la estricta y disciplinada aplicación de la técnica que acabamos de presentar, el tiempo que el creativo tiene que invertir en su riguroso desarrollo es escasamente de 60 minutos. Todo ello, por supuesto, dedicando un periodo suficiente de trabajo previo en equipo con el departamento de marketing, planificación estratégica y/o el anunciante para ver las claves o palancas esenciales que vamos a elegir como preconceptos en las fases II a la V. De esta manera la distribución de los tiempos, y el proceso secuencial sería el siguiente:



(gráfico resumen fase I, II, III, IV y V. Fuente: elaboración propia)

Rematamos el ciclo pragmático de la campaña de dinamización turística, que hemos utilizado de ejemplo en la ponencia, con la creación de una idea creativa que integra excelentemente los ejes conceptuales definidos en las diferentes fases: “Andalucía te quiere”. Después de analizar intensamente las cinco fases de la técnica de Creatividad Mindfulness (CMF), somos conscientes de que tenemos en nuestras manos una trascendental y revolucionaria metodología de estimulación e inspiración de creatividad, que podemos gestionar y configurar con ilimitadas posibilidades, y que podemos ecualizar extensamente a nuestro antojo. Una innovadora vinculación de la meditación como herramienta sutil para estimular la creatividad. Por otro lado, permite constituirse como un utensilio que despierta, y eleva, cualitativamente, nuestro nivel de consciencia creativa a la hora de inventar, idear, diseñar y configurar una pieza/campaña de publicidad. Un método que además de conseguir estimular las ideas en infinitos escenarios de inspiración inconsciente, permite lograr que la mente del creativo publicitario esté mucho más calmada y presente dentro de un entorno publicitario donde las condiciones atmosféricas suelen exigir, por defecto, altas cotas de tensión y estrés. Las posibilidades metodológicas que la técnica CMF presenta son infinitas, y mostramos simplemente una primera fase embrionaria de empleo. Se nos alumbra, por lo tanto, un nuevo, y mágico, escenario de aplicación de “consciencia creativa”, que en próximas y anheladas investigaciones, tenemos pensado desvelar.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BAER, R. (2003). *Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. Clinical Psychology: Science and Practice.*
- BARNES–HOLMES, D., BARNES–HOLMES, Y., MCHUGH, L. Y HAYES, S. C. (2004). *Relational Frame Theory: Some implications for understanding and treating human psychopathology.*
- BASSAT, Luis, (2001), *El libro Rojo de la Publicidad. Plaza & James Editores, S.A. Barcelona.*
- BENAVIDES DELGADO, Juan, (1994), *La crisis de la publicidad, Madrid, Editorial Comunicación 2000.*
- BROWN, K. W. Y RYAN, R. M. (2003). *The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology,*
- BUNGE, Mario (1981): *La investigación científica. Ariel. Barcelona.*
- BUTLER–BOWDON, T. (2007). *Cincuenta clásicos espirituales. Barcelona: Amat.*
- CALDEVILLA DOMINGUEZ, David (2004): *Relaciones Públicas y su fundamentación. Vision Net. Madrid.*
- CALLE, Ramiro. (2000). *Yoga para una vida sana. Ediciones temas de hoy S.A. Madrid.*
- CALLE, Ramiro. (1998). *Las enseñanzas de la meditación vipassana. Barcelona: Kairós.*
- CALLE, Ramiro. (2005). *La meditación. Su práctica, sus métodos y sus efectos. Madrid: Jaguar.*
- CLEMENTE, Miguel y SANTALLA, Zuleyma, (1991), *El Documento Persuasivo. Universidad Complutense de Madrid. Bilbao, Ediciones Deusto S.A.*
- DONDIS, D.A. (1985), *La sintaxis de la imagen : introducción al alfabeto visual, Barcelona, Gustavo Gili.*

- FERRAZ MARTÍNEZ, Antonio, (2001), *El lenguaje de la publicidad*, Madrid, Arco Libros.
- HART, W. (1994). *La vipasana. El arte de la meditación*. Madrid: Luz de Oriente.
- JOANNIS, Henri, (1992), *El proceso de creación Publicitaria, Planteamiento, concepción y realización de los mensajes*, Bilbao, Ediciones Deusto
- JOANNIS, Henri, (1996) *La creación Publicitaria desde la Estrategia de Marketing*. Bilbao. Editorial Deusto.
- LEÓN, José Luis, (1996), *Los efectos de la publicidad*, Madrid, Editorial Ariel.
- MOLINÉ, Marçal, (2003), *La comunicación activa. Publicidad sólida*, Barcelona, Editorial Deusto.
- VARGAS, José Jesús, (2012), *Análisis de la Comunicación publicitaria gráfica: Deconstrucción de la eficiencia comunicativa gráfica: innovador método docente en el análisis y construcción de los mensajes publicitarios*. Editorial: Vision Libros. Madrid.
- WILSON K. G. Y LUCIANO M. C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento-conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- ZUNZUNEGUI, (1984), *Mirar la imagen*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

XXIII

“NUEVAS FÓRMULAS DOCENTES: MÉTODOS PARA POTENCIAR LA INNOVACIÓN DISRUPTIVA EN TURISMO”

Dulce Xerach Pérez

(Universidad Europea de Canarias -Tenerife-)

Si recordamos nuestra época del colegio y posteriores (por lo menos en mi caso, nacida en 1969) es difícil recordar a algún profesor fomentando uno de los aspectos educativos que posteriormente más importantes se ha revelado en la vida de muchos la formación autodidacta.

La creación de *Google* ha sido sin duda uno de los cambios que volvieron a Internet mucho más amigable a la hora de buscar y relacionar información en tiempo real y se convirtió a la vez en uno de los caballos de Ttoya que han impulsado el conocimiento generalizado y la capacidad de aprender por uno mismo, tan solo con un ordenador y una conexión a Internet. Antes teníamos la Enciclopedia, el Diccionario, revistas, libros e ir preguntando por ahí. Ahora le preguntas al ordenador, y tienes que saber encontrar la mejor respuesta.

Quizás todo tenga una estrecha relación y en parte sea una de las razones por las que la inmensa mayoría de los investigadores y educadores actuales deberíamos jugar con las reglas de Google o buscadores similares. A través de Google tendríamos la capacidad de aprender y por tanto después también de enseñar. Permitiendo así el conocimiento autodidacta, orientándolo y también permitiendo el aprendizaje entre iguales (y desiguales, pues no es raro que un alumno me enseñe alguna herramienta que ha descubierto por sí mismo y yo lo transmito a los demás, creando así un bucle de conocimiento que va creciendo día a día).

La innovación incremental ha permitido obtener beneficios, a lo largo del tiempo a muchas empresas y emprendedores. Es la base del negocio de consultoría, y está en la raíz de la mejora de la calidad de vida de las sociedades avanzadas. No obstante ninguna empresa de las que decimos y conocemos como innovadoras ha llegado a esa posición, mediante innovaciones incrementales. A sus competidores directos, en general, el mercado y la competencia, las ha hecho desaparecer. Ser una empresa líder o establecida en un sector estable ya no basta para sobrevivir. Para sobrevivir, debemos ser capaces de reinventarnos cada día para hacer frente al mundo cambiante en el que vivimos. La innovación debe de ser disruptiva y lo que es más difícil, continua. Y la educación también necesita de esta disrupción: creo que pensar al revés nos podría ayudar a cambiar el sistema educativo sin tener que cambiar las leyes.

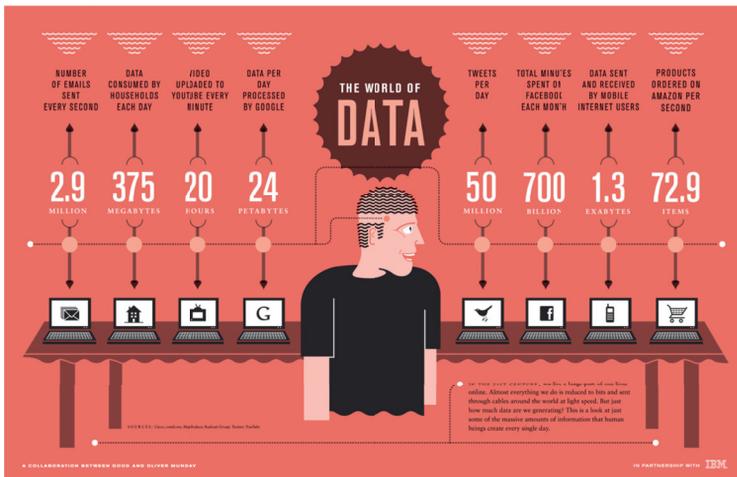
¿En qué más afecta esta cuestión a la Educación? Si seguimos los pensamientos de Zygmunt Bauman en su libro “Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida¹? Y tenemos en cuenta “que la historia de la educación está plagada de periodos críticos en lo an-

1 ZYGMUNT, Bauman (2007): Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa. Madrid.

tes probado deja de ser válido, todos podemos afirmar como Bauman que:

“Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis” (Pág. 27)

Nada nuevo hasta ahora: todos sabemos que estamos en medio de un torbellino de cambios y de información instantánea y en constante e inmutable (parece) crecimiento exponencial. Sobre todo los contenidos en Internet crecen exponencialmente día a día. Veamos la siguiente gráfica de IBM y tratemos de imaginar qué podremos enseñar mañana de nuestra materia que hoy no existía:



Como podemos extraer de este gráfico ya ni siquiera los contenidos son texto. Pero **no todo el contenido es texto**: ahora publicamos vídeos, imágenes e infografías y presentaciones visualmente atractivas con las que tratamos de enganchar a los alumnos.

Pero ¿realmente está la enseñanza del turismo adaptada a estos cambios? Suponemos que unos profesores sí y otros no. Pero busquemos análisis objetivos. Si observamos, por ejemplo, el ranking relativo global y posición relativa de Comunidades Autónomas Españolas por pilares competitivos y nos detenemos en el pilar ATRACCION DE TALENTO Y FORMACION descubriremos como los destinos turísticos de este país que más lo necesitan peor situados están en el ranking como veremos más adelante.

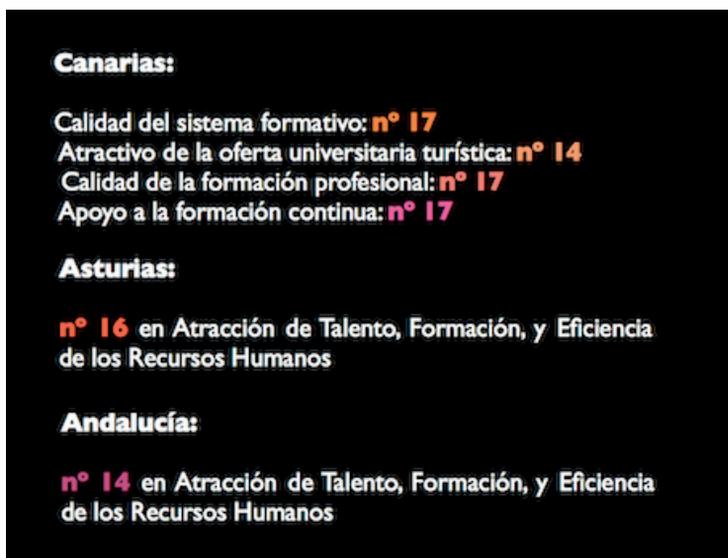
5.2. Ranking relativo global y posición relativa de Comunidades Autónomas por pilares competitivos

5.2.1 Ranking relativo por pilares competitivos

La siguiente tabla recoge la posición relativa en 2010 por pilares y un símbolo indicativo de mejora, mantenimiento ó empeoramiento respecto a la posición relativa alcanzada en cada uno de los pilares en 2009.

CCAA	GLOBAL	VISION DE MARKETING ECONOMICO Y APOYO COMERCIAL	ACCESIBILIDAD Y CONECTIVIDAD POR MEDIOS DE TRANSPORTE	SERVICIOS Y CONDICIONES COMPLETAS DEL ESPACIO TURISTICO	OMNISCIFICACION Y CATEGORIZACION DE PRODUCTOS TURISTICOS	ATRACCION DE TALENTO, FORMACION Y ENSEÑANZA DE LOS RECURSOS HUMANOS	EL TURISMO COMO PROGRAMAS POLICIA Y GOBERNANZA	DESEMPEÑO RESULTADOS ECONOMICOS Y SOCIALES
	2010 vs 2009	2010 vs 2009	2010 vs 2009	2010 vs 2009	2010 vs 2009	2010 vs 2009	2010 vs 2009	2010 vs 2009
Comunidad de Madrid	1 ↑	5 ↑	1 ↔	5 ↓	11 ↓	2 ↔	15 ↓	1 ↑
País Vasco	2 ↓	2 ↔	3 ↔	2 ↔	6 ↓	1 ↔	4 ↑	7 ↔
Cataluña	3 ↔	4 ↔	2 ↔	10 ↓	1 ↔	10 ↓	9 ↑	5 ↔
Andalucía	4 ↔	1 ↔	6 ↓	14 ↑	2 ↔	14 ↔	7 ↓	4 ↓
Canarias	5 ↑	6 ↔	5 ↑	9 ↑	3 ↑	17 ↔	11 ↓	2 ↓
Baleares	4 ↓	13 ↓	4 ↑	12 ↓	8 ↓	12 ↓	10 ↓	3 ↑
Comunidad Valenciana	7 ↔	8 ↑	7 ↓	17 ↓	4 ↔	7 ↑	5 ↑	6 ↔
Galicia	8 ↔	3 ↔	16 ↔	11 ↓	7 ↑	11 ↑	2 ↔	12 ↔
Navarra	9 ↔	9 ↓	10 ↓	4 ↑	14 ↓	5 ↓	6 ↑	9 ↓
La Rioja	10 ↔	11 ↓	15 ↔	1 ↔	16 ↓	8 ↑	1 ↔	14 ↑
Castilla La Mancha	11 ↔	10 ↑	8 ↑	7 ↑	5 ↑	13 ↔	8 ↑	13 ↓
Castilla y León	12 ↔	7 ↑	9 ↔	8 ↓	9 ↑	9 ↔	12 ↑	8 ↑
Asturias	13 ↑	12 ↑	13 ↓	6 ↑	15 ↓	16 ↔	3 ↔	16 ↑
Murcia	14 ↓	15 ↓	11 ↑	16 ↑	10 ↔	6 ↓	14 ↓	10 ↓
Cantabria	15 ↓	14 ↑	12 ↑	3 ↔	17 ↓	4 ↑	17 ↓	17 ↓
Aragón	16 ↓	16 ↑	14 ↓	15 ↓	12 ↔	3 ↑	16 ↓	11 ↑
Extremadura	17 ↔	17 ↓	17 ↔	13 ↔	13 ↑	15 ↔	13 ↑	15 ↓

Por tanto, a la luz de estos datos, podemos afirmar que el descontento con el atractivo de la oferta universitaria turística es mayor cuanto más cerca de la industria turística se está. En España son curiosos los casos de Baleares y Canarias, realmente sintomáticos de la necesidad de cambio en los programas educativos ligados al turismo.



Ante dicho torbellino y cambio constante, como metodología queremos ensayar una fórmula educativa– que pretende ser innovadora y disruptiva en su constancia; que tiene por objetivo que el alumno de turismo, ese sector que tampoco para de crecer exponencialmente², no se limite a acumular conocimiento, sino que aprenda a pensar diferente para ser capaz de resolver problemas aparentemente insolubles en el sector turístico, como por ejemplo, la decadencia de las agencias de viajes, o los problemas de rentabilidad de las aerolíneas o de los hoteles urbanos, por citar solo algunos casos concretos sometidos a un profundo cambio. Y sobre todo que aprenda a pensar por sí mismo porque no siempre tendrá un profesor al lado. Se trata de una metodología diferente y única, cuyo objetivo es hacer que las cosas sucedan. Y que este aprendizaje se realice con el uso constante de las nuevas tecnologías de la información. Proponemos clases de turismo donde jamás se apague Internet. Donde los *laptops*, los ordenadores, tabletas

2 La organización Mundial del Turismo anunció que en el año 2012? Se superó el billón de turistas en el mundo (1000 millones de personas se han movido de un lugar a otro para ampliar sus conocimientos).

y móviles están permitidos en todo momento. Incluido en los exámenes, desde el convencimiento de que en un futuro próximo será quien mejor busque quién más aprenda (y desaprenda lo que va quedándose obsoleto).

Si combinamos el cuadro anterior con el cuadro de Competitividad turística queda demostrado que hasta ahora la Educación no ha sido necesaria para la rentabilidad económica turística, pero la tendencia está cambiando porque con la crisis económica todos los paradigmas están siendo revisados por la propia realidad.

Monitor de Competitividad Turística de las Comunidades Autónomas

Año 2010. Ranking global.

CCAA	INDICADOR GLOBAL					
	RANKING			INDICE. MEDIA= 100		
	2010	2009	2010 vs 2009	2010	2009	2010 vs 2009
Comunidad de Madrid	1	2	↑	114,2	113,6	0,7
País Vasco	2	1	↓	113,3	114,0	-0,7
Cataluña	3	3	↔	112,7	113,5	-0,9
Andalucía	4	4	↔	106,8	107,0	-0,2
Canarias	5	6	↑	103,3	103,2	0,1
Baleares	6	5	↓	101,8	104,5	-2,8
Comunidad Valenciana	7	7	↔	101,4	101,4	0,0
Galicia	8	8	↔	98,9	98,3	0,6
Navarra	9	9	↔	98,8	98,1	0,7
La Rioja	10	10	↔	98,7	97,8	0,9
Castilla La Mancha	11	11	↔	97,8	95,3	2,4
Castilla y León	12	12	↔	97,5	94,9	2,6
Asturias	13	16	↑	93,1	92,1	1,0
Murcia	14	13	↓	93,0	94,7	-1,8
Cantabria	15	14	↓	92,1	93,2	-1,1
Aragón	16	15	↓	91,1	92,3	-1,2
Extremadura	17	17	↔	87,5	86,0	1,5

*Cuadro de datos del informe Monitur, 2009-2010.

Veamos la siguiente **hipótesis de trabajo** concreta para el caso de los estudios de Turismo:

¿Los consumidores turísticos –doy por hecho que todos lo somos de una u otra manera- nos **reseteamos**?

¿La crisis ha revolucionado las formas de viajar, la mentalidad de la gente, las dinámicas turísticas?

En efecto, y esto debe reflejarse en el aula. Hoy por hoy, el Turismo es quizá uno de los sectores económicos donde la normalización del uso de las TIC ha sido más veloz, pero lo ha sido en el mundo real, no en el aula. ¿Cuántos profesores de turismo permiten actualmente a sus alumnos estar continuamente conectados a Internet como lo estarán luego en el mundo real?

A mayor abundamiento, los cambios demográficos y sanitarios implican que la población de los países occidentales no sólo está viviendo más, sino que además goza de buena salud durante más tiempo.

Estas tendencias sugieren que en los próximos años habrá más viajeros con más tiempo libre que viajen durante periodos más largos y que sigan pudiendo incorporar una variedad de experiencias de viaje. Y necesitarán propuestas nuevas y profesionales nuevos.



**La Organización Mundial del Turismo (OMT) estima que en el año 2020 habremos superado la cifra de 2000 millones de turistas año.*

Es probable que los consumidores de mayor edad tengan unas expectativas de servicio más altas y, en muchos casos, mayor renta disponible. Esto podría representar una oportunidad tanto para las aerolíneas como para las agencias de viajes. Los consumidores occidentales están dejando de elegir sus viajes en función del destino y se están decantando más por hacerlo en función de las experiencias.

Esto también implica que las aerolíneas y agencias de viaje y otros negocios del sector turístico que sean conscientes de ello serán las que puedan aprovecharlo, con lo que se refuerza la necesidad de un enfoque integral de la cadena de valor del viaje. Existe poca certeza entre los expertos en lo que respecta a dónde viajarán los ciudadanos de países emergentes o en qué diferirán sus gustos de los de los occidentales. Sin embargo, la formación de grandes comunidades de emigrantes en los mercados occidentales sugiere que estos podrían seguir siendo destinos importantes. Pero los occidentales estudiantes de Turismo tendrán que estar preparados para ello. Por poner solo un pequeño ejemplo: Rusia, China y Brasil se presentan como grandes países viajeros, sin embargo la enseñanza del Ruso, el Chino y el Portugués en las escuelas de turismo aún es testimonial en España, Francia e Italia, que probablemente sean los países receptores con más potencial.

Por otro lado surgen nuevas tendencias entre los jóvenes, como los viajes entre amigos, los diferentes destinos escogidos por sus cualidades especiales, y por el estilo de los turistas que los visitan, por la música que se escucha o por la influencia de bloggers y redes sociales. Surgen nuevas especies de viajeros como *los singles*, *los bobos*, *los adults*, etc.³

3 ALCÁZAR, Pilar (2009): *Entre singles, dinkis, bobos y otras tribus*. Planeta. Madrid.

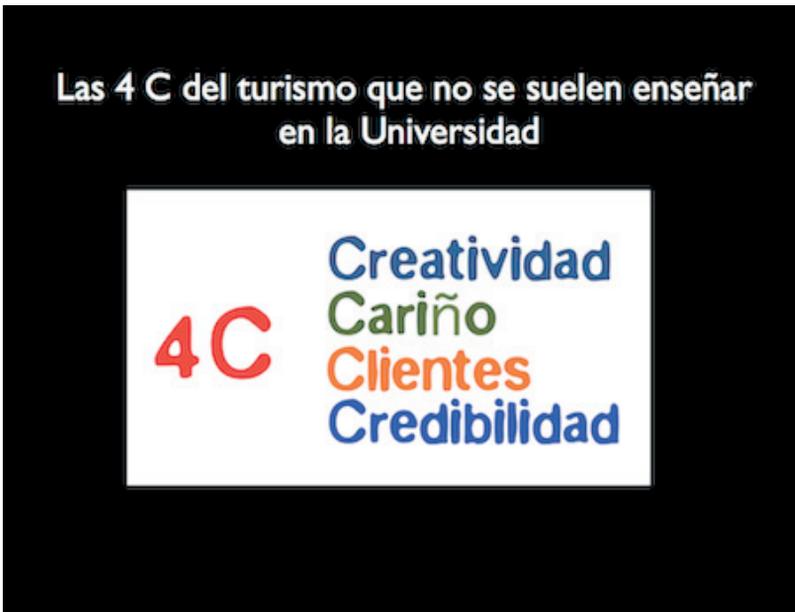
Por lo que innovar será una de las competencias fundamentales de cualquier profesional del turismo ¿por qué? Porque necesita adaptarse constantemente a un turista cada vez más cambiante, más informado, menos seguidor de grupos y más creador de sus propias experiencias de viaje personales y únicas. Porque necesita adaptarse a las nuevas tendencias que van creándose y siguiéndose en las diferentes redes sociales.



**Cerveza Daam diseñada y creada por el Chef Ferran Adriá, una combinación de dos ideas: la cerveza tradicional y el champagne. El resultado es una cerveza 5 veces más cara pero también más de glamourosa. Creación propia.*

La metodología propuesta dista del método del caso “tradicional” y combina análisis individual, autoaprendizaje, trabajo en equipo, aprendizaje entre iguales, todo ello con utilización de las TICs y redes sociales para investigar y sesiones de debate y generación de nuevo conocimiento y contenidos en conjunto, con un seguimiento continuo por parte de los profesores y con la realización de trabajo aplicado a la realidad.

El profesor actúa aquí como *helicóptero*, con una labor de reconocimiento y seguridad, de escolta de los alumnos que puedan acabar en un problema, y como propulsor de cada uno de los proyectos que los alumnos van poniendo en marcha (en este caso concreto en la clase de Instrumentos del Marketing internacional para estudiantes de turismo su propio blog).



**Creación propia.*

Exige por parte de los alumnos, como la vida real, una extensa preparación previa a las sesiones presenciales, se trabaja con un chat (*whatsapp*) y con el campus virtual, las "lecciones" se van enviando a lo largo de la semana al mismo, cuando aparecen en Internet u otros medios de comunicación temas de interés y novedades en innovación o educación turística y en marketing turístico, y tanto a nivel individual como en equipos de trabajo, se desarrollan contenidos reales que salen a la red (cada alumno crea su propio blog de contenidos turísticos, su propia cuenta de *Twitter* y utilizan su más habitual cuenta en *Facebook*, de manera que puede compartir

las ideas y el aprendizaje no solo con los compañeros del curso sino con el resto del mundo real, el uso intensivo y constante de las redes sociales es fundamental, dentro y fuera del aula, para partir de la lógica cartesiana y darle la vuelta. Puede poner en duda al profesor, puede aprender más rápido y mejor.

¿Por qué un blog y no otra herramienta de aprendizaje?

Podríamos seleccionar otra herramienta, pero un blog ofrece singulares ventajas:

- Un *blog* ayuda a **crearse una reputación**.
- La **publicación frecuente** en un blog, **implica constancia** que es muy valorada por las empresas. Y es una habilidad que los estudiantes también deben aprender. Por tanto, si somos capaces de conseguir que los alumnos mantengan un blog en el tiempo con actualizaciones frecuentes, mejorará considerablemente su constancia y de paso también su marca personal, al tiempo que con sus nuevos contenidos estarán creando ya curriculum propio.
- La orientación sobre la **temática de cada blog creado en clase** ha de ser aquella en la que el alumnos, dentro de la temática de la asignatura o grado que estudie, quiera posicionarse, ya que nos interesa **posicionar a nuestros alumnos de cara al mundo real**, que los contenidos que creen sean propios, y que éstos **sean afines al negocio** que quieran emprender en el futuro, una vez acabados los estudios. De esta manera podemos ayudar a obtener la confianza de lectores que en un futuro podrán ser sus propios clientes, o sus empleados.
- Además, y esto sirve no solo para turismo sino para todo lo relacionado con estudios de *Business*,

un blog va a permitir a los alumnos realizar **estudios de mercado de coste cero** (el coste es solo el tiempo que invierten en el blog) y evitará que incurran en gastos en productos y servicios que el mercado no demanda.

- Un blog posiciona al estudiante, desde el día 1, en el mundo real.

Resultados esperados:

En un sistema de trimestres los alumnos disponen de aproximadamente 100 días para obtener resultados. Resultados reales. Entre ellos los siguientes:

1. Que se conviertan en mejor escritores: mejorar su estilo como *bloggers* mejorará su estilo de escritura y su gramática (no se admiten faltas de ortografía).
2. Buscarán título, slóganes, promociones más perfectas: Son alumnos de marketing y saben que existe una anatomía del título perfecto, de slogan perfecto, de claim perfecto. Saben que es clave llamar la atención de los usuarios visto que competimos con miles de millones de contenidos. También saben que tienen que ser coherentes y generar confianza y reputación (clave en las TIC).
3. Encontrarán el tono adecuado y su propio estilo: lo que te interesa es convertir visitantes en lectores. Y lectores en turistas. El tono en un blog marca la diferencia entre un blog que simplemente genera visitas porque ha hecho un buen trabajo de posicionamiento web de otro que tiene tráfico recurrente a través de una lista larga de suscriptores su bitácora. Hablar el mismo idioma puede ser más complicado de lo que parece. Para conectar hay que escribir como se habla y dirigirse al lector con naturalidad y estilo propio.

4. Colaborarán entre ellos, porque descubrirán que sin una red de bloggers es muy difícil que google les admita en sus protocolos de búsqueda. Además el estilo colaborativo conecta con los nuevos tipos de turismo colaborativo, a los cuales representa sin duda la iniciativa de la *start up* norteamericana *AirBnb* (www.airbnb.com).

Objetivos de este método: Admitir que todo cambia y nada es inmutable, ni siquiera el conocimiento. Admitir y querer a los diferentes, escuchar las opiniones distintas, recibir críticas reales a las ideas expuestas, aprender a dialogar a la gente que es radicalmente distinta. Aprender la importancia de tener cerca a gente mas inteligente que tu, a revisar toda la información disponible, a saber discriminar esa información, aprender a interesarse por lo que nadie quiere, pues es ahí donde existen todavía oportunidades de generar nueva riqueza, y además tienes menos competencia.



**Creación propia.*

De una ida simple, hibridada con otra se obtiene un nuevo producto turístico. Caso de la colaboración entre las empresa Havaiana y Missoni. 2012. Añadiendo valor económico: de 20€ aproximadamente el par normal de Havaianas a 80€ el par diseñado por Missoni.

Aprender a plantearse problemas imposibles, a mirarlos desde distintos puntos de vista y extremos. Aprender a manejar la información, a utilizar internet como base de datos, pues es la fuente de datos mas actualizada que existe en la actualidad. Aprender a distinguir lo relevante de lo irrelevante. Tener cri-

terio. Aprender a organizar datos inconexos y unirlos mediante procesos inversos, todo ello para descubrir las nuevas posibilidades del negocio turístico. El uso de los ordenadores, laptops, etc es indispensable, dentro y fuera del aula, continuamente.

Esta experiencia docente lleva en marcha en la Universidad Europea de Canarias un mes (durante septiembre de 2013 se ha iniciado la experiencia con los alumnos de 2º curso de DINTETUR), con el resultado de diferentes blogs creados que aplican cada día las estrategias de marketing turístico. Cito algunos de ellos en la bibliografía. Es una experiencia que acaba de comenzar, de la que aún no podemos dar sino los resultados de estas primeras semanas de trabajo: los alumnos comienzan a pensar en la importancia de los contenidos, en como convencer, seducir y llegar a su público elegido. Cada alumno ha seleccionado su nicho de mercado: unos los alumnos-turistas de Erasmus, otros los visitantes de la isla de Fuerteventura, otros los proyectos turísticos *Green Low Cost*. Otros van descubriendo que su elección no funciona y deben cambiar.

Una de las cosas más importante que he podido aprender como docente en estas pocas semanas es la importancia que dan a ser “seguidos” por otras personas de fuera de la organización, a ser retwitteados por “gente importante” para ellos (La sexta, el Cabildo de Fuerteventura, la Unión Europea, etc.).

Los blogs que hemos creado y donde cualquiera puede seguir su evolución, y si lo creen conveniente, apoyarles, son los siguientes:

<http://thetreasuresofourisland.blogspot.com.es/>, del alumno Alejandro Rivera.

<http://verdeaurora.blogspot.com.es/2013/10/cueva-del-llano.html?spref=tw>, de la alumna Aurora Mesa.

<http://luxurycarstenerife.blogspot.com.es/> del alumno Kevin González de Chávez.

<http://islasdelmundo.blogspot.com.es/>, de quien les escribe, que comenzó este blog con la intención de situarse en pie de igualdad con los alumnos y encontrarse con los problemas que ellos irían encontrando por el camino.

<http://erasmusintenerife.blogspot.com.es/> de la alumna Teresa Costa Salvini (de Lisboa).

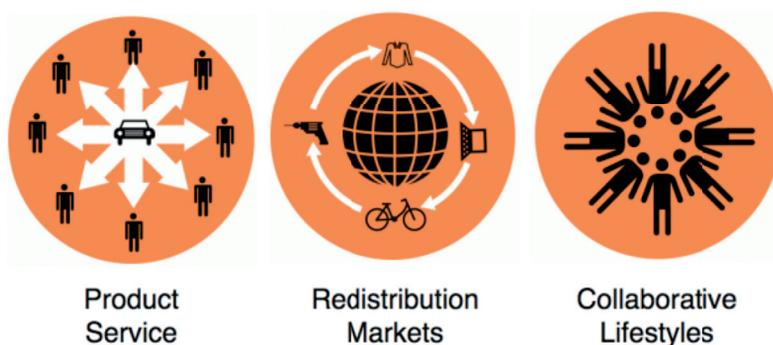
<http://worldlifeandhealth.blogspot.com.es/2013/10/moda-y-cultura-ushuaia-mas-que-un-hotel.html> del alumno Javier Castro.

<http://canarianparadise.blogspot.com.es/2013/09/about-me.html?spref=twde> de la alumna Carolina Alemao (de Lisboa)

<http://letstravelonburgers.blogspot.com.es/> de la alumna Rita Moutinho (Lisboa).

<http://cleanproyect.blogspot.com.es/?m=1> del alumno Santiago Hormiga.

Collaborative Consumption: 3 Systems



La inspiración para poner en marcha este método ha venido de dos experiencias distintas pero de similar fi-

losófia, por un lado el programa AKADEMIA de la Fundación Bankinter, por otro la KHAN ACADEMY.

El objetivo del programa Akademia ha sido potenciar la actitud innovadora en la educación. **La misión del proyecto Akademia**⁴, creado en 2006 es influir en la educación y fomentar una actitud innovadora en los líderes del futuro.

El curso de Akademia está dirigido a jóvenes universitarios de últimos cursos de grados de diferentes disciplinas (se mezclan las disciplinas). Tiene como objetivo despertar y fomentar la actitud innovadora, motivando a sus participantes a asumir el reto que supone un entorno en constante cambio.

Es un programa sin valor académico pero con gran éxito que se imparte en las mejores universidades españolas con el fin de complementar su formación universitaria con nociones imprescindibles para lograr el éxito en el mundo dinámico y complejo al que nos enfrentamos.

Se guía a los estudiantes a través de un material único generado por expertos del Future Trends Forum de la Fundación Bankinter que estructurado en distintas revistas digitales, es un material que desarrolla la capacidad de análisis del entorno en búsqueda de nuevas oportunidades de generación de riqueza y que luego se incrementa cualitativamente en cada clase.

Se utiliza una metodología entretenida y muy participativa, en la que la Akademia (el claustro) guía al alumno a través de unsd 16 sesiones presenciales establecidas a lo largo del curso académico, combinadas con actividades no presenciales a través de redes sociales, especialmente LinkedIn.

4 www.fundacionbankinter.org/es/akademia

La diversidad del claustro, del que tengo la fortuna de formar parte, formado por profesionales de prestigio, es uno de los puntos fuertes del programa Akademia.

Por lo tanto los alumnos estarán en permanente contacto con expertos de diferentes campos entre los que se encuentran aquellos que trabajan en entornos poco definidos llevando procesos de responsabilidad, profesores de universidad, patronos de la Fundación de la Innovación Bankinter y emprendedores y empresarios con una extensa experiencia.

En cuanto al programa KHAN ACADEMY, se trata de una educación de clase mundial gratis para cualquier persona en cualquier lugar realizada a partir de las nuevas tecnologías de la información.

En este caso se trata de una organización sin fines de lucro, financiada por la Fundación Bill & Melinda Gates, con el objetivo de mejorar la educación proporcionando gratis educación de primer nivel para cualquier persona en cualquier lugar del mundo. Con los mejores profesores y a través de videos cortos.

Los recursos de Khan Academy están disponibles para cualquiera. Los estudiantes pueden hacer uso de la extensa biblioteca y videoteca de Khan Academy, que incluye interesantes retos interactivos, evaluaciones y videos desde cualquier ordenador con acceso a la web.

El seguimiento en red de la formación del alumno está al alcance de todos: mentores, padres y maestros pueden observar fácilmente todo lo que sus estudiantes están aprendiendo en Khan Academy.

Estos dos ejemplos inspiran el método propuesto en este artículo, método cuyos primeros resultados podremos ver en diciembre de 2013.

BIBLIOGRAFÍA:

Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida, Zygmunt Bauman. Gedosa editorial, 2007, Barcelona.

www.unwto.org/estadisticas/, estadísticas de la Organización Mundial del Turismo, 2012.

www.iet.tourspain.es/es-ES/estadisticas/analisis-turistico/balantur/anuales/Balance%20turismo%20en%20España%20en%202010.pdf. Ranking de competitividad turística por CC.AA. 2009-2010.

www.unesco.org/es/higher-education/higher-education-and-icts/ La educación y las Tics, 2013.

<http://canarianparadise.blogspot.com.es/> Blog resultado provisional de esta experiencia docente.

<http://erasmusintenerife.blogspot.com.es/> Blog resultado provisional de esta experiencia docente.

Entre singles, Dinkis, Bobos y otras tribus, Pilar Alcazar, Planeta, Madrid 2009.

Educación turística - reflexiones para la elaboración de una propuesta con base en la cultura. **Ari da Silva Fonseca Filho** Universidad de São Paulo. 2008. Sao Paulo.

Khan Academy <http://es-es.khanacademy.org/>

Los pequeños adultos, Nicolás Pérez García, Nueva Gráfica, 2013, La Laguna.

Marketing para escritores. Neus Arqués, Editorial Alba. Barcelona, 2013



