

Herramientas del aprendizaje colaborativo para la enseñanza de competencias periodísticas básicas en la era de la interactividad

Vanessa Rodríguez Breijo – Universidad de La Laguna – vrbreijo@ull.edu.es

Nerea Vadillo Bengoa – Universidad San Jorge – nvadillo@usj.es

Lucas Morales Domínguez – Escuela de Turismo de Santa Cruz de Tenerife –
lucasmoralesdominguez@gmail.com

Resumen: Una de las transformaciones más importantes del panorama comunicativo es la capacidad de interactividad que ha ganado el usuario, que ha pasado de recibir a producir contenidos, aportando informaciones propias, conversando con los emisores y haciendo comunidad con otras personas de intereses similares. Esta realidad plantea importantes retos en la formación de los periodistas, que han dejado de tener el monopolio de la transmisión de datos, asumiendo el rol de moderadores y líderes en la construcción cooperativa de la información y el conocimiento de la realidad. Es así como han pasado a ser fundamentales para estos profesionales competencias como la capacidad de aprender frente a las aportaciones ajenas, conducir debates, elaborar contenidos sobre la base de la colaboración intergrupala, utilizar las TIC para informar de manera colectiva sobre un acontecimiento y negociar significados colectivamente.

En la presente comunicación se explica el desarrollo de una serie de prácticas realizadas en el Grado de Periodismo de la Universidad de La Laguna, cuyo objetivo era el desarrollo de esas competencias, y cuyo diseño metodológico se basó en los planteamientos teóricos del aprendizaje colaborativo. Los resultados de las tres actividades implementadas indican una alta valoración de

la experiencia por parte de los alumnos, en especial en el aspecto relacionado con el uso de tecnologías y redes sociales en el aula. También fue positiva la evaluación recibida con respecto a la construcción colectiva de conocimiento, pero en este particular se reflejó la necesidad de un mayor desarrollo de las capacidades relacionales que permiten la incorporación de las aportaciones ajenas en la construcción de contenidos y, sobre todo, de la habilidad para hacer críticas sobre los planteamientos ajenos y de recibirlas –utilizándolas de forma constructiva– para la mejora de los textos propios.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, Periodismo, interactividad, redes sociales.

1. Planteamientos teóricos del aprendizaje colaborativo

Algunos seguidores de Piaget –Perret-Clermont, Lugny y Doise, entre otros–, junto con la Escuela de Ginebra –especialmente Luria, Leontiev y Vygotsky–, fueron los responsables de dar un golpe de timón a los planteamientos de la psicología cognitiva, que centraban su atención especialmente en el desarrollo individual del conocimiento. Este cambio de perspectiva dio paso a la llamada psicología social evolutiva, que exploraba la vertiente social de la inteligencia. Los resultados de las investigaciones inscritas en esta tendencia demostraron que los pensamientos se elaboran a través de la confrontación con los otros, es decir, por medio del conflicto sociocognitivo, y que para el logro de los objetivos de aprendizaje es fundamental la acción y la interacción de los estudiantes entre sí, pues es en el intercambio social donde se genera el progreso intelectual (Gavilán, 2009).

Por su parte, la psicología cultural también ha contemplado en su desarrollo el fundamento social de la cognición y el cambio cognitivo. El aprendizaje tiene una cualidad social, según esta disciplina, en virtud de su relación con el intercambio interpersonal, la participación en los discursos relevantes y la actividad conjunta (Crook, 1998).

Al abrigo de estas perspectivas teóricas, según las cuales la interacción social se convierte en el motor del aprendizaje, surgieron y se desarrollaron los planteamientos del aprendizaje colaborativo. Este modelo didáctico establece

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

que el intercambio social es estructurador y generador de nuevos conocimientos. Cuando visiones distintas del mundo entran en contacto para resolver un problema, se produce una reestructuración cognitiva y se generan distintos grados de comprensión. Ese intercambio se realiza en el contexto de un objetivo común, que tiene que alcanzarse gracias a la colaboración de todos los miembros del grupo y que depende por igual del rendimiento particular de cada uno (López, Camilli y Barceló, 2011).

Sin embargo, en la idea actual sobre el trabajo colaborativo no es suficiente que los estudiantes trabajen en grupo, sino que es necesaria una construcción común del conocimiento, es decir: que se configuren y erijan significados de manera conjunta, como fruto de un proceso de interacción y reflexión. Por ello, ni la realización de actividades de carácter grupal, ni el uso de herramientas tecnológicas que favorezcan la interacción, garantizan por sí solos el desarrollo del aprendizaje colaborativo (Hernández, González y Muñoz, 2014).

Para que realmente se ponga en práctica este modelo didáctico, según la revisión que hace Ángel Benavides (2012), deben estar presentes las siguientes características:

-Trabajo conjunto de los alumnos y el profesor en la construcción del conocimiento. Las personas implicadas en el proceso de aprendizaje crean juntas el significado, de modo que el aprendizaje no es un proceso individual, sino social.

-Se requiere la participación activa de todos los estudiantes, en igualdad de condiciones y en continua interacción entre sí. Todos deben colaborar en la misma medida en la construcción colectiva del conocimiento.

-Durante este trabajo conjunto, los alumnos avanzan hacia el conocimiento o, dicho de otra manera, progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos. A diferencia del modelo colaborativo, en el aprendizaje cooperativo los procesos de enseñanza-aprendizaje están mucho más estructurados por el profesor y el estudiante, por tanto, tiene mucha menos autonomía. Además, en el aprendizaje cooperativo hay una mayor división de tareas entre los alumnos: cada grupo o subgrupo cumple una función específica o resuelve una porción determinada de la situación problemática propuesta (Batista, 2007). En la

opción colaborativa, por el contrario, todos los alumnos contribuyen por igual en la construcción común de significados.

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo ha estado siempre muy vinculado a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, puesto que ofrecen facilidades para la elaboración conjunta –ya sea sincrónica o diacrónica– de tareas. En este sentido, la web 2.0 con todas sus herramientas (foros, blogs, wikis, podcasts, redes sociales, etc.) ofrece nuevas oportunidades para diseñar y poner en práctica actividades de aprendizaje colaborativo en el aula (Arencivia, Oliva y Paiva, 2014). Los entornos digitales hacen factible una interactividad impensable en procesos analógicos, además de incluir nuevas alternativas de relación y construcción horizontal (Marfil-Carmona, 2014).

Todas estas posibilidades son especialmente útiles en el campo de la enseñanza de la Comunicación, en el que los nuevos retos que ha creado la creciente interactividad de los usuarios están generando necesidades y desafíos pedagógicos.

2. Competencias básicas para el periodista en la era de la interactividad

Según Henry Jenkins (2008), la transformación más importante que está experimentando la sociedad por causa de la convergencia mediática es la posibilidad de interacción entre los usuarios de los medios de comunicación, lo que posibilita que se agrupen en comunidades, discutan entre ellos los distintos asuntos de interés público, difundan nuevas informaciones y construyan significados compartidos.

En ese mismo sentido, Nereida López y Patricia González (2014: 46), explican que

Internet ha propiciado la aparición de nuevas herramientas de comunicación que dotan al ciudadano del siglo XXI de capacidad para intervenir tanto en la construcción de la información como en el proceso mismo de difusión de mensajes.

El usuario tiene, además, la posibilidad de interactuar con el emisor tradicional en el mismo momento de las emisiones y también de forma diacrónica (Quintas y González, 2014).

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

Por eso, aunque la capacidad crítica y transformadora del panorama comunicativo que tiene la interrelación entre los usuarios todavía no ha desarrollado todo su potencial (Rodríguez Breijo, 2014), estos cambios que se están produciendo en las audiencias están haciendo necesarias nuevas habilidades y competencias en los profesionales de la Comunicación. Cada vez es más evidente que estos han dejado de tener el monopolio de la información, y que, por tanto, deben asumir otros roles, como el de catalizadores de los debates ciudadanos sobre temas de interés público y el de educadores capaces de potenciar la participación, como única vía posible para la transformación social (Rodríguez Breijo y Vadillo Bengoa, 2015).

En este contexto, el periodista debe desarrollar habilidades que le permitan aprovechar todas las posibilidades de diálogo con la ciudadanía, para así poder ofrecer un periodismo de calidad y adecuado a las necesidades y requerimientos de sus audiencias (López García, 2009). Por ello, debe ampliar su capacidad de escucha y de aceptación de las críticas, y debe desarrollar la habilidad de conversar con sus públicos, para conocer sus temas de interés, incorporar datos nuevos que ellos le proporcionen y ampliar la pluralidad de sus fuentes (Rodríguez Breijo y Vadillo Bengoa, 2015).

La importancia de estas competencias sugiere que deben ser desarrolladas de forma transversal en todo el plan de estudios de las carreras relacionadas con la Comunicación, aunque se atiendan de forma específica y más amplia por algunas asignaturas particulares.

Asimismo, la naturaleza “social” de estas habilidades hace imposible su desarrollo bajo un modelo de aprendizaje individual y teórico, indicando que el camino a seguir debería ser, por el contrario, el de la interacción entre los alumnos, dirigida hacia la construcción conjunta del conocimiento.

Es por ello que en el curso académico 2014-2015 se desarrollaron una serie de prácticas dirigidas a mejorar estas competencias en los alumnos de primer curso del Grado de Periodismo de la Universidad de La Laguna, mediante la aplicación del modelo de aprendizaje colaborativo. Estas prácticas se implementaron en el marco de la asignatura “Comunicación social”.

3. Cómo se desarrollaron las experiencias de aprendizaje colaborativo

La asignatura “Comunicación social” se imparte en el primer cuatrimestre del 1er. curso del Grado de Periodismo y tiene un carácter introductorio. Su temática aborda los distintos procesos comunicativos que se desarrollan en el seno de la sociedad, con especial atención a aquellos en los que intervengan los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, internet). En ella, los alumnos abordan distintas teorías sobre la interacción social, la comunicación masiva y los cambios que se están produciendo en la sociedad.

Durante el desarrollo de esta asignatura, en el curso 2014-2015, se realizaron tres prácticas diseñadas bajo el modelo de aprendizaje colaborativo, haciendo énfasis en los siguientes planteamientos básicos, que actuaron como hipótesis de partida para la planificación de las actividades a realizar:

-La comprensión de pensamientos abstractos acerca de la sociedad y de la comunicación puede mejorar si se buscan ejemplos de estas teorías en la realidad, mediante técnicas del reporterismo, acercando y haciendo propia una teoría que de otra forma sería ajena y lejana.

-Los hallazgos propios obtenidos en el trabajo de reporterismo, y el sentido nuevo construido en torno a las teorías sociales estudiadas, se asimilarán y comprenderán mejor si se comparten con los compañeros. Dicho de una manera sencilla: la mejor manera de entender es tener que explicar.

-La interacción de los alumnos con los contenidos explicados por sus compañeros, mediante la retransmisión y comentario de estos, hará avanzar la comprensión de las teorías estudiadas, pues el *feedback* del otro pondrá en perspectiva la claridad de pensamiento expresado y producirá una nueva elaboración y comprensión del tema.

-La construcción conjunta y colectiva de una teoría acerca de la interacción social y los cambios que se están produciendo en la sociedad ayuda a comprender mejor el planteamiento de los autores estudiados.

A continuación se explicará el desarrollo de cada una de las prácticas, para luego, en los tres epígrafes siguientes, exponer los resultados de esta experiencia didáctica.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

En la práctica 1, se dividió el curso en equipos de cinco personas. Cada grupo seleccionó una de las tres lecturas propuestas, de los siguientes libros: *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, de Guilles Lipovetsky (2003); *El tiempo de las tribus*, de Michel Maffesoli (1990) y *Cultura o simulacro*, de Jean Baudrillard (2012). En cada una de ellas se desarrolla una teoría acerca de la interacción social y de los cambios que se están produciendo en la sociedad. Con base en el texto seleccionado, los alumnos buscaron ejemplos de la vida real en los que se vieran claramente una o varias de las características de la sociedad que el autor trabajado explica en su teoría, y los expusieron a sus compañeros. Al menos uno de los ejemplos debía ser extraído del entorno más próximo y como mínimo uno de los medios de comunicación.

El del entorno más próximo debía ser explicado mediante material original: fotos, vídeo, audio, representación teatralizada, o cualquier otra alternativa, siempre que fuera material propio elaborado por el propio equipo. La idea era que tuvieran la experiencia del trabajo reporteril por primera vez y que extrajeran historias de la realidad para contarlas a los compañeros, haciendo, a la vez, más comprensible una teoría a través de ejemplos reales.

Y en el caso extraído de los medios de comunicación se podían utilizar vídeos, textos e imágenes de esos medios, señalando claramente la fuente.

Durante la exposición, todos los miembros del equipo explicaron a través de los ejemplos trabajados cómo es la sociedad de hoy según el autor seleccionado.

Esta actividad partió del supuesto pedagógico que afirma que el aprendizaje es mayor si se puede relacionar la teoría con la realidad más próxima. También parte de la hipótesis de que se entiende mucho mejor aquello que se tiene que explicar frente a otras personas y de que el conocimiento es el fruto de la interacción con el otro.

Esta práctica fue complementada con otra que se realizó simultáneamente y que se denominó “Práctica Twitter”, y que correspondió a la práctica 2. Su fundamento fue la construcción colectiva del conocimiento, pues mientras un determinado grupo realizaba su exposición en la práctica 1, el resto de los alumnos realizaba una cobertura periodística de dicha actividad, informando

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

entre todos sobre los contenidos y casos reales explicados. De este modo, y mediante el uso del hashtag #ComunicaciónSocialULL, se retransmitió el contenido del trabajo de reporterismo realizado, y las reflexiones pensadas por los alumnos en torno a las teorías estudiadas –especialmente si se cumplían en el entorno más inmediato–.

Las normas para el desarrollo de esta práctica fueron: no enviar más de dos *tweets* por exposición y no sobrepasar los doce *tweets* en total, con un mínimo de un mensaje por exposición; escribir mensajes únicamente informativos, no de opinión; no interrumpir o incomodar a los compañeros que están exponiendo; utilizar adecuadamente el lenguaje; usar el nombre de usuario de Twitter de las personas que se mencionen; emplear otros hashtags, además del obligatorio; y no enviar mensajes después de media hora finalizada la práctica.

Aparte de la adquisición de habilidades en el uso periodístico de las redes sociales, esta práctica pretendía lograr, a través de la interacción con los compañeros, que se produjera una mejor comprensión de las teorías estudiadas. Al tener que prestar mayor atención a las exposiciones para poder realizar la retransmisión, se preveía que los alumnos entraran en relación con otras visiones de la realidad distintas a la propia, confrontándolas, esforzándose por entender su sentido y, tal como asegura el modelo del aprendizaje colaborativo, interiorizando estos contenidos de manera más efectiva que con una simple enseñanza lineal y magistral. Asimismo, leer las retransmisiones de la propia exposición buscaba el objetivo de que los estudiantes fueran conscientes de sus propios aciertos o fallos de expresión, según se correspondieran o no los mensajes con lo que cada uno quiso decir en su presentación oral. De esta forma, el *feedback* de los propios compañeros de clase contribuiría al proceso de aprendizaje individual y colectivo y, asimismo, se construiría de forma conjunta un relato acerca de los contenidos creados y las informaciones aportadas por cada equipo.

La tercera y última práctica fue titulada “Y tú, ¿qué nombre le pones a la sociedad de hoy?” y se dividió en tres partes. En la primera, grupos de dos o tres personas (que fueran del mismo grupo de la práctica 1), debían enviar un

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

mensaje nuevo a un foro creado en el Aula Virtual de la asignatura –en entorno Moodle–, explicando en qué puntos coincidían con las teorías explicadas en clase, y en qué aspectos no estaban de acuerdo, justificando el por qué. Seguidamente, debían hacer una propuesta propia y original de cómo nombrar a la sociedad de hoy, basándose en sus características más relevantes. La “teoría social” que proponían tenía que estar justificada y debidamente explicada.

En una segunda parte de la práctica, a cada uno de los grupos se les asignó otro grupo de compañeros, cuyo mensaje (publicado en la primera parte de la práctica) debían leer detenidamente, para responderlo, haciendo una propuesta de mejora del texto. Dicha propuesta debía ser constructiva, señalando los puntos a mejorar y también, cuando fuera procedente, los aciertos. En la tercera parte, cada grupo debía leer las sugerencias y aportaciones que le hicieron sus compañeros en la segunda parte y reescribir el mensaje original, incorporando las sugerencias y aportaciones que consideraran pertinentes y oportunas. Ese mensaje debía ser una respuesta de las sugerencias realizadas por los compañeros. De esta manera, cada tema nuevo abierto por cada equipo debía tener necesariamente dos respuestas: la aportación de los compañeros y la versión final del texto.

Las dos últimas partes de esta práctica se desarrollaron en torno a la autocorrección y a la corrección colectiva, competencias fundamentales para un periodista en la era de la interactividad. Según Cassany (2006: 37), la capacidad de valorar un texto y rehacerlo es una de las “principales estrategias de redacción que se ponen en práctica en el acto de escritura, como si fueran las herramientas de un carpintero o un cerrajero”. Y la construcción de significados negociados colectivamente es una de las habilidades que debe poseer cualquier comunicador que pretenda desarrollar su profesión en la web 2.0 y en esta época de marcada interactividad de las audiencias.

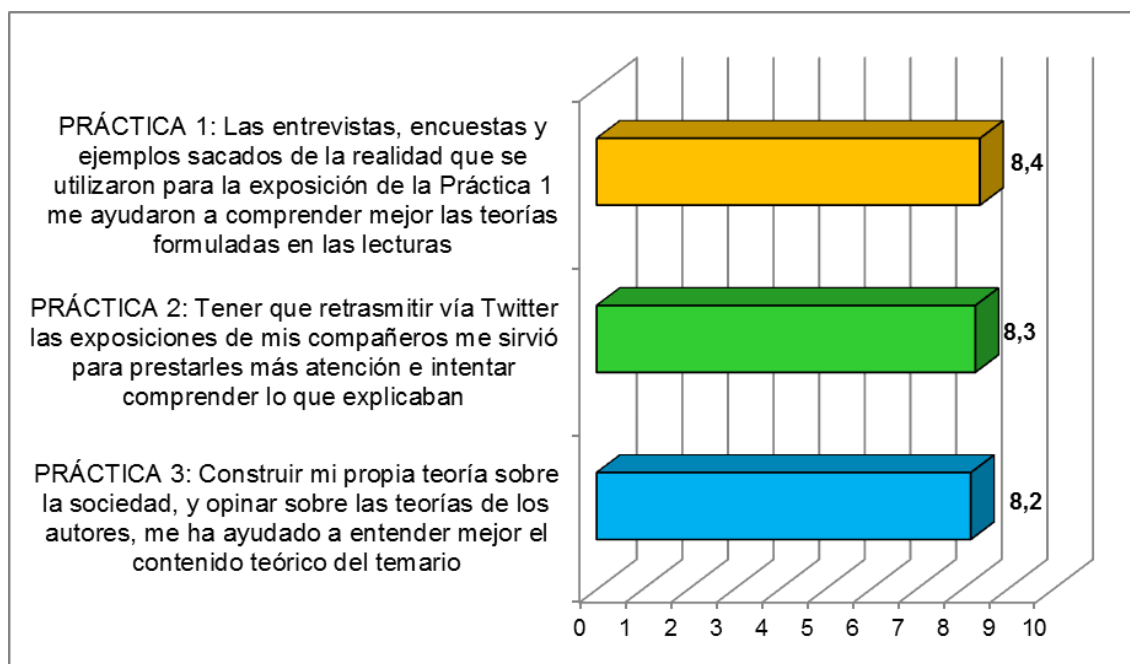
Finalmente, en una suerte de epílogo de la práctica 3, se realizó una votación individual de los mensajes finales publicados por todos los grupos, para elegir una “teoría social” que representara a todo el curso y que fuera, según el criterio de todos, la más acertada para definir a la sociedad actual.

4. Aprender la teoría construyéndola

En las tres prácticas desarrolladas subyacía la idea de que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje (Gavilán, 2009) y que, por tanto, se interioriza mejor aquel conocimiento que se hace propio y luego se comparte, se socializa –esto es: se pone en relación con los otros–.

Sin embargo, es una realidad que en la docencia muchas veces los objetivos planteados difieren de los resultados obtenidos. Por lo tanto, además de medir las competencias proyectadas con la correspondiente evaluación, se aplicó una encuesta elaborada con la escala de Likert, en la que los alumnos expresaron su grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones referidas a los resultados de las prácticas.

Gráfico 1:
Grado de acuerdo de los alumnos en lo que se refiere al aprendizaje de la teoría que se logra mediante su construcción colectiva



Elaboración propia.

El primer supuesto de estas prácticas era que se comprendería mejor una teoría si se hacía propia, primero buscando de forma activa ejemplos de la realidad que la corroboraran y compartiendo estos conocimientos con los compañeros (práctica 1 y práctica 2), y luego formulando una teoría propia, que recogiera los acuerdos y discrepancias que se tuvieron con las de los autores recomendados (práctica 3). En ese proceso se producirían negociaciones, conflictos y coincidencias entre los puntos de vista propios y ajenos, produciéndose una interiorización de los contenidos, por el mismo hecho de haber trabajado con ellos y haber tenido que defender ante otros la propia postura.

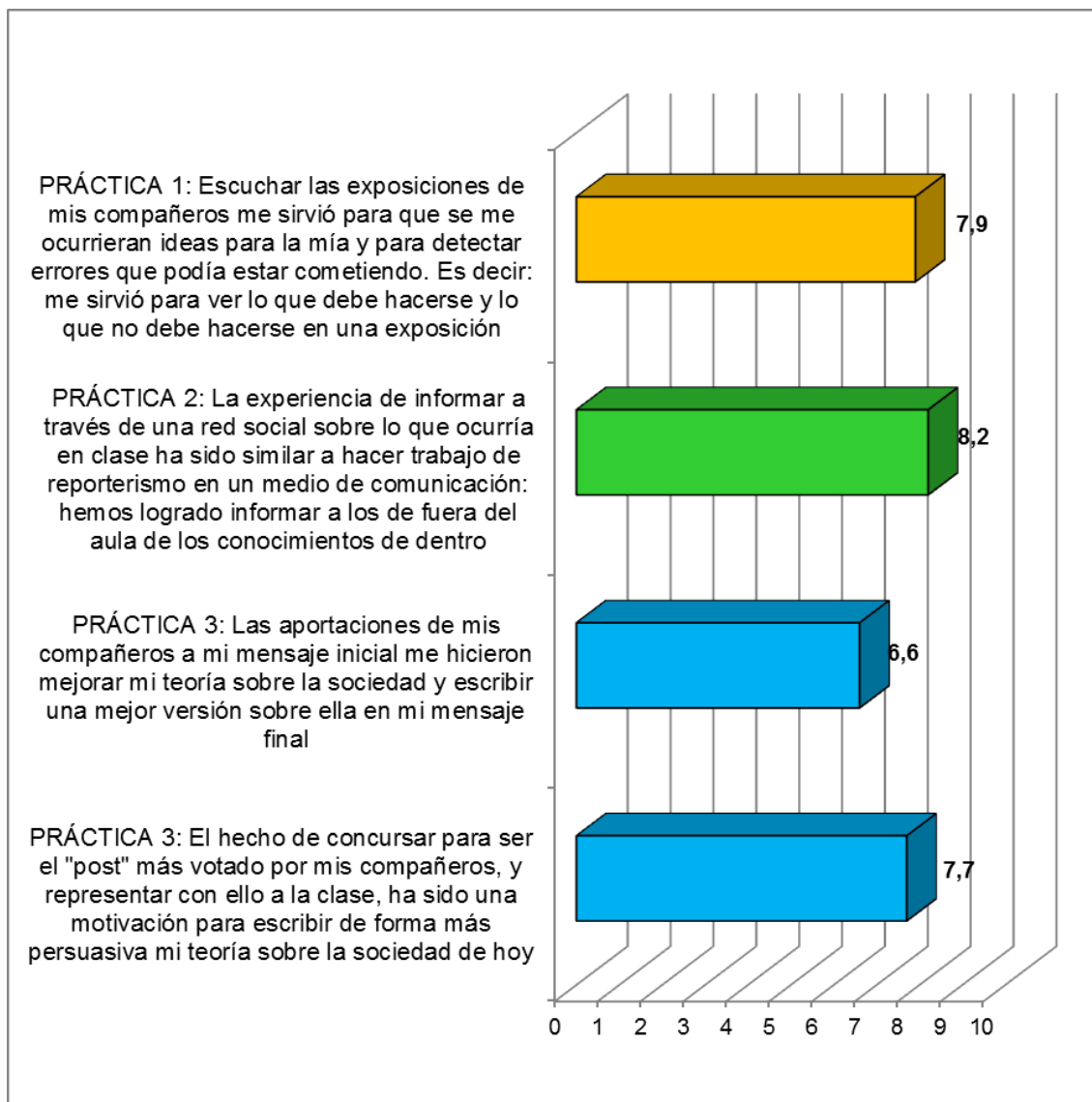
Como puede observarse en el Gráfico 1, el grado de acuerdo de los alumnos respecto a este primer supuesto fue bastante similar en las tres prácticas y en ninguno de los casos bajó de un 8 en promedio.

5. Construir entre todos el conocimiento

Como explica Gavilán (2009), el hecho de comunicar a los demás las ideas propias requiere de una revisión, reorganización y, en ocasiones, reconsideración, de esos planteamientos. Una vez expresados, la confrontación entre estos y los de los demás puede llegar a modificar el razonamiento del individuo, si este es capaz de la acomodación necesaria para la elaboración de nuevas ideas. El conflicto y la falta de coincidencia es un factor, por tanto, de generación de conocimientos.

En lo que se refiere a este supuesto sobre la utilidad de la interacción en la comprensión teórica del contenido del temario, se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfico 2:
Grado de acuerdo de los alumnos en lo que se refiere a la utilidad de la interacción en la construcción del conocimiento



Elaboración propia.

Como puede observarse en el gráfico 2, los resultados no difieren demasiado de los del supuesto anterior, apenas bajan unas décimas, excepto en la afirmación acerca de la utilidad de las aportaciones críticas de los compañeros para mejorar la “teoría social” propuesta por cada equipo y escribir una mejor versión final de la misma. En este ítem, el promedio desciende hasta 6,6 puntos en el grado de acuerdo de los alumnos con ese planteamiento.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

Este resultado puede entenderse a la luz de los comentarios realizados por los estudiantes durante el desarrollo de la tercera parte de la práctica 3, en la que tenían que leer las propuestas de mejora realizadas por sus compañeros a sus textos. En muchos casos, la detección de los errores que habían cometido por parte de sus compañeros causaba molestia e incomodidad y no era aceptada con facilidad. En otras oportunidades, el señalamiento de errores que realmente no se habían producido, es decir, una corrección realizada de forma incorrecta, producía emociones negativas que impedían la aceptación de otras críticas más acertadas.

Estas dificultades para gestionar los cuestionamientos y críticas ajenos deberían superarse a lo largo del proceso formativo, puesto que un periodista en la actualidad debe enfrentarse al escrutinio de una audiencia capaz de hacer pública su opinión acerca de los desaciertos cometidos durante el ejercicio profesional. Esa opinión algunas veces será justa y, otras, injusta o inmerecida. Pero, en todo caso, el periodista tiene que escuchar con humildad estos señalamientos, separando lo acertado de lo desacertado y mejorando el producto mediante el aprovechamiento constructivo de las aportaciones del público.

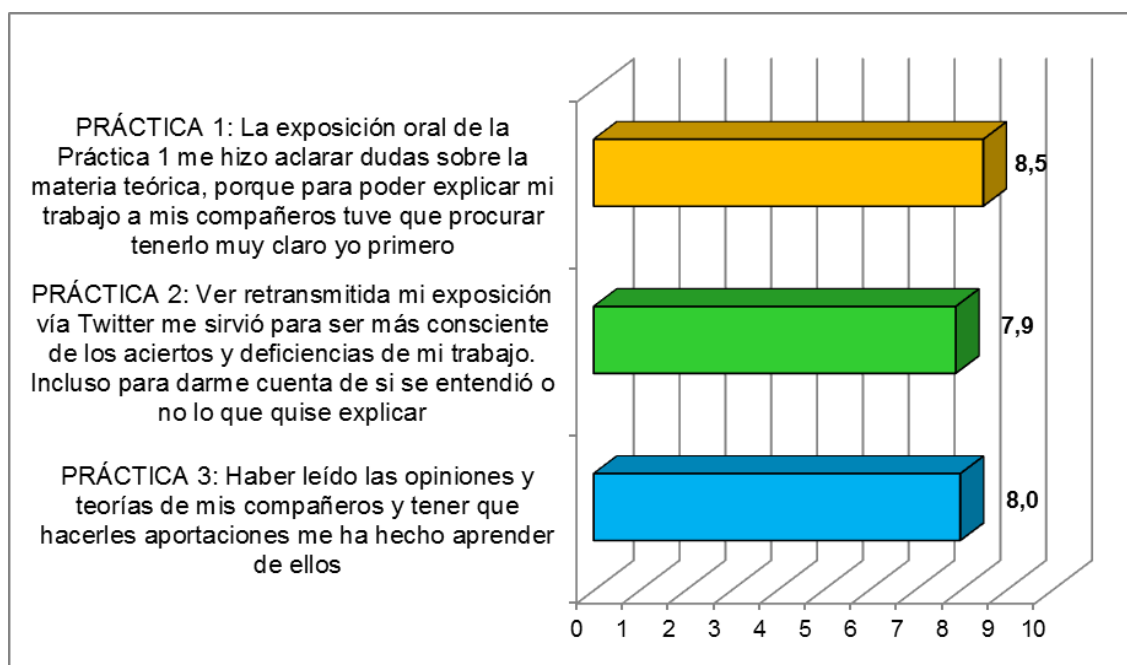
Por otro lado, la parte final de la práctica 3 también generó en algunos estudiantes cierta desazón. Su componente competitivo, al salir seleccionado un solo texto de toda la clase, hizo que algunos se sintieran frustrados por no ser los elegidos. Y, por otra parte, en algunos momentos se convirtió en un concurso de popularidad, en lugar de una votación a la teoría mejor formulada. En este sentido, también se ha detectado un punto a reforzar en la formación de los periodistas, puesto que en el futuro van a estar expuestos al continuo escrutinio público, y es necesario que demuestren mayor flexibilidad en las ocasiones en que las opiniones –justas o no– resulten poco favorables a la propia producción.

6. Enseñar es la mejor manera de aprender

Una de las premisas del aprendizaje colaborativo es que aprender para enseñar produce mejores resultados que aprender para uno mismo. Durante el propio acto de explicar a otros compañeros, el contenido se reestructura y clarifica. Los alumnos necesitan examinar su propio pensamiento antes de explicar cómo han llegado a una conclusión. De esta forma, los demás actúan como mediadores en la creación de conocimiento propio. Asimismo, escuchar las explicaciones de otros, en condición de igualdad, hace surgir conflictos sociocognitivos que se presentan a causa de las diferencias entre puntos de vista individuales. Ese conflicto, al resolverse, también da paso a un nuevo conocimiento, que no se hubiera producido en el aprendizaje individual (Gavilán, 2009).

En cuanto a la necesidad de compartir los conocimientos para aprenderlos mejor, los resultados de la encuesta fueron los siguientes:

Gráfico 3:
Grado de acuerdo de los alumnos en lo que se refiere a la importancia para el aprendizaje de compartir el conocimiento



Elaboración propia.

Como puede apreciarse en el gráfico 3, las puntuaciones que expresan el grado de acuerdo de los alumnos con estas afirmaciones se vuelven a recuperar, mostrando estos mayor aceptación de las ideas referidas a la necesidad de compartir las ideas para afianzarlas mejor.

7. Conclusiones

El modelo del aprendizaje colaborativo se basa en el supuesto teórico de que el conocimiento se adquiere y construye mediante la interacción con los otros, especialmente ante la presencia de distintas visiones de mundo, que fuerzan la reestructuración cognitiva y mejoran comprensión de los contenidos.

Este modelo didáctico tiene como característica principal el trabajo conjunto de los alumnos para el logro de un objetivo común y para la construcción colectiva de sentido. En este *paper* se ha explicado el desarrollo de una serie de prácticas realizada en el primer curso del Grado de Periodismo de la Universidad de La Laguna, en el marco de la asignatura “Comunicación social”, que se diseñaron bajo esta metodología de enseñanza.

Estas actividades tuvieron en común el objetivo de desarrollar en el alumnado, además de las competencias relacionadas con la asignatura, otras más básicas y transversales, fundamentales para el periodista en esta época de creciente interactividad de los usuarios, como son: capacidad de diálogo con los distintos públicos; habilidad para moderar debates y promover la participación; destreza para escuchar, aceptar y también discernir las críticas; y capacidad de editar textos propios y ajenos, construyendo el sentido de forma colectiva.

Las tres prácticas realizadas partieron de una serie de hipótesis acerca de los resultados que se pretendían obtener.

El primero de esos supuestos era que la comprensión de las teorías sociales abordadas por el temario de la asignatura mejoraría si los estudiantes buscaban ejemplos de estos conocimientos abstractos en la realidad más próxima, mediante técnicas del periodismo. Y la segunda hipótesis, muy vinculada a la anterior, planteaba que si esos hallazgos del trabajo realizado se compartían con los compañeros, la misma necesidad de explicar con claridad los conocimientos adquiridos se traduciría en una mejor ordenación,

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

interiorización y asimilación de los contenidos propios, creados y construidos grupalmente. Ambas hipótesis fueron corroboradas por el grado de acuerdo que manifestaron los alumnos con estas afirmaciones en una encuesta aplicada a todo el curso. Asimismo, las competencias adquiridas, en términos de conocimiento y comprensión de las teorías de los autores recomendados, fueron demostradas en las distintas evaluaciones

Una tercera hipótesis planteaba que la interacción de los alumnos con los contenidos explicados por sus compañeros permitiría mejorar la comprensión de las teorías estudiadas. Específicamente, la retransmisión y comentario de los contenidos por parte del resto de la clase le permitiría a cada estudiante evaluar la claridad de su exposición y reelaborar nuevos pensamientos y conocimientos sobre el tema desarrollado. También en este caso se logró verificar esta hipótesis, pues los alumnos mostraron un elevado grado de acuerdo con las ventajas de la interacción para el aprendizaje.

La última hipótesis, sin embargo, fue solo parcialmente verificada. Se partía del supuesto de que la construcción conjunta de una teoría acerca de la interacción social ayudaría a comprender mejor el planteamiento de los autores estudiados. Y, aunque los alumnos tuvieron un alto grado de acuerdo con esta afirmación, ese asentimiento no se produjo en igual medida cuando se les preguntó acerca de la fase de edición conjunta del texto presentado. En esta actividad, algunos mostraron su disconformidad con las propuestas de mejora que les sugirieron sus compañeros, por considerarlas inadecuadas. En este sentido, no se considera que la experiencia didáctica no haya conseguido sus objetivos, sino que es necesario trabajar más el desarrollo de competencias vinculadas a las habilidades relacionales, que permiten la incorporación de las aportaciones ajenas en la construcción de contenidos. Los resultados también sugieren la necesidad de reforzar la capacidad para hacer críticas sobre los planteamientos ajenos y de recibirlas para la mejora de las propuestas propias.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

8. Referencias bibliográficas

Ángel Benavides, Wilmer Ismael (2012): “El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales”, en *Blanco & Negro. Revista sobre Docencia Universitaria*, vol. 3, nº 1, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Baudrillard, Jean (2012): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

Batista J., Enrique E. (2007): *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Cassany, Daniel (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Crook, Charles (1998): *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones Morata.

Gavilán Bouzas, Patricia (2009): “Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas”. En: *Revista Española de Pedagogía*, año LXVII, nº 242, pp. 131-148. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2796994.pdf>

Hernández, Nuria; González, Mercedes y Muñoz, Pablo (2014): “La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales”, en *Revista Comunicar*, nº 42, vol. XXI, pp. 25-33, Huelva: Universidad de Huelva. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>.

Jenkins, Henry (2008). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Lipovetsky, Gilles (2003): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

López, Ernesto; Camilli, Celia y Barceló, María Luisa (2011): “Revisión de Meta-Análisis sobre aprendizaje colaborativo: implicaciones en educación superior”. En: *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (coords. Azucena Hernández y Susana Olmos). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 18-28.

López García, Xosé (2009): “Nuevos informadores para un periodismo más dialogante”. En *Estudios de Periodística XIV. Periodismo ciudadano*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

López, Nereida y González, Patricia (2014): “Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo”, en *Revista*

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

Comunicar, nº 42, vol. XXI, pp. 45-53, Huelva: Universidad de Huelva. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-04>

Maffesoli, Michel (1990): *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

Marfil-Carmona, Rafael (2014): “Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital”, en *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 5(1), pp. 213-221. DOI: 10.14198/MEDCOM2014.5.1.03.

Quintas, Natalia y Ana González (2014), “Audiencias activas: participación de la audiencia social en la televisión”, en *Comunicar*, nº 43, Huelva (España): Universidad de Huelva. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-08>

Rodríguez Breijo, Vanessa (2014): “La participación online de la teleaudiencia de los programas de televisión”. En *Las nuevas tecnologías audiovisuales frente a los procesos tradicionales de comunicación* (Jorge Gallardo Camacho y Nerea Vadillo Bengoa coords.). La Laguna, Tenerife: Cuadernos Artesanos de Comunicación, 64, Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 13-28.

Rodríguez Breijo, Vanessa y Vadillo Bengoa, Nerea (2015): “El periodista audiovisual en la televisión 2.0: perfil y competencias”. En: *Los media del futuro y los espectadores 2.0* (Eva Lavín y Nerea Vadillo coords.). La Laguna, Tenerife: Cuadernos Artesanos de Comunicación, 64, Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 35-54.