

Ciclo de Mejora en el Aula para la asignatura Técnicas de Investigación en el Periodismo

Improvement Cycle in Classroom in the field of Investigative Journalism

LORENA R. ROMERO-DOMÍNGUEZ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6942-0183>

Universidad de Sevilla

Departamento de Periodismo 2

lorenaromero@us.es

Fecha de recepción: 14-06-2019

Fecha de aceptación: 24-06-2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.041>

Pp.: 933-954



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

El presente trabajo aborda las innovaciones introducidas en la asignatura *Técnicas de Investigación en el Periodismo* (3º de Grado en Periodismo) desde la óptica de la implantación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Aprendemos haciendo cosas, realizando tareas en nuestra realidad diaria, sustituyendo la idea de “saber” por “saber hacer”. De este modo, entendemos que los futuros profesionales de la información y la comunicación solo pueden adquirir a través de la práctica diaria una rutina de trabajo que les acerque a los objetivos de esta disciplina periodística. Para ello, hemos diseñado una pedagogía centrada en el estudiante, quien debe desarrollar un proyecto de investigación periodística real y publicable poniendo en juego sus propios intereses como reportero y la experiencia adquirida en cursos anteriores en terrenos como la redacción y la deontología.

Palabras clave: Técnicas de Investigación en el Periodismo, Grado en Periodismo, Docencia Universitaria, Experimentación Docente Universitaria, Aprendizaje Basado en Proyectos.

Abstract

Our work focuses on the innovations implemented in the field of Investigative Journalism from the perspective of the Project Based Learning methodology (PBL). We learn by doing things, performing tasks in our everydayness, so we have to replace the idea of “knowing” with “knowing how”. In this way, we understand future journalists can only acquire their professional skills through daily practice. According to this point, we design a pedagogy centered on the student, who must develop a real journalistic project, putting into play its own interests as a reporter and the experience acquired in previous courses in areas such as writing and ethic.

Key words: Investigative Journalism Techniques, Journalism Degree, University Teaching, University Teaching Experimentation, Project Based Learning (PBL).

Contexto de la asignatura

La asignatura de *Técnicas de Investigación en el Periodismo* se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Periodismo y del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual. Según consta en la Memoria de Verificación del Título, la materia plantea los siguientes objetivos:

- *Generales*: Formación académica del futuro periodista, de manera que pueda generar, consolidar y desarrollar una mente observadora que le permita ver más allá del simple acontecimiento de actualidad para llegar a un periodismo en profundidad más comprometido con la información de calidad y la generación de una ciudadanía crítica.
- *Concretos*: Aplicación de la dinámica de trabajo de un periodista de investigación. Distinción y manejo de las fuentes de información (documentales y orales), resolución de problemas en el trabajo periodístico, formulación de objetivos de investigación, etc. El objetivo global de la asignatura es profundizar en los conocimientos que los estudiantes han recibido en cursos previos sobre el periodismo de investigación, desarrollando sus propios proyectos de investigación periodística.

Es una asignatura de carácter obligatorio en la cual hay cuatro grupos, dos de mañana y dos de tarde. Entre los cuatro grupos del Grado en Periodismo hay 360 alumnos matriculados y, en el Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, 13, lo que hace un total de 373 estudiantes. Solo se ha implantado el Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA, en adelante) en el Grupo 2, donde hay 85 estudiantes matriculados. En este curso académico, todos los matriculados en el Doble Grado están asignados al Grupo 1, por lo que no contamos con el incentivo del alumnado de esta titulación que suele, normalmente, ser muy activo y colaborativo en clase. Además, dados sus conocimientos

audiovisuales son un estímulo importante para los compañeros del Grado en Periodismo, animándolos a presentar trabajos más allá de los reportajes escritos que tradicionalmente se presentan para la evaluación.

Diseño previo del CIMA y conexión con ciclos anteriores

Este es el segundo año que elegimos la asignatura *Técnicas de Investigación en el Periodismo* para realizar el CIMA.

En el primer CIMA (curso 2017-2018), optamos por introducir una innovación localizada en el nivel de los contenidos y en la metodología en clase, con poca atención a los elementos de evaluación.

En el nivel de los contenidos, hemos mantenido este curso académico 2018-2019 el mapa del anterior CIMA, porque nos sigue resultando útil para clarificar contenidos, tipos y relaciones entre ellos (Romero-Domínguez, 2018: 674).

Desde el punto de vista de la metodología, implantamos en el anterior CIMA un modelo de enseñanza/aprendizaje de carácter no lineal donde requeríamos activismo mental del estudiante, confrontación de informaciones con sus ideas previas y resolución de la situación problemática en unas conclusiones finales compartidas por el grupo (De Alba y Porlán, 2017: 40-41). Ello se tradujo en un modelo de carácter investigativo (definido como idóneo durante el Curso General de Docencia Universitaria en 2017) con las siguientes etapas: *SP. Situación Problemática / E1. Facilitar la expresión de los modelos iniciales de los estudiantes / T-P. Contenido Teórico Práctico / E2. Formulación del nuevo modelo de los estudiantes* (Romero-Domínguez, 2018: 675-676).

Como ya explicamos en nuestra comunicación presentada a las V Jornadas de Formación en Innovación Docente de la Universidad de Sevilla (Romero-Domínguez, 2018: 677-684), este modelo llevaba aparejado una secuencia de actividades para los temas 2, 3 y 4, seleccionados para el CIMA. Con ella pretendíamos dar sentido al proceso de enseñanza y motivar la reflexión de los estudiantes, estimulando la adquisición de conocimiento autónomo a través de estrategias muy diversas en el aula.

Si bien la experiencia fue muy positiva, sobre todo por la posibilidad de incorporar al aula lo que sucede en la actualidad periodística, sí notamos que la receptividad de los estudiantes era muy desigual, pues había un grupo muy motivado que participaban enérgicamente (tanto en el aula como fuera de ella) y una *mayoría silenciosa* que no solía realizarlas y esperaba la explicación teórica asociada a la misma.

Gracias a esta primera innovación realizada en el ciclo anterior, pudimos constatar que la docencia enfocada al aprendizaje del estudiante implica una mayor carga de trabajo del profesor en lo que a planificación de recursos y sistemas de evaluación se refiere. Pero también exige unas modificaciones sustanciales en el papel de los estudiantes, si desean poder adaptarse al nuevo método propuesto. Esta transformación ha sido sintetizada por Sempere Ortells, García Irles, Marco y De la Sen Fernández (2011b: 96), quienes afirman:

- a) *El alumno, que antes escuchaba pasivamente, observaba y tomaba apuntes, con el aprendizaje colaborativo participa, discute y soluciona problemas.*
- b) *El alumno prepara las actividades propuestas por el profesor o aquellas que le permite alcanzar los logros de aprendizaje.*
- c) *Asiste a las clases, las reuniones de grupo, a las tutorías, pues de él depende el éxito del grupo.*



Y no siempre los estudiantes estuvieron dispuestos en el pasado curso a aceptar las actividades propuestas para el aula y para el tiempo entre sesión y sesión de clase. Por eso, este aspecto es uno de los que hemos rediseñado en el presente CIMA, diversificando el modelo mediante la combinación de una parte de la secuencia de actividades con otras estrategias para intentar motivar el compromiso y la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.

Explicamos a continuación cuáles son las actividades mantenidas y el razonamiento para dicha selección.

Mantenemos para el Tema 1 las actividades 1, 2 y 3 del anterior diseño, sobre todo porque al tratarse de la primera toma de contacto con la materia, entendemos que puede resultar mucho más fácil partir de casos reales que ellos conozcan que abordar desde la epistemología qué es y qué no es Periodismo de Investigación.

Actividad 1: El Periodismo de Investigación en la sociedad actual. Sesión 1ª. Introducción: Presentación y análisis de casos prácticos. Sesión 2ª. Confrontación de dichos casos con lecturas obligatorias. En ellas se bosquejan los cambios que ha experimentado esta modalidad periodística desde los años 70 hasta la actualidad, poniendo el acento en la nuevas dinámicas de trabajo, en el papel de las tecnologías y en la toma de protagonismo de la audiencia. El estudiante debe ser capaz de identificar todas esas características en los casos prácticos seleccionados.

Gracias a este ejercicio, los estudiantes pueden evaluar sus nociones previas sobre esta modalidad (sobre todo en la búsqueda de información de los casos prácticos), confrontarla con la teoría propuesta y validar o desechar sus conocimientos previos. Como mantienen De Alba y Porlán (2017: 41), asumimos, entonces, *que el conocimiento es siempre una construcción relativa, susceptible de ser*



reelaborada y reformada. Y desde esta óptica abordamos ahora nuestro modelo investigativo reformulado, donde la fase T-P, tradicionalmente entendida como impartición de contenidos teóricos por parte del docente, deja paso a la confrontación con la teoría propuesta por parte de los estudiantes, guiados y asesorados por el profesor, quien ya no imparte una sesión magistral para hacer ver al estudiante los aciertos y errores de sus ideas previas, ayudándole a la reformulación. Es el propio estudiante quien pone en cuestión sus ideas al entrar en contacto con un repertorio de lecturas seleccionadas.

Actividad 2: En clave de humor. A través del humor, la deformación y la caricatura, se exponen numerosas características de lo que ha sido la concepción tradicional del Periodismo de Investigación y se invita a los estudiantes a señalar las cualidades básicas de este tipo de trabajo respondiendo a las cuestiones contenida en una hoja de instrucciones que se reparte tras el visionado de dos sketches protagonizados por el cómico José Mota, en los que imita a Mercedes Milá en *Diario de...* y a Gloria Serra en *Equipo de Investigación*. Las preguntas son las siguientes: *¿Cuánto de realidad hay en la representación que se hace del Periodismo de Investigación en los clips seleccionados?; ¿cuáles de las características representadas en el vídeo responden a un estereotipo?; ¿coincide con la idea que yo tengo de lo que es el Periodismo de Investigación?; ¿es diametralmente opuesta?; ¿comparto solo algunos puntos de vista?; ¿identifica alguna dinámica de trabajo diferenciada entre este Periodismo retratado y el que consumimos/produzimos habitualmente?; ¿se identifican claramente los límites que debe tener un profesional de la información cuando denuncia una supuesta situación ilegal o alegal?; ¿Puede aportar algún ejemplo de un trabajo que usted considere Periodismo de Investigación que le haya resultado interesante en los últimos meses?*

Una vez respondidas, se propone al estudiante en la fase teórica un acercamiento a las diferentes corrientes que han abordado una definición conceptual sobre el Periodismo de Investigación. Esta confrontación se hace a través de un repertorio de definiciones de diversos autores que el estudiante tiene disponible en la Plataforma Virtual. Posteriormente, se le solicita que lo enfrente al reportero cotidiano que ha sido abordado en otras asignaturas del Grado. El resultado deberá consignarse en la tabla propuesta en *La investigación a partir de historias* (UNESCO, 2013: 9), manual de referencia de la asignatura.

Actividad 3: No es oro todo lo que reluce. El estudiante debe sintetizar las características del pseudoperiodismo de investigación en el reportaje audiovisual visionado en clase *Los Ángeles de Rael*. Estas cualidades deben haber sido deducidas por el estudiante tras elaborar, gracias a la actividad 1 y 2, su propia definición de lo que sí se puede considerar un trabajo de investigación periodística, ajustado a las obras de referencia que ha tenido oportunidad de consultar de manera directa y activa.

Modificaciones introducidas en el CIMA del curso 2018-2019

Como innovación de este CIMA 2018-2019, apuntamos las siguientes:

En primer lugar, animamos a los estudiantes a que construyan sus propios mapas de contenidos para ubicar la asignatura. De este modo, pueden contrastar sus ideas previas sobre la materia y tratar de dotarlas de un significado más complejo conforme vamos avanzando. En la entrega del trabajo final pueden incluir, si lo desean, una propuesta de mapa de contenidos según lo aprendido durante el cuatrimestre.



En segundo lugar, optamos por entender el Tema 2 (*la historia del Periodismo de Investigación a nivel mundial y, de manera concreta, en España*) como contenidos teóricos de segundo orden que el estudiante puede trabajar de manera autónoma gracias a las guías didácticas que empleamos en la asignatura. Como define Rodríguez Izquierdo, las guías son un *trabajo de selección significativa de los contenidos [...] que le permitan orientarse hacia la obtención de esas competencias* (2012: 473). Asimismo, los estudiantes pueden recurrir a conocimientos previos en el Grado que han versado sobre la *Historia de la Comunicación Social*, la *Historia del Periodismo Universal* y la *Historia del Periodismo Español*. Son, pues, datos de fácil asimilación que no requieren de un abordaje profundo.

Otra innovación consiste en la realización de un *diario de las sesiones*. En los anteriores CIMAs no hemos utilizado ninguna herramienta de seguimiento pautada del diseño y la intervención en la clase. Durante la realización del Curso General de Docencia Universitaria en 2017, la redacción de un diario resultó una actividad muy enriquecedora y este año la hemos incorporado a nuestra práctica docente habitual, al objeto de poder evaluar de manera exhaustiva el funcionamiento del CIMA y, en caso de que fuera necesario, introducir mejoras sobre el diseño elaborado.

Para hacer las clases más operativas, este año vamos a introducir una mejora que ya han practicado otros compañeros del centro participantes en el Programa como es dividirlos en grupos que se distribuyen en las sesiones de la materia, garantizando que todo el trabajo en el aula encuentra su refrendo para seguir avanzando. En caso de no lograrlo, el equipo de trabajo deberá reorientar su estrategia de trabajo y volver nuevamente al punto de partida.

La siguiente innovación es la que constituye el núcleo de la mejora desarrollada en el aula. Consiste en implantar



de manera total la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP, en adelante), en el marco de un proceso de construcción del conocimiento para la aprendizaje significativo de los diversos tipos de contenidos de la asignatura (Guisasola y Garmendia, 2004). El método de ABP ha ganado numerosos adeptos entre quienes defienden la necesidad de construir los conocimientos para alcanzar un aprendizaje significativo. Así, aprendemos haciendo cosas, realizando tareas en nuestra realidad diaria, sustituyendo la idea de *saber por saber hacer*. Y ello sucede porque *el aprendizaje es un instrumento inseparable de la vida. [...] es el proceso que nos constituye, cuando imitamos, investigamos, experimentamos, imaginamos, analizamos, evaluamos, comunicamos y creamos* (Caeiro-Rodríguez, 2018: 170). La potencia metodológica del ABP se basa, pues, en su fuerte vinculación con realidades significativas, como en este caso con la práctica del periodismo auténtico.

De este modo, nos acercaremos a contenidos de diverso tipo, sobre la base de las necesidades que los estudiantes van teniendo conforme dan los pasos que, intuitivamente, definieron durante la primeras sesiones, en relación a cómo realizar un reportaje de investigación. Un trabajo periodístico propio sobre una temática que ha sido seleccionada por ellos atendiendo a sus intereses como futuros profesionales del mundo de la información.

La necesidad de acercarse a los distintos contenidos procede, pues, de la experiencia previa que ha tenido el equipo para, por ejemplo, poder definir un estudio de viabilidad o seleccionar las fuentes más idóneas para su trabajo. De este modo, abordamos los conceptos fundamentales de la materia (Temas 3, 4 y 5 del proyecto docente, considerados esenciales, sustantivos y organizadores del CIMA), pero no recurriendo a explicaciones teóricas del temario definido en el proyecto docente de la asignatura, sino ofreciendo secuencias de sus propios trabajos y explicaciones sobre los mismos. Lo realmente significativo



es el Proyecto de Investigación periodística de los estudiantes, que vertebra la explicación, los ejemplos asociados y las actividades seleccionadas.

Definido lo que importamos del anterior CIMA y las nuevas incorporaciones, lo primero que nos planteamos como docentes es estimular a los estudiantes para que todos participen en la evaluación de carácter práctico, la reseñada como Opción B en el Proyecto Docente (ver más abajo). Como ya indicamos en el diseño de nuestro anterior CIMA (Romero-Domínguez, 2018: 685), solo a través de la práctica diaria puede el estudiante adquirir una rutina de trabajo que le acerque a los objetivos de esta disciplina periodística. Entendemos que es una práctica muy positiva porque estimula los grupos para que trabajen *de forma coordinada para construir el conocimiento, solucionar problemas o tareas y desarrollar su propio aprendizaje* (Sempere Ortells, García Irles, Marco y De La Sen Fernández, 2011a: 92). Además se fomenta la idea de que el éxito en la asignatura solo puede lograrse desde la cooperación, la crítica y un trabajo de calidad, sumando conocimientos adquiridos en cada etapa previa.

Tabla 1. Sistemas de evaluación de *Técnicas de Investigación en el Periodismo* (curso 2018-2019)

<p>Modelo para aprobar OPCIÓN A: Evaluación teórica</p>	<p>Modelo para aprender OPCIÓN B: Proyecto de Investigación</p>
<p>Examen (10 puntos): <i>Supuesto práctico</i> (6 puntos) + <i>Apartado teórico</i> (4 puntos): preguntas sobre lecturas obligatorias y material periodístico analizado en el aula o de manera autónoma por el estudiante</p>	<p>Modalidad <i>incompatible</i> con la anterior. Individual / Grupo de 4 personas El trabajo final de investigación puede publicarse en los siguientes formatos: 1) Reportaje escrito según las normas de la redacción periodística para este tipo de género (20 páginas) 2) Reportaje audiovisual (30 minutos) 3) Proyecto multimedia albergado en un blog. El trabajo de investigación vale un 80% de la nota (8 puntos). El 20% restante se obtiene mediante la entrega de un diario (2 puntos), donde se explica el proceso de investigación realizado, señalando obstáculos encontrados y el grado de demostración de objetivos/ hipótesis de trabajo, así como las aportaciones realizadas a la temática propuesta, una breve autoevaluación y el portafolio con todos los ejercicios de reflexión que ha realizado de manera individual tras la realización de la secuencia de actividades y la confrontación con la teoría seleccionada.</p>
<p>(*) A fecha de 17 de junio de 2019, solo hay 5 personas que han solicitado esta modalidad.</p>	<p>(*) En total, 72 estudiantes participan este año en esta modalidad.</p>

Si atendemos a cómo evaluar este tipo de aprendizaje a lo largo del CIMA, debemos indicar que, en nuestro caso, el documento que hace las veces de cuestionario inicial y final es la actividad 1, donde los estudiantes deben enfrentarse a uno de los ejercicios conceptuales, entendemos, más complejos de la asignatura: establecer qué entiende

por Periodismo de Investigación y cuáles son sus características, porque esto condicionará toda la práctica en el aula, desde las técnicas empleadas hasta la reflexión sobre los problemas éticos que pueden ir surgiendo en el transcurso de la investigación. Así, el estudiante debe incluir en su memoria final la respuesta a la actividad 1 inicial y la respuesta a la actividad 1 final, señalando las variaciones que se han producido desde febrero y valorando su propia evolución de manera positiva (*he ampliado mis conocimientos sobre la base de los casos prácticos de los que yo partía como constitutivos del Periodismo de Investigación*), negativa (*he cambiado mi posicionamiento acercándome a los autores que en la actividad 2 se definían como escépticos, no creyendo que sea viable este tipo de iniciativas en el panorama actual*) o neutra (*no ha variado mi posicionamiento sustancialmente*).

Nos hemos decantado por repetir esta actividad al entender que resume la esencia de la asignatura, con atención a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales significativos. Entendemos, además, que *disimularlo* bajo la etiqueta de actividad puede permitir una respuesta más libre de los estudiantes. Nuestra experiencia previa con esta herramienta nos indica que el estudiante siempre ha demostrado una gran reticencia a contestar los cuestionarios inicial y final, sintiéndose presionado por si se le identifica o no, o por si se obtiene algún tipo de recompensa y, en algunos casos, tendiendo a reproducir literalmente la respuesta del compañero de la banca adyacente.

Debemos responder también a la cuestión de qué otros elementos vamos a tener en cuenta para la calificación. Y, en este caso, derivado del trabajo en el aula, el estudiante deberá traer a las distintas sesiones documentos donde se aborden los siguientes aspectos: estudio de viabilidad del proyecto periodístico planteado, documento donde refleje su trabajo con las fuentes (clasificación,



relevancia, contexto personal y social, credibilidad), confección de piezas periodísticas como resultado de su trabajo con las fuentes, fotorrelatos periodísticos, diseño de infografías, etc. De manera sumativa, todas estas entregas (no las denominamos en clase así, sino *documentos de estímulo*) acaban confeccionando, sin que el equipo necesite un trabajo extra, el resultado final de su proyecto de investigación, siempre y cuando su compromiso se demuestre en todas y cada una de las sesiones. Como se puede observar, las actividades propuestas no son solo *divertimentos* para captar la atención del estudiante, sino que su realización le ayuda a avanzar en su Proyecto de Investigación, no teniendo que completar las distintas fases de manera apresurada al final del cuatrimestre.

En este sentido, creemos que nuestro sistema de evaluación cumple con las características que identifica Pastor del Pino, para quien *la evaluación, entendida como actividad crítica de aprendizaje, [...] ha de ser continua, [...]; formativa y orientadora, [...]; integradora, [...]; individualizada, [...]; pública, [...]; y, contextualizada en la correspondiente titulación* (2011:1709-1710). Y ello es así porque mantenemos una evaluación continuada en cada sesión donde se valoran los resultados obtenidos en relación con las competencias definidas.

Aplicación y evaluación del CIMA

Pasamos a continuación a describir cómo ha sido la aplicación de las diversas mejoras introducidas en el presente curso académico.

1) *Mapa de contenidos de los estudiantes*. Dado que la entrega de la memoria del Proyecto de Investigación se produce con fecha posterior a la entrega de este texto, no podemos calibrar la eficacia de su uso en el presente CIMA. A pesar de ello, consideramos muy positivo que el



alumno haya podido tener disponible el mapa de contenidos elaborado por la docente, al objeto de poder sintetizar e interrelacionar todas las fases de su trabajo.

2) *Trabajo autónomo del alumno.* A día de hoy, ninguno de los alumnos ha planteado ninguna consulta sobre los materiales disponibles para acercarse de manera autónoma a los contenidos del Tema 2. La ausencia de elementos de evaluación que permitan calibrar la adquisición de conocimiento sobre este punto concreto del temario ha podido motivar una actitud negativa del estudiante hacia el trabajo propuesto. Entendemos que sería positivo para el próximo curso introducir alguna actividad/prueba que nos permita obtener información sobre cómo el estudiante prepara de manera autónoma el material y cuál es el grado de adquisición del mismo. Tratar de entender cómo se relaciona e interactúa con la guía y con las lecturas y los audiovisuales propuestos, así como con los conocimientos de años anteriores, es fundamental para conseguir que se sientan interesados por esta parte del temario. Sin estímulo de este tipo, no hemos obtenido este año una respuesta positiva.

3) *Diario de sesiones.* Aunque comenzamos de manera entusiasta con esta herramienta, un repaso final nos ofrece un panorama un tanto descorazonador. Solo se ha conseguido hacer un registro de las tres primeras de clase. Consideramos necesario fortalecer esta práctica para el año que viene, manteniendo constancia y perseverancia en el anotado de los principales aspectos de las clases.

4) *Distribución de las sesiones.* Aunque es la única manera de trabajar de manera operativa con los 25 grupos que se han conformado en este curso académico, la ausencia de una comunicación fluida entre los equipos ha motivado problemas de organización. La autonomía dada para que los grupos planificaran las sesiones a las que podían o querían asistir, se cambió por una organización

propuesta por la profesora, para que todos los grupos acudieran a sesiones regulares de seguimiento (donde se consignaban los avances en una hoja de control diseñada por la docente). También hemos de indicar que las listas de distribución se han colgado en la Plataforma, pero no han sido consultada de manera frecuente por los estudiantes, sobre todos por los repetidores, que al estar en cuarto curso se sienten poco integrados en el aula y suelen tener un horario diferente. Con estos grupos, se ha trabajado de manera específica en las tutorías individuales para hacerles el seguimiento correspondiente.

5) *ABP*. Si bien estoy satisfecha con el elevado porcentaje de alumnos que se han decantado en este curso académico por la opción práctica (la que nosotros hemos definido de manera coloquial como *Método Para Aprender*), debemos indicar que el desarrollo de la misma no se ha realizado conforme a lo esperado por las siguientes circunstancias:

- Los grupos de trabajo no siempre han venido a clase con las tareas realizadas con suficiente antelación. Eso ha motivado que, salvo un pequeño porcentaje, muchos de los grupos tuvieran que hacerlas en el aula, no pudiendo revisarlas y aportar posibles nuevas vías de trabajo. Aquellos equipos que han mostrado mayor grado de implicación han sido los que siempre han expuesto sus trabajos para ser debatidos durante el tiempo de clase, procediendo posteriormente a introducir las mejoras y revisarlas en horario de tutorías.
- Algunos equipos de trabajo han desaparecido tras la primera sesión de control. No sabemos si han seguido trabajando de manera autónoma fuera del aula o si han abandonado el proyecto, dado que no ha habido una comunicación posterior, ni de manera personal en tutorías, ni por correo electrónico.
- A partir del mes de mayo los alumnos han dejado de venir a clase de manera sistemática. Si bien es cierto que desde la asignatura animamos a los estudiantes

a que salgan a la calle a buscar la información que requieran, nos hemos encontrado aulas vacías, pero alumnos que han venido al despacho a buscar orientación en el horario de clase al que no asistían. Esta circunstancia ha sido particularmente difícil, dado que hemos remitido correos a los alumnos emplazando a vernos todos en el aula para hacer un seguimiento de sus proyectos y no hemos obtenido respuesta. Esto nos lleva a afirmar que, a día de hoy, de los 25 trabajos propuestos solo conocemos el estado y evolución de la mitad. Planteamos la posibilidad de introducir como mejora para el curso que viene la obligatoriedad de asistir, al menos, a un 80% de las sesiones de trabajo en el aula. A ello se suma la posibilidad de organizar sesiones de exposición de resultados mensuales donde los grupos deben participar para valorar los avances alcanzados por cada equipo de trabajo. Para conseguir sesiones dinámicas podemos optar por una evaluación empleando los ítems #así_sí (positiva); #así_no (negativa) y #y_si (positiva si se introducen algunas mejoras).

No podemos apuntar que todo haya sido negativo en el desarrollo de la experiencia de ABP, dado que los grupos con los que sí se ha mantenido un contacto más regular se han implicado enormemente en el proyecto, estando muy satisfechos con el tipo de tareas que han tenido que desarrollar. Los mayores requerimientos de actuación práctica por su parte han encontrado siempre el estímulo de una fuente de información entrevistada que alababa su buena labor de documentación o la idoneidad de su entrevista, siendo esta gratificación la mejor prueba de que los alumnos estaban abordando sus proyectos de manera satisfactoria.

Dado que la entrega de sus proyectos finales y de la memoria de trabajo no se produce hasta fecha posterior a la entrega de este trabajo, nos resulta complejo poder



ofrecer un resultado global del grado de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes. Recordemos, además, que en nuestro caso optamos por no emplear escaleras de aprendizaje en su sentido tradicional (derivadas de un cuestionario inicial y final), sino una *Actividad 1*, realizada en febrero y ahora en junio como parte de la memoria de autoevaluación de los alumnos. Aunque no podemos valorar resultados cuantitativos y ofrecerlos en una tabla, sí es verdad que en las sesiones de tutorías con los grupos que han mantenido una asistencia regular hemos advertido que los estudiantes han adquirido un elevado grado de conocimiento de la profundidad de este tipo de trabajos, siendo conscientes del valor del Periodismo de Investigación y de las dificultades que hay que superar (tiempo, dedicación, medios humanos, técnicos y económicos) para poder hacer un buen reportaje de investigación que alcance realmente a la ciudadanía y motive un cambio en la sociedad. Han sido estas conversaciones informales las que nos han llevado a la conclusión de la necesidad de mantener para el curso que viene esta actividad al principio y al final del cuatrimestre para que ellos mismos sean conscientes de sus avances. Asimismo, introducimos como mejora para el próximo CIMA la consignación de los resultados de esta actividad inicial de manera más exhaustiva y organizada en escaleras de aprendizaje, actividad que no hemos podido completar este año por las fechas de entrega.

Con respecto a las rúbricas, no hemos avanzado en la elaboración de más documentos, salvo el que ya teníamos definido del año pasado y que fue consensuado con los alumnos la primera sesión de clase. Estamos muy interesados en profundizar nuestra formación en este aspecto para poder plantear más herramientas de evaluación.

Lo que sí hemos considerado positivo ha sido la evaluación con *feedforward* donde los estudiantes han podido recibir comentarios en vivo y en directo de sus



compañeros y de la docente para ayudarles a lograr los objetivos previstos. De manera concreta podemos citar la evaluación a la que se sometieron los grupos 1 (*terapias no farmacológicas en el tratamiento de los enfermos de Alzheimer*) y 10 (*prisión permanente revisable*) y donde se pusieron las bases del trabajo que han desarrollado ambos equipos a la hora de definir el problema de investigación que querían abordar en su trabajo periodístico. Resaltamos la idoneidad de incorporar de manera paralela, mientras los equipos desarrollan su actividad, comentarios y anotaciones, que van sumando en forma de propuestas y sugerencias, no imposiciones, dado que uno de los principios actitudinales fundamentales que trabajamos en la asignatura es favorecer la toma de decisiones. Como ha indicado López Aguilar, *Justamente es aquí donde la evaluación se convierte en un verdadero mecanismo de formación, entendiendo que los comentarios que aporte el profesorado y otros estudiantes, le permitirán seguir profundizando y creciendo en su aprendizaje* (López Aguilar, 2018, 28 de junio).

Principios didácticos

En referencia a los Principios Didácticos que guían nuestra práctica docente, sigo manteniendo la idoneidad de algunos ya definidos durante el Curso General de Docencia Universitaria y en la fase de permanencia durante los años 2018 y 2019, introduciendo las siguientes variaciones en letra cursiva:

- a) *Qué debe saber el estudiante*
- Los mapas de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) son herramientas fundamentales que dotan de sentido el temario de una asignatura, percibiéndola de forma global en su relación con otras materias. *El alumno debe ser capaz de componer su*



propio mapa de contenidos durante el desarrollo de la asignatura.

- El estudiante puede -y debe- familiarizarse con el uso de estas herramientas para organizar los contenidos que va asimilando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. *En el modelo ideal, el estudiante debe elaborar por sí mismo, de manera autónoma, esta herramienta.*

b) *Cómo enseñar y aprender*

- El modelo metodológico debe incluir siempre un apartado dedicado a exponer y reflexionar sobre las ideas previas de los estudiantes, a través de problemas claves, ya que ello nos ayuda a ajustar el nivel de la clase y a conectar con ella.
- Una vez explicitadas estas ideas previas, el estudiante puede confrontarlas directamente con contenidos teóricos para estimular la reformulación de las mismas. *En este proceso, el docente es un simple, que pone a disposición del alumno el material original y lo orienta en su particular travesía sobre la teoría de la disciplina.*

c) *Qué, cómo y cuándo evaluar*

- La evaluación debe contemplar ítems que representen de manera clara y precisa todos los contenidos trabajados en el aula. Las rúbricas se ofrecen, en este sentido, como elementos idóneos y deben ser conocidas por el estudiante desde el principio.
- La evaluación debe estar sistematizada e incluir un número limitado de elementos en los momentos inicial, intermedio y final del cuatrimestre, sumando los avances conseguidos con cada una de las entregas para hacer una evaluación global del aprendizaje del estudiante.
- El sistema de evaluación diseñado debe permitir ofrecer una retroalimentación rápida porque ello permite mejorar el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la creación y Educación Artística: Proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159- 177. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57043>
- Facultad de Comunicación. (2011). *Memoria de Verificación del Grado en Periodismo*. Recuperado de http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/210_memverif.pdf
- Departamento de Periodismo 2. (2018). *Proyecto Docente de la asignatura Técnicas de Investigación en el Periodismo*. Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_210/asignatura_2100054
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En Porlán, R.(Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (37-53). Madrid: Morata.
- Georgeta, I., Silva, P., y Cano García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729526017.pdf>
- Guisasola, J. y Garmendia, M. (Eds.). (2014). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos diseño e implementación de experiencias en la universidad*. Universidad del País Vasco: Secretariado de Publicaciones. Recuperado de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USWEB149592.pdf>
- Hunter, M. L. (2013). *La investigación a partir de historias*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002264/226457S.pdf>
- López Aguilar, David (2018, 28 de junio). Feedforward: una oportunidad para convertir la evaluación en un espacio de aprendizaje (I). *Ieducando*. Recuperado de <https://ieducando.com/nuestro-blog/2018/06/28/feedforward-una-oportunidad-para-convertir-la-evaluacion-en-un-espacio-de-aprendizaje-i>
- Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas. Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 64(124), 11-38. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6553>
- Pastor del Pino, M. C. (2011). La evaluación del aprendizaje grupal en la docencia universitaria. En Tortosa Ybáñez, M. T., Alvarez Teruel, J. D. y Pellin Buades, N.

- (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (1707-1718). Universidad de Alicante. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19885>
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171. Recuperado de <https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741/datastream/>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2012). Aplicación de las guías didácticas de trabajo como apoyo al aprendizaje autónomo del estudiante en la asignatura Didáctica en Educación Social. *UPO INNOVA: revista de innovación docente* (1), 471-492. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/123>
- Rodríguez, P. (1994). *Periodismo de Investigación: Técnicas y Estrategias*. Barcelona: Paidós.
- Romero-Domínguez, Lorena R. (2018). Periodismo colmena en la Facultad de Comunicación: Proyecto de investigación periodística colaborativo y multimedia sobre acoso escolar. *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 1, 671-694. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/86172>
- Sempere Ortells, J. M., García Irlles, M., Marco de la Calle, F. M. y De la Sen, M. I. (2011a). Aprendizaje colaborativo: un reto para el profesor en el nuevo contexto educativo. En Gómez Lucas, M. C. y Álvarez Teruel, J. D. (coords.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación superior* (89-103). Universidad de Alicante. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25830/3/art%C3%ADculo%20redes%202011.pdf>
- Sempere Ortells, J. M., García Irlles, M., Marco de la Calle, F. M. y De la Sen, M. I. (2011b). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. En Tortosa Ybáñez, M. T., Álvarez Teruel, J. D. y Pellín Buades, N. (coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*. Universidad de Alicante. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/1988>