

## EXPERIENCIA DE EJECUCIÓN DE PROYECTOS COLABORATIVOS DE PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA EN E-LEARNING

Méndez-Muros, Sandra

*orcid.org/0000-0003-4312-97982, sanmenmur@us.es*

### Resumen

La pandemia de Covid-19 conllevó la impartición *online* en la enseñanza universitaria en su totalidad durante el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020. Ofrecemos la experiencia de ejecución de proyectos colaborativos de producción en *e-learning* y comparamos los resultados con la experiencia de cursos anteriores, cuando los proyectos se realizaron en el aula para observar las diferencias y atender a posibles mejoras en el futuro. A través del método de la encuesta, conocemos el grado de asimilación de conocimientos, dificultades y nivel de satisfacción del alumnado, en la ejecución de los proyectos. Las principales conclusiones son: 1) el método empleado continúa siendo válido, 2) solo se cuestiona la presencialidad en el aula del profesor, 3) los resultados han bajado con respecto a cursos anteriores, pero continúan siendo positivos en líneas generales, y 4) sería más conveniente establecer un sistema semipresencial para no descartar el contacto profesor-alumno y alumno-entorno social.

### Palabras clave

*E-learning*, docencia *online*, producción periodística, proyectos colaborativos, universidad.

Esta investigación forma parte del Proyecto de Innovación Docente “Auto/coevaluación para la cohesión personal en Comunicación Social”, financiado en el marco del III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (Acuerdo 4.1/Consejo de Gobierno de la Universidad de Sevilla de 21 de diciembre de 2016).

### Introducción

La tarea de realizar el proyecto de producción periodística de un medio de comunicación es tradicional, desde hace más de dos décadas, en el grado de Periodismo de la Universidad de Sevilla. Se trata de un juego de simulación, donde hay que planificar el

diseño de un proyecto de medio digital, que ayuda a potenciar la adquisición de competencias específicas de la titulación al entrar en contacto con la sociedad (instituciones, empresas, otros medios de comunicación, gabinetes de prensa, agencias de noticias, gestorías, etc.). La permanente reformulación de ideas y decisiones para adaptar el suministro informativo, las rutinas de selección y elaboración, el control del tiempo y del espacio, los recursos humanos y tecnológicos, las infraestructuras, la política comercial o la gestión financiera (Méndez-Muros, 2016a) requieren la guía del tutor y la colaboración del grupo.

Durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020, la docencia de la asignatura Producción Periodística y, por ende, el proceso de creación de los proyectos de medios digitales previsto se vio afectado por la declaración del Estado de Alarma en España, debida a la crisis sanitaria originada por la Covid-19, con el consecuente confinamiento de la población. La impartición de la docencia cien por cien *online* motivó que la ejecución de los proyectos se llevara a cabo de igual manera.

En este contexto, se han mantenido los métodos didácticos más afines al campo de la Comunicación, entre las que se encuentran el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos colaborativos, dado que su marcado carácter práctico conlleva la asimilación de las rutinas profesionales basada en casos reales (Ruiz y Ruiz, 2014) y cuenta con las técnicas y herramientas más adecuadas para desarrollar competencias profesionales mediante la planificación, el diseño y ejecución de tareas o actividades (Ruiz et al., 2012), especialmente encaminadas a la relación con la realidad: “el estudiante aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno” (Maldonado, 2008, p. 160).

Respecto a la metodología, se ha apostado por que el alumno siga siendo el protagonista activo (participativo, interactivo o colaborativo) del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el profesor fomenta “los procesos de interacción y de solución de problemas de forma conjunta, creando espacios sociales colaborativos” (Villalustre y Del Moral, 2010, p. 2-3). Esto confiere gran importancia al trabajo colaborativo que “consiste en la proyección de algo concreto por parte del alumnado con la intención de solucionar una situación problemática concreta que requiera soluciones prácticas” (Imbernón y Medina, 2008, p. 21). Con el aprendizaje basado en proyectos colaborativos “se capacita al

individuo para que aprenda por sí solo de su entorno y sea agente de su propia transformación y por ende el de la comunidad que lo rodea” (Maldonado, 2008, p. 168).

Sí se han cambiado las herramientas tecnológicas. La docencia presencial en el aula ha sido sustituida por el *e-learning* (*electronic learning*) o aprendizaje electrónico, teleformación, aprendizaje en red, aprendizaje virtual, etc., esto es, un proceso de enseñanza-aprendizaje con características diferentes a la docencia tradicional y presencial (Cabero y Llorente, 2008), donde docente y discente interactúan a través de la red sin contacto físico y donde el alumno gestiona su propio aprendizaje.

A criterio de Cabero (2006, p. 8), el aprendizaje colaborativo y cooperativo se revela como una de las estrategias que deben desarrollarse con *e-learning* con el fin de potenciar “la creación de un sentimiento de comunidad entre los diferentes participantes, que será al mismo tiempo la base de una comunidad virtual”. Coinciden en ello Villalustre y Del Moral (2010), quienes remarcan la importancia adquirida por las plataformas de aprendizaje para llevar a cabo el trabajo colaborativo en un entorno virtual donde se crean comunidades de aprendizaje y acceso a recursos compartidos en su experiencia en una asignatura de la licenciatura de Pedagogía, a través del videojuego. Guiza (2011) se plantea en sus estudios conocer el grado y especificidades de uso de las plataformas virtuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo, a través de la opinión de los docentes, mientras que el estudio de caso realizado por Durán y Estay (2016) se ocupa de la opinión de los alumnos sobre el espacio virtual educativo, como medio para potenciar los estilos de aprendizaje y concluye que el estilo pragmático de aprendizaje es el que más se potencia.

Nuestro objetivo es ofrecer la experiencia llevada a cabo por los alumnos, a la hora de realizar los proyectos de medios digitales en *e-learning*, y comparar los resultados con la experiencia de cursos anteriores donde se ejecutaron de modo presencial en el aula, para observar las diferencias y atender a posibles mejoras en el futuro. Partimos de la hipótesis de que la variación del grado de conocimiento y satisfacción, por parte del alumnado, se debe a que la experiencia exclusivamente *online* ha dificultado su aprendizaje, lo que nos lleva a pensar en la conveniencia de cierta presencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el contacto con la realidad social.

## Descripción de la experiencia

### Descripción del contexto y de los participantes

La experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura obligatoria de 6 créditos Producción Periodística, impartida en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado de Periodismo de la Universidad de Sevilla, durante el curso 2019/2020, asentada en el aprendizaje basado en proyectos colaborativos como metodología didáctica y con un empleo total del *e-learning*, a través de la plataforma de Enseñanza Virtual Blackboard Collaborate Ultra, y el correo electrónico como vehículo de comunicación entre profesor y alumno. Ha consistido en la elaboración de proyectos de medios de comunicación digitales (publicaciones cibernéticas, radio *online* o televisión en Internet) por parte de catorce grupos, de entre cuatro y seis alumnos, que han asumido la responsabilidad de planificar, ejecutar y valorar la tarea.

Los resultados pertenecen a valoraciones de la experiencia *online* del alumnado, en el curso 2019-2020, los cuales se han comparado con las valoraciones de los alumnos de los cursos 2015/2016 y 2016/2017 que realizaron los proyectos de medios digitales con la misma metodología didáctica, pero de modo presencial en el aula y con guía directa del profesorado.

### Instrumentos

Para evaluar el nivel de satisfacción del alumnado respecto a la experiencia didáctica en *e-learning*, se realizó una encuesta virtual de 15 preguntas, a la que respondió el 58,78% (70,5% mujeres y 29,5% hombres) de los 148 alumnos matriculados en la asignatura a los que impartimos docencia en el curso 2019/2020. La comparación se ha establecido con las valoraciones de los alumnos de dos cursos anteriores con docencia presencial. En 2015-2016 (61,19% mujeres y 38,8% hombres) –los resultados fueron publicados (Méndez-Muros, 2016b)– y en 2016/2017 (64% mujeres y 36% hombres), la encuesta se realizó al 100% del alumnado matriculado. El cuestionario de tipo Likert permite conocer el grado de asimilación de conocimientos, dificultades y nivel de satisfacción del alumnado en la ejecución de proyectos de medios digitales.

## Procedimiento

Con el fin de evaluar la experiencia didáctica en *e-learning*, al finalizar las clases y una vez entregado los proyectos, se realizó una encuesta *online* en la plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla, empleando un formulario de Google. Las encuestas de los cursos 2015/2016 y 2016/2017 se llevaron a cabo en el aula el día fijado para la entrega de los proyectos.

## Resultados

### Resultados de la experiencia *e-learning*

El 40,9% describe la experiencia de realizar el proyecto de medio digital como regular, seguida de positiva (31,81%) y de negativa (15,90%). La mayor distancia se encuentran los extremos: muy positiva (6,81%) y muy negativa (4,54%); nadie la califica de excelente. Además, el 63,63% considera que habría presentado un proyecto mejor si lo hubiera realizado de manera presencial. Y, aunque los que piensan lo contrario representan un 5,68%, se da un alto porcentaje de indefinición (30,68%).

Más de la mitad (54,54%) de los encuestados coinciden en que la mayor dificultad, para realizar el proyecto, reside en no haber podido hablar de forma presencial con el profesorado para resolver las dudas, secundado por no poder contactar presencialmente con personal y empresas para obtener información (23,86%), tomar decisiones con el resto de los miembros del grupo en la distancia (12,5%), contactar con el resto de miembros del grupo (5,68%) y todas las circunstancias anteriores (3,4%).

Sin embargo, en la valoración sobre las tutorías virtuales a través de Blackboard Collaborated Ultra, el 67,03% opina que se han desarrollado muy bien (31,81%), bien (26,13%) o excelente (9,09%), frente al 13,63% que tiene una valoración de regular y al 19,3% que piensan que han funcionado mal (12,5%), muy mal (3,4%) o pésimamente (3,4%).

El principal medio utilizado, para contactar con los compañeros del grupo, para realizar el proyecto han sido las videollamadas a través de Skype (57,95%), seguido de las redes sociales (WhatsApp, Twitter, Facebook, etc.) con un 22,72%. En menor medida han acudido a Zoom (9,09%) y Discord (5,68%), mientras que las llamadas telefónicas

(2,27%), Google Docs (1,13%) y la plataforma de Enseñanza Virtual de la asignatura (1,13%) cuentan con una presencia anecdótica.

### Resultados comparados con experiencia presencial

El grado de satisfacción ante el proyecto es mayoritariamente medio-alto: medio (42,04%) y alto (29,54%), como se expone en el gráfico 1, aunque ha decrecido respecto a cursos anteriores. En el curso 2015-2016 el grado alto sobresalía con diferencia (67,16%), mientras que el valor bajo se reducía al 1,49%. En el año 2016-2017, si bien se advierte una disminución, el valor alto continúa siendo el más importante (52%), mientras que el valor muy bajo solo alcanza el 0,8%.

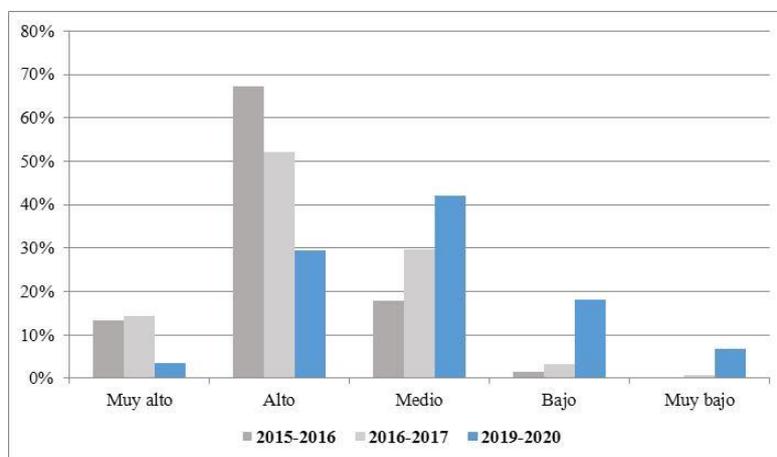


Gráfico 1. Grado de satisfacción ante el proyecto

Para el 76,13%, es mejor llevar a cabo el proyecto de forma grupal, dato menor que en el curso 2015-2016 (94,02%) y 2016-2017 (87,2%). Entre los que prefieren realizarlo individualmente se encuentra el 18,18%, cifra notablemente mayor que en cursos anteriores: 2015-2016 (5,97%) y 2016-2017 (6,4%). El 78,4% de los alumnos considera que no habría presentado un proyecto mejor con otros integrantes, frente al 80,59% registrado en el curso 2015-2016 y al 64,8%, en el curso 2016-2017. Además, un 15,9% no lo tiene claro, porcentaje menor que en el curso 2016-2017 (24%) y mayor que en el curso 2015-2016 (7,49%).

Según el 55,67% de los encuestados, los contenidos del proyecto han sido nuevos en un grado alto y muy alto. En este caso, los valores se mantienen con ligeros descensos de los grados más elevados, si bien los grados medio, bajo y muy bajo suman mayores porcentajes que en cursos anteriores, como se aprecia en el gráfico 2.

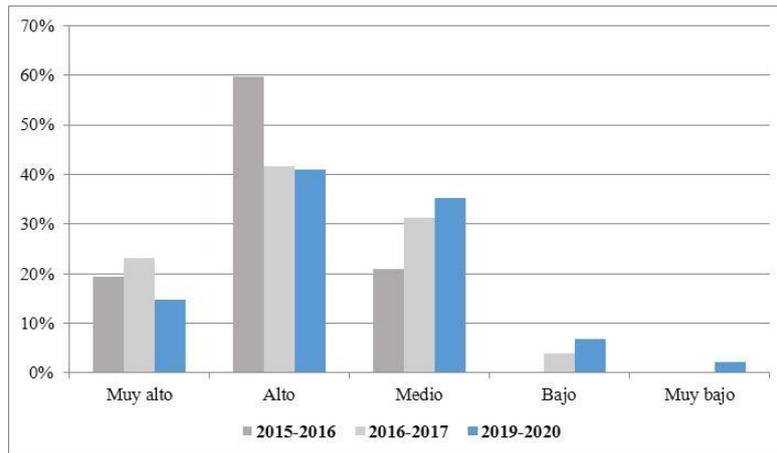


Gráfico 2. Grado en que los contenidos del proyecto han sido nuevos en el proceso de aprendizaje

El 47,72% de los alumnos considera que la aplicación práctica y real de los contenidos teóricos de la asignatura en la preparación del proyecto es positiva, seguida de regular (29,54%). Los valores positivos superan a los negativos a grandes rasgos (véase gráfico 3), si bien se producen cambios en relación a cursos anteriores, dado que los valores regular, negativo y muy negativo aumentan o toman presencia.

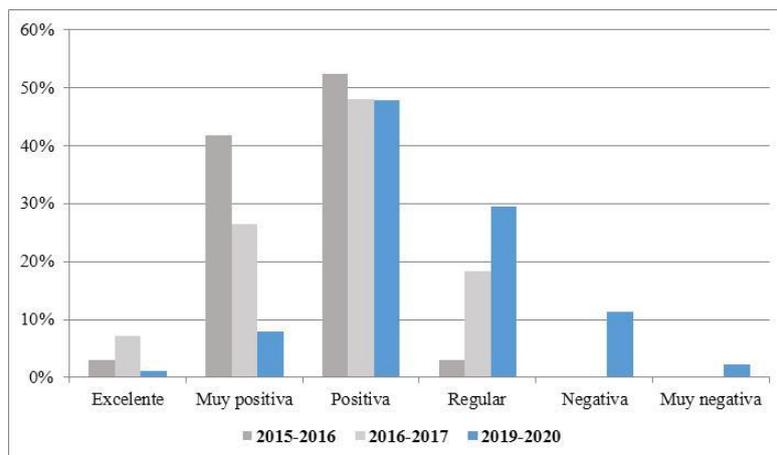


Gráfico 3. Aplicación y real de los contenidos teóricos de la asignatura en la preparación del proyecto

Los dos valores más altos referidos a la asimilación de los contenidos de la asignatura en la ejecución del proyecto son bastante (37,5%) y regular (34,09%), siendo los valores extremos los de menor proporción (véase gráfico 4). En comparación con cursos anteriores, se descubre que un gran porcentaje del grado bastante se ha repartido entre el valor regular y los niveles más bajos (poco y nada).

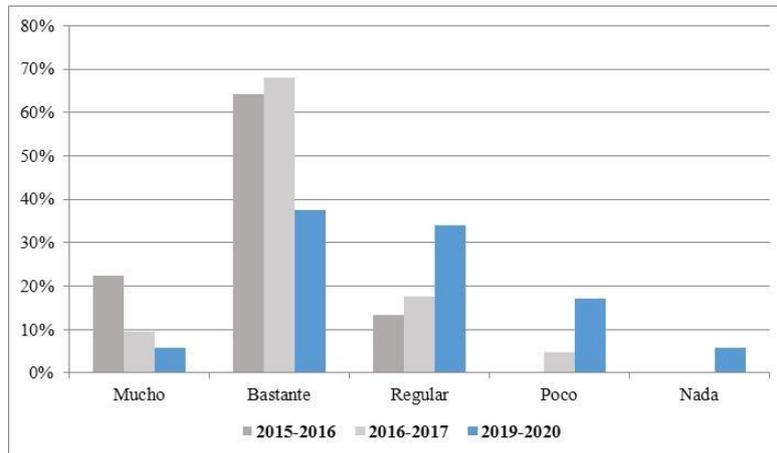


Gráfico 4. Asimilación de los contenidos de la asignatura con la realización del proyecto

Para algo más de la mitad del alumnado (53,39%), la dirección y guía *online*, del proyecto, por parte del profesorado ha sido positiva, muy positiva o excelente frente al 46,58% que la valora como regular, negativa o muy negativa. Respecto a años anteriores, los niveles más altos han disminuido en porcentaje, aunque el valor positivo continúa siendo el más elevado, a la par que han crecido los valores más bajos que contaban con escasa o nula representación, como refleja el gráfico 5.

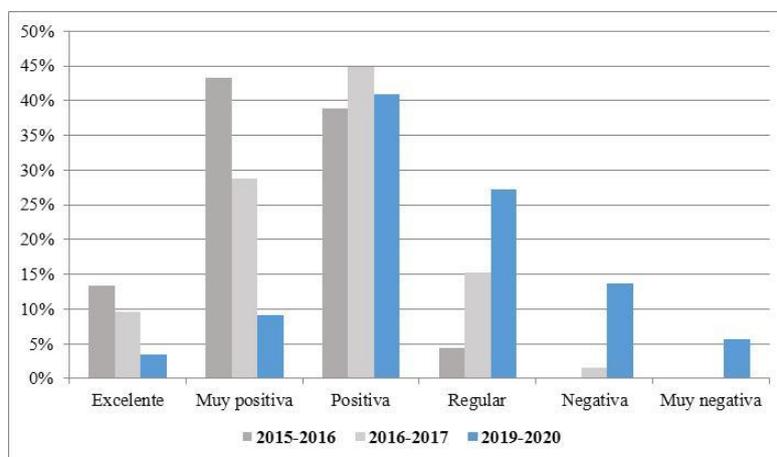


Gráfico 5. Valoración de la dirección y guía *online* del proyecto por parte del profesorado

El 93,18% reconoce que no habría preferido realizar el proyecto sin la dirección y guía del profesorado, porcentaje similar al de años anteriores: 2015-2016 (98,5%) y 2016-2017 (95,2%). Sí se ha elevado algo más el dato de indecisos (5,68%), cuando en 2015-2016 es de 0,8% y en 2016-2017 del 4%. Como se indica en el gráfico 6, la utilidad del proyecto está demostrada con un porcentaje total del 85,21%, sin embargo, los porcentajes en los valores más altos descienden y aumentan en los más bajos.

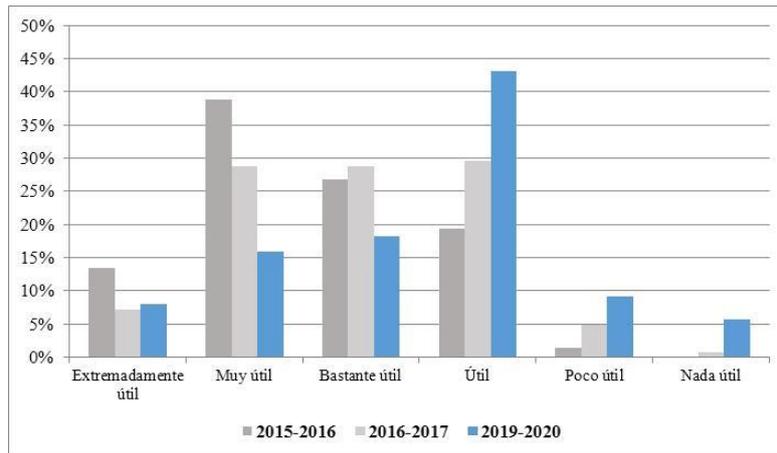


Gráfico 6. Utilidad de la realización del proyecto para el futuro profesional

En un 78,4% los alumnos opinan que, tras la realización del proyecto, la creación de un medio de comunicación es más difícil (55,68%) o mucho más difícil (22,72%). Se sigue con ello la tendencia de cursos anteriores, aunque se reconoce una mayor dificultad al disminuir los valores que lo reconocen más fácil, como expone el gráfico 7.

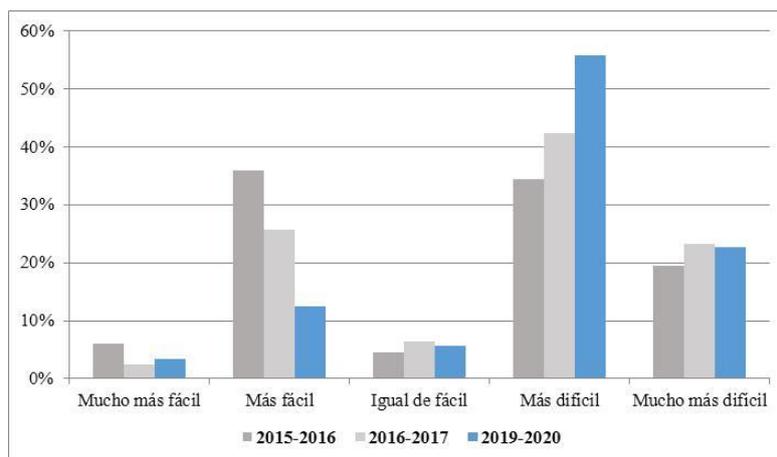


Gráfico 7. Percepción a posterior de la dificultad de realizar el proyecto

## Discusión y conclusiones

Uno de los principales hallazgos es que el método empleado continúa siendo válido para la docencia *e-learning*, puesto que los porcentajes más elevados respaldan positivamente la aplicación práctica y real de los contenidos teóricos de la asignatura en la preparación del proyecto, y se ha accedido a contenidos nuevos en el proyecto en grado alto o muy alto. También está apoyado en que la mayoría no habría realizado mejor el trabajo individualmente o con otros integrantes. Sobre el papel del profesor se cuestiona solamente la ausencia de presencialidad, como lo demuestra que más de la mitad de los alumnos coincidan en que esta ha sido la mayor dificultad para realizar el proyecto, puesto

que las tutorías virtuales se han desarrollado bien, la dirección y guía *online* del proyecto ha sido positiva y no se prefiere realizar el proyecto sin la dirección y guía del profesor. En tercer lugar, aunque continúan siendo positivos en líneas generales, en todas las cuestiones comparadas, caso de la asimilación de contenidos de la asignatura o la utilidad del proyecto, los resultados son más bajos con respecto a cursos anteriores, como se observa en el grado de satisfacción ante el proyecto, la descripción de la experiencia como regular o el elevado nivel de dificultad para ejecutarlo.

Con todo ello, advertimos que la idea de que la experiencia, exclusivamente virtual, ha dificultado el aprendizaje, e invita a pensar, por una parte, en que el problema puede residir en la falta de hábito del alumnado con un sistema cien por cien *online*, lo que ha motivado cierta reticencia al usarse, por vez primera, de manera forzada por circunstancias especiales, y, por otra parte, en la conveniencia, en todo caso, de cierta presencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los objetivos marcados, basados en el contacto entre profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-entorno social, mediante el empleo de un sistema híbrido de aprendizaje semipresencial (*b-learning, blended learning*).

## Referencias

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 6, <https://ddd.uab.cat/record/20016>.
- Cabero, J., y Llorente, M. C. (2008). Opinión del experto ¿Qué podemos aprender de las experiencias de e-learning? Unas ideas introductorias. *DPM*, 1(3), 1–17.
- Durán, R., y Estay, C. A. (2016). Estudio de caso sobre el espacio virtual educativo como medio para potenciar los estilos de aprendizaje, *Revista de investigación en educación*, 14(2), 220–239.
- Guiza, M. (2011). *Trabajo colaborativo en la web: entorno virtual de autogestión para docentes* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Islas Baleares, <https://tinyurl.com/y3d4zdn6>.
- Imbernón, F., y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Octaedro.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158–180.

- Méndez-Muros S. (2016a). *Un acercamiento a la Producción Periodística. Cómo elaborar un plan de producción*. Círculo Rojo.
- Méndez-Muros, S. (2016b). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos para la creación de un plan de Producción Periodística. En J. Rodríguez (Coord.), *Retos docentes universitarios como desafío curricular* (pp. 455–469). McGraw Hill Education.
- Ruiz, I., Ruiz, M. J., y Guerrero, D. (2012). El desarrollo de competencias profesionales dentro del marco del EEES. El caso de los grados en Comunicación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 839–847.
- Ruiz, M. J., y Ruiz I. (2014). La recreación del universo profesional en el aula a través de técnicas de aprendizaje colaborativo: el Método del Caso y el Juego de Rol. *Historia y Comunicación Social*, 19, número especial febrero, 223–234.
- Villalustre, L., y Del Moral, M. E. (2010). Evaluación del trabajo colaborativo virtual del *gameproject* de Ruralnet por los estudiantes universitarios. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 18, <https://ddd.uab.cat/record/142636>.