

# 40

1981-2021

IV Jornadas

**Innovación Educativa**

**en Comunicación**

**y Alfabetización Mediática**

**Komunikazio Hezkuntza**

**Berriztatzeko eta**

**Alfabetatze Mediatikoko**

**IV. Jardunaldiak**

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea



IV Jornadas  
**Innovación Educativa  
en Comunicación  
y Alfabetización Mediática**

*Komunikazio Hezkuntza  
Berriztatzeko eta  
Alfabetatze Mediatikoko*

IV. Jardunaldiak

LIBRO DE COMUNICACIONES  
KOMUNIKAZIO-LIBURUA

Jesús Pérez Dasilva  
Koldobika Meso Ayerdi  
Simón Peña Fernández  
**(Ed.)**

*CIP. Biblioteca Universitaria*

**Jornadas de Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática (4ª. 2022. Leioa)**

IV Jornadas Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática [Recurso electrónico]: libro de comunicaciones = Komunikazio hezkuntza berrizatzeko eta alfabetatze mediatikoko IV. Jardunaldiak : komunikazio-liburua / Jesús Pérez Dasilva, Koldobika Meso Ayerdi, Simón Peña Fernández (ed.). – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2022]. – 1 recurso en línea : PDF (116 p.)

Textos en euskara, español e inglés.

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-458-5.

1. Enseñanza – Innovaciones – Congresos. 2. Periodismo – Estudio y enseñanza. 3. Medios de comunicación social. I. Pérez Dasilva, Jesús Ángel, coed. II. Meso Ayerdi, Koldo, coed. III. Peña Fernández, Simón, coed. IV. Tít.: Komunikazio hezkuntza berrizatzeko eta alfabetatze mediatikoko IV. Jardunaldiak.

(0.034)37.012(063)

(0.034)070.489(063)

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

*Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua*

ISBN: 978-84-1319-458-5

## Batzorde Antolatzailea / Comité Organizador

### UPV/EHU

*Kazetaritza Saila / Dpto. Periodismo / Journalism Department*

*Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación / Faculty of Social and Communication Sciences*

### Gureiker

*Euskal Unibertsitate Sistemako Ikerketa-Taldea (A) (IT 1112-16) / Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco (A) (IT 1112-16) / Research Group of the Basque University System (A) (IT 1112-16)*

*Proyecto I+D «Noticias, redes y usuarios en el sistema híbrido de medios» (2019/2021) RTI2018-095775-B-C41, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO)*

*Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER)*

*Irati Agirreazkuenaga Onaindia*

*Maidor Eizmendi Iraola*

*María Ganzabal Learreta*

*Ainara Larrondo Ureta*

*Terese Mendiguren Galdospin*

*Koldobika Meso Ayerdi*

*Simón Peña Fernández*

*Jesús Ángel Pérez Dasilva*



# Índice / Aurkibidea / Index

**Ander Goikoetxea Pérez & Hannot Mintegia Beaskoa**

- ▶ Flipped classroom metodologiak eskaintzen dituen abantaila pedagogikoak

**María del Mar Rodríguez González, Iñigo Marauri Castillo & Guillermo Gurrutxaga Rekongo**

- ▶ Conocimiento de la actualidad informativa a partir de la participación del alumnado que ejerce de periodista y lector crítico

**José Manuel Meza Cano, Cinthia Aranda-Solis, Blanca Olalde Lopez de Arechavaleta & Santiago Palacios Navarro**

- ▶ El papel del procesamiento dual de la información en la discriminación de noticias falsas

**Hannot Mintegia Beaskoa & Ander Goikoetxea Perez**

- ▶ No trespassing: Arau, traba eta mugen bidezko metodologia sortzaile bat kazetaritza gradurako

**Javier Díaz-Noci**

- ▶ Learning digital journalism: Analysing web media in comparative perspective to learn what is quality in digital communication

**Antonio Vaquerizo Mariscal**

- ▶ El sistema híbrido vehículo de comunicación educativa

**José Manuel Simões**

- ▶ The pedagogical role of ethics and deontology for future professionals of communication and media: How to develop and nourish virtues

**Terese Mendiguren, Jesús Ángel Pérez Dasilva, Koldobika Meso Ayerdi, Simon Peña, Ainara Larrondo & María Ganzabal**

- ▶ Desgaitasuna duten pertsonen Komunikazio ikasketetako prestakuntzari buruzko gogoetak

**Javier Díaz-Noci**

- ▶ Teaching Communication (and Journalism) History from Social History Theory: Some proposals





# ***Flipped classroom* metodologiak eskaintzen dituen abantaila pedagogikoak**

## *Pedagogical advantages of the Flipped classroom methodology*

**Ander Goikoetxea Pérez**

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

ander.goikoetxea@ehu.eus

**Hannot Mintegia Beascoa**

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

hannot.mintegia@ehu.eus

### **Laburpena**

Kapitulu honetan ikasketa alderantzikatuan (edo *flipped classroom*) oinarritutako eskola praktikoko baten esperientziak, ondorioak eta hausnarketak azaltzen dira. Ikasketa-metodologia hura erabili aurretik, 2018an egindako ikerketa txiki baten jarraipena da. Ikerketa horretan, ikasleek ikasteko beren kabuz bideoak ikusteko duten ohitura ezagutu genuen. Ikasketa-alderantzikatuaren erabilera bera da oraingoan mahai gainean ipintzen duguna. Metodologia horren funtsa ‘Multimedia eta Transmedia Narratibak’ (aurreko planean ‘Multimedia Edizio eta Produksioa’ deitua) irakasgaiaren erabili dugu 2018tik aurrera bigarren eta hirugarren mailetako Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) kazetaritzako ikasleen artean. Irakasgaiaren xedea multimedia eta transmedia produkzio baten edukiak web-plataforma batean prestatu eta editatzeko behar den ezagutza eskuratzea da. Haren berezitasunak direla-eta, ikasleek hainbat erreminta erabiltzen ikasi behar dute materiaren edukia behar bezala garatzeko. Halaber, irakasleak bi eginkizun burutu behar ditu: ikasgaiaren lagungarri izan daitezkeen bideoak aukeratu eta ikasleei eskaini, eta, eskolan gidari gisa ibili. Beraz, ikasketa prozesua norberak hasten du, izan ere, *software* ezberdinen erabileraren ezaguera ikasleak berak etxean jasotzen baitu. Horrek ahalbidetu du eskola-orduetan informazio iturriak erabiltzeko oinarritzko trebetasunak garatzea, zentzu kritikoarekin ezagutza berriak eskuratzeko eta teknologien arloan oinarritzko prestakuntza lortzea, bereziki informazioaren eta komunikazioaren eremuan. Berez, saioetan mezuan zentratu gara, eta ez horrenbeste berau adierazteko tresnetan.

Ziurtatu dezakegu teknologiaren garapenak -hala nola gizartearen ohiturak- horrelako ikasketa metodoa ahalbidetu duela. Ostera, *flipped classroom* metodoak eskolak edota unibertsitateak berak dituen mugak gainditzeko aukera eskaini digu, hala-nola SARS-CoV-2 birusak azken bi urteetan eragindako egoerari aurre egiteko ere. Era berean, ikasleak egungo lan-merkatuan erabiliko dituen lanabesak ezagutzeko aukera ere izan du.

## **Gako-hitzak**

*flipped classroom, multimedia, erremintak, ikasketa-metodologia, ezagutza*

### **Abstract**

*This chapter describes the experiences, implications, and reflections of a practical school based on flipped classroom. This is a follow-up to a small research conducted in 2018 before using that study methodology. During this investigation, students habits of watching videos to learn on their own were analyzed. The essence of this methodology has been used since 2018 in the subject 'Multimedia and Transmedia Narratives' (called 'Multimedia Editing and Production' in the previous plan) among second and third year journalism students at the University of the Basque Country (UPV/EHU). The aim of the course is to acquire the knowledge needed to prepare and edit the content of a multimedia and transmedia production on a web platform. Due to its peculiarities, students need to learn how to use a wide variety of tools to develop the content of the subject properly. The teacher also has two tasks: select and offer helpful videos for the lesson and act as a guide in the school. So the learning process begins on its own, as the student acquires the knowledge of using different softwares at home. This has enabled them to develop basic skills in the use of information sources during school hours, acquire new knowledge in a critical sense and acquire basic training in technology, especially in the field of information and communication. Naturally, the sessions are focused on the message, and in a minor way on the tools to convey it.*

*Technology development and society habits have made such a learning method possible. However, flipped learning method has allowed to overcome the school or University limitations by itself, as well as dealing with the situation caused by the SARS-CoV-2 virus in the last two years. The tools that students will use in the current job market have also been learned.*

### **Keywords**

*flipped classroom, multimedia, tools, learning methodology, knowledge*

## 1. Sarrera

Hezkuntza garaikideak bizi duen arora egokitu behar du baldin eta ezagueraren transmisioa bermatu nahi duen. Gaur egungo hezkuntzari dagokionez, internetek eskaintzen dituen baliabide anitzak nabarmendu beharra dago, izan ere, 1969an ARPANET izenpean erabilera militarerako sortutako komunikazio-sareen multzo deszentralizatuak eragin osoa du gure bizitzako arlo guztietan. XXI. mendearen hasieran *e-learning* ikasketa sistema hedatu zen; horren bidez irakasleek eta ikasleek ingurune digital batean teknologia berrien eta ordenagailu-sareen bidez parte hartzen hasi ziren aurreneko aldiz, internetek eta bitarteko digitalek ematen dituzten erraztasunak modu trinkoan erabiliz. Hezkuntzaren esparruan, informazioaren eta komunikazioaren teknologien (IKT) erabilera laguntza didaktiko gisa hasi bazen ere, gaur egun askoz zeregin garrantzitsuagoak hartzen ditu, esate baterako, hezkuntza-eskaintza gehiago izatea, ezagueren trukea gaitzea eta ikaskuntza-komunitateak konektatzea. Horrela sortu zen urte batzuk beranduago flipped classroom ikasketa metodologiaren loraldia.

Alderantzizko gela irakaskuntza-eredu berri eta parte-hartzaile bat da, non ikasgelan tradizioz egin diren jarduerak, esaterako edukien aurkezpena, etxeko jarduera bihurtzen diren, eta modu berean, etxeko lanak egiten dituzten jarduerak gelako jarduera bihurtzen diren (Sohrabi, B. eta Iraj, H.: 2016). Ezaugarri horiek direla eta, eredu ikaslea ardatz duen ikaskuntza aktiboarekin lotutako jarraibide gisa kokatu da. Gela alderantzikatua terminoa, jatorriz Lage, Platt eta Tregliak *inverted classroom* (IC) gisa, 2000. urtean sortua izan zen, eta ekonomiako irakasgaiaren ezarritako klase-estrategia zehazteko erabili zuten, nahiz eta kontzeptu orokorrago batetik abiatu ziren (Olvera, Gáme eta Martínez-Castillo, 2014).

Ikerketa batzuen arabera, iraulitako ikasgelek hezkuntza-eremua positibo asko ematen dituzte; beste azterketa batzuek, ordea, arreta jartzen dute iraulitako geletan lotutako mugetan. G. Akçayirek eta M. Akçayirek (2018) ondo bildu dituzte ikasketa metodo honen aukera eta mugetaz aritzen diren ikerketa nagusiak. Turkiarrek iraulitako gelei buruz 2016. urtearen amaiera arte argitaratutako 71 ikerketa azterlan identifikatu eta sistematikoki aztertu zituzten, bai eta ikasketa-metodologia honen erronkak nondik datozen erakutsi ere:

For example, in the flipped model student learning achievement and satisfaction may be enhanced (Missildine, Fountain, Summers, & Gosselin, 2013); students may be more satisfied with the flipped method; and it can be more economical than traditional instruction (O'Flaherty & Phillips, 2015). However, challenges can include more required time to redesign the course as a flipped classroom (Schlairet, Green, & Benton, 2014), low self-regulated behaviors by some students (Sun, Wu, & Lee, 2017), and the resulting failure of some students to properly schedule their time to comprehend the out-of-class learning content (Lai & Hwang, 2016).

(Akçayır, G. eta Akçayır, M. 2018: 334-335)

Literaturaren arabera, beraz, iraulitako irakaskuntza-ereduak aukerak eta erronkak dakartza. Indarren artean dugu ikasle eta irakaslearen artean sortzen den harreman-eredu berria. Mehatxuen artean, ostera, ikaslearen gain ohituta ez dagoen lan-zama bat uzten zaion heinean, ikaslea motibatzen asmatu behar dela, motibatuz egon ezean, emaitzak kaxkarrak izan daitezkeelako. Akçayır eta Akçayırk aipatzen dutenez, oro har, hezkuntzan inbertitutako ereduak emaitza akademiko positiboak sortzen ditu. Beraiek aztertutako ikasketa gehienek adierazi dute *flipping* ereduak hobekuntzak sustatzen dituela ikaslearen ikaskuntzan. Gainera, ikertzaileek eredu horren abantaila ugari eman dituzte (hezkuntza-premia, ikasteko motibazio hobetua, ikaslearen jarrera positiboak). Baina, euren aburuz, orain arte ez dago ebidentzia nahikorik orokortzea justifikatzeko. Ikerketa osagarriak behar dira eredu horren abantailak aztertzeko, eta haren erabilera zabalagoak ikaslearen konfiantza, konpromiso

eta jarrera positibo handiagoa lortzea ahalbidetuko du (2018: 343).

Vidal Ledo, Rivera Michelena, Nolla Cao, Morales Suárez eta Vialart Vidal mediku kubatarrek ikasketa alderantzikatuak gizakiaren adimenean nola eragiten duen azaltzen dute hainbat adituen ikerlan aztertu ostean:

El aula invertida asume la lógica del proceso de asimilación del ser humano que considera la interacción entre la orientación del contenido, (habilidades y conocimientos), la ejecución y el control; y en este proceso quedan integradas las operaciones racionales del pensamiento, las habilidades propias de las TICs y los contenidos a abordar en cada aprendizaje. En ocasiones pudiera percibirse como que con el uso de las tecnologías el rol del profesor es auxiliar o secundario, pero al enfatizar en la necesaria orientación del profesor para el estudio y el trabajo independiente (ejecución del autoestudio y de las tareas prácticas ya sean presenciales o de preparación a la actividad presencial en los momentos que se sugieren en el aula invertida), así como en el control de la ejecución del proceso, se destaca su función y se propicia la necesidad de preparación de los docentes en el contenido a tratar y en el uso de las tecnologías, la internet y las redes sociales.

(Vidal Ledo, M.; Rivera Michelena, N.; Nolla Cao, N.; Morales Suárez, I. R. eta Vialart Vidal, M. N. 2016: 687)

Ikasketa alderantzikatu metodologia erabiltzeak, ikasle eta irakasleen inplikazioaz gain, erakundeen inplikazioa eskatzen du; izan ere, multimedia-baliabideak, ikaskuntza-objektuak, ideiak eraiki eta eztabaidatzeko foroak eta abar erabili behar direlako. Halaber, ikasleari zuzendutako estrategiak eta metodologiak ondo definitu behar dira, jarduera eta lan aktiboak eta lankidetzakoak sustatuz, ikasle bakoitzaren beharretara egokituak. Hala, helburu hezitzaileak lortu eta edukiak hobeki ulertzeko, irakasleak laguntza edo rol bat izan behar du. Eredu horrek funtsezkotzat hartzen ditu ikaslearengan garatu beharreko gaitasunak eta helburuak identifikatzea. Horratik, hasieratik informatu behar da irakaskuntza-jarduerak erritmo pertsonalizatuan betetzeko eta ebaluatzeko plana.

## 2. Testuingurua

Irakasle ororen zeregina da xedeak, gaitasunak eta ikaskuntzaren emaitzak berrikustea eta horien alderaketa egitea. Ikasleei agindutako lanak gaitasunen eta ebaluazioaren arabera egokiak diren oharu beharra dago, bestela, ikasturtean egindako jarduera horiek ez baitute deusik balio. Alegia, ariketek xede bat (edo batzuk) eduki behar dute, ikasleei zerbaiterako balio behar die (etorkizuneko profesioaren jardueran, adibidez) eta gainera, modu koherente batean ebaluatu behar dira. Irakasleok askotan, gure inguruan ditugun mugen arabera jarduten dugu inertziaz, muga horiek gainditu ditzakegun zalantzan ipini gabe. Eta, egia da, bidean izan daitezkeen oztopo asko ezin dira gainditu, baina sormena erabiliz eragozpenak garaitu daitezke, are gehiago teknologia digitalen aroan. Lerro hauetara dakartzagun esperientzia, ondorio eta hausnarketak Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Kazetaritza graduan irakasten den ‘Multimedia eta Transmedia Narratibak’ irakasgaiari (aurreko planean ‘Multimedia Edizio eta Produksioa’ deitua) dagozkion arren, beste irakasgai eta graduatarako baliogarriak izan daitezke.

Aipatutako irakasgaietan, ikaslea prestatzen da, besteak beste, kazetaritza-ekoizpen multimedia bat planifikatu eta gauzatzeko, transmedia narrazio-teknikak erabiliz. Inguru digitalean gaudelarik, *software*<sup>1</sup> bereziak menperatu behar dituzte halabeharrez. Tamalez, ez dago eginkizun bakoitzerako *software* bakar bat baizik, horrek dakartzan oztopoekin. Gauzak horrela, eragozpen horiek gainditzeko, ikasketa alderantzikatu metodoa erabiltzea aproposa zela uste genuen. Ikasketa-metodologia hura erabili aurretik, 2018an ikerketa txiki bat burutu genuen. Lan horretan, ikasleek ikasteko beren

<sup>1</sup> Sistema eragilea zein erabiltzaileok erabiltzen ditugun aplikazioak dira *softwareak*.

kabuz bideoak ikusteko duten ohitura ezagutu genuen. Parte hartu zuten ikasleen %89k adierazi zuten bideoak ikusten zituztela ezaguera handitzeko (Goikoetxea Pérez, A., 2018: 33). %11k onartu zuten ez zuela inoiz bideoarik ikusi ezaguera handitzeko. Gainera, noizbait bideoak erabili izan dituzten artean, den-denek jo zuten positibotzat esperientzia hori.

Galdera irekien bitartez, datu esanguratsu gehiago lortu genituen: Ikasleek atal praktikoetarako erabiltzen dituzte batez ere bideoak. *Software* jakin batzuetan trebatzeko bideoak ikusten dituzte gehienetan (%70): egunkariak zein aldizkariak maketatzeko programak, bideo eta argazkien ediziorako programak edota office-en programak erabiltzen ikasteko sarritan bideoetara jotzen dutela aitortu dute gehienek. Badaude hainbat ikasle ikasgai sakontzen dutenik, atal praktikoaren inguruko bideoak ikusten. Hala, interes gehien duten gaietan ezaguera handiagoa edukitzeko erabiltzen dute askotan bideoak. Bitxikeria moduan, hainbatek aitortu dute janaria prestatzeko unean ere bideotutorialak ikusten dituztela. Youtube da guztien artean plataformarik nagusiena (%98,8); bakar batzuek, besterik ez dute aipatu, zuzenean espezializatutako webguneetara jotzen dutela (%1,2). Hala ere, nabarmendu beharra dago, normalean, horrelako edukiak igotzen dituzten youtuberrek, kate espezializatuak dituztela Googlen plataforma ospetsuan.

### 3. *Flipped classroom* ikasketa-metodologiaren erabilera

Ikasketa alderantzikatua metodologiaren funtsa Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Kazetaritza graduan erakusten den ‘Multimedia eta Transmedia Narratibak’ (aurreko planean ‘Multimedia Edizio eta Produkzioa’ deitua) irakasgai erabili dugu 2018tik aurrera bigarren eta hirugarren mailako Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) kazetaritzako ikasleen artean. Irakasgaiaren xedea multimedia eta transmedia produkzio baten edukiak web-plataforma batean prestatu eta editatzeko behar den ezagutza eskuratzea da. Multimedia-baliabide anitzetaz ari garenez, ikasleek tresna ezberdinen erabilera menperatu behar dute etorkizunean arituko diren profesioan aurkituko dituzten erronkei aurre egiteko. Eta, honek lehenengo zalantza planteatu zigun irakasle moduan: zer *software* erabili eskolako jarduerak egiteko?

Alde batetik, Unibertsitateak berak programa jakin batzuk ditu ikasleek erabili ditzaten; kasu batzuetan programa profesionalak dira, baina, beste batzuetan ez. Zehazki, taldeak egokituta zeukan multimedia gelako ordenagailuek Photoshop eta Illustrator bezalako programa profesionalak dituzte (Adobe etxeak biak) argazkiak editatzeko eta irudi bektorialekin lan egiteko, hurrenez hurren; bideoak editatzeko, ostera, Apple markako iMovie aplikazio natiboa da dagoen bakarra; eta, audioaren kasuan, Audacity aplikazio askea. Azkeneko bi programa horiek, apenas ez dira erabiltzen maila profesionalean; hortaz, ez dirudi zentzu handia daukanik aplikazio horiekin ikasturte osoan zehar buru-belarri aritzea ondoren ikasleek ez baldin badituzte horiek erabiliko unibertsitateetik kanpo. Xedea baldin bada ikasleari profesioak dituen erronkei aurre egiteko gaitasunak eskaintzea, lan-merkatuan aurkituko dituzten erremintekin lan egin beharko genuke eskolan bertan. Baina, jakina, lizentzia guzti horien jabetzak gastu nabarmena suposatuko luke instituzio publikoarentzat, oraingoz beregain hartzeko prest ez dagoen gaitasuna.

Era berean, ez dugu uste unibertsitate publiko batek etxe pribatuaren alde nabarmenki egin behar duenik, kasu honetan, aplikazioen ekoizleen alde, bestela, esku pribatu bakar batzuren mesedetara jotzeko gaitasuna. Horren ordez, *software* libre<sup>2</sup> erabiltzea litzateke alternatiba, baina, arazo

<sup>2</sup> GNU Operating System-en arabera, *software* libre da erabiltzaileen askatasuna eta komunitatea errespetatzen dituen. Hau da, erabiltzaileek askatasuna dute *software* exekutatu, kopiatu, banatu, aztertu, aldatu eta hobetzeko. Egin-ginean ere, askatasunari dagokio, ez prezioari (Soberanes Martín, A. eta Martínez Reyes, M: 2021: 110 or.).

berdinaren aurrean aurkituko ginateke berriro; izan ere, programa askeek asko hobetu duten arren, beren erabilera lan-merkatuan oraindik ere oso apala da.

Egia da ere, enpresa asko datozen langileen beharretara egokitzen direla; alegia, langile belaunaldi berriak erreminta jakin batzuk erabiltzen baditu, horietara moldatzen direla. Gu orain ari garen esparruan, langile berrien gehiengoak *software* libre erabiltzen badu, komunikazio enpresek lizentziapeko programak erabiltzeari utziko liokete, *software* libre erabiltzearen alde. Multinazionalak hori jakin badakite eta, horregatik Adobe edota Microsoft gisako enpresa handiek eskaintza bereziak egiten dizkiete bai ikasleei zein irakasleei, etorkizunean ikasle horiek lan egingo duten enpresetan eragiteko helburuarekin. Baina, behetik gorako aldaketa hura ez da gauza makala, ezta gutxiagorik ere, eta horrelako aldaketek instituzio publikoen aldetik apustu argia ematea eskatzen dute; ez da irakasle soil batek bere lan-esparru txikitik egin dezakeen gauza bat.

Badaude hainbat autore *software* libre erabiltzearen alde egin dutenek, horren onurak azpimarratuz. Adell eta Bernabék (2007) esaterako, *software* librearen balioen eta hezkuntza publikoaren helburuen arteko erlazioari buruz gogoeta egitera bultzatzen dute. Gure asmoa baldin bada ikasleek XXI. mendeko informazioaren gizarte konplexu eta kontraesankor horretan behar bezala integratzeko behar diren ezagutzak eta gaitasunak garatzea, herritar askeak, parte-hartzaileak eta solidarioak izateko, profesional gaituak izateko, nekez lortuko da gure eskola, institutu eta unibertsitateetan *software* pribatiboa soilik ezagutzen badute. Palazio aditua da oso hezkuntza esparruan *software* librearen erabileran, eta beste gauza batzuen artean, MOOCen bidezko ikaskuntza librea dihardu eta, inplikazioak asko izan daitezkeela aipatzen du, jakintzaaren transmisioa era disruptibo baten bidez eraman dezaketelako ikastaro horien bidez (2014). Cobok (2009) *software* askea irakaskuntzan erabiltzearen garrantziaz ere dihardu, hezkuntzaren, sormenaren eta *software* librearen arteko trilogiak egungo eskolen prestakuntza-ingurunera ekar ditzakeen aukeren berri emateaz gain, orain arte abian jarri ez diren aldaketa horiek guztiak agerian uzten laguntzen duela azaltzen du.

Hortaz, bere isatsari koska egiten dion arrain gisa, lan-merkatuan erabiltzen diren tresnak erabiltzeko edo hori saihesteko biraka genbiltzan, eta *software* libreko aplikazioekin lan egiten genuen, lan-merkatuan eragiten saiatuz. Eta, horretan geundela, SARS-CoV-2 birusak bete-betean jo zuen eskolako funtzionamendua: bigarren lauhilekoko irakasgaia izanik, 2019-2020ko ikasturte ia osoa etxetik egin zen, eta, ondorengo bi ikasturteetan unibertsitateko ordenagailuak erabili beharrean, ikasleek euren ordenagailuak besterik ez zuten erabili behar, horrek suposatzen duen lizentzia arazoekin.

Zalantzei eta eragozpenei aurre egiteko, 2018tik buruan genuen ideia abian ipintzeko une aproposa zela erabaki genuen: *flipped classroom* ikasketa metodologia erabiltzea eskolako atal teknikoan lantzeko. Horrela, irakasleak atal teoriko-praktikoak azaldu ostean ikasleak zein aplikazioekin lan egitea erabakitzeko aukera izan du. Hori baino lehen, irakasleak dauden aplikazio nagusi bakoitza (lizentziadunak zein askeak) erabiltzearen alde onak eta txarrak jakitera ematen die, ikasleek bata zein bestearen alde egiteko irizpideak eduki ditzaten. Bada, azaltzen zaie zein programa erabiltzen diren lan-merkatuan baina, adierazi ere, ordainpekoak direla. Bestalde, *Software* librearen onurak azaltzen zaie, nahiz eta enpresetan horiek oso gutxitan erabiltzen diren ohartarazi.

Gauzak horrela, hauek dira irakasgaian landu ditugun erremintak: argazkilaritzaren esparruan, Adobe Photoshop (lizentziapekoa) eta Gimp (askea); irudi bektorialak lantzeko, Adobe Illustrator (lizentziapekoa) eta Inkscape (askea); audiogintzan, Adobe Audition (lizentziapekoa) eta Audacity (askea); bideogintzan, aldiz, hainbat aplikazio erabili ditugu: Adobe Premiere eta Final Cut (biak lizentziapekoak), Davinci Resolve (lizentziapekoa baita, baina, doako bertsioa ere eskaintzen du),

eta Open Shot (*software* libre). Irakasleak askatasun osoa du edozein aplikazio erabiltzeko eta, eskola jarraitzeko egin behar duen bakarra da aukeratutako programari buruzko irakasleak eGelara (Moodle) igotako bideoak ikusi alde aurretik. Behin lanean hasten direla, zalantzak izanez gero, irakasleak argitzen ditu.

Aplikazio bakoitzak bere berezitasunak izan arren, denek ala denek badituzte amankomuneko elementuak eta horiek azaldu zaizkie. Hortik aurrera irakasleak bi eginkizun gauzatu ditu. Lehenik eta behin, sarean dugun infoxikazioa dela-eta, irakaslea *conter curator* gisa aritu da alde aurretik, ikasgaiaren inguruko bideo egokiak aukeratuz eta ikasleei eskainiz, euren kabuz ikusi dezaten. Aplikazio bakoitzaren erabileran lagungarri izan daitezkeen bideoen estekak eGela plataformara igo dira, irakasleak aukeratu duen *softwarea* delarik ere, etxean lanean hasteko aukera du. Horrela, irasleek ez dute denbora galduko bideo egokiak bilatzen, baizik eta zuzenean ikasketa prozesuan sartu dira. Bideoetan ikasitakoa klaseko ikastorduetara ekartzea da helburua, ikasketa prozesuko lehenengo fasea gaindituta, fase konplexuagoetara igarotzeko: eztabaidak sustatu, ikasle bakoitzaren beharrezanean erantzun, etab. Eta bigarrenik, irakaslea orientatzaile gisa ibili da klase orduetan; irakasleak lanean hasi daitezke zuzenean alde aurretik ikusitako edukien gainean eta irakasleak bideratu ditu. Gainera, ikasketa prozesu honi esker noranzko bakarreko komunikazioa hautsi egiten da.

Lehenengo saio presentzial batean, ohi bezala, ikasleei jakinarazi zaizkie helburuak, irakasgaiek eskainiko dieten gaitasunak eta ikasketa-emaitzak. Bertan, ikasleei animatu zaie prestatutako multimedia-materiala berrikus dezaten. Hortik aurrera, irasleek lantaldeak sortu eta lanean ekiten dute.

Jarduerak taldeka egiten dituztenez, aurrez aurreko saioetan irakaslea taldez talde joaten da sortu daitezkeen zalantzak argitzeko asmoz. Berehala, irasleek gaiaren erabilera praktikoko egoera esperimentalei ekiten diote, konplexutasun-maila aldatuz. Batzuetan, irasleek berrikusitako kontzeptuak aplikatzen dituzten ariketen bidez ebaluatu behar dira. Horretarako, taldean ideiak trukatea proposatzen da eta, eztabaida horretatik ateratako ondorioak taldeari aurkeztea. Saioa amaitzeko, irakasleak zalantza edo kezka berriak arakutzen ditu.

#### **4. Ondorioak**

*Flipped Classroom* metodologiak eskaintzen duen estrategia didaktikoa berritzailea eta oso interesgarria da bere erabilera. Gaur egungo joera pedagogikoak integratzen ditu, eta gainera, didaktika partikularren erabilera sustatzen du.

Irailitako gelaren ikasketa-metodoak elementu nagusizat hartzen du iraslearengan garatu behar diren xede-gaitasunak identifikatzea. Eskola-orduak ez direnez erabiltzen ikasleei klaseen bidez ezagutza transmititzeko, irakasleak irasleekin elkarreaginean jardun dezake beste ikaskuntza-jarduera batzuen bidez hala nola, jardueren eta orientazioaren bidez, irasleek proposatutako problemak ebaztearen bidez, edo eztabaiden sustapenaren bidez. Planteatutako helburuetara iristeko, iraslearengan zentratutako metodologia aktiboa erabili behar da; horretarako, lan aktiboak eta lankidetzakoak antolatu behar dira, irakasleak gidari gisa jardungo duen goi-mailako jarduera mentalak ikasgelan zabaltzeko.

Ikasketa-metodologia honek eskolak zituen hainbat muga gainditzea ahalbidetu digu. Alde batetik, covidak eragindako oztopoak modu egoki eta eraginkorrean gainditzea eskaini digu, irakasgaian planteatzen diren xedeak lortuz. Bestetik, irasleei aukera eman zaie unibertsitatea lizentzien jabe ez

den hainbat erreminta profesionalak erabiltzea jarduerak egiteko unean, unibertsitateak berak duen muga gaindituz. Gainera, lizentzia askeko aplikazioak erabili edo ordainpeko aplikazio profesionalak erabiltzearen ezbaian, ikasleei eman zaie bata zein bestearen alde egitearen aukera, alde aurretik bakoitzaren alde onak eta txarrak azaldu ostean. Hala, gaitasun-maila desberdineko ikasleak integratzen dituen metodo batez ari gara, eta, horri esker, beren erritmoan aurrera egin dezakete ikasgelatik kanpo, edukia behar adina aldiz errepikatuz eta irakaslearen nahiz bere bikotekideen laguntza egokiarekin aurrez aurre praktikatuz, arreta gehienbat indibidualizatua eskainiz, bai eta parte-hartzeak berrelikatzeko eta aberasteko espazioa ere. Horrek taldearen aurrerapena ahalbidetzen du erritmo pertsonalizatueta eta, ikasle bakoitzaren aurrerapenarekin bat datozen ebaluazioak egitera.

Are gehiago, *flipped classroom* metodologiak ahalbidetu die irakasgaiak dituen ikasketa-emaitezatik harago sakondu nahi duten ikasleei aurrera egitea. Beti dago ikasleen artean material jakin-mina handiagoa dutenak, interesa baitaude irakasgaietan. Gure kasuan, multimedia arloan interesa duten ikasleak izan dira urtero, baina, ohiko ikasketa metodologiaren baitan eskola-orduetan denek erritmo berdinean aurrera egin behar zutenek, interesa berezia zuten ikasleen potentziala ez da orain arte ustiatu. Ikasketa metodologiaren aldatuari esker, aipatutako ikasleek emaitza gogobetegarriagoak lortu dituzte.

Oro har, ikasketa-prozesuaren zati bat eskolatik kanpo lagaz, ikasleek bestelako galdera batzuk planteatu dituzte eskola-orduetan, konplexuagoak eta, ikasleentzat askoz aberasgarriagoak. Aurreko urteetan lortutako emaitzekin alderatuta, *flipped classroom* metodologiak emaitza hobekien lortzea ahalbidetu du. Lortutako emaitza onak ikusita, hurrengo erronka da metodologia hau irakasgaiaren alde teknikoagoan erabiltzeaz gain, bestelako esparruetan ere erabiltzea. Hala, atal praktikoko jarduerak jakin batzuetan ikasketa alderantzikatua ezarri beharrez, jarduerak guztietan erabiltzea da xedea. Era berean, atal teorikoa ere metodologia honen baitan egitea egokiena litzateke.

## Erreferentzia bibliografikoak

ADELL, J. ETA BERNABÉ, Y. (2007). *Software libre en educación. Tecnología educativa*. McGraw-Hill.

AKÇAYIR, G. ETA AKÇAYIR, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.

BISHOP, J. ETA VERLEGER, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *Annual Conference & Expositio 2013*. ASEE.

COBO, J. C. (2009). Conocimiento, creatividad y *software* libre: una oportunidad para la educación en la sociedad actual. *UOC Papers, Revista Sobre la Sociedad del Conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya. Bertan eskuragarri: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3041337.pdf>

GOIKOETXEA PÉREZ, A. (2018). Unibertsitateko ikasleen ohiturak ikasketa alderantzikatua (*flipped learning*) metodologia barneratzeko. In: Ronco López, M. eta Goikoetxea Pérez, A., *Ikasnarbar 2018*, 31-36. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

PALAZIO, G. J. (2014). MOOCen bidezko ikaskuntza librea: ezaugarriak eta osagaiak. In *Ikasnarbar 2014: Open Education And Technology*, 227-241. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. Bertan



eskuragarri: <https://addi.ehu.es/handle/10810/15531>

SOBERANES MARTÍN, A. ETA MARTÍNEZ REYES, M. (2021). Propuesta de adopción de *software* libre en carreras universitarias de cómputo en la Universidad Autónoma del Estado de México. *Software libre educativo en una cultura digital*, 110-130. Qartuppi. Bertan eskuragarri: [https://www.researchgate.net/profile/Qartuppi-S-De-Rl-De-Cv/publication/349043582\\_Software\\_libre\\_educativo\\_en\\_una\\_cultura\\_digital/links/6076834a92851cb4a9dc25cd/Software-libre-educativo-en-una-cultura-digital.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Qartuppi-S-De-Rl-De-Cv/publication/349043582_Software_libre_educativo_en_una_cultura_digital/links/6076834a92851cb4a9dc25cd/Software-libre-educativo-en-una-cultura-digital.pdf)

SOHRABI, B. ETA IRAJ, H. (2016). Implementing *flipped classroom* using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60 zenb., 514-524.

OLVERA, WALTRAUD; GÁMEZ, ISMAEL ETA MARTÍNEZ-CASTILLO, JAIME. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 143-160. Lulu Digital.

VIDAL LEDO, M.; RIVERA MICHELENA, N.; NOLLA CAO, N.; MORALES SUÁREZ, I. R. ETA VIALART VIDAL, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, 30. bol., 3. Zenb., 678-288. Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP). Bertan eskuragarri: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412016000300020#:~:text=El%20%22Flipped%20Classroom%22%20%2D%20%22,no%20tiene%20una%20definici%C3%B3n%20uniforme](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300020#:~:text=El%20%22Flipped%20Classroom%22%20%2D%20%22,no%20tiene%20una%20definici%C3%B3n%20uniforme).



## **Conocimiento de la actualidad informativa a partir de la participación del alumnado que ejerce de periodista y lector crítico**

*Knowledge of current information based on the participation  
of students who act as journalists and critical readers*

**María del Mar Rodríguez González**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
mariadelmar.rodriguez@ehu.eus*

**Iñigo Marauri Castillo**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
inigo.marauri@ehu.eus*

**Guillermo Gurrutxaga Rekongo**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
guillermo.gurrutxaga@ehu.es*

### **Resumen**

La integración de la educación superior en el Espacio Europeo obliga a replantearse cuestiones que pasan por la reformulación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como de modificaciones en el sistema de evaluación. Este es el marco en el que se presenta la propuesta formativa bajo el título de ‘Control y Exposición grupal de la actualidad’. Una iniciativa basada en el aprendizaje cooperativo que contribuye a que el alumnado adquiera una de las competencias básicas en las materias de redacción periodística de primer curso de las titulaciones de comunicación de las diferentes facultades de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Las tradicionales pruebas de actualidad basadas en preguntas-respuestas resultan ineficaces al mostrar cada curso un desinterés mayor por la actualidad. Por eso se propone el trabajo de un tema de actualidad en grupo en el que se

potencia la intervención de la clase convertida en una redacción.

**Palabras clave**

Actualidad, aprendizaje, metodología, grupos, exposición, control

**Abstract**

*The integration of higher education in the European Space forces us to rethink issues that go through the reformulation of teaching-learning strategies, as well as changes in the evaluation system. This is the framework in which the training proposal is presented under the title of 'Group control and exhibition of today'. An initiative based on cooperative learning that helps students acquire one of the basic skills in journalistic writing subjects in the first year of communication degrees from the different faculties of Social Sciences and Communication. Traditional current affairs tests based on question-answers are ineffective as each course shows a greater lack of interest in current affairs. That is why the work of a current topic in a group is proposed in which the intervention of the class converted into a writing is promoted..*

**Keywords**

*News, learning, methodology, groups, exposure, control*

## 1. Introducción

La materia prima de todo periodista es la actualidad y eso lo saben muy bien quienes ejercen la profesión y los docentes que imparten el grado de Periodismo, de Publicidad y Relaciones Públicas y de Comunicación audiovisual en las diferentes universidades. En la Universidad del País Vasco/EHU, en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, se trabaja la actualidad en diferentes asignaturas a lo largo del grado de Periodismo, como son Géneros Informativos, Reporterismo, Redacción y Creación de Contenidos web, entre otras. Una labor cada día más difícil de llevar a cabo por el abismo que se registra entre las rutinas profesionales de los periodistas, obligados a trabajar cada día con numerosos datos, fuentes e informaciones en el que la actualidad y su conocimiento es determinante, y el concepto de actualidad que tienen gran parte de los estudiantes del grado y de los hábitos que siguen para seguir la actualidad informativa.

En este sentido, Mar de Fontcuberta explica que la actualidad es el factor que convierte un hecho en digno de ser noticia y, por tanto, es el eje de la actividad periodística. (De Fontcuberta, 1993, pág. 25). Por su parte, Benito Jaén subraya que comunicar los acontecimientos más recientes alude directamente a la esencia misma de la labor periodística, definida así por el experto: “Es la selección de aquellos acontecimientos que, en razón de su interés humano y actual, ganan la atención pública en un momento dado” (Benito Jaén, 1995, pág. 11).

Sin embargo, los jóvenes y, por supuesto, los jóvenes estudiantes que quieren ejercer el Periodismo, encuentran en Internet y las redes sociales un escenario lleno de posibilidades y de servicios en el que se dan dos condiciones esenciales para la vida diaria de este grupo de edad; se trata de un entorno interactivo y alberga ingentes cantidades de información disponibles desde cualquier lugar y en cualquier momento. En definitiva, el contexto digital despierta enormes expectativas a la hora de comunicarse con los demás, de establecer relaciones personales y de acceder a la información que le puede interesar a este público en cada momento. Así, las redes sociales son para los jóvenes una importante fuente de información, de manera que estas plataformas se han erigido en un canal de acceso inmediato a la información de actualidad por encima de otros, con diferente grado de influencia y, mientras que hace unos años Facebook y Tuenti lideraban los soportes de consumo de información, por encima de Twitter, ahora Instagram y TIK TOK ganan terreno<sup>1</sup>.

No cabe duda que la producción de contenidos, las rutinas de trabajo, los soportes y los modelos de negocio actuales experimentan una transformación constante que también afecta a los patrones de consumo de información del público. Una realidad que deben tener presente los futuros comunicadores, sin perder de vista que para informar es fundamental entender que esta materia prima sobre la que se trabaja en los medios de comunicación no está compuesta por sucesos inconexos entre sí, sino que todos ellos se enmarcan en complejos procesos que producen muchas unidades similares a lo largo del año. Y esta necesaria contextualización, unida a la obligación de informar de forma veraz y eficiente -indispensable para el correcto ejercicio de la función social de los periodistas y comunicadores- requiere de profesionales que hayan desarrollado el hábito de estar debidamente informados.

El obligado conocimiento de los antecedentes, las causas y las posibles consecuencias de los acontecimientos o, lo que es lo mismo, la capacidad de contextualizar los sucesos, se convierte en un requisito indispensable en la cotidiana labor de intermediación entre la realidad y los lectores. Quien quiera informar sobre política internacional o economía debe conocer la materia sobre la que trabaja

---

1 Yuste, Bárbara, (2020) “Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes”. Documentos.

igual que el médico especialista conoce la suya. Y más en un entorno como el actual, en el que el exceso de información es cada vez más evidente y en el que es más importante que nunca afianzar la determinación y criterio con el que se aborda esta tarea<sup>2</sup>.

Entre los diversos estudios<sup>3</sup> publicados y centrados en las razones por las que los jóvenes leen cada vez menos informaciones no solo a través de los medios de comunicación convencionales, como pueden ser los diarios en papel, sino de los nativos digitales, por ejemplo, se pueden obtener diferentes explicaciones.

Por un lado, la llegada de las tecnologías digitales y, sobre todo, de Internet ha contribuido a que los jóvenes se trasladen al entorno online en busca de una nueva forma de comunicarse y de entretenerse, pero también de consumir contenido informativo. Por otro, la falta de interés por los contenidos que ofrecen los medios, a lo que se podría añadir la presentación poco atractiva para ellos de estos contenidos. Una investigación llevada a cabo por Parrat<sup>4</sup> revelaba que la principal causa del desinterés era la convicción de que los contenidos de los periódicos estaban excesivamente politizados y carecían de objetividad. El estudio chileno antes mencionado, publicado 12 años después de este, asegura que cuando a los jóvenes se les preguntaba cómo accedieron a la última noticia que leyeron o que recordaron el 25% dijo haberlo hecho a través de una persona famosa que seguía en redes sociales (Youtubers o influencer), aunque el 60% lo hizo en medios tradicionales como televisión, radio o diarios; un 58% por familiares y amigos cercanos en redes sociales; y un 55% directamente por redes sociales.

El diario *El País* se hacía eco el pasado 19 de junio de la tendencia detectada entre los más jóvenes por el Instituto Reuters y la Universidad de Oxford: el 39% de los que tienen entre 18 y 24 utilizan las redes sociales como su principal fuente de noticias. Instagram, TikTok y YouTube son sus canales. La razón es que les resulta difícil entender el lenguaje que usan los medios tradicionales y su forma de contar las historias. “También les da “bajón” leer sobre política o coronavirus”<sup>5</sup>.

Entre las conclusiones del informe Digital News Report 2022<sup>6</sup>, realizado a partir de más de 93.000 entrevistas a consumidores de 46 países, destaca que los cambios en el consumo entre los 18 y los 34 años marcan una nueva forma de interactuar con las plataformas y no parece probable que vaya a revertirse cuando estos jóvenes alcancen los 40 años. Kirsten Eddy, coautora del informe, explica, tal y como recoge el diario *elpais.com* que les engancha el estilo informal, más personalizado y diverso, además de los vídeos en directo. Otra de las preferencias que hace tambalear las bases de los

---

<sup>2</sup> Peña, S. Lazkano, I, Agirre, (A 2014): “El periodismo y la necesidad de estar bien informado. Una propuesta informativa”. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19, N° Esp. Febrero (20214) 387-400.

<sup>3</sup> Casero-Ripollés, A. (2012) “Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital”. *Comunicar*, nº 39, v. XX. *Revista Científica de Educomunicación*: ISSN: 1134-3478: páginas 151-158.; Arriagada, A.; Browne, M.; González, R.; Salvatierra, V.; Santana, L.; Velasco, P. (2022). *Flujos de curatoria informativa en adolescentes*. Santiago, Chile: Escuela de Comunicaciones y Periodismo, Universidad Adolfo Ibáñez.

<sup>4</sup> Parrat, S. “Por qué los jóvenes no leen periódicos? Análisis y propuestas”, comunicación presentada al III Congreso Internacional Comunicación 3.0 celebrado en la Universidad de Salamanca el 4 y 5 de octubre de 2010. [<http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/080.pdf>].

<sup>5</sup> <https://elpais.com/sociedad/2022-06-19/la-generacion-sin-noticias-para-mi-es-desfasado-meterme-en-un-periodico.html>

<sup>6</sup> [https://drive.google.com/file/d/1EJq9mMY22\\_ICFHT8dDakxO5mgrodWw/view](https://drive.google.com/file/d/1EJq9mMY22_ICFHT8dDakxO5mgrodWw/view)

medios tradicionales es que a los jóvenes les parece oportuno que los periodistas puedan expresar sus opiniones de forma abierta en las redes sociales. “Otro reto para las normas clásicas del periodismo”, señala el documento.

Este es el contexto en el que el docente universitario que imparte alguno de los grados relacionados con la comunicación en la UPV/EHU, como es Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual, se encuentra con el reto de motivar y trasladar la importancia y necesidad de formar a profesionales informados.

## **2. Competencias/resultados de aprendizaje**

En la Universidad del País Vasco la asignatura de Géneros Informativos, obligatoria para los tres grados antes señalados, recoge las siguientes competencias:

- Dominar los conceptos teóricos de los géneros informativos.
- Capacidad para la selección de temas, la búsqueda de fuentes y el tratamiento noticioso.
- Capacidad de estructurar los textos periodísticos en función de las posibilidades informativas y creativas de cada género.
- Capacidad de aprehender y aplicar las técnicas de redacción propias y específicas de los géneros informativos.
- Capacidad de desarrollar las principales tareas periodísticas con corrección ortográfica y gramatical .
- Adquisición de un conocimiento actual de la realidad informativa.

El conocimiento de la actualidad, por tanto, es una competencia determinante en el futuro comunicador, aunque los resultados obtenidos hasta ahora en este punto lejos de ser positivos, son cada vez menos esperanzadores.

El sistema tradicional para evaluar el conocimiento que sobre la actualidad tiene el alumnado son los tradicionales test o pruebas de actualidad, en el que el alumno responde a cuestiones de actualidad relacionadas con la Política, la Cultura, la Economía, la sección Nacional, Internacional, la Local y los Deportes.

A lo largo del curso 2021-2022 se realizaron entre los 87 alumnos del grupo 16 en la asignatura de primero de Géneros Informativos un total de nueve pruebas de actualidad de 20 preguntas cada una, es decir 180 preguntas. De ellas era necesario tener la mitad bien para aprobar, 90. Solamente dos alumnos lo consiguieron, uno con 101 y otro con 91. Diez de ellos obtuvieron entre 75 y 84 respuestas y el 54% entre 30 y 50 respuestas correctas. Durante el curso 2020-21 siguiendo el mismo sistema se realizaron test de actualidad entre los alumnos de Primero del Grado de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual, también en el grupo 16 en la asignatura de Géneros Informativos, con un índice de aprobados del 35% (de 98 alumnos) en primera convocatoria. El resultado durante el curso 2019-2020 fue del 37% (de 92 alumnos) y el del 2018-2019 del 43% (de 88 alumnos). Estos resultados son una pequeña muestra de que al alumnado cada vez le interesa menos la actualidad, al mismo tiempo que se cuestiona el método de evaluación, habida cuenta del límite temporal para trabajar la actualidad en las clases magistrales y en las prácticas.

Por todo ello se propone una nueva fórmula centrada en que se trabaje en grupo la actualidad por secciones, tal y como detallamos a continuación.

### **3. Metodología**

Se ha optado por la propuesta de una metodología grupal que desarrolle un aprendizaje interactivo y cooperativo. Las dinámicas en grupo se apoyan en agrupamientos flexibles, privilegian el aprendizaje experiencial y reflexivo, crean conocimiento, desarrollan la participación activa, buscan y apoyan en la autonomía del grupo. Se parte de que una situación cooperativa es la más adecuada para lograr el fin de que el alumnado se interese por la actualidad. “Una situación cooperativa es aquella en la que las metas de los individuos por separado están relacionadas entre sí, de tal forma que existe una correlación positiva entre las consecuciones de sus objetivos; un alumno alcanza su objetivo si y sólo si los otros participantes alcanzan el suyo” (Deustch, 1949).

### **4. Cómo transformar la actualidad en un hábito atractivo y necesario para la formación de comunicadores**

Se propone trabajar la actualidad en grupos de no más de cinco personas con el fin de exponer el tema delante de la clase. En el momento de la exposición la mitad de la clase se convierte en una redacción, mientras que la otra se transforma en un público lector crítico. El grupo encargado de presentar la actualidad ante la clase recibe el nombre de Grupo de Exposición, mientras que hay otro grupo elaborado por el docente que recibe el nombre de Grupo de Control. Estos alumnos serán los responsables de comprobar si Grupo de Exposición ha trabajado bien la actualidad porque ellos también lo harán a la vez. Para ello, este grupo trabajará el tema que ellos elijan y que cuente con la aprobación del profesor o profesora, de acuerdo a las secciones antes mencionadas, simulando así un diario. Esto significa que la Guerra de Ucrania se puede tratar desde un punto de vista Internacional, pero también económico si los alumnos lo enfocan en las consecuencias que para la economía española ha tenido esta guerra. El resultado es que no solo el alumnado se sabe de memoria quiénes son los presidentes de los países en guerra, como sucede con los test de actualidad, sino que entienden el problema que ha desencadenado el conflicto, los antecedentes, las consecuencias, etc.

Desde la primera semana de clase, los alumnos y alumnas ya tienen asignado el Grupo de Exposición y de Grupo de Control; saben el nombre de los componentes y la fecha de exposición. Todos los alumnos tienen que formar parte, a lo largo del cuatrimestre, de los dos grupos, de manera que trabajarán dos temas de actualidad en profundidad. Y la participación no solo se circunscribe a ellos, sino que se traslada a toda la clase, ya que el Grupo de Exposición cuenta con el apoyo de la redacción (mitad de la clase) y el de Grupo de Exposición con el público lector (la otra mitad). El Grupo de Exposición se puede valer de todos los recursos que considere necesarios para que se entiendan bien los mensajes que quieren trasladar; desde recursos digitales a otros tradicionales como puede ser traer una pelota de fútbol para hablar de la crisis del fútbol femenino, disfrazarse de artistas que recogen un Goya para explicar la próxima edición de los Premios Goya o hacer una obra de teatro para entender qué es la inflación de precios.

La temática elegida tiene que ser de actualidad, pero no tiene por qué ser de inminente actualidad. El desempleo en España siempre es un tema de actualidad, así como los abusos a menores o las consecuencias del COVID. Sin embargo, en esta propuesta no sirve con aportar cuatro datos; es



decir, no se puede elegir la última noticia publicada sobre la guerra entre Ucrania y Rusia y a partir de ella hacer una exposición de 10-15 minutos. Cada grupo de exposición debe incluir tres fuentes documentales y una por lo menos personal, ya sea en forma de video o solo de audio. El alumnado debe entender la importancia de mostrar todos los puntos de vista de un tema de actualidad, al mismo tiempo que lo hace en el manejo de las fuentes.

Antes de comenzar con esta nueva forma de entender la actualidad, es conveniente que se dedique una clase a elaborar y explicar la rúbrica. Por un lado, la coherencia del mensaje, la corrección de los datos, el enfoque, la apelación directa al público se tendrá en cuenta. Por la otra, la exposición oral también se tiene en cuenta; presentación del tema y de cada uno de los miembros que constituyen el Grupo de Exposición, hablar alto y que se les entienda, poner en común un discurso sin muletillas, mantener el tono y el volumen adecuado en cada momento, postura corporal, mirar al público, material extra de apoyo, como PPT, fotos, audios, videos, etc.

## 5. Evaluación

En el proceso de aprendizaje, las metodologías docentes activas están pensadas como una parte más de la formación del alumnado. En la propuesta que aquí se presenta, se combina la autoevaluación y la coevaluación. Cada miembro del Grupo de Exposición y de Control se pondrá la nota que merece de acuerdo a la rúbrica presentada, los compañeros y compañeras se evaluarán entre ellos, de forma individual y el profesor, por su parte, también realizará dos evaluaciones; la común al grupo y la individual. Entre los tres se obtendrá la calificación final.

En el artículo La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza, los expertos defienden que la realización de trabajos o proyectos puede convertirse en otra forma de evaluación consistente en el diseño y desarrollo de un trabajo o proyecto que puede entregarse durante o al final de la docencia de la asignatura.

“Este tipo de evaluación también puede implementarse en grupos con un número reducido de alumnos en el que cada uno de ellos se haga cargo de un proyecto o en grupos con un mayor número de alumnos que quede dividido en pequeños equipos, cada uno de los cuales se responsabilice de un proyecto. Este formato puede ser especialmente interesante para fomentar el trabajo en grupo de los alumnos <sup>7</sup>”.

---

<sup>7</sup> GARCÍA-BELTRÁN, A; MARTÍNEZ, R; JAÉN, J.A.; TAPIA, S (2006). “La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza”. En: RED. RED. Revista de Educación a Distancia. Accesible en: [www.um.es/ead/red/M6](http://www.um.es/ead/red/M6) (21-06-2022)

**TABLA 1. Rúbrica 1**

<b>Criterios autoevaluación/ coevaluación</b>					<b>Puntuación</b>
<b>Trabajo con otros miembros del equipo</b>	Siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros.  Trata de mantener la unión de los miembros del equipo.	Generalmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros.  No causa problemas en el equipo.	A veces escucha comparte y apoya el esfuerzo de otros pero otras veces no es un buen miembro en el equipo.	Pocas veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros.  A menudo no es un buen miembro del equipo	
<b>Contribuciones</b>	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el grupo y en el debate en clase.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en el debate en clase .	Proporciona trabajo y genera resultados que, ocasionalmente, necesitan ser comprobados por otros miembros del equipo para asegurar su calidad,	Proporciona trabajo y genera resultados que, por lo general, necesitan ser comprobados por otros miembros del equipo para asegurar su calidad.	
<b>Actitud</b>	Nunca critica públicamente el trabajo realizado por otros.  Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo en equipo.	Rara vez critica públicamente el trabajo realizado por otros.  A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo en equipo.	Ocasionalmente critica públicamente el trabajo realizado por otros.  Tiene una actitud positiva hacia el trabajo en equipo.	Con frecuencia critica públicamente el trabajo realizado por otros.  Frecuentemente tiene una actitud positiva hacia el trabajo en equipo.	
<b>Resolución de problemas</b>	Busca, sugiere y se implica en buscar soluciones a los problemas.	Aceptación de soluciones sugeridas por otros miembros del equipo	No sugiere soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros miembros del equipo	No trata de resolver problemas o ayudar a otros miembros del equipo a resolverlos	

<b>Implicación en el trabajo cooperativo</b>	<p>Se mantiene centrado y constante en el trabajo que se necesita hacer.</p> <p>Con su labor, tanto la interdependencia positiva como la exigibilidad individual están muy reforzadas.</p>	<p>La mayor parte del tiempo se centra en el trabajo que se necesita hacer.</p> <p>Otros miembros del equipo pueden contar con esta persona,</p>	<p>Algunas veces se centra en el trabajo que se necesita hacer.</p> <p>Otros miembros del equipo algunas veces deben llamar la atención, empujar y recordarle a esta persona que se mantenga centrado y constante en el trabajo.</p>	<p>Raramente se centra en el trabajo que se necesita hacer.</p> <p>Deja que otros hagan el trabajo interfiriendo negativamente en la interdependencia positiva y la exigibilidad individual.</p>	
<b>Preparación</b>	<p>Trae el material necesario a clase y demás actividades de trabajo cooperativo.</p> <p>Siempre está listo/lista para trabajar</p>	<p>Casi siempre trae el material necesario a clase y demás actividades de trabajo cooperativo.</p> <p>Casi siempre está listo/lista para trabajar</p>	<p>Casi siempre trae el material necesario a clase y demás actividades de trabajo cooperativo.</p> <p>Algunas veces está listo/lista para trabajar</p>	<p>A menudo olvida el material necesario o no está listo para trabajar.</p>	

Fuente: SOU UPV/EHU

**TABLA 2.** Rúbrica 2

<b>Criterios autoevaluación/coevaluación</b>					<b>Puntuación</b>
<b>Coherencia en el mensaje</b>	<p>Todos los miembros del grupo mantienen un discurso coherente, de acuerdo con los datos expuestos y el índice mostrado</p>	<p>Algunos miembros del grupo mantienen un discurso coherente, de acuerdo con los datos expuestos y el índice mostrado</p>	<p>Muy pocos miembros del grupo mantienen un discurso coherente, de acuerdo con los datos expuestos y el índice mostrado</p>	<p>Ningún miembro del grupo mantiene un discurso coherente, de acuerdo con los datos expuestos y el índice mostrado</p>	

<b>Fuentes utilizadas</b>	La implicación de todo el grupo por conseguir las fuentes presentadas ha sido muy alta.	La implicación de todo el grupo por conseguir las fuentes presentadas ha sido muy desigual.	La implicación de todo el grupo por conseguir las fuentes presentadas ha sido muy baja.	Solo uno o dos miembros del grupo se han implicado en la obtención de las fuentes presentadas.	
<b>Puesta en escena</b>	Muy coherente con el tema de actualidad expuesto. Tanto los el grupo como la parte central de la clase y el resto de compañeros pueden participar de ella (pancartas, gorros, camisetas,.).	Bastante coherente con el tema de actualidad expuesto. Tanto los el grupo como la parte central de la clase y el resto de compañeros pueden participar de ella (pancartas, gorros, camisetas,.)	La puesta en escena se limita a la caracterización de los miembros del grupo solo.	Ninguna coherencia con el tema expuesto. No han preparado nada.	

Fuente: Elaboración propia

## Referencias bibliográficas

ARRIAGADA, A.; BROWNE, M.; GONZÁLEZ, R.; SALVATIERRA, V.; SANTANA, L.; VELASCO, P. (2022). *Flujos de curatoria informativa en adolescentes*. Santiago, Chile: Escuela de Comunicaciones y Periodismo, Universidad Adolfo Ibáñez.

BENITO, Á (1995). “La invención de la actualidad. Madrid”. Fondo de la Actualidad Económica.

CASERO-RIPOLLÉS, A (2012). “Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital”. *Comunicar*, nº 39, v. XX. *Revista Científica de Educomunicación*: ISSN: 1134-3478: páginas 151-158.

DE FONTCUBERTA, M (1993). “La noticia. Pistas para percibir el mundo”. Barcelona. Paidós.

GARCÍA-BELTRÁN, A; MARTÍNEZ, R; JAÉN, J.A.; TAPIA, S (2006). “La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza”. En: RED. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Accesible en: [www.um.es/ead/red/M6](http://www.um.es/ead/red/M6) (21-06-2022).

PEÑA, S. LAZKANO, I, AGIRRE, A (2014): “El periodismo y la necesidad de estar bien informado. Una propuesta informativa”. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19, Nº Esp. Febrero (20214) 387-400.

CASERO-RIPOLLÉS, A (2012). “Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital”. *Comunicar*, nº 39, v. XX. *Revista Científica de Educomunicación*: ISSN: 1134-3478: páginas 151-158.

YUSTE, B.(2020) “Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes”. Documentos.  
<https://elpais.com/sociedad/2022-06-19/la-generacion-sin-noticias-para-mi-es-desfasado-meterme-en-un-periodico.html>  
<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es>  
<https://www.ox.ac.uk/>  
[https://drive.google.com/file/d/1EJq9mMY22\\_\\_ICFHT8dDakxO5mggrodWw/view](https://drive.google.com/file/d/1EJq9mMY22__ICFHT8dDakxO5mggrodWw/view)



# **El papel del procesamiento dual de la información en la discriminación de noticias falsas**

## *The role of dual information processing in the discrimination of fake news*

**José Manuel Meza Cano**

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México*  
manuel.meza@iztacala.unam.mx

**Cinthia Aranda-Solis**

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México*  
cinthia.edith04@gmail.com

**Blanca Olalde Lopez de Arechavaleta**

*Facultad de Educación, Filosofía y Antropología; Universidad del País Vasco*  
blancarosa.olalde@ehu.eus

**Santiago Palacios Navarro**

*Facultad de Educación y Deporte; Universidad del País Vasco*  
santiago.palacios@ehu.eus

### **Resumen**

Las redes sociales se han convertido en una forma rápida de propagar desinformación. La aceptación de noticias falsas puede analizarse a partir de los hallazgos sobre cómo las personas seleccionan la información basándose en heurísticos y sesgos cognitivos, lo que impacta en la toma de decisiones erróneas acerca de la veracidad de las noticias.

El objetivo de este trabajo es presentar el marco de una investigación realizada para determinar si los sesgos cognitivos se encuentran vinculados a la aceptación de noticias falsas en redes sociales. En esta investigación participaron 96 personas en una tarea de discriminación de siete noticias, justificando su respuesta mediante opciones que representaban sesgos y heurísticos. Se concluye que es necesario promover el reconocer los propios sesgos habituales como vía para el análisis crítico de las noticias, favoreciendo estrategias como la búsqueda de información complementaria y disminuyendo la confianza en las noticias compartidas en redes sociales.

**Palabras clave**

Procesamiento de la información, redes sociales, intuición, razonamiento, noticias falsas

**Abstract**

*Social networks have become a fast way to spread disinformation. The acceptance of fake news can be analyzed from findings on how people select information based on heuristics and cognitive biases, which impacts on making erroneous decisions about the news veracity.*

*The aim of this paper is to present the framework of an investigation conducted to determine whether cognitive biases are linked to the acceptance of fake news in social networks. In this research, 96 people participated in a task of discrimination of seven news items, justifying their response through options representing biases and heuristics. It is concluded that it is necessary to promote the recognizing of one's own habitual biases as a way for the critical analysis of news, favoring strategies such as the search for complementary information and decreasing trust in the news shared in social networks.*

**Keywords**

*fake news, information processing, intuition, reasoning, social networks*



## 1. Las redes sociales y la desinformación

El acceso a las plataformas digitales y las redes sociales han cambiado profundamente la manera de recibir y compartir la información. Esta situación ha sido aprovechada por grupos o individuos para la divulgación de noticias falsas, exageradas o tendenciosas. Las noticias falsas es uno de los fenómenos que caracterizan el actual panorama de desorden informativo y su aceptación puede analizarse desde el punto de vista psicológico. En efecto, cómo las personas seleccionan la información basándose en heurísticos y sesgos cognitivos puede estar detrás de la toma de decisiones erróneas sobre la veracidad de las informaciones.

El presente trabajo muestra una experiencia de evaluación de noticias con información verdadera y falsa, las cuales fueron verificadas, y su relación con un instrumento para valorar sesgos cognitivos en 96 personas adultas mexicanas.

Las redes sociales son tejidos virtuales creados con la finalidad de permitir a los usuarios agruparse en comunidad, comunicarse y compartir contenidos (Urueña et al., 2011: 15). Según la Asociación de Internet MX (2021) de una muestra de 1905 personas el 86% accede a redes sociales y, de ellas, el 91.4% acceden diariamente.

Es por esta razón que autores como González (2019: 37) afirman que las redes sociales han democratizado la información, expandiéndose más allá de los medios de comunicación tradicionales. Al mismo tiempo, autores como Hütt (2012: 123) han puesto de manifiesto que hay pocos límites en la censura sobre lo que se desea comunicar en ellas. Esto es a la vez una ventaja y desventaja, puesto que en las redes sociales no solo circulan noticias periodísticas, sino que cualquier persona puede crear su propio contenido o alterarlo.

En cualquier caso, es necesario tener cuidado con el concepto mismo de noticias falsas, pues engloba diferentes ópticas. De acuerdo con Castillo-Riquelme et al. (2021: 101), las noticias falsas pueden incluir alteraciones intencionales de hechos reales o la creación de hechos ficticios con la intención de confundir a los lectores. Sued y Rodríguez (2019: 1238) las definen como artículos periodísticos con hechos falsos producidos para influir en el público y promover que sean compartidos. Como señala Rodríguez (2019: 67), se debería emplear el término «desinformación» en vez de noticias falsas, dado que este tipo de noticias incluyen información engañosa, discursos de odio o alteración deliberada de la información.

En la actualidad, existen esfuerzos por crear organizaciones verificadoras que tienen como propósito combatir este tipo de información nociva (Bernal-Triviño y Clares-Gavilán, 2019: 2). En efecto, es importante dotar de herramientas a los usuarios para que puedan identificar y discriminar la información que reciben en medios sociales. Pero esto puede que sea difícil de lograr en el contexto actual de la «posverdad» en donde se dejan de lado hechos objetivos, siendo más importantes las emociones y las creencias personales (Salles, 2017: 191). Esto es, las personas enfocan su atención en las emociones y no en la veracidad de los hechos al revisar una noticia. Según varios autores (Flichtentrei, 2017: 116; Tavis y Aronson, 2020:18), las personas reformulan los hechos para sostener las teorías y creencias que ostentan previamente, descartando aquello que las contradice.

Por lo tanto, el que se acepte la información falsa o malintencionada en las redes sociales tiene que ver con el tipo de información de la noticia, las circunstancias contextuales que pueden favorecer la aceptación de los argumentos y las respuestas o limitaciones cognitivas de los receptores (Castillo-Riquelme et al., 2021: 107; Guo et al., 2021: 11). En el presente trabajo se hace énfasis en la participación de las variables cognitivas de los receptores, dado que se considera que la aceptación de las noticias

conlleva una toma de decisiones que puede estar relacionada con la selección de información a través de procesos heurísticos y sesgos cognitivos, puesto que éstos influyen en la forma en la que las personas construyen la realidad y toman decisiones en situaciones con poca información.

## 2. Teoría del Procesamiento Dual y sesgos cognitivos

Investigar cómo interviene la racionalidad en la toma de decisiones resulta particularmente importante. Desde la década de los 50 los estudios de Simon (1955: 100; 1982: 606) muestran que la racionalidad humana está limitada tanto en el plano del conocimiento como en la capacidad computacional disponible. Siguiendo esta línea, Bonome (2009: 70) destaca que en la toma de decisiones intervienen factores de tipo cognitivo, práctico y evaluativo; ya que las personas han de elegir medios y fines según los conocimientos que poseen en las circunstancias del mundo real, sirviendo de base para pautas de actuación, modulada por una serie de valores.

Las personas al tomar una decisión pueden, o bien poner en funcionamiento su capacidad analítica, lo que les permite encontrar nuevas respuestas a situaciones no conocidas, o bien utilizar la intuición poniendo en marcha el conocimiento y la experiencia que tienen almacenada y actuando bajo un sistema de reconocimiento de ciertos estímulos familiares. Ambos procesos, el analítico y el intuitivo, son componentes complementarios de los sistemas de toma de decisiones. De acuerdo con este modelo, como señala Alfonso (2014: 70), cualquier persona puede acceder en mayor o menor medida a los modos intuitivo y analítico, que son modificables por el aprendizaje, el desarrollo y la socialización.

La idea de que existen dos tipos de razonamiento se remonta a los años 70 y son la base de todas las Teorías de los Procesos Duales. En esta década, Tversky y Kahneman (1974: 1124) comienzan a investigar sobre heurísticos y sesgos acumulando evidencia en apoyo de estos modelos duales (Evans y Stanovich, 2013: 223).

Estas teorías proponen dos tipos de razonamiento (Evans y Stanovich, 2013: 223; Kahneman, 2012: 25), uno rápido, intuitivo y automático, con respuestas heurísticas, llamado Sistema 1 (S<sup>1</sup>) o procesamiento Tipo 1. Este procesamiento surge sin esfuerzo en la memoria semántica, demanda poca capacidad de procesamiento y permite ejecutar varios procesos en paralelo; incluye procesos como el reconocimiento de patrones, la estimación de probabilidades de eventos basados en la disponibilidad, o la elaboración de estereotipos sociales (Palacios y Olalde, 2010: 353). Todos los procesos de Tipo 1 tienen dos características definitorias: no requieren de la memoria de trabajo y son autónomos. Esto es, se ejecutan hasta el final cada vez que una señal relevante los activa y no pueden ser interrumpidos o alterados a instancias del razonador (Thompson, 2013: 253).

Por el contrario, los procesos de Tipo 2 son deliberativos, analíticos y controlados requieren de los recursos de la memoria de trabajo y se centran en el desacoplamiento cognitivo (imaginar posibilidades o alternativas nuevas), así como en la simulación mental, fundamentales para el pensamiento hipotético. Los procesos de tipo 2 suelen ser lentos, con capacidad limitada, conscientes y en serie.

En la mayoría de las situaciones de la vida diaria el S<sup>1</sup> y el S<sup>2</sup> trabajan conjuntamente para producir respuestas adaptativas. El S<sup>1</sup> propone por defecto respuestas intuitivas, brinda rápidamente una respuesta basada en creencias previas, preconceptos y suposiciones pragmáticas (Olalde, 2021: 379) y el S<sup>2</sup> puede que supervise la calidad de estas propuestas, pudiendo respaldarlas, corregirlas o anularlas (Kahneman, 2012: 88).

Para hacer frente a las limitaciones de los recursos cognitivos, es habitual tomar atajos mentales, es decir, adoptar estrategias heurísticas que simplifican los problemas complejos y proporcionan soluciones rápidas a bajo costo cognitivo. Pero reducir la complejidad de las tareas y generar juicios basados en información incompleta o vaga son, junto a las emociones y la motivación, causa de los sesgos cognitivos y producen errores en el juicio o en la toma de decisiones (Gilovich et al. 2002: 10). Al tomar decisiones complejas a menudo se priorizan ciertas categorías de información sobre otras a expensas de un razonamiento sistemático (Ardalan, 2018: 202; Huy y Zott, 2019: 30; Muradoglu y Harvey, 2012: 69).

Los sesgos, según Benson (2016: 1), pueden surgir por un exceso de información, por ser necesario buscar un significado, por la necesidad de actuar rápido o por los límites de la memoria. A pesar de esto, es incorrecto pensar que todos los errores cognitivos se deben a los procesos de Tipo 1. La literatura más reciente muestra que el procesamiento intuitivo puede producir juicios normativamente correctos cuando se usan en un entorno favorable (Evans, 2017: 88).

### **3. El papel de los sesgos cognitivos en el análisis de noticias en Internet**

Las noticias falsas tienen ciertas propiedades que facilitan la activación de algunos sesgos de los usuarios al recibir la información. Sanz y Carro (2019: 526) señalan que las plataformas digitales aprovechan el procesamiento mínimo de información ( $S^1$ ) por lo que la difusión de la desinformación es más fácil. Sin embargo, algunos autores han indagado en cómo se activa el  $S^2$  en situaciones específicas, pues parece existir un vínculo en cómo procesan la información las personas al tener contacto con una noticia en Internet. Por ejemplo, Pennycook y Rand (2019: 8) llevaron a cabo un estudio sobre la capacidad de discriminación de noticias falsas y descubrieron que las puntuaciones más altas en el CRT (Test de Reflexión Cognitiva) se correlacionan con calificar correctamente las noticias falsas como menos precisas y las noticias verdaderas como más precisas. Mostraron evidencia de que el  $S^2$  ayuda a discernir la verdad al analizar los titulares de las noticias.

Asimismo, Pennycook y Rand (2020: 188) realizaron una serie de estudios en donde encontraron una relación entre la percepción de veracidad en noticias falsas y la tendencia a calificar expresiones pseudo-profundas, con aparente verdad, como válidas. También encontraron una alta tendencia a la sobreestimación (sesgo de sobreconfianza) de las personas sobre el conocimiento que tenían sobre el tema de las noticias, que a su vez se relacionó de manera negativa con la discriminación de noticias verdaderas. Lo anterior, sobreestimación y creencia en enunciados pseudo-profundos, correlacionó negativamente con una tendencia a pensar analíticamente.

Por su parte, Roozenbeek et al. (2020: 11) encontraron que un predictor de buenos resultados al discernir desinformación sobre COVID-19 es la competencia numérica, pues facilita modos de pensamiento crítico, lo que se relaciona con el  $S^2$ . Afirmar que estos resultados apuntan a la relación existente entre pensamiento analítico y una menor susceptibilidad a la desinformación.

En otro estudio, Pennycook et al. (2018: 1870) emplearon titulares de noticias falsas divulgadas en Facebook y encontraron que incluso una sola exposición previa aumenta la percepción de verdad, lo llamaron «efecto de verdad ilusoria», produciendo credibilidad a través de la familiaridad. Algo importante es que este efecto no disminuyó en las noticias falsas incluso cuando se añadió una marca en donde se mencionaba que ya había sido una noticia desmentida. Aunque se presentaron noticias totalmente inverosímiles, descubrieron que un pequeño grado de verosimilitud es suficiente para que la repetición aumente la credibilidad drásticamente. Los enunciados repetidos se juzgan como más

ciertos que los nuevos enunciados. Este efecto ha sido replicado muchas veces a través de varios procedimientos y materiales (Dechêne et al. 2010: 251).

Por su parte, Pennycook et al. (2020: 779) encontraron que la falta de atención es una variable importante al valorar y compartir noticias en medios sociales sobre COVID-19. En su estudio los participantes no lograron identificar noticias falsas de las verdaderas cuando se les preguntó si la compartirían o no con sus contactos. Sin embargo, cuando se les solicitó juzgar la exactitud del contenido, mejoró significativamente la discriminación de noticias falsas de las verdaderas, por lo que concluyen que incitar a las personas a juzgar la exactitud del contenido es una forma de mejorar las decisiones sobre compartirlo o no, ya que activa el  $S^2$  a través del pensamiento analítico.

En definitiva, la activación del  $S^2$  parece ser la clave que habilita la discriminación de noticias verdaderas de las falsas. Sin embargo, en un primer procesamiento de las noticias pueden aparecer procesos heurísticos como el de representatividad, el de disponibilidad o el de anclaje y ajuste y llevar al error de considerarlas veraces (Sanz y Carro, 2019: 530).

El heurístico de representatividad se refiere a la probabilidad en que las personas respondan a un cuestionamiento de acuerdo al grado en que A es representativo de B (Tversky y Kahneman, 1974: 1127). Por ejemplo, emitir juicios centrándose exclusivamente en la similitud con ciertos estereotipos (Palacios y Olalde, 2010: 353). Este heurístico puede generar el sesgo de ilusión de validez, en donde se dota de confianza injustificada a una predicción cuando se observa una coherencia entre el resultado predicho y la información inicial. Además, la investigación reciente muestra que cuando las personas no están alertadas sobre la posibilidad de estar frente a afirmaciones falsas, el efecto de la verdad ilusoria casi se duplica (Jalbert et al., 2020: 612).

El heurístico de disponibilidad se emplea cuando en algunas situaciones las personas estiman la probabilidad de un evento por la facilidad con la que los ejemplos acuden a su mente (Tversky y Kahneman, 1974: 1134). Esto sucede por ejemplo cuando una persona asocia una situación con algo mencionado por sus conocidos, sin datos verificados. Entre los sesgos que provoca este heurístico se encuentra el de los ejemplos recuperables, que sucede cuando se juzga erróneamente dada la familiaridad de un caso (Kahneman, 2012: 263). La información familiar, que se encuentra con frecuencia, y la información que es coherente y compatible con el conocimiento previo es más fácil de procesar que la información que no lo es (Schwarz y Vaughn, 2002: 118).

El heurístico de ajuste y anclaje se emplea cuando las personas realizan una valoración que se ajusta a un valor inicial dado. Sanz y Carro (2019: 522) lo ejemplifican como un caso en el que se le da un mayor peso al primer argumento que llega a la mente, a partir del cual se genera un juicio y se toman decisiones, es decir, se crea un ancla en un determinado contenido inicial y se considera una fuente confiable.

Además, las personas se muestran más crédulas cuando se trata de hechos o situaciones que desean que sean verdad o que creen que son verdaderas debido al poder del sesgo de confirmación (Nickerson, 1998: 218). Si una información confirma creencias previas, es más probable que se crea y que potencialmente se propague (Ecker et al., 2014: 323).

Como se puede observar, los sesgos cognitivos pueden influir en las decisiones que se toman sobre la información que se recibe. El  $S^1$  y el  $S^2$  entran en acción de acuerdo a determinadas cualidades del pensamiento de los participantes, por lo que el presente trabajo plantea la pregunta de investigación ¿Cuáles son los sesgos cognitivos que se producen al analizar noticias falsas en redes sociales?

El objetivo de este trabajo es establecer las bases teóricas que permitan investigar y determinar en qué medida los sesgos cognitivos se encuentran vinculados a la aceptación de noticias falsas en redes sociales.

Con este fin se realizó una investigación en la que participaron 96 personas en una tarea de discriminación de cinco noticias falsas y dos verdaderas, y debían justificar su respuesta seleccionando diferentes opciones que representaban sesgos y heurísticos. También se les presentó el Test de Reflexión Cognitiva versión larga (CRT-L).

Los hallazgos preliminares indican que no existe una correlación entre el número total de respuestas correctas en la discriminación de las noticias y el obtenido en el CRT-L, sin embargo, sí se obtuvieron correlaciones significativas negativas entre el uso del sesgo de representatividad y el puntaje total del CRT-L, al igual que entre el uso de sesgos de representatividad y disponibilidad, y el total de respuestas correctas en la discriminación de noticias.

En definitiva, es necesario promover el análisis crítico de las noticias, favoreciendo estrategias como la búsqueda de información complementaria y disminuir la extrema confianza en las noticias, especialmente aquellas que son compartidas en redes sociales.

Más allá de la débil significación estadística encontrada se puede concluir que es necesario promover el conocimiento de los propios sesgos habituales como vía para el análisis crítico de las noticias, favoreciendo estrategias como la búsqueda de información complementaria y disminuir la confianza en las noticias, especialmente aquellas que son compartidas en redes sociales.

#### **4. Discusión y conclusiones**

El objetivo de este trabajo era describir cómo los sesgos cognitivos se encuentran vinculados a la aceptación de noticias falsas en redes sociales y, aunque no se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre la cantidad de noticias evaluadas correctamente y los resultados del CRT-L, sí se han hecho hallazgos acerca de cómo las personas evaluaron las noticias y los heurísticos y sesgos seleccionados por ellas.

De acuerdo con los resultados de las 7 noticias, se puede observar que las personas que realizan una mejor evaluación de las noticias falsas anclan su respuesta en aspectos de la noticia que les genera desconfianza, buscando más elementos que reafirmen esta desconfianza (ajuste y anclaje, desconfianza). En este caso, el heurístico de ajuste y anclaje, funcionó a través de la desconfianza de la captura de pantalla, es decir, se crea un ancla en un determinado contenido inicial y se le confiere el atributo de fuente no confiable, justo al contrario de lo mencionado por Sanz y Carro (2019: 223). Sin embargo, se crea un efecto de generalización, por ejemplo, cuando la noticia es verdadera, como en la noticia 4 y 6. Debido a que el anclaje que hicieron las personas sobre las capturas previas les generó desconfianza, incrementaron el número de respuestas incorrectas. En definitiva, la desconfianza fue empleada frecuentemente, con poco análisis del contenido de la nota. Es posible que también haya existido un exceso de confianza en las propias habilidades a partir de la detección de las primeras noticias falsas, de acuerdo con lo que señala Payá et al. (2017: 238), pasar por la experiencia de evaluar las noticias falsas anteriores a la 4 y a la 6, les llevó a pensar que la mayoría eran igualmente falsas.

Al parecer existe una tendencia con respecto a la selección del heurístico de representatividad y las respuestas incorrectas en la evaluación de noticias. Si este heurístico se refiere a la probabilidad en

que las personas responden a un cuestionamiento de acuerdo al grado en que A es representativo de B y en la similitud con estereotipos, entonces es posible que en las noticias presentadas hayan encontrado información representativa de lo que pensaban anteriormente sobre cada noticia, sin llevarlos a una valoración exhaustiva. Algo similar sucede con los que seleccionan el heurístico de disponibilidad que también tiene una alta presencia en las respuestas erróneas cuando las noticias son falsas, mientras que no afecta en igual medida a las noticias verdaderas. Si este heurístico provoca sesgos erróneos dada la familiaridad de un caso o errores de juicio por la facilidad cognitiva de acceso a la información o correlación ilusoria (Kahneman, 2012: 357), entonces es probable que los participantes que lo seleccionaron también hayan dado por sentado que se trataba de información correcta y verificada, pero sin realizar ellos mismos una verificación o análisis mínimo.

Como se puede observar, aunque fueron pocas respuestas, se da un mejor desempeño en la correcta evaluación de noticias de las personas que alegan otras razones, en donde indican que revisaron fuentes externas o dudaron de la fuente de la noticia. Esto nos permite entender mejor cómo funcionan el  $S^1$  y  $S^2$ , ya que señalar otras razones supone activar el  $S^2$  y ponerse a la tarea de verificar, indagar, argumentar o buscar más información. En sintonía con Pennycook y Rand (2020: 188), aquellas personas dispuestas a pensar de forma analítica muestran una menor tendencia a creer en noticias falsas. Asimismo, se confirman los hallazgos de Pennycook et al. (2020: 779) quienes encontraron que cuando se solicita juzgar la exactitud del contenido de una noticia mejora significativamente la discriminación de noticias falsas de las verdaderas, por lo que se concluye que aquellas personas que indican otra razón, son aquellas que activan el  $S^2$  y mejoran sus resultados, no solamente en la cantidad de noticias evaluadas de manera correcta, sino también en los resultados del CRT-L.

Es importante señalar que la respuesta correcta del CRT-L se vincula a este tipo de pensamiento, en donde se analiza y realizan cálculos para precisar la respuesta que se da. Cuando se brindan razones en el análisis de las noticias también se está realizando un mayor esfuerzo cognitivo, tratando de justificar por qué se evalúa como falsa o verdadera, por lo que también se trata de un razonamiento que refiere al  $S^2$ . Esto también parece verse beneficiado a partir del heurístico de ajuste y anclaje de desconfianza, pues se observa que desconfiar de las noticias tiene una correlación positiva con el desempeño en el CRT-L. Por lo que ambas estrategias, detenerse a analizar con cautela y desconfiar, pueden ser útiles para la evaluación de noticias en otros escenarios.

En este sentido, futuros trabajos podrían encaminarse hacia la intervención y prevención de la desinformación promoviendo estas estrategias en los participantes. Habría entonces también que favorecer el análisis y la concientización de las noticias falsas para que las personas dejen de creer y compartir información sólo porque se sientan identificadas con el contenido, tomando con cautela y desconfianza a la mayoría de la información. Además, es importante no aceptar sin evaluación la información que refuerza el propio punto de vista, pues como lo menciona Luna (2020: 194) resulta primordial revisar qué dicen los otros, así como los medios que piensan distinto, construir diálogo y tomar decisiones con argumentos, no sólo opiniones.

Entre las limitaciones de la investigación se encuentra la cantidad de participantes, puesto que es una muestra pequeña, por lo que los datos deben tomarse con cautela, además de haber empleado noticias contextuales a la realidad mexicana, lo que dificulta la generalización de los hallazgos. Para estudios futuros se podría incluir alguna tarea que implique realizar la evaluación de las noticias en un escenario real, dado que el simulador de redes sociales coloca al participante en una situación poco natural. Esto es importante debido a que es el mundo de las redes sociales en donde cualquier persona puede reproducir, compartir y comentar la información de Internet (Molina, et al., 2015: 488). También es importante tomar en cuenta el nivel de credibilidad en las noticias presentadas, de

manera no dicotómica (Montero-Liberona y Halpern, 2019: 7), lo que daría un margen más amplio de análisis, además de que sería interesante incluir otras variables como la confianza propia en la detección de noticias falsas.

Los responsables de difundir desinformación no son sólo los que crean el contenido falso, sino también las personas que aceptan compartirla, por eso, este tipo de estudios resulta relevante, y es que, como lo mencionan MacKenzie y Bhatt (2020: 12) aquellos que engañan niegan el control a quienes caen en sus engaños al distorsionar la información, dejándolos sin posibilidad de tomar decisiones, perpetuando la inequidad y la difusión de los prejuicios.

## Apoyos

Investigación realizada gracias al proyecto PAPIIT-UNAM <IA302121> con título “Creencias Epistemológicas Específicas a Internet y su relación con la discriminación de noticias falsas en redes sociales”.

## Referencias bibliográficas

- ALFONSO, J. (2014). *La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria*. 3Ciencias.
- ARDALAN, K. (2018). Educational Methodologies: Implications for Course Goals, Objectives, and Contents. In *Case Method and Pluralist Economics* (pp. 31-45). Springer, Cham.
- ASOCIACIÓN DE INTERNET MX (2021) *17 Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2021*. <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>
- BENSON, B. (2016). *Cognitive bias cheat sheet*. Better Humans. <https://betterhumans.coach.me/cognitive-bias-cheat-sheet-55a472476b18>
- BERNAL-TRIVIÑO, A., Y CLARES-GAVILÁN, J. (2019). Uso del móvil y las redes sociales como canales de verificación de fake news. El caso de Maldita. es. *Profesional de la Información*, 28(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.12>
- BONOME, M. (2009). El estudio de la racionalidad humana. La racionalidad en la toma de decisiones: análisis de la teoría de la decisión de Herbert A. Simon (pp. 13-33). <https://core.ac.uk/download/pdf/61909687.pdf>
- Castillo-Riquelme, V., Hermosilla-Urrea, P., Poblete-Tiznado, J., & Durán-Anabalón, C. (2021). Noticias falsas y creencias infundadas en la era de la posverdad. *Universitas*, 34, 87-108. <https://doi.org/10.17163/uni.n34.2021.04>
- DECHÊNE, A., STAHL, C., HANSEN, J., & WÄNKE, M. (2010). The truth about the truth: A meta-analytic review of the truth effect. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 238-257. <https://doi.org/10.1177/1088868309352251>
- ECKER, U. K., LEWANDOWSKY, S., FENTON, O., & MARTIN, K. (2014). Do people keep believing because they want to? Preexisting attitudes and the continued influence of misinformation. *Memory & cognition*, 42(2), 292-304. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0358-x>
- EVANS, J. S. B. (2017). *Thinking and reasoning: A very short introduction*. Oxford University Press.

- EVANS, J. S. B., & STANOVICH, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Flichtentrei, D. (2018). Posverdad: la ciencia y sus demonios. *Inmanencia*, 6(1), 114-118. <https://bit.ly/3jNTZoz>
- GILOVICH, T., GRIFFIN, D., & KAHNEMAN, D. (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808098>
- GONZÁLEZ, M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 45, 29-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.03>
- GUO, B., DING, Y., SUN, Y., MA, S., LI, K. & YU, Z. (2021). The mass, fake news and cognition security. *Front. Comput. Sci.*, 15(3), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11704-020-9256-0>
- GUTIÉRREZ-COBA, L., COBA-GUTIÉRREZ, P., & GÓMEZ-DÍAZ, J. (2020). Las Noticias falsas y desinformación sobre el Covid-19: análisis comparativo de seis países iberoamericanos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 237-264. [doi.org/10.4185/RLCS-2020-1476](https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1476)
- HÜTT, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Reflexiones*, 91(2), 121-128. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf>
- HUY, Q., & ZOTT, C. (2019). Exploring the affective underpinnings of dynamic managerial capabilities: How managers' emotion regulation behaviors mobilize resources for their firms. *Strategic Management Journal*, 40(1), 28-54. <https://doi.org/10.1002/smj.2971>
- JALBERT, M., NEWMAN, E., & SCHWARZ, N. (2020). Only half of what I'll tell you is true: Expecting to encounter falsehoods reduces illusory truth. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(4), 602-613. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.08.010>
- KAHNEMAN, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- LAWSHE, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- LUNA, J. (2020). Las noticias falsas (fake news), la desinformación y la infodemia durante la pandemia de la COVID-19. *Sintaxis*, 189-202. <https://doi.org/10.36105/stx.2020edespcovid-19.09>
- MACKENZIE, A., & BHATT, I. (2020). Lies, bullshit and fake news: Some epistemological concerns. *Postdigital Science and Education*, 2(1), 9-13. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0025-4>
- MOLINA, A., ROQUE, L., GARCÉS, B., ROJAS, Y., DULZAIDES, M. Y SELÍN, M. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. *Medisur*, 12(3), 481-493. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v13n4/ms04413.pdf>
- MONTERO-LIBERONA, C., & HALPERN, D. (2019). Factores que influyen en compartir noticias falsas de salud online. *El profesional de la información (EPI)*, 28(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.17>
- MURADOGLU, G., & HARVEY, N. (2012). Behavioural finance: the role of psychological factors in financial decisions. *Review of Behavioural Finance*.
- NICKERSON, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of general psychology*, 2(2), 175-220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- OLALDE, B. (2021). *Procesamiento dual y conocimiento social: Interacción del razonamiento lógico-heurístico y las creencias sobre los estereotipos sociales del colectivo LGTBI y la comunidad gitana* (pp. 100-169).



- PALACIOS, S., & OLALDE, B. (2010). Heuristic reasoning and beliefs on immigration: An approach to an intercultural education programme. *Intercultural Education*, 21(4), 351-364. <https://doi.org/10.1080/14675986.2010.506701>
- PAYÁ, C. Y DELGADO, J. (2017). Incertidumbre del análisis dimensional de la inteligencia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, 21, 225-239. DOI: <https://doi.org/10.17141/urvio.21.2017.2962>
- PENNYCOOK, G., CANNON, T. D., & RAND, D. (2018). Prior exposure increases perceived accuracy of fake news. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(12), 1865–1880. <https://doi.org/10.1037/xge0000465>
- PENNYCOOK, G., MCPHETRES, J., ZHANG, Y., LU, J. & RAND, D. (2020). Fighting COVID-19 misinformation on social media: Experimental evidence for a scalable accuracy-nudge intervention. *Psychological science*, 31(7), 770-780. <https://doi.org/10.1177/0956797620939054>
- PENNYCOOK, G. & RAND, D. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 1-12. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>
- PENNYCOOK, G., & RAND, D. (2020). Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. *Journal of Personality*, 88, 185-200. DOI: 10.1111/jopy.12476 <https://doi.org/10.1111/jopy.12476>
- PRIMI, C., MORSANYI, K., CHIESI, F. DONATI, M. A. & HAMILTON, J. (2015). The development and testing of a new version of the Cognitive Reflection Test applying Item Response Theory (IRT). *Journal of Behavioral Decision Making*, 29(5), 453–469. <https://doi.org/10.1002/bdm.1883>
- RODRÍGUEZ, C. (2019). No diga fake news, di desinformación: una revisión sobre el fenómeno de las noticias falsas y sus implicaciones. *Comunicación*, 40, 65-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.18566/comunica.n40.a05>
- ROOZENBEEK, J., et al., (2020). Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world. *Royal Society open science*, 7(10), 201199. <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.201199>
- SALLES, M. (2017). La posverdad y su manejo o impacto en la realidad nacional. En Valdivia, J. (Coord.) *Delinquir sin castigo, la marca de sexenio* (pp. 189-199). ITESO.
- SANZ, R. Y CARRO, C. (2019). Susceptibilidad cognitiva a las falsas informaciones. *Historia y comunicación social*, 24(2), 521-531. DOI: <https://doi.org/10.5209/hics.66296>
- SIMON, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99-118. DOI: <https://doi.org/10.2307/1884852>



## **No trespassing: Arau, traba eta mugen bidezko metodologia sortzaile bat kazetaritza gradurako**

*No trespassing: A creative methodology  
with rules, obstacles and limitations  
for a journalism degree*

**Hannot Mintegia Beascoa**

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*  
hannot.mintegia@ehu.eus

**Ander Goikoetxea Pérez**

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*  
ander.goikoetxea@ehu.eus

### **Laburpena**

Artikulu honetan ikus entzunezkoen unibertsitate ezagutza ikuspuntu artistiko batetik lantzeko metodologia bat laburbiltzen da; arau, traba eta mugetan oinarritutako praktika bat alegia. No Trespassing-ek unibertsitate hezkuntzaren testuinguruan sormena eta ezagutzaren transferentziaren artean egon daitekeen harremana aztertzen du. Helburu nagusia aurkikun-tzazko ikaspena da, ekintzaren bitartez ikastea eta baita arazo teorikoak argitzea edo kont-zeptuak barneratzea eta honi loturik irudiarekin eta soinuarekin narrazio-lengoaia erabiltze-ko aukerak ikertzea. Ariketa, *The Five Obstructions* (Lars Von Trier & Jorgen Leth, 2013) dokumentalean oinarritzen da. Bertan, ikus-entzunezko sorkuntza bat bost era ezberdinetan berregiten du Leth-ek, Trier-ek jarriko dizkion kondizio eta eragozpenak aintzat hartuz. Ideia honek aurre egiten dio espresio askearen ideari eta inspirazioa sormenaren motor bakar edo nagusia dela eztabaidan jartzen du. Planteamenduaren ezaugarrietako bat Elisa-beth Ellsworth-ek hezkuntzarekiko egiten duen psikoanalisiaren interpretazioa praktikan jartzea da. Bilatzen dena da ikasleak eskuratzea lehen eskuko jakintza bat; garatuko du bere ikuspegia, eta tokia egingo zaio bakoitzaren bitxitasunari.

### **Hitz gakoak**

Hezkuntza, kazetaritza, unibertsitatea, ikus-entzunezkoa, praktika

## **Abstract**

*This article summarises a methodology for working with visual arts university knowledge from an artistic point of view; a practice based on rules, obstacles and limitations. No Tres-passing examines the possible relationship between creativity and knowledge transfer in the context of university education. The main goal is discovery learning, learning through action as well as clarifying theoretical problems or internalising concepts, and related to this, researching the possibilities of using narrative language with image and sound. The exercise is based on the documentary 'The Five Obstructions' (Lars Von Trier & Jorgen Leth, 2013). In it, Lethe recreates an audiovisual creation in five different ways, taking into account the conditions and obstacles that Trier will place on him. This idea confronts the idea of free expression and calls into question that inspiration is the sole or main engine of creativity. One of the characteristics of the approach is to put into practice Elisabeth Ells-worth's interpretation of psychoanalysis in relation to education. What is sought is for students to acquire first-hand knowledge; they will develop their vision, and a place will be made for the peculiarity of each.*

## **Keywords**

*Education, journalism, university, audiovisual, practice*

## 1. IRUDIA. *Citizen Kane* pelikulako fotograma



Iturria: Warner Bros

### 1. No trespassing: Arau, traba eta mugen bidezko metodologia sortzaile bat kazetaritza gradurako.

1941.urtean Orson Wells-ek zuzendutako *Citizen Kane* filmaren lehenengo planoan ikusten den lehenengo irudian, horixe irakurri daiteke: No trespassing. Kartel hori dagoeneko bur-din hesia gainetik pasatzen du kamarak mugimendu batekin. Zuzendariak Hollywoodeko industriaren baitan ordura arte ez-ohiko kontratu bat lortu zuen film hau egiteko. Bere es-kuetan izango zuen sortze-prozesu osoaren eta bukaerako emaitzaren kontrol guztia. Aska-tasun osoko testuinguru horretan, bere hautua izan zen ordura arte zineman zirauten arau eta muga guztiak gainetik pasatuko zituen sorkuntza bat gauzatzea.

À bout de souffle [Jean-Luc Godard, 1960] zinema modernoaren hasiera datatu zuen peli-kula da. Bere zuzendariak pelikula lehenengoz produktoreei erakutsi zienean, hauek oso luzea zela eta laburtzeko eskatu zioten. Zuzendariaren erabakia pelikulako bloke edo se-kuentzia osoak kendu beharrean, plano, elkarrizketa eta begiraden arteko denbora tarte hutsak mehetzea izan zen. Horren ondorio izan ziren ordura arte ikusi gabeko plano mozketak eta begiraden joko bitxiak, garai hartara arte inoiz agertu gabeko estilo axolagabe eta batez ere askea. Muga batetik abiatuta arauak apurtu zituen. Eredu berriak sortu.

Adibide bi hauek kontraesankorrak diruditen arren oinarrian ideia berberaren aurpegi bi dira. Arauek edo mugek sormenezko testuinguru batean eragiten dutela mugimendua. Mu-gimendu hori, nahiaren mugimendua da. “(Libertad de movimientos) Suelo decir que no sé lo que es la libertad, pero como en muchas otras cosas el argumento más sólido que tengo no es más que una alegoría: la de las cuerdas de la marioneta: cuantas más, más libertad” (Sánchez Ferlosio, 2012).

Artikulu hau mugak eta arauak sorkuntzarako bide edo tresna bezala planteatzen dituen praktika baten azalpena da. Ideiaren oinarrian, kezka bikoitz bat gordetzen da. Batetik, ikuspuntu sortzaile batetik eratutako arautegiek zein abantaila eta desabantaila izan dezake-ten unibertsitate hezkuntzaren testuinguruan; bestalde, aztertzen da sormena eta ezagutza-ren transferentziaren

artean egon daitekeen harremana. Neurri batean, ikuspegi honek aurre egiten dio espresio askearen ideari eta inspirazioa sormenaren motor bakar edo nagusia dela eztabaidan jartzen du. Honekin ez dugu esan nahi lege zurrunez osatutako edozein hezkuntza praktikaren defentsa egiten denik, hau da; planteatzen diren arategi posibleak, edo eragozpenetan oinarrituriko hezkuntza praktikak, gertuko artekoak dira, eskala txikikoak. Nolabait esatearren, pertsonen arteko konplizitate, empatia eta komunikazioan oinarritzen dira, beraz, sormenera gidatutako arategiez ari garenean, maitasunak edo bes-tearenganako inklinazioak gidatutako arategien baliozkotasunaz ari gara. Eremua zehaztuta, muga batzuk ipinita, sormena handitu egin daiteke baldin eta erregela horiek pertsonak erabiliak izateko aukera ematen badute.

Muntaia klaseetatik abiatuta, metodologia honek aurkikuntzaz ikastea du helburu, ba-koitzak momentuan behar duena ikastea. Aurkikuntzako ikaspenak hipotesien egiaztapena du aurkipenaren zentro logiko moduan, eta arazo ebazpenerako jarduera auto-erregulatzailea da. Oinarri nagusia litzateke subjektuari aitortzea gaitasun natural bat eza-gutza lortzeko eta berau pedagogikoki eragin daitekeela, hau da, ez da zoriz eta istripuz gertatzen. Egitura egokiak sortuz sustatu daiteke, kasu honetan planteatzen den ariketaren beraren egiturak (egitean oinarritua, jomuga konkretu eta homogeneorik gabea, singularra denari adi...) gertaera hori bilatzen du. Laburbilduz, sormenezko portaera izaera sozialekoa izaki, hezi daiteke (Barrón Ruiz, 1993).

Modu honetan, ariketa ezberdinen bitartez ikasleak deskubrituko ditu ikus-entzunezko lengoaiaren funtsezko erreminta eta kontzeptu batzuk, jakin behar direnak eta Imazek ar-tearen irakaskuntzari buruz dioten moduan:

“... ulertzen dut oinarrizko eta funtsezko gai batzuek iraun egiten dutela denboran zehar eta edozein hasiberrik bereganatu behar lituzkeela horiek (oro har, sentikortasun materialeko kontuak dira, anto-lakuntzakoak eta irudikapenekoak). Baina, paradoxikoki, gai horiek oinarrizkoak eta funtsezkoak dira soilik norbaitek haiekin topo egiten badu eta berak asmatuikoak balira bezala erabiltzen baditu ...” (Imaz, 2016:5).

Idea honi loturik, bilatzen dena da ikasleak garatzea irudi eta soinu bidezko hizkuntza hau, modu intimo edo singularrean. Autore eta artista ezberdinek dioskute (Ranciere, 2011, Bresson, 1975) zinemak ez duela berariazko lengoia sortu edo garatu, alegia, guztiok ezagutzen dugun ohiko zinemaren hizkuntza antzerkiaren eta literaturaren morron-tzatik ez dela askatu. Honek agerian uzten du zein zabala den ikerketa eremu hori, eta beraz ez dakizkigun bideetatik bertara hurbilduz aukera handiak ematen dituela aurkikuntzarako.

### 1.1. Mugak sormenerako tresna moduan. Adibideak.

Araua jokabidearen ardatz edo gidaritzat hartzen edo ezartzen den zera bezala definitu ohi da; zerbait nola egin behar den adierazten duen argibidea. Planteatzen den ariketan ordea, arauak muga baten itxura izan beharko luke. Zerbaiten edo norbaiten garapenerako oztopo den gabezia. Mugaren itxura du, baina eraren batean gaindituko dela argi adierazten den muga bat. Edo hobeto esanda, muga alde batera utzita ikasleak jarraitu ahal izango duela bere espresio bidea. Eragozpen bat baino ez. Ikuspuntu sortzaile batetik eratutako arauak erabiltzeko modukoak izan behar dira, alegia, ikasleak askatasun osoa izango du berauek nola erabili erabakitzeko. Ariketaren testuinguruan, eragozpen hauek norbaiten lasaitasuna edo ongizatea galaraztea dute helburu. Nahia mugitzea. Askatasuna, eragozpenik eza bezala definitzen du hiztegiak. Horrela ahal da?

60ko hamarkadan Raymond Queneau idazlearen inguruan Oulipo izeneko literatur taldea sortu zen (gaur egun ere martxan dirauena).

“¿Cuál es el objetivo de nuestros trabajos? Proponer a los escritores nuevas «estructuras» de naturaleza matemática, o incluso inventar nuevos procedimientos artificiales o mecánicos para contribuir a la actividad literaria: apoyos a la inspiración, por así decirlo, o incluso, en cierto modo, una ayuda a la creatividad” (Quineau; Macho, 2016:129)

Muinean dagoen ideia da murrizketa edo eragozpenez osatutako tresna literarioak sortzea, idazle ezberdinek nahi duten bezala erabiltzeko. Adibide ezagun eta oso simple bat da S+7, translazio lexikoko operazio bat. Hiztegi baten laguntzarekin testu batetako substantibo (S) guztiak ordezkatzeko dira hiztegi horretan aukeratutako izen horretatik kontaktzen hasita ager-tzen den zazpigarren (+7) substantiboarengatik. Ariketa aberasteko, formula matematiko hau eraldatzea eta batez ere translazio tresna (hiztegi) bitxi eta bereziak probatzea gomenda-tzen zen (Fernandez, 2009:27).

Jonas Mekas zinemagileak bere eguneroko bizitzako planoak filmatu zituen urteetan zehar benetan egin nahi zituen pelikulak egiteko denborarik ez zuelako. Urteen buruan konturatu zen bere obra horixe zela (Bergala, 2007). Tom Waits musikariak Swordfishtrombones lana argitaratu zuen 1983an eta bere ibilbidean haustura bat suposatu zuen, hizkuntza berri baten agerpena. Lan hori burutzeko Waits-ek jotzen ez zekizkien instrumentuak erabiltzea erabaki zuen.

Robert Bresson zinemagilearen *Notas sobre el cinematógrafo* (1975) arauen multzo edo dekalogo partikular modura ulertu daiteke. Testu horretan jarraibide batzuk eman zituen zinemaren lengoia berri bat sortzeko, edo hobeto esanda, zinemarena berariazkoa litzate-keen hizkuntza garatzeko literatura eta antzeziaren morrontzatik askatuz. Bresson-en plan-teamendutik oso gertu legoke *Dogma95* zine mugimendua.

## 1.2. *Dogma95*: Auto-ezarritako arauak eta mugak sorkuntzarako estrategia moduan ikus-entzunezkoetan

Hezkuntza, askatasuna, arauak edo eta sormenaren kontzeptuen arteko lotura eta harreman-nen gaiaz hausnartzeko, Lars von Trier zinemagilearen figura modelo bezala erabili de-zakegu. Bere biografian eta artista jardueran paradoxa asko aurki ditzakegu askatasuna eta arauen arteko auziaren inguruan pentsarazten digutenak. “La libertad con la que había vivido pasó a ser una de mis mayores limitaciones. La disciplina estaba mal vista” (Trier; Rodriguez, 2003: 24).

Trier-ek 1995ean *Dogma95* zine mugimendua ezagutzera eman zuen, mugen eta sormena-ren arteko bateratze horretan pentsamendu kontraesankor bezain esanguratsuak sor ditzakeena. *Dogma95* manifestua arautegi bat zen, nolabait “benetako” pelikula bat egiteko jarraibideak ematen zituena. Pelikula batek *Dogma* zigilua izan zezan, pelikula egiterako orduan zuzendari batek muga artistiko batzuk onartu behar zituen, adibidez kamera beti eskuan erabiltzea edo narrazioan denbora edo espazio saltorik ez egotea. Zuzendari dani-markarraren hitzetan “erregela multzo bat zen zinea bere lokarrietatik askatzeko” (Trier; Rodriguez, 2003: 26). Lokarri horiek batez ere, zine komertzialak inposatutako estetika filmikoari dagozkionak dira, eta modu laburrean esanda Hollywoodeko produkzioek eza-rritako estandarri. Bere aburuz, manifestua onartuta, sorkuntza prozesuan askatasun gra-dua handitzen zen. Ideia hau argia da batez ere prozedurarekin, egiteko erarekin zerikusia duten puntuei kasu egiten badiegu. Kamara eskuan erabiltzeak, argiztapen artifizialaz ez baliatzeak edo efektu berezien bazterketak zuzenean garamatza lan-talde txikiago batekin errodatzera eta ondorioz tramankulu eta artificio gutxiagoren zama izanik, errazagoa da inprobisatzea eta momentuko errealitateak aurkezten digunarekin esperimintatzea. *Dogma*-k bilatzen zuena zen zinemara itzultzea gizakien mugak (Rodriguez, 2003). Akatsen eta inperfekzioen onarpenaren bidetik, eta prozeduran bertan arreta jartzean, hau da; egiteko moduak duen garrantzia azpimarratuz -eta kasu honetan

(kamera eskuan, zuzeneko soinua) erreala den horretara hurbilduz eta performatiboago bihurtuz-sorkuntza edo artelan batean bitxikeriaren balioa azpimarratzen delako; singularra denarena.

Planteatzen den praktikarako beste ideia interesgarri bat atera dezakegu Trier-ek Dogma manifestuaren inguruan egindako adierazpen honen harira; “Lo importante no es seguir las reglas al pie de la letra sino plantearse ciertas limitaciones para a partir de ellas ganar en creatividad. Ante todo *Dogma95* es una investigación, y es preciso descubrir para qué sirve” (Trier; Rodríguez, 2003:27). Esaldi honetatik eratortzen dena da, *Dogma95*, arautegi hori, ez dela jomuga bat, eta gehiago dela baliabide bat. Xedea ez dela dekalogo errespetatzea edo traba horiek gainditzea, baizik eta tresna bat izatea sorkuntzarako; berau onartuz zinegileek beraien burua esperimentera bultzatzen zuten, hau da, lehenago ibili gabeko bide bat aukeratzea toki berri batetara iristeko. Hauxe litzateke ere artikulua honetan planteatutako ariketak bilatzen duen dinamika; praktikaren egiturak akuilatzea ikasleak, beraien nahiak mugitzeko eta hortik ezjakintasunarekin harremana lantzeko.

### 1.3. Jakintzaren inguruan non kokatzen garen. Ba ahal dakigu?

Irakaskuntza/ikaskuntza bideratzeko hainbat eredu eta eskola izan dira historian zehar, eta bilakaera bat, eredu tradizionaletik hasi eta gaur egun indarra hartzen ari diren eredu konstruktibista eta sozio-konstruktibistetaraino. Prozesu aktibo eta indibidual moduan ulertzen du konstruktibismoak ikaskuntza, ikaslea baita bere ikaskuntzaren protagonista, ikasgaiak bere bizitza-esperientziarekin lotuz. Alde horretatik, ikastea barne-prozesu bat da, kanpotik baino ikasle bakoitzaren barnetik zuzendu beharrekoa. Konstruktibismoaren arabera, hor-taz, norbanakoa ez da ingurunearen emaitza hutsa, ezta bere barneko prestakaren ondorio soil bat ere, baizik eta bi osagai horien arteko erlazioen emaitza, egunero moldatzen den eraikuntza propio bat. Ezagutza ez da errealitatearen kopia bat, baizik eta gizakiaren konstruktio bat. Ezagutza bakoitzak auto-eraikitzen du subjektuaren jarrera aktiboa azpimarratzen delarik (Barba, Cuenca eta Gómez, 2007). Beraz egungo paradigmatik eskema horizontal batekin azalduko luke irakaskuntza/jakintza eta irakaslea/ikaslea problematika. Posizio horretan jarriko lituzte subjektua eta objektua ere, eta ikaslea jakintzara bideraturik legoke; berak eskuratuko du modu aktibo eta argian. Baina nahiz eta jakiteak (edo edukiak) transferitzea nolabaiteko bigarren planoan gelditzen den, moduren batean transmisioaren ideiak dirau. Ikasleei irakatsi behar zaie nola ikasi. Ideia hori helarazi behar zaie. Baina ba al dakigu benetan nork irakasten duen? Eta nork ikasten duen? Elisabeth Ellsworth-ek bere “Posiciones en la enseñanza” lanean dioen arabera, psikoanalisia ekarpen handiak egin diezazkioke hezkuntza praktikari.

Hasteko, eta Shoshana Felman-en ideiei jarraituz, Ellsworth-ek azaltzen du psikoanalisia orain arte adierazi ez den moduan ulertzeko aukera ematen duela irakastearen ezinezkotara. Norbaitek beste pertsona bati zerbait konkretua modu kontrolatu, demokratiko eta orekatuan transmititzea, ezinezkoa da. Baina baieztapen hau ez da heziketaren bukaera bat, jardun pedagogikorako ate berriak zabaltzea baizik, zabaltzen den bidea da irakaskuntzari ekitea inkontzientearen existentzia eta beronen garrantzia guztiz onartuz.

“Enseñar es imposible porque el inconsciente constantemente desbarata las mejores intenciones pedagógicas. Y dirigirse a ellos como si esto no estuviera ocurriendo -como si la comprensión mutua y completa fuese efectivamente alcanzable cuando no lo es- establece una situación imposible entre los profesores y los estudiantes” (Ellsworth, 2005:66).

Inkontzienteak ezinezko egiten du edozein gauza bukatutzat ematea, jakintza bat erakutsi izana adibidez, eta irakasten dena ez da inoiz ikasten dena, egitura hau ezinezkoa da. Ellsworth-en



hitzetan orain arteko pedagogia okzidentalek bultzatzen dute irakaspena eman deneko bukaera itxi hori bilatzea, baina “afortunadamente el inconsciente no deja que eso ocurra.(...) La persona completamente consciente cuya consciencia es transparente para sí misma ha sido “abolida” por el inconsciente” (Ellsworth, 2005:67)

Inkontzientea existitzen dela onartzeak esan nahi du onartzen dugula ez-jakintasunerako grinaren sustraiak gehienetan ez ditugula ezagutzen, edo hobeto esanda; ezkutuan daudela. Eta ezkutuan egongo dira ere begi-bistan ikasteko gogoia adierazten digun ikasle horrentzat ere. Psikoanalisiak dioskuna da ez-jakintasuna pasio bat dela, eta ez-jakiteak ez daukala pasibotasunarekin zerikusirik; ez-jakin nahi izatea akzio bat dela, pertsona guztiak horreta-ra inklinatuak gaudela. Honek ez du esan nahi ere ez-jakintasuna eta jakintza toki desber-dinetan gauzatzen direnik, edo batak bestearen espazioa hartzen duenik. Biak indar berbe-rarekin sortzen ditugu; xehetasun infinituaz uztarturik daude, batak bestea zeharkatzen du etengabe, inkontzientek kontzientzia bezala. Eta zein da gure inkontzientek gordetzen digun informazioa? Momenturen batean erreprimitu genituen nahien berri eman nahi digu. Noizbait izan ditugu zilegi ez zirela uste genituen desioak (sumatzen genituelako ez-onargarriak besteen aurrean edo irakatsi zigutelako horrela ulertzen), bilatu behar izan dugu ezin-egona sortarazten digun hori kodifikatzen zilegigoak bezala onartzen ditugun ideia, pentsamendu edo hitzekin. “La represión significa que se ha cambiado algún deseo indes-tructible de nuestro deseo por algo simbólicamente irreconocible” (Ellsworth, 2005:67). Kodifikatze hori, pertsona batek izan dezakeen hizkuntza intimo, pertsonal edo singularrena litzateke. Bakoitzak berea du, baino guztiok dugu ahaztua. Ez-jakintasuna po-sizio aktibo bat denez, guztiok nahi izan ditugu desio ez zilegi kontsideratzen genituenak ahaztu, geure barnean izen/hitz onargarrietara itzuli eta ezjakintasunerako irrika horretan, ahaztu nahi izan dugu ere kodeketa horren hizkuntza.

Ikasleak bezala, irakasleak ere bere inkontziente dauka. Berdin funtzionatzen du. Beraz ezjakintasuna bikoitza da. Batetik ez du bere inkontzientea ezagutzen, ondorioz ez daki zein modutan ez duen bere diskurtsoa kontrolatzen, hau da; benetan zer ari den adierazten. Eta bestalde ez du ikaslearen inkontzientea ezagutzen, hau da, ikasleak ikasteko dituen erresis-tentziak ez ditu ezagutzen. Orduan, zertan ezberdintzen dira biak, bata (irakaslea) ez izanik ikasleak jakin behar duena dakien hori? Irakasle/ikasle arteko egitura pedagogikoan, hor ematen den direkziozkotasun estrukturan toki ezberdinak dituztela. Kontutan izan beha-rreko ideia orduan da, irakasten duena ez dela pertsona bat, irakasten duena direkziozkota-sun egitura hori dela, harreman hori da irakasten duena. Irakasle/ikasleen artean, nola dio-gun dioguna eta nola entzuten dugun entzuten duguna.

Irakasleak (analistak analizantearekiko<sup>1</sup> bezala) ikasle/irakasle arteko diskurtsoan abantailazko posizio ezberdin bat dauka. Analistak irakurri egiten duenez analizanteak dioena tes-tu baten moduan, interpretatuz honek egiten dizkion galderak, planteatzen dituen eran-tzunak, argi azaltzen duena edo egiten dituen isiluneak (eta non egiten dituen), posizio ezberdinak dituzte ematen ari den diskurtsoarekiko direkziozkotasun estrukturan. Psikoana-lisiak dioskuna da hor ematen den informazio-fluxuaren izaerak duela irakasteko po-tentzialtasuna, subjektuaren nahia modu esanguratsuan mugitzekoa (aldaketa emateko, ikasteko). Nolabait esatearren, analistak mugimendu baten posibilitatea itzultzen dio anali-zanteari. Diferentzia bat dagoela adierazten dio (ez modu zuzenean); diferentzia bat dagoela bere errelatoaren eta benetan esaten ari daitekeen horren artean. Analistak analizantearen testua irakurtzen du, eta hitz egiten dio bueltan, testu horretan interpretazioak

<sup>1</sup> Psikoanalisian, terapeuta/bezero binomioa analista/analizante bezala izendatzen da. *Analizante* erabiltzen da, aitortzen zaiolako pazienteari paper aktibo bat elkarriketa terapeutekioan zehar. Inkontzientea irukirri daiteke eta aldi berean irakurlea da.

huts egiten duen espazioetatik; testuaren erresistentzietatik (adibidez ez-jakintasuna lokalizatzen den puntuetatik). Horregatik dituzte posizio ezberdinak, horregatik da berea abantailazko posi-zio bat. Analizanteari bere diskurtsoaren zaurietatik zuzentzen zaio eta esaten dio hortik edozer, dionak ez dauka esanahirik, egiten duena da ageriago uztea diskurtsoaren egitura, nolabait esatearren, mahai gainean jartzen du pieza batzuk daudela, (adierazleak eta be-rauen arteko elkarrekintza posibleak). Analistak ez ditu beraz bezeroaren galderak erantzun nahi, bere zauriak osatu eta diskurtso kongruente bat itzuli. Adierazitako diferentziaren bitartez bilatzen duena da bezeroak berak galdera aldatzea, izaera performatiboa du beraz erantzun honek. Oihartzun bat ematea bilatzen du pazientearengan, bere pentsaera edo egi-tura sinbolikoan aldaketa bat.

“Puede cambiar no solo lo que el paciente conoce, puede cambiar cómo el paciente lo conoce. Puede cambiar lo que hace con lo que conoce, cómo experimenta lo que conoce, cómo el retorno de un conocimiento reprimido se utilizará para construir un futuro (diferente)” (Ellsworth, 2005:77).

Izan ere, gauza ez da zauri hori (itxuraz) konpontzea, zauri hori errealar<sup>2</sup> -en ezagutzarako atea izanik, behar den bezala lantzea baizik. Bertatik lan egingo du. Badakiela ahaztu duen horren adierazleen inguruan osatutako egitura hutsak (esaldi hutsak) itzultzen dizkio, gero subjektuak hortik ulertuko du, birdeskubrituko ditu bere lengoaia ahaztu horren piezak, gero erabiliko dituenak, esanahiz betetzeko. Ideia hau Bergalak hezkuntzari buruz dioen honekin lotu dezakegu:

“En este campo, como en todos, las verdaderas mutaciones tienen lugar cuando antes algo, en lo simbólico, ha basculado: la realidad siempre acaba por seguirlo, aunque arrastre un poco, o incluso mucho, los pies. Es ahí, en el orden de lo simbólico, donde están los auténticos candados y las auténticas resistencias” (Bergala, 2007:30).

#### 1.4. Zergatik berregin perfektua dena? *The Five Obstructions* arte hezkuntzarako inspirazio iturri bezala azalduta

*The Five Obstructions* (Lars von Trier eta Jorgen Leth, 2003) dokumentala entsegu audio-bisual moduan kontsideratu daiteke, ikerketa bat elkarrizketa filmiko baten formarekin. Batetik bi zuzendarien arteko solasaldiak ditugu, eta bestetik Leth-en obra originalak, egiten dituen *remake*-ak eta guztia biltzen dueneko pelikuaren artean ematen den dialektika ariketa. Pelikulan ikusten dena da nola Trier-ek (biak aurrez-aurre bere bulegoan bilduta daudela) erronka bat proposatzen dion Leth-i; azken honek 1967an sortutako *The Perfect Human* film laburraren bost bertzio berri burutzea bakoitzarentzako Trier-ek jarriko diz-kion eragozpenak kontutan izanda. Lehenengo bertzioaren kasuan adibidez planoen irau-pena mugatzen dio, film originalak planteatutako galderak erantzutea exijitzen dio eta gala-razten dio dekoraturik erabiltzea. Pelikulan ikusten da nola azken traba hau bat-batean ezartzen dion Trier-ek, konturaturik Leth-en intentzioa kontrakoa zela, hau da, dekoratu bat sortzea filmatzeko (lan originalean bezala). Beste adibide bat; laugarren bertzioa anima-zioaren teknika erabiliz egiteko eskatzen dio, jakinik Leth-ek (eta baita Trier-ek berak ere) ez duela bat ere gogoko hizkuntza hori.

Esanguratsua da hirugarren eragozpenaren kasua, askatasuna, sorkuntza eta mugen arteko auzi honetan Trier-en ikuspegi berezia azalduz. Leporatzen dio Leth-i bigarren filmean tranpa egin izana eta zigor moduan ezartzen dio hirugarren remakerako kondizio bakar bat: askatasun osoa izango du Leth-ek.

<sup>2</sup> Psikoanalisiaren esanetan, “erreala” dena da, izendatu ezin den hori. Lengoiatik kanpo dagoena, ezin da irudikatu edo sinbolizatu eta nahiz eta beti “hor” bere tokian dagoen, irudimenezkoa eta sinbolikoaren bitartez atzeman dezakegu. Zerbait noizbait benetan jaio dena; esperientzia garbia gorputzean “nola” markatzen den.

## 2.IRUDIA. *The Five Obstructions* pelikulako kartela



Iturria: [www.imdb.com](http://www.imdb.com)

### 1.4.1. Zer dauka gizaki perfektuak?

“Nada hay más molesto en arte que comprobar que las intenciones del artista han sido plenamente consumadas, que nos encontramos ante meras materializaciones de ideas o de voluntades”. (Badiola, 2006:1)

*The Perfect Human* 13 minutuko filma da, zuri-beltzean errodaturia. Gizon eta emakume perfektua aurkezten dizkigu, modelo hutsen moduan, espazio zuri eta ordenatu batean; espazio zuri eta mugagabe batean. Leth-ek bere ahotsarekin narratzen digu ikusten ari ga-rena. Gizaki perfektuen, ekintza perfektuen deskribapen perfektu eta neurtua da. Dena da-go bere tokian. Zergatik sentitzen du orduan Lars von Trier-ek lan hau berregiteko beharra?

Lars-ek ezin duena soportatu perfektutasun hori eta Leth-en gogobetetasuna dira. Nolabait demonstratu nahi du, itxurazkoak direla. Zapuztu nahi du bere diskurtsoa; zauritu eta posi-zio horretatik (akatsetatik, ezintasunetatik) sortutako elkarrizketaren bitartez benetako Jor-gen Leth ezagutu, edo agerrarazi. Leth-en laburmetrai originaleko momentu batean aurkez-ten zaigu simulazio ironiko moduan nola erortzen den gizaki perfektua. Lars-ek Jorgen den gizon perfektua erortzen ikusi nahi du benetan. Gizon perfektua erortzen ikusi nahi du, Jorgen Leth ezinean. *The Five Obstructions* pelikula osoa horren bilaketa bat da, lortuko ez duena, are gehiago (eta aurrerago planteatuko dugun ariketarekin

loturik), pelikulak erakus-ten diguna da traba horrek gainditzeko bidean Leth-ek indartu egiten duela bere nortasuna (Rodriguez, 2003:272). Muga horiek oztopoak izan beharrean erremintak izan dira bere garapenerako.

### 1.5. Nola ekarri pelikularen planteamendua klaseko praktika batera?

Hasteko esperimentazio ariketa bat da, ez dago jomuga edo ataza zehatzik, nahiz eta nora-bide bat bai dagoen; hau da, praktika hasten da irakasleak emandako bideo eta soinu artxibo ezberdinak baliatuz minutu bateko muntai bat egiten dutenean ikasleek. Bakoitzak berea bukatu ahala, lanak ikusi ikaslearekin eta bere narrazioa berregitea proposatzen zaio, momentuan ezarritako arau edo eragozpen batzuetan oinarrituz. Bertsio bi eginez gero ariketa bukatutzat eman daiteke, baina ez nahi eta nahi ez. Ariketaren gakoa berregitean legoke, dagoen narrazioa hautsi edo kolokan jarri eta apurketa horretatik abiatuta ikasleek beraien ikus-entzunezko lengoaia (propioa) ezagutzea eta garatzea. Planteamendua bidera-turik dago aurkeztutako materiala manipulatu eta berau lantzeko tresna jakin batzuk erabili behar izatera. Hau da, beharko dute audioa eta bideoa editatu; audio/bideo loturak hautsi eta testuinguru ezberdinean erabili. Baina batez ere beharko dituzte ekintza eta frogen on-dorioz erabakiak hartu soinua eta irudiaren inguruan eta modu horretan hauteman beraien-tzako bi elementuon artean dagoen harremana (eta aurkezten dizkien aukerak adierazle moduan).

Badaude ikus-entzunezko lengoaiaren elementu batzuk, teknikaren arlokoak direnak. Konbentzio bat dira. Beste batzuk lehengaiak dira; irudi eta soinuaren manipulazio ia fisi-koak. Hauek ezagutu behar dira, baina bakoitzak aurkitu behar du hauek nola ezagutu, bere teknika propioaren barruan izango duten tokia eta noiz uste duen beharko dituela (eta zein modutan). Helburua bada norberak bere ikus-entzunezko lengoaia propioaren hastapenak ezagutu edo garatzea, Bergalak dioen moduan, hori argitzea egiten bakarrik lortuko duela ikasleak. “Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estru-turas elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongacion directa de la acción” (Pia-ge; Barba,Cuenca eta Gómez, 2007)

Ikasleei material bat aurkezten zaie denentzako berdina eta ikasgelako sare informatikotik beraien ordenagailuetara nola inportatu adierazten zaie. Material hori guk geure lanetan (telebistan; dokumentalgintzan) erabili izan dugun ohiko materiala da. Esan daiteke telebis-tarako albiste edo erreportaje bat sortzeko erabili daitekeen materiala dela, teorian eta oi-narrizko informazio generoen definizioei kasu egiten badiegu, eduki objektibo eta inper-so-nal bat sortzeko pentsatua, edo beste era batera esanda; beste inoren iritzia adierazteko pentsatua. Materiala oso heterogeneoa da, lotura gutxi dago iturri ezberdinen artean. Artista eta gai ezberdinen inguruan erreportajeak egiteko erabilitako materiala da, hau da: testuin-guru ezberdinetatik hautatutako irudi eta soinuak, libreki konbinatzeko aukera emateko pentsatuak. Egin beharrekoa da material horrekin minutu bateko ikus-entzunezko narrazio bat sortzea; mikroautobiografia bat. Bideo horrek diskurtso pertsonal bat behar du izan, zerbait kontatu behar dute ikasleek beraiei buruz, edo iritzi pertsonal bat eman. Zerbait intimoa bada, hobeto. Gomendatzen zaie, kontatu nahi duten hori zerbait oraineko ia izatea. Momentu horretan adierazi nahi duten zerbait, dela mezu sakon, konplexu edo azalekoa. Hau da; “Ez dakit nire bizitzarekin zer egin·-etik hasita, 2Gaur bero naiz”-eraino.

F. Mihael Connelly eta D.Jean Clandinin autoreek *Déjame que te Cuento* (1995) lanean azaltzen dituzte istorioak eta narrazioek hezkuntzaren testuinguruan izan ditzaketan ba-lioak, testu ezberdinen, narrazioen eta subjektuen ikasketa prozesuen arteko harremana ikertuz.

“Entendemos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesita-mos entender

a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares” (Connelly eta Clandinin, 1995:16).

Autore hauen iritziz, guk ez ditugu bizitzak ezagutzen edo irakurtzen, guk bizitzako testuak irakurtzen ditugu. Ondorioz, testuetatik jaso dezakegu jakintza, bizitzetatik ezin baitaiteke ikasi (Heilbrun, 1988). Txikitatik kontaketez inguraturik gaude. Haurrek edo ikasleek, es-kolara begiratzen dutenean, ikasgaietan istorioak aurkitzeko espektatibarekin da. Irakaslea-ren partetik ere hori espero dute eta autoreek klaseko praktika edo edukien egituraketa na-rratiboa proposatzen dute, testu literario bezala funtzionatzea, lortu beharreko helburuen edo konpetentzien multzo bat baino gehiago. Testu literarioen moduan orduan, bere biziko garrantzia du kontatzeko aukeratzen dugun ahotsak, nork eta nondik kontatuko duen kla-searen istorioa. Hau da, zein posizio hartzen duen klaseko partaide bakoitzak hor ematen den direkziozkotasuzeko egituran eta nun kokatzen garen jakintzaren inguruan.

Ariketaren planteamendura bueltatuz, ikasleek adierazi nahi duten hori paper batean idatzi behar dute, esaldi bat edo bitan. Honen bitartez bilatzen dena da azpimarratzea diskurtso pertsonal eta konkretu bat sortu behar duten ideia hori eta bestalde, idatzizko adierazpen horiek nolabaiteko lehengai edo oinarri bat dira irakaslearentzako, ariketaren bigarren par-tean, trabak eta eragozpenak jartzeko orduan. Bideoa berregiteko mugak eta kondizioak jartzerakoan, esaldiok, ikaslearen inkontzientea kontutan hartzeko edo lantzeko beste iturri bat dira; elkarrizketa sortzeko. Zentzu honetan, irakaskuntzan erabili behar den lehengai buruz hitz eginda, Imazek honela dio: ‘Horregatik, ikasleak dakarren edozer gauza izan behar da beti abiapuntua, kaka zaharra iruditzen bazaigu ere, edo agian horretxegatik. Eta horrek balio du, batez ere, hasiera-hasierako irakaskuntza-harremanetarako.’ (Imaz, 2016:5)

Eskatzen zaie ere paper horretan apuntatzeko jardueran zehar ikasten duten edozein gauza, edizio programaren tresna berri bat non dagoen edo audioak mozteko modu konkreturen bat edo beste edozein ikaspen edo kezka, beraien aburuz handia edo txikia. Edozein aurki-kuntza txiki, adibidez, ikasleak berak harrapatzea plano orokor baten irakurketa zein mo-dutan ematen den edo zein erabilera izan dezakeen diskurtso jakin bat eraikitzerakoan, askoz esanguratsuagoa izango da beste norbaitek nola erabili behar den erakustearekin alderatuz. Berdina esan genezake adibidez *Adobe Premiere* (edo beste edozein) edizio ez-linealeko software baten erabilera ikasterakoan. Eskaintzen dituen tresnak asko dira, eta bide eta ibilbide ugari sorkuntza lana nolabait antolatzeke, baina lehenago edo beranduago gertatu behar den gauza bat da, bakoitzak berea aurkitzea. Lehenago bada, hobeto.

Prozedura litzateke lehenengo narrazioa bukatuta duten horiengana hurbiltzen jutea eta ikustea bideoa. Ikusi behar da ere bideoari lotutako esaldi edo adierazpena. Bi elementu horietan oinarrituta proposatuko zaie lanaren berregitea bi edo hiru arau konkretu jarraituz, mikroautobiografia eta ikaslearen arabera. Hau kontuarekin egin behar da. Hasteko, egin-dako lanaren inguruan iruzkin txiki bat egin behar zaie alde positiboak komentatuz; ondo dagoena, badakitena egiten. Gero argi utzi behar zaie emandako aginduak ez direla beraien proposamena hobetzeko, baizik eta zerbait ezberdina agertzeko.

Planteamendua Shoshana Felman eta Elisabeth Ellsworth-ek hezkuntzarekiko egiten duten psikoanalisiaren interpretazioa praktikan jartzea da. Proposatutako eragozpen edo kondizio horien bidezko irakasle/ikasle elkarrizketak (ariketaren egiturak), analogia egiten du analis-ta/analizante harreman horrekiko. Hau da, jarritako muga horiek esaldi hutsak bezala funtzionatzea, eta bere zeregina litzateke hutsuneak zabaltzea ikaslearen (edo bere lanaren) diskurtsoan. Zauritzea, kontu handiz eta maitasunez. Ikasleak gustura egiten duten horretatik (badakiela ezagutzen duen horretatik), leku deserosoago batera bere nahia eramatea, eta berak martxan jartzea hortik, bere ikasketa prozesua.

“...arte-irakaslea naizen aldetik, ezer esan gabe hitz egiten ikasi behar dut, hitz ho-riek performatiboak izatea

lortzeko, hau da, jendea martxan jartzea lortzeko, atzera egiteko aukerarik gabe; eta, aldi berean, norabide bat zehazteko, tradizio artistikoa-ren norabidea, hain zuzen, legea desiragarria izan dadin.” (Imaz, 2016:7)

Modu azalekoago batean, jarritako kondizio eta mugek aukera ematen dute ikus-entzunezko lengoaiaren errekurtsio eta elementu konkretu horien inguruan hausnartzeko eta berauen ulermenean sakontzeko. Erreparasatzen dugu praktikaren garapena, hasierako esaldi eta bideotik hasita jarritako eragozpen eta traben inguruan hausnartuz, zer kentzen dien eta batez ere ematen dien. Hau da, loturak bilatuko ditugu jarritako kondizioen eta lanaren emaitzaren artean, eta azpimarratuko ditugu gorago aipatutako ikaspen txiki edo handi ho-riek.

## 1.6. Eztabaida eta ondorioak; mugalari lanaren mugak

Alain Bergalak bere *La Hipótesis del Cine* (2007) liburuan “mugalari” hitza darabil irakaslea-ren figura deskribatzerakoan. ‘El pasador es alguien que da algo de sí mismo, que acompaña en la barca o por la montaña a aquel a quien debe hacer pasar, que corre los mismos riesgos que aquellos de quienes está provisionalmente al cargo’ (Bergala, 2007: 46). Plan-teatutako praktikan ikasleek beraiek aurkikuntzaz ikastea bilatzen denez, irakasle bezala ezin duzu ziur jakin klasea norantz joango den, edo gertaeren sekuentzia. Ikasleekin batera arriskatzen zara adibidez aukeratutako materiala ez izatera nahikoa iradokitzailea edo lane-rako pizgarria. Edo baita ere lehenengo lanaren ondoren eragozpen edo traba bidezko for-mula egoki bat planteatzeko gai ez izatera. Azken finean arriskatzen zara blokeo egoera bat (ez emankorra) bizitzera. Baina apustua hori da, klaseko egitura horrek eta materiala bera lantzearen esperientziak (eta berau ebaluatzeko gaitasunak) dioskUNETIK emango dela ikas-kuntza.

“La pedagogía del cine se caracteriza, a grandes rasgos, por la manera en que se aproxima a su objeto. Ante este objeto complejo, vivaz e indócil es mucho más importante tener una actitud justa que afe-rrarse a un saber tranquilizador. Siempre vale más un profesor que sabe poco pero que se acerca al cine de manera abierta, sin traicionar su naturaleza real, que un profesor que se apega a unas cuantas miga-jas de saber rígidas y empieza dando definiciones de los movimientos de cámara y las escalas de plano,(...)” (Bergala, 2007:125).

Hau onartuz, aurkeztutako planteamendu honen muga nagusia irakasleon buruotan leku-tu dezakegu. Ariketaren planteamendua horren zabala izanik, eta praktikan jartzen den momentuan bertan sortutako hori interpretatzeko gaitasunak duen pisuagatik, modu bertuko jardueren bitartez lortutako prestakuntza ezinbesteko gertatzen da. Begira zer dioskun Ellsworth-ek irakasleagoaren prestakuntzaren inguruan:

“Estos estudiantes en formación del profesorado están cultivando un sentido de cómo lo no resuelto en la enseñanza y el aprendizaje es el recurso más valioso del que se puede hacer uso, trabajar con él y ponerlo en movimiento para múltiples propósitos -pero nunca con una absoluta certeza de resultado-” (Ellsworth, 2005:78).

Eta bere aburuz, etorkizuneko irakasle hauek trebatzen ari dira ikasleak dakiena barik, dakien horrek ezkututzen diona hautematen; bere ezjakintasuna, ahantzurak edo ikaskun-tzarako dituen erresistentziak zein modutan forma ematen dioten erreala den horri.. Azken finean egituraz ari zaigu.

Artikulu honen izenburuak dioten bezala, ikuspuntu artistikoa garatzeak edo arteak dakiena aplikatzen saiatzeak, zein onura ekarri lezake ikaslearentzat?

Batetik, ikus-entzunezkoa lengoaia bat denez ikasle bakoitzak hauteman behar du zein mo-dutan integratuko dituen berau osatzen duten adierazleak bere diskurtso propiora. Modu honetan, ariketa ezberdinen bitartez ikasleak deskubrituko ditu ikus-entzunezko lengoaia-ren funtsezko erreminta eta

kontzeptu batzuk, jakin behar direnak baina eskuratuko du lehen eskuko jakintza bat ere; garatuko du bere ikuspegia, eta tokia egingo zaio bakoitzaren bitxitasunari. Bilatuko da ikasleak aukera izatea gaiarekiko lotura intimoa bilatzeko ikus-entzunezko lengoaiaren legeak onartu behar izan aurretik. Berau zerbait itxia eta perfektua bezala aurkeztu beharrean, bere zauriak, bere gaineko interpretazioak non huts egiten duen agerian jartzerakoan, erakargarriago bihurtzen da. Zauri edo diferentzia horiek heldulekuak dira bertara hurbildu nahi duenarentzako, edozeineko ikuspuntu pertsonalerako atearak. Gai bat (zinearen hizkuntza, adibidez) trasmisibleago egiterantz, larregi sinplifikatu edo eske-matizatzeak gaiaren beraren benetako izaerarekiko kontaktua galtzea ekar lezake, pragma-tismoaren bidetik.

“En pedagogía más que en ningún otro ámbito, hay que desconfiar permanentemente del criterio de «lo que funciona», que nunca es una validación suficiente; pues la globalización funciona, el comercio funciona, los medios de comunicación funcionan, la división del trabajo funciona, la demagogia funciona, ¿pero es verdaderamente esto lo que queremos transmitir y reproducir?” (Bergala, 2007:31).

Bestalde Unibertsitateko curriculum ofizialak adierazten du zenbait zeharkako konpetentzia garatu behar dituela ikasleak gaitasun zientifiko-teknikoetatik aparte, horien artean, auto-nomia eta autoerregulaziorako ahalmena garatzea.

“Prozesu horietan, pertsona hainbat gauzaz jabetzen da: zer dakien eta zer ez, nola ikasten duen, nola kudeatzen eta kontrolatzen duen bere ikaskuntza, nola asetzen dituen helburu pertsonalak eta zein den horien lorpen maila, eta hori guztia nola erregulatzen duen abian jarritako ekintzetan” (UPV/EHUren Zeharkako gaitasunen katalogoa, 2019).

Gure ikuspuntutik, momenturo euste eta liberazio ariketak burutzearen bitartez, ikaslearen garapen integrala bultzatzen da. Bakoitzaren egiteko moduak aldiro arau eta legearekin talka egitera bultzatzeak, aukera ematen dio subjektuari berak bere burua eraikitze (modu kontziente eta inkontzientean ere). Hau da, artearen bidetik subjektuak bere egiteko era (eta ondorioz bere identitatea) modu gurarizkoago edo auto-gobernatuagoan egituratuko du (Garro, 2013). Era honetan hautematen den ikaspena, ikasleak berak asmatu balu bezala biziko duena da, berak gidatu eta autoerregulatu duelako, eta guztiz desberdintzen da ira-ikasleak berak ezagutza prozesu bat erakusten saiatzetik. Baita prozesua erakutsi eta gero praktikan jartzetik ere. Izan ere, kasu horretan, izan daiteke bereganatze egokia gertatu de-naren itxura ematea (ikasleek lortzen dutelako irakaslearen prozedura jarraituz antzeko lekuetara heltzea, ematen duelako badakitela). Baina arriskua egon daiteke jakingo dutena izateko pentsamendu errepikatzaile baten aplikazioa.

“Ello no implica negar la utilidad de la enseñanza programada para la promoción del descubrimiento: la clave radica en cómo se use. Usada de modo que favorezca el ejercicio del pensamiento productivo y autorregulador, en lugar de adormecer este en la reproducción de datos e instrucciones, puede llegar a ser un valioso recurso didáctico” (Barrón Ruiz, 1993:9).

Garrantzitsua ez da zer deskubritzen duen, oztopoa nola gainditzen duen edo arazoa nola konpontzen duen. Deskubritzen duen horren eta bere akzioaren, hau da, deskubritzen duen eta bere ulertze prozesuaren artean dagoen egitura hautematea baino.

Klasean azaltzen dugunetik aparteko zerbait erakusten du klasearen beraren egiturak. Ikasle irakaslearen posizio fisikoetatik hasita, planteatzen diren ariketetatik pasatuz, eta orokorrean posible egiten den elkarrekintza motarengatik. Nolakoak eta noranzkoak dira egitura horrek posible egiten dituen diskurtsoen norabideak? Esan dezagun arteak dakiena hezkuntzari aplikatuz singularra eta bitxia den horri lekua utzi behar dion egitura bada, diskurtso hori norabide anitz eta laburrekoa bezala irudikatu behar dugula. Erraztu behar du kontaktuak egotea, kontaktutxoak, esango genuke. Hartu-eman asko egotea baina ez modu agerian pau-tatuak, baina bai bilatuak.

“Y estos estudiantes en formación del profesorado están explorando la estética de la relación de enseñanza: en qué momento hablar, el poder del tono de voz, el momento y el porqué de permanecer en silencio, el poder y la sincronización de las imágenes, la metáfora, el humor, la ironía, la historia; cuándo y por qué utilizar sus sentimientos de base para las respuestas...” (Ellsworth, 2005:79).

Lengoiaren balioaz ari zaigu Ellsworth. Konkretuki gure garaian, zeinetan hezkuntzaren inguruko auzi nagusienetako bat den izaki hiperkonektatua eta edozein hezkuntza praktika-ren arteko bateraezintasuna, egungo gazteek pantailekiko eta iruditegiarekiko duten lilura-ren eraginez. Baina irudiz osatutako diskurtsoak baino gehiagoko lilura ez ahal du sortzen aldiro konektatuta egotearen ideia, aukera edo egoera horrek? Konexioa bera izan daiteke gozamina edo gailuekiko lotura eragiten duena. Bergalaren ideiak jasoz, eskolak ez luke amplifikatu behar jada atzerazina den fenomeno hau. Psikoanalisiak orduan gorputz min-tzatzaileak bezala definitzen gaitu, eta pantaila, irudi eta abiadura handiko telekomunikazio-en garai hauetan, hezkuntzarako (jakintzaren inguruan kokatzeko) aurrez aurre esandako hitzaren balioa, hitz performatiboarena, berraurkitzen digu. Oso burugabea ahal da planteatzea agian hezkuntza praktikak hobetzeko modu baterako, ezagutzen dugunetik ez dugula (teknikoki eta formalki behintzat) urrunegi joan beharrik? Pertsonak lengoaiak markatutako gorputzak garen heinean subjektu hiperkonektatuak etengabeko konexio horretan lortzen duen gozamenaren parte bat berreskuratu ahalko dugu mintzamenerako, hau da: lortuko dugu hizketako egintzan beharrezkoa den gozamina eskuratzea istorioak jarrai dezan?

## Erreferentzia bibliografikoak

BADIOLA, T. (2006). *Hay veces en las que uno tiene que poner en escena su propio fracaso*. 2019ko otsailean hemen eskuratua: Galería Moisés Pérez de Albéniz <http://www.galeriampa.com/wp-content/uploads/2014/01/HAY-VECES.pdf>

BARBA, M, CUENCA, M, & GÓMEZ, A. (2007ko maiatzaren 25ean). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/7 , 1-13.

BARRÓN RUIZ, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias*, 11, 1-11.

BERGALA, A. (2007). *La Hipotesis del Cine*. Bartzelona: Laertes.

BRESSON, R. (1975). *Notas sobre el cinematógrafo*. Madril: Árdora ediciones, 1997.

CONNELLY, M & CLANDININ, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación (11-51 or.). Bartzelona: Laertes.

ELLSWORTH, E. (1997). *Posiciones en la enseñanza*. Es: Akal, 2005.

FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the Adventure of Insight*. Massachusetts: Harvard University Press

GARRO, O. (2014). El arte y la construcción del sujeto: una reflexión con Nan Goldin acerca de las narrativas familiares. *Arte, individuo y sociedad*, 26 (2), 255-269.

IMAZ, I. (2013). *Esperiencia estética e innovación*. (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación (153-158 or.). Bilbo: UPV/EHU.

IMAZ, I. (2016ko azaroa). Maitasuna eta pedagogia. *Eremuak*, 3, 4-7.

MARIE, M. (2012). *La Nouvelle Vague: una escuela artística*. Madril: Alianza.



MACHO, M. (2016). Oulipo: Un viaje desde las matemáticas a la literatura. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 25, 129-145.

NÚÑEZ, JC., SOLANO, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J. & ROSÁRIO, P. (2016). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.

QUENEAU, R. (1947). *Ejercicios de estilo. Versión de Antonio Fernández Ferrer*. Madrid: Catedra, 2007.

RANCIERE, J. (2012). *Las distancias del cine*. Pontevedra: Ellago.

RODRIGUEZ, H. (2003). *Lars von Trier: El cine sin dogmas*. Madrid: JC Clementine.

SÁNCHEZ, R. (2012ko ekainaren 16an). *Precios. ¿Pero ha habido alguna vez “tiempos felices”?*. *El País*.

[https://elpais.com/elpais/2012/06/13/opinion/1339607902\\_043293.html](https://elpais.com/elpais/2012/06/13/opinion/1339607902_043293.html)

STEVENSON, J. (2005). *Lars von Trier*. Barcelona: Paidós Ibérica.



**Kazetaritza digitala ikastea:  
Web komunikabideak konparazio-ikuspuntutik aztertzea  
komunikazio digitalaren kalitatea zer den ikasteko**

*Learning digital journalism:  
Analysing web media in comparative perspective to learn  
what is quality in digital communication*

**Javier Díaz-Noci**

*Pompeu Fabra University (Barcelona, Spain)*

*javier.diaz@upf.edu*

## **Laburpena**

Kazetaritzaren izaera eten gabe aldatzen da. Digitalizazioak, aldiz, ez ditu horrenbeste aldatu kazetaritzak beti izan dituen printzipio nagusiak, baina albisteen produkzioan eta kontsumoan usadio eta nahien aldaketa handi samarra ekarri du. Jakina, negozio-ereduak ere aldatu ditu. Inguru honetan, kazetaritza-ikasleek abilitate berriak landu behar dituzte, ez bakarrik komunikabide digitaletan lan egiteko, idazteko, diseinatzeko. Baita komunikabide digital horiek nolakoak diren ulertu eta aztertu ahal izateko, hainbat ikuspuntutatik. Ikasgaiaren helburua da beste batzuk osatzea, praktikoagoak, eta profil analitikoagoa lantzea, hala nola kalitatea nola ebaluatu ikasteko, ikuspuntu konparatibo eta nazioarteko batetik abiatuta. Kalitatea da, beraz, proposamen honen ardatza, hiru mailatan: enpresa, mezuak eta erabiltzaileen interakzioa.

## **Gako hitzak**

Kazetaritza digitala, ziberkazetaritza, Internet, kazetaritzaren kalitatea.

## **Abstract**

*The nature of technology and journalism is in permanent change. Digitalization has not changed the core principles that underlie journalism, yet it has allowed a shift in terms of habits, capacities and expectations of news production and news consumption –and of course of business models–. In this context, working on and checking the set of structures, activities, principals, themes, norms, and routines that appear to aid journalists (or be missing) in their pursuit of digital excellence is a truly meaningful task for students of journalism. The final goal of this proposal is to complement some other courses, more devoted to coach future online journalist in the skills of web media (newswriting, design, etc.) and provide them with a more analytic profile as well, insisting on the ability to assess the journalistic quality of online media outlets, to define criteria for analysing journalistic content and to critically apply these criteria to media coverage and the recognition of cultural diversity and international journalistic traditions. To this purpose, we propose to assess the quality of digital media on the Internet. Quality in online journalism is therefore the core issue in this proposal. Hence, students will look for the best practices in international news coverage online through three main levels: company, messages, and user interaction.*

## **Keywords**

*Digital journalism, online journalism, Internet, journalism quality*

## 1. Defining the topic. What are we talking about?

The nature of technology and journalism is in permanent change. Digitisation has not change the core principles that underlie journalism, yet it has allowed a terrific shift in terms of habits, capacities and expectations of news production and news consumption –and of course of business models–. In this context, working on and checking the set of structures, activities, principals, themes, norms, and routines that appear to aid journalists (or be missing) in their pursuit of digital excellence is a truly meaningful task for students of journalism.

Whether we talk about online journalism -the preferred name given to it in the 1990's-, digital journalism -the more usual term today, and the one we use in our course-, web journalism -probably the more accurate one, since actually we are not dealing about any kind of digitally produced journalism, but about that one produced specifically for the World Wide Web; for this reason, be do not use the more generic “Internet journalism” term -, or even cyberjournalism -a term coined in Spain by the pioneer scholars who investigated on this form of making news (see Díaz-Noci and Salaverría, 2003)-, the course we introduce is not about the practical skills of the digital journalist, but it is instead intended as a complementary course (for the design of such practical courses on online journalism, focussed on the skills a future digital journalist needs, Machado and Palacio, 2005; Frey, 2013; Ramos Barcellos, 2021. It has certain particularities we would like to explain, since it is focussed on the concept of quality -several types of quality- and it aimed to describe in a more comprehensive way what is to be considered digital journalism.

For practical reasons, in this course we adopt Karlsson and Holt’s definition: “Web journalism is a journalism marked by interactivity, immediacy, hypertextuality, and multimodality produced for, distributed by, and consumed in a graphical web browser” (Karlsson and Holt, 2016). We also adopt a point of view which reflects, in our opinion, the major changes that are happening in both newsrooms and classrooms

Denis McQuail (2010) revised to some extent those distinctive features of news media:

- 1) Digitization and convergence as characteristics of many media.
- 2) Increasing interactivity and network connectivity.
- 3) Mobility and delocalization of sending and receiving processes.
- 4) Adaptation of publication and audience roles.
- 5) Appearance of diverse new forms of media gateways.
- 6) Fragmentation and blurring of media institutions.

It is our goal in this course to define which is the quality of digital journalism and of digital news. The most remarkable characteristics are accuracy, trustworthiness and adaptation of media organizations to the digital environment, meaning: how the have adapted their working routines and newsroom organization (when we are dealing with legacy media; born-digital or digital-native media are a different case), how practitioners (journalists, editors-in-chief, photographers and other workers) have adapted their skills to the new environment and, finally, to which extent do those media organizations embraced an innovative culture or are showing a resistance to change (Porcu, 2020).

This is summarized as:

- Differentiate characteristics of the digital language
- Professional adaptation
- Active audience
- A business model (after 2008, especially)

The course is ten-weeks long, so we reserve the first five sessions to explain and strengthen the different dimensions of quality in digital journalism, around five major topics:

1. Introduction: What is quality in online journalism?
2. Quality and media accountability  
What is media accountability and how can it help improve quality in journalism. Transparency and responsibility. The role of digitalization regarding media accountability.
3. Corporate analysis: the political economy of the digital media  
Theoretical framework. Ownership, business model and ideology. Their influence in the level of independence of journalists and in the quality of their job online. Best practices.
4. Newsroom analysis: producing digital news  
Theoretical framework. Newsroom convergence. Actor transparency, production transparency and responsiveness. Best practices.
5. Users interaction analysis: feedback and interrelation  
Theoretical framework. Users comments and social media use by online outlets. Best practices.

## **2. Beyond media practitioners' skills: SDGs and the quality of digital communication**

Although it is not a course directly address to train future (digital) journalists in skills such as newswriting as adapted to the digital world (insisting on interactivity, hypertext, multimedia, archive and modularity, and temporality issues), web design or live blogging, this one, *Analysing digital journalism*, takes advantage of some practitioners' skills, such as interviewing. Since some of our students come from a Degree in Journalism, while some other come from other degrees -in Politics or Social Sciences, for instance- we reserve some room to explain some rudiments of this journalistic technique. Anyway, the course is not addressed to deep into such abilities, but to develop another one, more related to the second profile described by the White Book on Communication Degrees in Spain: consultant / researcher. For this reason, we especially insist in abilities and competences such as searching for scholarly information (secondary sources), being able to build an exhaustive set of

references related to an specific topic on digital journalism, designing a proper research -adapted to the moment of academic life our students are in- and writing an academic paper.

This course is mainly a practical workshop aimed at assessing the quality of digital media on the Internet. Quality in online journalism is therefore the core issue in this course. Theoretical content is also provided in order to build practice on it. Hence, students will look for the best practices in international news coverage online through three main levels: company, messages, and user interaction. These levels of analyse will be checked in a number of online outlets.

The course is divided in two parts: first part is devoted to review the theoretical framework and perform an interview with an expert or professional to gain insight on concepts and ideas; the second part of the course is devoted to apply knowledge from part 1 to a group on online media to be analysed.

Skills to be developed are to get a good knowledge of:

- The structure of the media and its main formats, as expressions of lifestyles and cultures, in relation to social contexts and their changes.
- Professional ethics of journalism and the communication's laws (Ess, 2009; Fortner and Fackler, 2011).
- The social impact of the information technologies
- The main media debates and events.
- The research techniques applied to the field of social communication, and especially those relating to the analysis of media content
- The fundamentals and methods of scientific disciplines that can contribute to a better understanding of the world.

This is related to three Sustainable Development Goals, very clearly:

- Quality education.
- Inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all.
- Industry, innovation and infrastructure.

### **3. Innovation in Learning Digital Journalism: Teaching techniques**

The course was created at the end of the twentieth century at the Pompeu Fabra University (Barcelona), to offer foreign students a chance to meet and share practical knowledge, and as an opportunity to design a more digital curriculum (Bright, 2018, has insisted on this aspect). Since their background was very diverse, with an interest on media and communication but not necessarily a training in journalism practise, the course was intended as a complementary formation for advanced undergraduate students to boost an interest on the then newly born online media and to strengthen the

analytic skills from a transnational perspective, so to identify the best practises, models and cases in international online media. More than 25 years later, they are still solid values, which obviously need to be adapted to modern times, especially the reality of a hybrid media system (Peña et al., 2021: Larrondo, Peña and Fernandes, 2021)

### 3.1. Using (and teaching) some professional skills

We do think that the academia needs to meet the media industry. For this reason, the first exercise the students should deliver is an interview with someone with real expertise in online media, stressing the importance of contacting people from all over the world, meaning a news media organisation. It is recommended to be someone in charge (e.g., a community manager, an editor-in-chief) or with long experience in online media (journalist, photographer, infographer...). The interview is one of the two final exercises to pass this course. Its value is 30% of the final grade.

The interview, to be delivered at the end of the fifth week, thus in the middle of the course and term, must be about the topics examined in those weeks, which are also the issues to be analysed in the second part of the course. The students are expected to approach those topics and get some practical information on them, and are encouraged to deepen on them in the second exercise – a comparative online media analysis. It is recommended to articulate a set of questions. Topics may include:

- the characteristics of the digital language and its use in that media organization (hypertext, interactivity, multimediality, immediacy, memory...),
- business models,
- newsroom convergence and organization,
- production routines and
- strategies, transparency, trust, objectivity and other journalistic values.

The interview must be completed with complementary information on the interviewee and on her or his medium: scholarly article, books, press references, etc.

This is a journalistic interview, which can adopt the form of question and answer (Q&A) or a more narrative style. Since students are expected and encouraged to use further information and references, narrative passages should be needed. This is a natural question for some of our students, but some others are not familiar with these professional, journalistic skills, so for them a complementary session and materials are organised to explain the fundamentals of the journalistic interview. Students are encouraged to read some handbooks on online media newswriting (for instance, Rohumaa and Brashaw, 2011, Rosenauer and Filak, 2011, Larrondo, 2022).

The best interviews are published as a yearly volume so all the group can access the same information, to provide some models for future students, and guarantee the transference of knowledge.

### 3.2. Project-based learning: Assessing and evaluating quality through research

The second part of the course, the most important one, is devoted to train the students how to apply in a practical way the contents explained in the first part of the term, and how to use them to plan



and write a research paper on digital media quality, to be delivered at the end of the term. A volume is published yearly in pdf format at the digital repository of our university, titled *Analysing digital journalism. Concepts and tools*. The approach we use in this second part of the course, and partially in the first half as well, is project-based learning, as some other scholars propose for teaching online journalism (FrieSEM, 2019).

Students are called for tutorial sessions to supervise the whole work. The main guidelines are: First, to decide how many media –corresponding to the same country or countries, especially if the paper is written in groups, geographical region and media system (following Hallin & Mancini’s works on the topic)- will they analyze. It seems a good idea to use at least the medium or media they have focused in the interviews, and at least two more media, preferentially of different countries, of the same typology. They have to decide which kind of media will they focus on. For instance: legacy newspapers with online version, or digital-born media, or cultural websites, sports websites, public TV websites... They are reminded that they are expected to analyse online media, and not to compare with their printed or broadcasting counterparts, necessarily.

Secondly, students are asked to decide in which levels or aspects do they want to deepen. There are four levels of analysis: corporate level, newsroom level, content level, and participation level. Students need to balance the number of media and aspects: it is quite difficult to choose a huge number of media and all the analysis levels. A recommended strategy is three media and focus on two aspects (corporate level and newsroom level, or content and participation levels).

Finally, students are encouraged to understand the work in comparative perspective. As instructors, we insist that it could be a good idea to compare a set of comparable media of two or more countries belonging to the same media system. The course is intended to present a final comparison of online media worldwide.

The structure of the final paper is the usual of a scholarly article or report:

### **1. Introduction**

Please explain how many media, from which countries, which type of media, why have you chosen them, the aspects you aim to explain, and contextual information about it (online journalism in those countries, references to those specific media, to the aspects you study, etc.).

### **2. Goals (research questions + hypothesis)**

Explain which are the goals and objectives: what do you want to explain? Use bibliography and refer also to the texts we have used during the first part of the course. Try to write some few research questions you intend to solve in your paper. If necessary, try to write some hypothesis, this way: giving a known situation, a new variable would be explained. If you feel hypothesis to be very difficult, please do not worry and forget them.

### **3. Methods**

Which methods and tools will you use? You can use the ones provided in the course or some others you could find more appropriate for your goals. Anyway, please explain if you have done any change and why.

#### **4. Results**

This section is very important, since it presents the results of the tools you apply. Please, try to be very specific.

#### **5. Conclusions (limitations and further research)**

Please explain shortly (a list is also welcome) the main conclusions of your work. If you need it, explain the limitations of your work, if you should need more media to be analyzed, or a more longitudinal study. Mention, if you want, which kind of additional research should be done to complete yours.

#### **6. References**

It is extremely important to use additional information: articles, books, book chapters, reports, news items... any kind of material to complete and contextualize your research study. Please try to find references on online journalism in the countries you study, on those concrete media, on the aspects you study...

Order the references in alphabetical order (by author's surname).

Usually we use APA Style in our university, but any other style guide is also welcome.

#### **7. Tables, graphics and figures**

Are extremely welcome when necessary. Please number them (figure 1, figure 2, figure 3... Table 1, table 2, table 3... Graphic 1, graphic 2, graphic 3...).

#### **8. Annex(es)**

Please include here all the records you have completed.

### **3.3. Knowledge transference: Producing beyond academia**

The design of the course includes some outputs related to knowledge transference. As aforementioned, the concepts explained during the first half of the course and some tools related to those concepts that are suggested to be used for analysing online media quality are published as a pdf handbook, placed for general access in the digital repository of the Pompeu Fabra University. Every year, we revise this handbook, adding or modifying references, tools or rewriting some parts, so the students have all the time the latest and more actualised version of it.

The best papers produced by the students are gathered in two volumes, *Analysing Digital Journalism: Interviews and Analysing Digital Journalism: Media Analysis*. In those volumes, produced once qualifications are known, the best papers are gathered and credited to their authors. The first volume is produced once the interviews have been qualified, so the students -and anyone interested in the topic- can handle that information. The second volume is usually published at the end of the academic year.

The publication of those three volumes is a good way, in our opinion, to encourage students to do their best, knowing that if their work is good it will be published, and it will not remain confined within the classroom walls. It encourages their social responsibility, and ours.

Finally, we produce some practical videos (flipped classroom approach) explaining the first five week contents, and also some practical advices: how to search for information in libraries -especially online-, how to write and structure an interview, how to understand media systems, and how to structure and write a scholarly article. Tutorial sessions are equally important, since this is, from its very origin, a hybrid course, to be followed both online, mainly, but supported by weekly tutorial sessions, face-to-face in place or, alternatively, online. Tutorial sessions, individual or in small groups, are a crucial instrument of this course.

#### **4. Some final remarks**

The course seeks to enhance reflexivity around a core manifestation of journalism in our times: digital journalism (Lugo-Ocando, 2013). It is a complement of the compulsory course *Theory and techniques of Internet journalism*, much more focussed on the practical skills of digital journalism: the characteristics of digital language (we analyse them in our course from a different perspective), to be applied in newswriting, how to structure a digital news, linking nodes and linking to sources, multimedia items insisting on video (which includes notions on audio-visual language), using social networks to disseminate news contents and engage the audience, and the different journalistic genres applied to the Internet. Only when the students are familiar with these contents and skills can we proceed to an upper level, working on the other profile of the journalism degree student as a future researcher -and consultant- as well. Altogether with those professional skills, we consider that thinking about journalistic values applied to the digital sphere.

A quick description of what we study on this course, starting with the compulsory reading and discussion of some seminal texts, is the importance of dealing with digital journalism as an object of study (Díaz-Noci, 2014). After explaining briefly the evolution of internet journalism (Díaz-Noci, 2012) defining what is quality in digital journalism, we aim to make a reflection on what reality says, and the permanence and adaptation of the journalistic values (O’Sullivan, 2012), their evolution through time (to compare the perception and insights of the author at that time with the more recent ones we use Karlsson and Holt, 2016), and a contemporary vision on how journalists perceive the characteristics of digital language and online journalism and integrate –or not- them into practice (Katrveit, 2020). In a first approach, we insist in comparing a celebratory approach and a more realistic one. The application of network technologies in itself can address clear differences in news as a public good, and is capable to rational debate in the public sphere. It includes claims for improvement of reform of journalism practices through the Internet (interactivity and participation, multimedia and immersive practices, access to unlimited news items or archives). These are characteristics that traditional media cannot develop as much as online media, and thus they should be studied. Nevertheless, and this is intended to stimulate our students to design their own questions and structure their own research, we wonder to which extent has it produced a better journalism or a greater trust of the audience in media organizations, and whether are transparency (and objectivity, defined as “how to unveil online sources that are not supposed to be secret and which are of critical relevance in the construction of news ”), even accountability (Eide, 2017) improved in online journalism or, as some recent research concludes, on the contrary, trust is decreasing. It has an influence on democratic quality as well, since we agree that transparency is the usual name to describe the relation of media and practitioners with sources of information. This is a concept to be fulfilled at different levels to increase quality and preserve or recover media’s reputation as a democratic and ethical tool and accountability refers to the general belief that mass media have to be accountable to the public’s interest, so media and journalist (and now, active audiences) are expected to behave in certain ways to the public good.

Some other concepts are considered relevant for the students to be familiar with. One of them is convergence, a concept we have particularly researched (Infotendencias, 2021; Larrondo, Díaz-Noci and Erdal, 2022). The next step is to address issues at the corporate and newsroom levels that can hinder the journalistic independence in a media company organization, and thus affect quality, and how accountability and convergence may affect for good or bad online quality, which is related to the adoption of news business model and, in general terms, to the implementation of readers revenue models (Fletcher and Nielsen, 2017; Díaz-Noci, 2021), topics we are currently doing some research on. This includes a reflection on both the corporate level (ownership of news companies and trusts, ideology and corporate culture, business model) and the newsroom level. In general terms, digitisation is promoting a radical change in the business model and can help improve the transparency and responsibility of media corporations as well, since it is very easy for companies to make their data available. Any online outlet aiming to improve its quality must be accountable on their website for ownership, finance and political stance. That is, it should be public and easy to find on its website who the owner is, how the company is doing financially and what the political alignment of the newspaper is.

Finally, we care about the user interaction level, and come back to trust in media, following, most especially, Katherine Grosser, who said, and we completely agree, that “the trust mechanism is more complex and, moreover, the antecedents of trustworthiness are by and large negatively impacted by seven online developments. Consequently, trust in online journalism is more difficult to create than trust in offline journalism.” (Grosser, 2016). It has to do with selecting the importance of news (Welbers, K. et al., 2016) and with managing the contributions and voices of the engaged audience (Ruiz et al., 2012). The final goal of this course is to think and do research, at the end, on one issue that should concern future journalists as much as it concerns us, scholars (Deuze and Witschge, 2017): which are the transformations of journalism, and how to assure its quality in a democratic society. This is the reason why we insist, both in this course and in the most practical, practitioner-oriented one, in relevant issues like accuracy, trustworthiness of news and in adaptation of media organisations and professionals.

## References

BRIGHT, A. (2018). A Qualitative Look at Journalism Programs in Flux: The Role of Faculty in the Movement Toward a Digital Curriculum. *Teaching Journalism & Mass Communication* 8(2), 1-10.

DEUZE, M.; WITSCHGE, T. (2017). Beyond journalism: Theorizing the transformations of journalism. *Journalism*, 1-17.

DÍAZ NOCI, J. (2012). A History of Journalism on the Internet. *Revista Internacional de Historia de la Comunicación*, 1(1), 253-272.

DÍAZ NOCI, J. (2014). Why to study the Internet (and online journalism). In Larrondo, A.; Meso, K.; Tous, A. *Shaping the news online*. Covilha: LabCom, pp. 17-62.

DÍAZ-NOCI, J. (2021). *The life of news and the wealth of media companies in the digital world: Reader revenues and professional practices on a post-COVID world*. Barcelona: DigiDoc Research Group (Pompeu Fabra University), DigiDoc Reports.

DÍAZ-NOCI, J.; SALAVERRÍA, R. (coords.) (2003). *Manual de redacció ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.

- EIDE, M. (2017). Digital transparency and accountability. *The Routledge Companion to Digital to Digital Journalism Studies* (p. 253-261). London etc.: Routledge
- ESS, C. (2009). *Digital Media Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- FLETCHER, R.; NIELSEN, R. K. (2017). Paying for online news. *Digital Journalism* 5(9), p. 1173-1191.
- FORTNER, ROBERT S. & FACKLER, MARK P. (eds.) (2011): *The Handbook of Global Communication and Media Ethics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- FREY, E. (2013). Renegotiating online news. Journalism in the classroom. *Nordicom Review* 34: 17-31.
- FRIESEM, Y. (2019). Teaching Truth, Lies, and Accuracy in the Digital Age: Media Literacy as Project-Based Learning. *Journalism & Mass Communication Educator* 74(2), 185– 198
- GROSSER, KATHERINE M. (2016). Trust in Online Journalism, *Digital Journalism*, 4:8, 1036-1057, DOI: 10.1080/21670811.2015.1127174
- INFOTENDENCIAS (2012). Media Convergence. In E. Siapera & A. Veglis (eds). *The Handbook of Global Online Journalism* (p. 21-36). Oxford: Wiley & Blackwell.
- KARLSSON, M.; HOLT, K. (2016): Journalism on the Web. Oxford Research Encyclopaedia. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.113
- KARTVEIT, K. (2020). How do they do it? Multimedia journalism and perceptions of the practice. *Journalism* 21(10): 1468-1485.
- LARRONDO URETA, A. (2022). *Fundamentals of web newswriting and reporting in the hybrid media system*. Bilbao: University of the Basque Country.
- LARRONDO URETA, A.; PEÑA FERNÁNDEZ, S.; FERNANDES TEIXEIRA, J. (2021). Online Journalism Teaching and Learning Processes Beyond the Classroom and the University: Experiences in International Virtual Collaboration on Multimedia Projects. *Journalism & Mass Communication Educator* 76(1), 5–28.
- LARRONDO, A.; DÍAZNOCI, J.; ERDAL, I. J. (2022). Convergence and innovation. The conceptual and methodological basis of technological evolution and cultural complexity in journalism. In J. Vázquez Herrero et al., *Total journalism: Models, techniques and challenges* (pp. 13-28). New York: Springer.
- LUGO-OCANDO, J. (2013). Reflexivity in the digital world: Rethinking journalism teaching and learning in an interactive world. *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, 2(2): 207-214. DOI: 10.1386/ajms.2.2.207\_7
- MACHADO, E.; PALACIOS, M. (2005). La experiencia de la FACOM-UFBA (1995-2005) en la enseñanza del periodismo digital. *Zer*, 20, 87-103.
- MULLER, D. (2014). *Journalism Ethics for the Digital Age*. London: Scribe.
- O’SULLIVAN, J. (2012). Challenging Values: The ‘Good’ Journalist Online. In E. Siapera & A. Veglis (eds). *The Handbook of Global Online Journalism*. Oxford: Wiley & Blackwell.
- PEÑA FERNÁNDEZ, S.; LARRONDO URTEA, A.; MESO AYERDI, K.; PÉREZ DASILVA, J. A.; MENDIGUREN, T., AGIRREAZKUENAGA, I. (2021). *Online journalism education in the hybrid media system. Teaching innovation projects (UPV/EHU)*. Bilbao: University of the Basque Country.
- RAMOS BARCELLOS, Z. (2021). Digital journalism: multifaceted research in the development of didactics and production processes. *Palmas*, 7(3), 1-15.

ROHUMAA, L.; BRADSHAW, P. (2011). *The Online Journalism Handbook*. New York: Pearson.

ROSENAUER, K. L.; FILAK, V. F. (eds.) (2011). *The Journalists' Handbook for Online Editing*. New York: Pearson.

Ruiz, C. et al (2012). Public Sphere 2.0? The Democratic Qualities of Citizen Debates in Online Newspapers *The International Journal of Press/Politics* 16(4): 463–487

SÁNCHEZ-GARCÍA, P.; VICENTE MARIÑO, M. (2020). La formación de periodistas en Metodología en las universidades españolas para un perfil académico y de consultoría digital. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 57-75. DOI: 10.5565/rev/analisi.3282

WELBERS, K. et al. (2016). News Selection Criteria in the Digital Age. *Journalism*, Vol. 17(8) 1037–1053

## **El sistema híbrido vehículo de comunicación educativa**

### *The vehicle hybrid system educational communication*

**Antonio Vaquerizo Mariscal**

Universidad Antonio de Nebrija (España)

avaquerizo@nebrija.es

#### **Resumen**

2020 se convirtió en el año del COVID 19, una pandemia mundial que supuso un cambio radical en el mundo. La sociedad se tuvo que adaptar a este nuevo marco en un tiempo record. En este contexto las instituciones educativas tuvieron que adaptar sus formas de impartir las clases y buscar un sistema que pudiera adaptarse a las nuevas circunstancias. El sistema educativo dejó de ser presencial durante los meses de confinamiento y se convirtió en “online”. Profesores y alumnos tuvieron que adaptarse a “marchas forzadas” a un cambio de reglas que nadie buscó. La pandemia marcó el paso. Las instituciones educativas buscaron la mejor forma de impartir la docencia y el sistema híbrido fue el elegido. Un modelo de educación que supone compaginar el sistema presencial y el online. En este trabajo se ha buscado profundizar y desarrollar el sistema híbrido como vehículo de comunicación educativa para el futuro.

#### **Palabras clave**

Pandemia, presencial, online, sistema híbrido, sistema educativo, tecnologías

#### **Abstract**

*2020 became the year of COVID 19, a global pandemic that brought about a radical change in the world. Society had to adapt to this new framework in record time. In this context, educational institutions had to adapt their ways of teaching classes and look for a system that could adapt to the new circumstances. The educational system ceased to be face-to-face during the months of confinement and became “online”. Teachers and students had to adapt to “forced marches” to a change in rules that nobody sought. The pandemic set the pace. The educational institutions looked for the best way to teach and the hybrid system was chosen. An education model that involves combining the face-to-face and online systems. This work has sought to deepen and develop the hybrid system as a vehicle for educational communication for the future.*

#### **Keywords**

*Pandemic, face-to-face, online, hybrid system, educational system, technologies*

## 1. Introducción

La universidad se encuentra ante un gran reto educativo, el aprendizaje de diferentes realidades que suponen innovar la forma de llevar a cabo en las aulas universitarias un nuevo sistema de impartir y gestionar la educación.

La educación híbrida se ha implantado de forma definitiva en una gran parte del sistema universitario. El modelo tradicional de impartir las asignaturas de manera presencial, se ha visto complementado con la formación “on-line” que se ha instalado en nuestras clases desde la aparición del coronavirus. Universidades como la Antonio de Nebrija apostaron desde un principio por el sistema híbrido como estrategia para poder impulsar y gestionar la educación en las aulas universitarias. Un método moderno, eficaz e inclusivo que hace que el alumno participe de manera activa y mantenga el feedback con el docente.

La universidad actual en constante cambio exige a los profesores y a los investigadores ser dinámicos y que sepan gestionar y configurar el entorno docente, para que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios y puedan usar las nuevas herramientas que se ponen a su disposición. La llegada del sistema híbrido supone un acicate en la conectividad entre profesor y estudiante. Una conexión que representa poner unos cimientos sólidos para el desarrollo de las nuevas tecnologías que de manera progresiva se irán implantando en la Universidad, y a ello ayudará la buena gestión del sistema híbrido en los centros universitarios. Las clases sincronicas (presenciales) y las asincronicas (en diferido) convivirán en estrecha sintonía.

Lo que se busca es formar estudiantes versátiles, diestros en las nuevas tecnologías y en constante evolución que sepan gestionar el ámbito social y profesional.

En un mundo global, dinámico y en continuo cambio las personas que se dedican al mundo de la enseñanza y más en concreto la Universidad deben dar pasos hacia una docencia que implique un aprendizaje constante y en continuo movimiento. Proceso de enseñanza-aprendizaje.

La vuelta a la ansiada “normalidad” no ha ido en detrimento de este sistema, más bien al contrario, la sociedad se ha convertido en híbrida y debemos gestionar y aprovecharnos de las ventajas que ello supone.

La Metodología llevada a cabo en este trabajo se basa en los artículos científicos, artículos periodísticos, libros y tesis, así como en las investigaciones llevadas a cabo por las Universidades españolas en especial la Universidad Antonio de Nebrija sobre el sistema híbrido de enseñanza.

### 1.1. Definiciones sistema híbrido

Universidad Europea:

“También conocido como educación híbrida, en inglés Blended Learning (B-Learning). Este concepto hace referencia a una modalidad educativa formal que combina los puntos fuertes de la enseñanza online con los de la presencial. Los objetivos principales del modelo híbrido son optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, aportar un valor añadido a la experiencia educativa de los estudiantes.<sup>1</sup>”

---

<sup>1</sup> Universidad Europea. ¿Qué es el modelo híbrido en Educación? <https://innovacion-educativa.universidadeuropea.com/noticias/modelo-hibrido-educacion/>



“Combina la educación presencial y remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea. Se basa en la tecnología para poner a los estudiantes en el centro del proceso. Es una enseñanza centrada en sincrónicas como asincrónicas. Se debe planificar, monitorear y evaluar las acciones desarrolladas de manera presencial o remota”. (Viñas, 2022)

“Los modelos híbridos de aprendizaje están surgiendo como una innovación híbrida, una posibilidad de compromiso estudiantil y descubrimiento sostenible en comparación con el aula tradicional” (Mejía Gallegos et al., 2017:351).

“Esta educación debemos entenderla como una combinación de herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y virtual” (Servín, 2021).

“La educación híbrida es una mezcla entre el aprendizaje presencial y a distancia, en donde comenta que existen desafíos que a simple vista sobresalen tanto para los docentes como los estudiantes, hoy representa una gran oportunidad para asegurar la continuidad y resiliencia de nuestro sistema educativo ante posibles crisis similares.” (Ríos Sánchez, 2021: 108)

Digital Workers (2020) define a la educación híbrida como un método de enseñanza basada en tecnologías educativas ligadas a Internet. En este tipo de enseñanza, tanto profesores como estudiantes, se encuentran con una enseñanza mixta (síncrona, asíncrona, no presencial) lo que concede llegar a cualquier persona con acceso a Internet.<sup>2</sup>

“Formato de enseñanza-aprendizaje en el cual la mitad del tiempo el curso/asignatura se desarrolla de manera tradicional (cara a cara), en el campus y la otra mitad se lleva a cabo en línea. En esta modalidad mixta los estudiantes asisten al aula para tener sesiones de discusión guiadas por el profesor, deben leer los contenidos de las páginas del sitio donde se encuentren depositados así como realizar las actividades y experiencias de aprendizaje programadas”. (Longoria, 2005: 11-12)

## 2. Antecedentes

Los inicios de este sistema educativo comenzaron en los años 90 del siglo XX, y sobre todo fue desarrollado en la Educación Básica de los Estados Unidos (Viñas, 2021).

Sin embargo, lo que hoy en día se conoce como sistema híbrido ha venido de la evolución y de las investigaciones previas llevadas a cabo en los últimos diez años. El modelo de semipresencialidad comenzó su andadura en Universidades españolas como la Antonio de Nebrija. Una metodología innovadora que se llevó a cabo en los programas oficiales de grado y postgrado de todas la Facultades y Departamentos de la Universidad. Desde aquel remoto 2012 Global Campus Nebrija ha investigado y trabajado “en el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje”. (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020: 3)

El modelo híbrido dio un gran salto tecnológico en el curso 2018/2019 al poner en marcha la Universidad Nebrija el programa “Room of the future”, un sistema basado en un gran video wall que “permite al docente, ubicado físicamente en el campus, pueda interactuar tanto con los estudiantes conectados en cualquier lugar del mundo de manera síncrona y los estudiantes que están en el aula”.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Definiciones tomadas de: Viñas, M. Retos y posibilidades de la comunicación híbrida en tiempos de pandemia. Revista Plures UNLP. núm. 12, e027, 2021. <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780/11502>

<sup>3</sup> Nebrija Room of the Future: la clase del futuro fusiona lo virtual y lo presencial (2019). <https://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/2019/07/01/nebrija-room-of-the-future-la-clase-del-futuro-fusiona-lo-virtual-y-lo-presencial/>

IMAGEN 1. Programa “Nebrija Room of the future”



Room of the future era una tecnología desarrollada por la empresa mashme.io que permitía a los estudiantes presenciales y los que se conectaban en remoto adquirir las mismas competencias y experiencias educativas de una manera personalizada<sup>4</sup>.

En lo que se refiere a esta nueva tecnología Global Campus Nebrija, apostó por un modelo de aprendizaje *blended*, es decir, aprendizaje mixto: presencial-virtual. Los objetivos a desarrollar eran un nuevo modelo de enseñanza mixta y transversal basada en los siguientes puntos:

- Calidad de contenido.
- Interacción entre el docente y los estudiantes.
- Aprendizaje experimental<sup>5</sup>

Víctor Sánchez, CEO de la empresa Mashme.io., en unas jornadas en la Universidad Nebrija manifestó que: “Mashme está muy comprometida con el sector educativo y va a seguir proporcionando innovación para satisfacer las crecientes demandas de las universidades (...) buscando siempre mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes”<sup>6</sup>.

Ese mismo año la Antonio de Nebrija, después de varios años de intensas investigaciones puso en funcionamiento un piloto de aula *blended* con tecnología CISCO<sup>7</sup>. Sin embargo, los estudios llevados a cabo para llegar a un correcto aprendizaje en el que haya una sinergia entre el sistema presencial

<sup>4</sup> *Nebrija Room of the Future: la clase del futuro fusiona lo virtual y lo presencial* (2019). <https://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/2019/07/01/nebrija-room-of-the-future-la-clase-del-futuro-fusiona-lo-virtual-y-lo-presencial/>

<sup>5</sup> *Nebrija Room of the Future: la clase del futuro fusiona lo virtual y lo presencial* (2019). <https://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/2019/07/01/nebrija-room-of-the-future-la-clase-del-futuro-fusiona-lo-virtual-y-lo-presencial/>

<sup>6</sup> *ibid*

<sup>7</sup> CISCO: Es una empresa estadounidense que se dedica a fabricar dispositivos para redes locales y externas. El objetivo es conectar a todo el mundo.

y el *online* ha dado diseños de *blended* distintos (Garrison y Kanuka, 2004)<sup>8</sup>: “La integración de la experiencia de aprendizaje presencial y online en distintos contextos, programas, asignaturas, etc. conduce a diferentes modelos *blended*, de forma que no hay dos diseños *blended* idénticos” (Sousa, Peset, y Muñoz, 2021).

### 3. Desarrollo

El 14 de marzo de 2020 y con motivo de la pandemia, el famoso Coronavirus, el presidente del gobierno Pedro Sánchez anunció al país el confinamiento de los españoles. A partir de ese momento la sociedad se vio obligada a modificar sus hábitos y por ende la educación. Los alumnos de colegios, institutos y universidades cambiaron las aulas por sus casas para continuar con la docencia. Los estudiantes españoles se tuvieron que adaptar a recibir las clases de manera online para no perder el curso. Las videoconferencias se convirtieron en algo imprescindible y necesario para sustituir a la educación presencial en las aulas. España no fue un caso aislado, en esos momentos “los colegios de 186 países del mundo tuvieron que enviar a sus casas a 1200 millones de estudiantes y continuar sus clases a través de plataformas virtuales” (El Confidencial). Las clases online fueron el marco en el que los profesores y estudiantes convivieron durante los 3 meses que duró el confinamiento. Palabras como videoconferencia, plataforma digital, teams, zoom se convirtieron en habituales.

La educación híbrida utiliza lo mejor del sistema presencial y del online. En plena era digital el aprendizaje híbrido se adapta perfectamente al nuevo sistema de educación. El uso de herramientas digitales sirven para que haya un mayor feedback entre los docentes y los estudiantes: “los contenidos son más dinámicos, flexibles y posibilitan que el estudiante construya su ritmo de aprendizaje con la tutoría del profesor”. (Viñas, 2021)

Al sistema híbrido se le conoce como *Blended Learning* o *Be-Learning*. Este nuevo modelo educativo toma lo mejor del sistema online y favorece el desarrollo de las competencias de aprendizaje y el uso de los TIC (Berrocal, Megías, 2015: 108).

#### 3.1. ¿Qué es la presencialidad híbrida y cuáles son sus características?

Como hemos visto con anterioridad el sistema híbrido se nutre de lo mejor del sistema presencial y del online, una modalidad mixta de impartir las clases. Partiendo de esta base, la presencialidad híbrida “aúna los aspectos más positivos y enriquecedores de las modalidades presencial y a distancia, estableciendo un modelo *blended* –una mezcla enriquecida–, que actúa de manera dinámica y que trasciende los planteamientos tradicionales. (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020).

La presencialidad híbrida parte del sistema presencial que utiliza las clases síncronas (profesor y estudiantes en un aula física) y asíncronas apoyadas en la tecnología digital a través de un aula virtual y todos sus elementos potenciadores: entorno, aplicaciones y herramientas tecnológicas. (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020). Para la Universidad Antonio de Nebrija, “Esta idea debe participar y sustentarse en los preceptos de la Educomunicación, el aprendizaje ubicuo y el *m-Learning*, la inmersión y la ubicuidad” (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020).

---

<sup>8</sup> Los comentarios de estos autores ha sido recogidos en: Sousa, S., Peset, M. y Muñoz, J (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación. *Revista de Educación*. nº 391 Enero Marzo 2021 pp. 123-142.

Para ello se necesita que todos los estudiantes dispongan de los recursos necesarios para poder acceder a las herramientas que van a necesitar para poder desarrollar de manera adecuada el sistema híbrido. En ese sentido cabe señalar, la necesidad de que todos los alumnos tengan: ordenador, internet y wifi que los conecten con el aula híbrida, en caso contrario el aprendizaje híbrido fracasaría. No se quiere una educación de dos velocidades, gente con recursos económicos que puedan acceder a las herramientas necesarias para poder realizar un correcto aprendizaje híbrido y otros alumnos que por su precariedad económica se vean limitados para poder acceder a este sistema. La Administración juega un papel fundamental para dotar a los estudiantes con escasos recursos de las herramientas digitales necesarias para poder llevar a cabo un correcto aprendizaje híbrido.

Uno de los objetivos principales es reducir la brecha digital entre los estudiantes para que puedan tener acceso al mundo digital: herramientas y capacidades digitales (Viñas, 2021). La tecnología debe ser inclusiva y ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos. Las principales brechas entre los estudiantes son: económicas, de acceso y de uso (Fundación Telefónica: 2021)

En las jornadas llevadas a cabo por la Fundación Telefónica en colaboración con el diario *El País* en enero del 2021, llegaron a la conclusión de que el futuro del Sistema Híbrido pasa por “acercar la educación de calidad a los niños en entornos vulnerables” algo que podemos extrapolar a los estudiantes universitarios. “Es tiempo de abordar la complejidad de los cambios tecnológicos y de innovar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.” (Valencia Plaza, 2020).

### 3.2. Papel del docente en el Sistema híbrido

El profesor se enfrenta a nuevos retos en la docencia. Desde la llegada de la pandemia en el año 2020 los docentes se han tenido que reciclar y adquirir las habilidades adecuadas a un nuevo marco educativo. La llegada del Covid19 ha acelerado la conveniencia de digitalizar el sistema educativo (Valencia Plaza, 2020).

A partir de ese momento el profesor ha tenido un papel dinamizador y esencial en el cambio del modelo educacional que camina hacia un aprendizaje híbrido. Un cambio imparable sin marcha atrás (*ABC XL Semanal*: 2021)

El papel de los profesores en el cambio del sistema educativo fue tratado en profundidad en las jornadas promovidas por la Fundación Telefónica en colaboración con el diario *El País* el 29 de enero del 2021 y que llevaban como título: “La educación híbrida y el nuevo rol del docente en la era de la pospandemia”. En estas jornadas se aseguraba que “el docente es y será la palanca del cambio educativo”. Para ello los profesores “deben adquirir las competencias y habilidades necesarias para diseñar las clases en todos los formatos”.

Este sistema permite a los profesores que puedan alargar aún más su docencia con aquellos alumnos que tengan dificultades en temas o actividades y ayudarles a distancia sin necesidad de hacerlo de manera presencial. Eso supone un ahorro de energía y de tiempo por parte del docente y del alumno ya que no hace falta trasladarse a la Universidad para resolver dudas, problema o tutorías: “Los profesores pueden aprovechar mejor el tiempo y utilizar recursos digitales para crear una experiencia más eficaz, colaborativa y divertida.” (El Economista: 2022).

El profesorado en el aprendizaje híbrido deber actuar como el “eje vertebrador y principal actor del marco metodológico”.(Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020) Eso significa que el docente además de tener

los conocimientos necesarios para impartir una asignatura debe adquirir la formación y la competencia necesarios en el ámbito de las competencias digitales para poder transmitirlos a sus alumnos. Por lo tanto, el profesorado tiene que incorporar a sus clases “ la innovación docente a sus prácticas habituales, la reflexión crítica y conclusiva de su propia práctica” (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020), eso significa que el docente debe crear un marco metodológico original y de calidad.

En un mundo en el que se ha tenido que innovar necesariamente en un periodo de tiempo muy corto debido a la pandemia, el docente “debe ser consciente de la realidad que le rodea, de los desafíos de su profesión y ser cercano a sus estudiantes”. (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020)

### 3.3. Los alumnos principal receptor del sistema híbrido

Los alumnos se han tenido que amoldar y reciclar a una nueva forma de recibir la docencia. La pandemia que ha asolado al planeta ha supuesto un cambio radical en las estructuras educativas. Acostumbrados al modelo presencial, donde el profesor impartía las clases apoyado cada vez más en los avances tecnológicos y dentro de un universo en el que el sistema digital es fundamental, la pandemia vino a trastocar y al mismo tiempo a enseñar nuestras carencias. El sistema educativo apenas había entrado en el mundo tecnológico y carecíamos de las herramientas y los conocimientos necesarios para de la noche a la mañana entrar en el mundo online. De marzo a junio de 2020 (periodo de confinamiento en nuestro país) profesores, alumnos y centros educativos tuvieron que cambiar el sistema de impartir las clases. Las aulas fueron sustituidas por el ordenador donde aparecía la cara del docente impartiendo la asignatura. Un ordenador a compartir con el resto de la familia, un hándicap importante que se supero gracias al esfuerzo de todos, a unos buenos horarios y a la compra, en la mayoría de los casos, de otro aparato .

Un artículo publicado en diciembre de 2020 por el *ABC* de Castilla León llevaba por título: “Aula híbrida: cuando el maestro “se cuele” en tu salón”. Un título muy ilustrativo de lo que sucedió en nuestro país en los primeros meses de la pandemia. El profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca Francisco José Álvarez<sup>9</sup>, comenta como ha sido la experiencia del aprendizaje híbrido implantado en la universidad salamantina “la retransmisión de una clase presencial al entorno online en tiempo real, de modo que los alumnos que tengan que permanecer en sus casas, bien por estar enfermos o bien por tener que guardar aislamiento, nos se descuelguen del aprendizaje” (*ABC* Castilla y León: 2020). A lo que habría que añadir que el sistema híbrido permite seguir las clases de manera síncrona, en la que hay alumnos en casa y otros de manera presencial en el aula de forma y manera que se guarde la distancia de seguridad marcada por las autoridades sanitarias. Otro modelo de dar las clases son las asíncronas, en las que las clases son grabadas y el alumno puede ver lo realizado en el aula en cualquier momento sin estar sujeto a un horario.

El sistema híbrido permite a los alumnos participar en las clases ya sea porque se encuentren lejos de la Universidad o no puedan ir al aula presencial por motivos de discapacidad o enfermedad que le hagan permanecer en sus casas. De hecho, hay cada vez más estudiantes internacionales que sin moverse de sus países de origen realizan sus carreras en universidades españolas, como es el caso de la Universidad Antonio de Nebrija. Por lo tanto es un aprendizaje más inclusivo, eficiente y dinámico.

---

<sup>9</sup> Francisco José Álvarez es profesor y director de posgrado e Innovación Educativa de la Universidad Pontificia de Salamanca

Según el profesor Francisco José Álvarez “el traslado de la docencia presencial hasta la casa del alumno, apenas requiere las necesarias conexiones a Internet en el centro y en el domicilio del estudiante y el beneficio es significativo: el alumno no pierde clase”; según el profesor Álvarez, “la metodología híbrida es la misma que en el sistema presencial, sólo cambia que la clase es retransmitida para ser vista en casa por el alumno” (ABC Castilla y León: 2020).

### 3.4. Clases síncronas y asíncronas

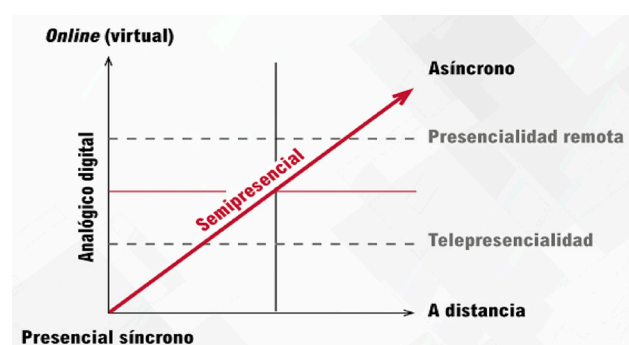
En el sistema híbrido hay dos tipos de modelos de impartir las clases: síncrono y asíncrono.

Las clases impartidas en la **modalidad síncrona** son aquellas que se realizan en tiempo real, es decir, las asignaturas se dan en directo y los alumnos las siguen de manera presencial o a través de videoconferencias (Teams, Zoom, Webex, etc) los que la siguen fuera del aula. En ese sentido, hay una conexión virtual entre profesores y estudiantes. En esta modalidad los docentes se apoyan y utilizan herramientas como “el chat, las audioconferencias, las pizarras compartidas como las que ofrece Google en sus aplicaciones (*Jamboard*), y también la pizarra colaborativa *Padlet*, recurso online o en “la nube”, que permite crear un muro en el que pueden incorporarse videos, imágenes y archivos de texto”. (Viñas: 2021)

En lo que se refiere al **modelo asíncrono** las clases se dan en tiempo real, sin embargo, los alumnos pueden disponer de las mismas cuando lo crean conveniente, es decir en tiempo diferido. Para ello utilizan como elementos para el buen desarrollo de estas clases “ los e-mails; los foros de discusión; los audios/videos grabados; los mensajes, los tabloncillos de anuncios, las listas de preguntas.” (Viñas, 2020: 21). Esto supone que las personas que intervienen en las clases asíncronas pueden estar conectados siempre que quieran y a través de los dispositivos que crean convenientes.

En Universidades como la Antonio de Nebrija han desarrollado una presencialidad híbrida que dista sobre manera de los formatos tradicionales de la telepresencialidad de “contenidos planos y clases en formato enlatado, pues se basa en una combinación inteligente de pedagogía y tecnología, asentada en las metodologías docentes híbridas y la innovación, como factor de liderazgo y calidad” (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020) La concepción que sobre presencialidad híbrida tiene la Nebrija supone una continuidad “entre lo presencial (físico y virtual síncrono) y lo semipresencial (presencial, virtual, síncrono-asíncrono)” (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020)

**GRÁFICO 1.** Clases síncronas y clases asíncronas

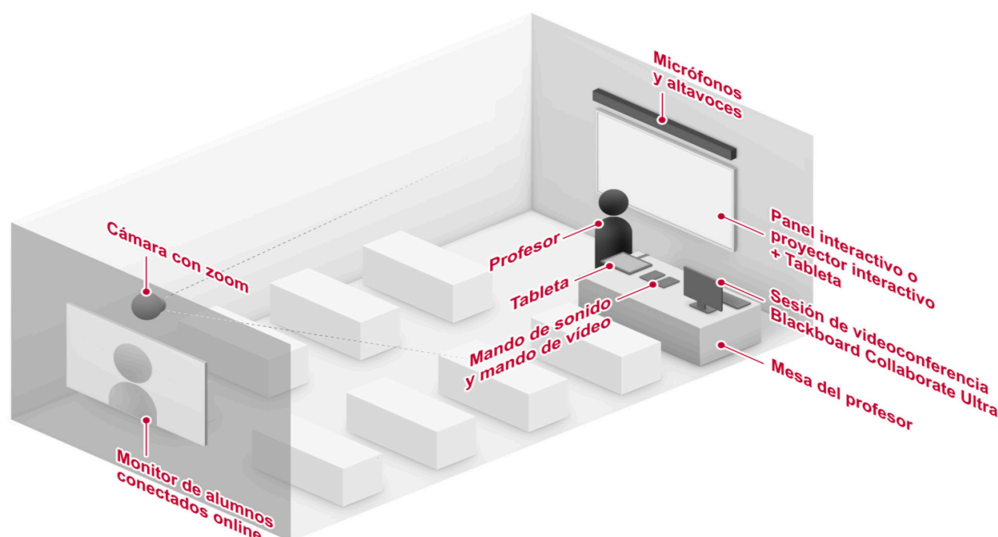


Fuente: Global Campus Nebrija

### 3.5. El aula híbrida

La pandemia ha supuesto cambios estructurales en las aulas. A partir del curso 2020-2021 se hizo necesario desarrollar las aulas dotándolas de las herramientas necesarias para poder impartir un aprendizaje híbrido. Por lo tanto, al aula tradicional, es decir, al aula presencial, se la dotó de las herramientas necesarias para poder digitalizar las clases. El aula dispone de “dispositivos tecnológicos que permiten atender a los estudiantes en dos modalidades: presenciales (aula física) y *online* (conectados a través de videoconferencia”. En la Universidad Antonio de Nebrija esa videoconferencia se realiza a través del sistema “Blackboard Collaborate Ultra”. (Diestro, A, García, M y Villalonga, C, 2020)

IMAGEN 2. Aula híbrida



Fuente: Global Campus Nebrija

### 3.6. Qué es *Blackboard Collaborate Ultra*?

*Blackboard Collaborate Ultra* es una herramienta utilizada en las videoconferencias en tiempo real, es decir, en el momento que se imparte la docencia. Esta herramienta nos da la posibilidad de añadir archivos, utilizar la pizarra virtual y compartir aplicaciones. Además, no necesita instalar ningún software para unirse a una sesión, se abre directamente en el navegador que estamos utilizando.

Para poder desarrollar un buen aprendizaje híbrido el aula debe contar con las siguientes herramientas:

- **Sistema de audio:** Un aula con micrófonos que recoja con nitidez y total calidad las conversaciones entre el docente y el alumno y transmitirlo a la sesión virtual.
- **Sistema de vídeo:** Para ello se contará con una cámara robotizada (como es el caso en la Universidad Antonio de Nebrija) con un ángulo de 340° y resolución Full HD. Esta cámara está ubicada en el fondo del aula de manera que pueda recoger todo lo que pasa en la misma.

- **Pantalla LED Ultra HD**, instalada, generalmente, al final del aula, y que proyecta a los alumnos que están conectados a la clase en la modalidad telepresencial.
- **Sistema para la exposición del contenido.** Las aulas están dotadas de un panel interactivo que permite la conexión de los contenidos. Las aulas suelen contar con proyector y con una tableta gráfica de 16” (en el caso de la Universidad Antonio de Nebrija). El contenido de los temas impartidos por el docente son los mismos para los alumnos que siguen la clase de manera presencial que los que están en remoto.

#### 4. Conclusiones

El sistema híbrido ha venido para quedarse como se exponía en uno de los artículos expuestos durante la investigación. El sistema educativo ha visto en el aprendizaje híbrido una extraordinaria opción con la que preparar a los estudiantes del presente y del futuro.

Estamos en una sociedad interconectada, los hechos que se suceden a lo largo del mundo son conocidos y recogidos casi instantáneamente. En el ámbito de la educación los avances tecnológicos y la digitalización de nuestro sistema supone una gran flexibilidad y dinamismo. Por ello, los docentes y los estudiantes deben estar al día, es decir, tener las habilidades y conocimientos tecnológicos necesarios para poder desarrollar un sistema como el híbrido.

La crisis sanitaria instalada desde la irrupción de la pandemia en el año 2020, ha permitido implementar el aprendizaje híbrido y ha provocado una transformación extraordinaria en el modelo educativo.

Las aulas presenciales se han convertido en aulas virtuales. La transformación tecnológica y digital de las mismas ha supuesto un esfuerzo enorme en todos los sentidos en los docentes y en los alumnos verdaderos protagonistas del Sistema Híbrido. Lo que se pretende con el aprendizaje híbrido “es propiciar el bienestar emocional y físico de los alumnos, y además, de los profesores” (Viñas, 2021)

No hay que olvidar que el sistema híbrido se tuvo que desarrollar en apenas unos meses para poder llevar la docencia a todos los rincones. Un sistema que hubiera necesitado de varios años de investigación para su correcto progreso y que se tuvo que poner en marcha ante la necesidad de tener que impartir las clases a todos los alumnos.

Una de las cosas importantes a subsanar en el futuro mediato son las diferentes brechas tanto tecnológicas como económicas que hay que solventar, todavía, y en el que las distintas Administraciones deben jugar un papel fundamental para dar las mismas oportunidades a todos los estudiantes.

En conclusión, el aprendizaje híbrido es la educación del futuro pero tendrá que seguir evolucionando y progresando a todos los niveles: tecnológicos, digitales o docentes. Este sistema atesora todos los ingredientes para potenciar y enriquecer a los estudiantes y dotar a los profesores de las herramientas necesarias para poder realizar una buena docencia, sólo así se conseguirá un buen feedback entre docente y alumno.



## 5. Referencias bibliográficas

- ABC Castilla y León (16 de diciembre de 2020). Aula híbrida: cuando el maestro “se cuele” en tu salón. [https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-aula-hibrida-cuando-maestro-cuela-salon-202012160958\\_noticia.html](https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-aula-hibrida-cuando-maestro-cuela-salon-202012160958_noticia.html)
- BERROCAL E. Y MEGÍAS, S. (2015). Indicadores de calidad para la evaluación de plataformas virtuales. *Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 19(2). España. Tomado [https://www.researchgate.net/publication/286923337\\_Indicadores\\_de\\_calidad\\_para\\_la\\_evaluacion\\_de\\_plataformas\\_virtuales](https://www.researchgate.net/publication/286923337_Indicadores_de_calidad_para_la_evaluacion_de_plataformas_virtuales)
- DIESTRO, A., GARCÍA, M., Y VILLALONGA, C. (2020). *Metodologías Docentes para la Presencialidad Híbrida*. Documento metodológico. Universidad Antonio de Nebrija. Global Campus Nebrija.
- DIGITAL WORKERS (2020). *La educación híbrida no es Frankenstein*. Tomado de <https://www.edix.com/es/instituto/educacion-hibrida/>
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (29 de enero de 2021). *La educación híbrida y el nuevo rol del docente en la era pospandemia*. <https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/educacion-hibrida-tecnologia-rol-del-docente-pospandemia/>
- GARAY, U., TEJADA, E., Y PORTILLO, J. (2020). ¿Y si el modelo híbrido fuera el futuro de la universidad? Artículo publicado en *The Conversation*. <https://theconversation.com/y-si-el-modelo-hibrido-fuera-el-futuro-de-la-universidad-139895>
- GARRISON, D., KANUKA, H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- GOITIA, F. (23 de junio de 2021) *La educación que viene: híbrida, líquida, colaborativa...* <https://www.abc.es/xlsemanal/a-fondo/educacion-online-colaborativa-nuevos-modelos-ensenanza-pospandemia.html>
- LONGORIA, F.J. (2005) *La educación en línea: el uso de la tecnología de informática y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Universidad Autónoma del Carmen (Campeche).
- MEJÍA GALLEGOS, C.; MICHALÓN DUEÑAS, D.; MICHALÓN ACOSTA, R.; LÓPEZ FERNÁNDEZ, R.; PALMERO URQUIZA, D. Y SÁNCHEZ GÁLVEZ, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *MediSur*, 15(3), 350-355. Tomado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2017000300010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2017000300010&lng=es&tlng=es)
- Nebrija Room of the Future: la clase del futuro fusiona lo virtual y lo presencial* (2019). <https://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/2019/07/01/nebrija-room-of-the-future-la-clase-del-futuro-fusiona-lo-virtual-y-lo-presencial/>
- EL ECONOMISTA* (3 de mayo de 2022). El aprendizaje híbrido, la siguiente frontera de la Educación. <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/11747080/05/22/El-aprendizaje-hibrido-la-siguiente-frontera-de-la-educacion.html>
- EL PAÍS* (26 de enero de 2021). Más cerca de la educación híbrida: cómo la tecnología transforma el concepto de profesor. <https://elpais.com/tecnologia/un-pais-para/2021-01-26/mas-cerca-de-la-educacion-hibrida-como-la-tecnologia-transforma-el-concepto-de-profesor.html>
- RÍOS, Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Revista Plus Economía*, 9(2), 107-112. Panamá. Tomado de <http://pluseconomia.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>

RODRÍGUEZ, J. (2021) *La escuela (híbrida) que queremos*. Universidad Camilo José Cela. <https://www.ucjc.edu/2021/03/la-escuela-hibrida-que-queremos/>

SERVÍN, A. (2020). Hacia una educación híbrida ante la nueva normalidad. *El Economista*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Hacia-una-educacion-hibrida-ante-la-nueva-normalidad-20200704-0022.html>

SOUSA, S., PESET, M. Y MUÑOZ, J (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación. *Revista de Educación*. nº 391 Enero Marzo 2021 pp. 123-142.

VALENCIA PLAZA (19 de agosto de 2020). *Formación híbrida: el aprendizaje que impulsará la transformación digital*. <https://valenciaplaza.com/formacion-hibrida-aprendizaje-transformacion-digital-universidad>

UNIVERSIDAD EUROPEA *¿Qué es el modelo híbrido en Educación?* 11 marzo 2022 <https://innovacion-educativa.universidadeuropea.com/noticias/modelo-hibrido-educacion/>

VIÑAS, M. (2021) Retos y posibilidades de la comunicación híbrida en tiempos de pandemia. *Revista Plures UNLP*. núm. 12, e027, 2021. <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780/11502>

VIÑAS, M. (2020). Educación a distancia: herramientas metodológicas aplicadas en Bibliotecología. I Seminario de la Realidad Bibliotecológica, 11 de noviembre. *Docencia virtual en la educación superior: estrategias para la enseñanza en Bibliotecología y Ciencias de la Información*. Lima, Perú. Tomado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13968/ev.13968.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13968/ev.13968.pdf)

## **El papel pedagógico de la ética y la deontología para los futuros profesionales de la comunicación y los medios: cómo desarrollar y nutrir las virtudes**

*The pedagogical role of ethics and deontology for future professionals of communication and media: How to develop and nourish virtues*

**José Manuel Simões**

*Saint Joseph University, Macau-China*  
jmsimoes@usj.edu.mo

### **Resumen**

La educación y la pedagogía juegan papeles fundamentales en la formación de valores. El papel de los profesores de ética debe ser inevitablemente el de defender una moral de honestidad, respeto y apertura hacia las personas, exactitud de los hechos y análisis honesto, recurriendo a una postura seria y pluralista.

Con el fin de preparar a la próxima generación para su futuro como periodistas, comunicadores y profesionales de los medios, los docentes deben poner un fuerte énfasis en la formación de un conjunto de valores humanísticos y holísticos. La ética es el dominio de la filosofía que busca determinar el propósito de la vida humana y de las sociedades y sirve como medio para lograrlo, teórica y prácticamente. En este artículo, el autor explicará cómo el papel pedagógico de la ética y la deontología para los futuros profesionales de la Comunicación y los Medios puede contribuir a una ética del bien común, alimentando la armonía y las virtudes.

### **Palabras clave**

Ética y rol pedagógico, ética del bien común, comunicación y medios, el propósito de la vida humana, valores humanísticos y holísticos

## **Abstract**

*Education and pedagogy play fundamental roles in view of the formation of values. The role of the ethics professors must inevitably be to defend a morality of honesty, respect, and openness for people, the accuracy of facts, and honest analysis in order to establish ties, resorting to a serious and pluralistic stance.*

*In order to prepare the next generation for their future as journalists, communicators, and media professionals, the professors have to put a strong focus on the formation of a humanistic and holistic set of values. Ethics is the domain of philosophy that seeks to determine the purpose of human life and societies and serves the means of attaining it, theoretically and practically. In this article, the author will explain how the pedagogical role of ethics and deontology for future professionals of Communication and Media can contribute towards ethics of common good, nourishing harmony and virtues.*

## **Keywords**

*Ethics and pedagogical role, ethics of common good, communication and media, the purpose of human life, humanistic and holistic values*

## **Resumo**

*A educação e a pedagogia desempenham papéis fundamentais para a formação de valores. O papel dos professores de ética deve ser, inevitavelmente, defender uma moralidade de honestidade, respeito e abertura às pessoas, exatidão dos fatos e análise honesta recorrendo a uma postura séria e pluralista.*

*A fim de preparar a próxima geração para o seu futuro como jornalistas, comunicadores e profissionais de mídia, os professores devem colocar um forte foco na formação de um conjunto de valores humanísticos e holísticos. A ética é o domínio da filosofia que procura determinar o propósito da vida humana e das sociedades e serve aos meios para alcançá-lo, teórica e praticamente. Neste artigo o autor explicará como o papel pedagógico da ética e da deontologia para os futuros profissionais da Comunicação e Mídia pode contribuir para uma ética do bem comum, nutrindo harmonia e virtudes.*

## **Palavras-chave**

*Ética e papel pedagógico, ética do bem comum; comunicação e mídia, o propósito da vida humana, valores humanísticos e holísticos*

## Introduction

All behavior is based on respect for the universal objective moral law, intrinsic to all consciousness, necessarily imposing itself in the form of duty (which Kant calls “the need for action for respect to the law”): but still beyond it, seeing it as an exemplar realization of values and virtues such as integrity or truthfulness. The Categorical Imperatives can be summed up in the following expressions: “Act in such a way that the maxim of your action can always be a universal principle of your conduct and always act in such a way that you treat humanity, both in your person and in the Other as an end and not just as a means.” (Ribeiro, Marques and Ribeiro, 2000).

The Delphic and Socratic presuppositions “Know Thyself” and an “Examined Life” are part of the ethical knowledge of human persons and their search for inner lucidity, basing their actions on a balanced symbiosis between reason, will, and emotions. It is this act that can make the spirit pure and attentive, directing the realization of ideas towards the common good and universal whole.

## Code of ethics, deontology, duties and obligations

The deontology is the science of the duties of a particular profession. The meaning of which is composed of two Greek words: *deon*, which means “duty”, “obligation”, or what must be done; and *logos*, which means “word”, “account”, “science”, and refers to methodical knowledge and systematic grounded arguments and evidence. That is, the science of what is just and fitting for man to do, the science of duties. “A deontological code, in and of itself, always constitutes in some way a conditioning factor of professional activity; in that it establishes limits and demands duties.” (Correia, 1997).

Kant’s adage, “act only according to a maxim such that you may at the same time want it to become universal law,” and “act in such a way that you use humanity, both in your person and in the person of any other, always and simultaneously as an end and never simply as a means”, are fundamental behavioral principles for all citizens, students, journalists as well as owners and managers. (Kant, 1960).

The code of ethics is a code of duties and obligations that must be fulfilled. In the majority of countries, those who practice the profession have the right to a professional title - a journalist’s portfolio - which can be handed over by those who opt to make use of these incompatibilities or which even can be withdrawn by the Commission from the Cardboard of Journalists who, in this capacity, replaced the Union of Journalists.

The code of ethics raises questions, since even journalists are not obliged to comply with it formally and legally. Knowing that this code of conduct, approved at the general meeting of the respective union, has not been signed by the majority of the professionals in the area, but only by the union members, it can even be questioned as to its validity and even to its denomination. By taking simple rights as duties that make the class responsible, is an indispensable instrument not only for the credibility of present journalists and future journalists, but also for the support of the entire fragile and precious architecture of freedom of information in societies.

Such a set of norms (there exists a diversity of denominations for the same reality: codes of ethics, codes of honor, declarations of duties and rights, codes of conduct, declarations of principles, codes

of practice or rules of conduct) and the common good they serve, show that deontological codes have a special meaning and relevance in the domain of professional public services and harmonious societal development.

If the code of ethics becomes understood not only as an instrument designed to establish norms of honest professional behavior, but also as a repository of corporate rules aimed at guaranteeing, at the cost of the individual sacrifice of some journalists, the effectiveness of journalistic work, it will have slipped into the tortuous domain of opportunity and of convenience and have lost any moral orientation or authority. Certain journalists seem to want to make the deontological code a grossly totalitarian device that, more than just an instrument containing basic moral norms of the professional practice of the profession, to become a corporate primer to defend what has been called the ‘prestige’ and ‘credibility’ of the class.

### **Education and pedagogy role**

Education and pedagogy play fundamental roles in view of the formation of values. The role of the ethics professors must inevitably be to defend a morality of honesty, respect, and openness for people, accuracy of facts and honest analysis.

In order to develop and contribute to the ethics of common good and the formation of values and the defense of core values in view of harmonious societies it is important to establish ties, resorting to a serious, pluralistic stance that offers a view reflecting freedom of expression and of the press, with a focus on the attempt for rigor and objectivity.

Communication students need to go an extra mile to adapt new technologies of the modern era, taking as a priority the concentration of efforts in the digital world, a global trend, and understanding that the journalist appears as the arbiter of society’s game. Thereby, committing themselves to the ideals of the profession, communing with them, and profiting from the ethos, while placing themselves in the role of being stewards of evidence with a kind of dramatization syndrome, entangled in commercial logic, not infrequently subordinating the ethics of the profession to the logic of the market. Consequently, the spheres both public and private can become confused, and the areas of intervention within this symbolic game are not always respected appropriately.

Communication students and future journalists, like all people, reveal their, sometimes, fragile conscience, questioning of values, norms, principles, analyzing, reasoning, thinking, learning, knowing what it is, questioning the relation between thinking and the being, seeking the moral to solve ethical issues of individual responsibility. How to generate consensus? How to adhere unconditionally to ethical imperatives?

Plato says that a just society is one in which each individual performs the function for which he is prepared, which makes it necessary for each individual to fulfill his established function. (<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/033e4.pdf>)

Is the journalist and future journalist prepared to face and hold the comprehensive truth?

“We consider the idea of truth as an abstraction that is both temporal and impersonal, knowing that it does not take this abstract meaning just because it is the correlative limit idea of a task that is proposed to the concrete subjects; it is the horizon, the final abstract, impersonal sense of a concrete, temporal and personal task; the idea of truth is sustained only by the duty to think.” (Ricoeur, 1965)

Truth, as an endless process of contemporary inquiry and understanding of the past, needs an adjuvant component predominantly of a spiritual nature.

The nature of journalism students and journalists must be oriented towards striving for perfection and the realization of some good, that which, in Aristotle's concept, "tends in all circumstances." The journalist, like all Man, proceeds from and makes choices; the central notion of ethical thinking is the notion of the Good and the Just. "Defining what is Good is not a moral problem that can solve an individual with respect to each particular case, but a general problem of a theoretical nature that it is up to the investigator of moral, that is, of the ethical." (Vásquez, 1969).

It is in the excellence of the management of actions by rationality and in putting the senses into the scene, that there is human virtue, a disposition acquired (and made praiseworthy) by reason and will. When it comes to ethics, what is under consideration is when to act, with respect to whom, in what case, in view of what and in what way.

It is essential that the future journalists contribute to the proper education and training of citizens; that fit the situations; that cultivate virtue; that attend to the realities in all their aspects, that explore common sense, the just.

The actions of the journalists will always have a starting point to unite the truth, the ponderation, the reasoning, the notion of Good. With no fallacies, revealing character, willpower, reflection.

This means, as Karl Otto Apel explains, that there is room for people to discuss and reach agreement on concrete things, such as Good or Evil, Just and Unjust, Sustainable and Unsustainable, serving morality in the public space, and especially, not to overlook or exclude those who are left out, like minority groups and positions, but to try hard in finding ever more inclusive and comprehensive solutions.

## **The role of Media Psychology in Communication**

The World Association of Newspapers (WAN-IFRA) has identified solution journalism as an emerging pillar of the media landscape in order to contribute to making people more "prosocial," as Sophie H. Janicke points out in "How Positive Media Can Make Us Better People" (Janicke, 2016), when it refers to the latest research in the field of media psychology and its potential for spreading the idea of the common good.

According to the conclusions of these studies, images and positive messages, interviews with selfless people, reports that reflect gratitude, generosity, loyalty, news about social justice, care for the needy, promotion of solidarity and the common good, and the love of the neighbor, virtues or human excellencies are central. Furthermore, sustainable lifestyles when emitted by the media contribute to a collective motivation, stimulating the recipients to practice actions aligning in the same sense, to have the Others and Mother Earth as the horizon, encouraging them to appreciate themselves, and leading them to a perception of a more optimistic reality. Therefore, creating what media psychology calls a sympathetic world, generous, experiencing positive emotions, watching the world in a constructive and healthier way, promoting universal core values, and not shy to address the transcendent, allows space for various spiritual aspects and more fruitful dimensions of human life. People in the media fulfill an important educational role, helping people to make better sense of the world so that they can better find their place and role.

This study, like other studies in media psychology, is evolving, allowing researchers such as Sophie Janicke or Mary Beth Oliver to believe that if people select inspiring content in different media, they are not just contributing to feeling good at the moment, but are also nourishing their instincts of compassion and kindness, values that are already basic in European culture.

“The prudent person looks, on the one hand, at the objective reality of things and, on the other hand, at will and action. But he looks first at reality, and by virtue of and on the basis of his knowledge of reality, he decides what is to be done and whatnot, and how it is to be done and how not. And so, in truth, all virtue is dependent on prudence.” (Pieper 2012: 14).

Thus, Prudence or Practical Wisdom (*phronesis*) enables us to do the “right thing”, “a practical judgment that is able to discern the right choice (or, sometimes, choices) among the possibilities before us”,

“that is capable of learning from mistakes” as an “ongoing task: just as the athlete of the physician must constantly practice if she or he is to maintain, much less improve, his or her abilities, so we as human beings must likewise cultivate in a conscious and ongoing way our rational abilities, including our use of *phronesis*.” (Ess 2020: 262-263);

The virtue of prudence is also connected with attentive and truthful listening: “For example, attentive listening and truthful, open, caring, compassionate, and humble engagement across difference creates conditions required to take in and understand the Other on his or her own terms.” (Makau 2011: 511). Prudence is also deeply linked with human flourishing and wellbeing,

“by understanding reality properly, we as human beings can then ‘attune’ ourselves to that reality – that is, we can know better both what to expect of it and how to behave within and in relationship with it, in order to achieve what the Greeks called *eudaimonia* – often translated as ‘happiness’ but better understood as a kind of fundamental sense of well-being and contentment.” (Ess 2020: 261-262);

The second Cardinal Virtue building on prudent decisions, is *justice*, which is pivotal for professionals in the field of communication and media. The virtue of justice shapes proper relations of the members in a community and society. Justice depends fundamentally on prudence. “Only an objective person is just; and lack of objectivity means, also in ordinary everyday language, almost the same as injustice.” (Pieper 2012: 18);

The fight for social and environmental justice today, locally and globally, requires a lot of *courage*, the third Cardinal Virtue, indispensable for professionals in communication and media who need courage in view of facilitating necessary transformations and changes in communities based on a prudent understanding of facts and just principles. The organization Reporters Without Borders (RSF) informed that in 2021 already 22 journalists and 4 media assistants have been killed (RFS 2021), courageously offering the ultimate good of their own lives in their service. Often “the urgency of the moment demands inclusive and collective efforts to understand and responsibly address the human-made causes of suffering plaguing humanity in this moment.” (Makau 2011: 501). Journalists “critical analysis is required to *unmask* the partiality that informs – and often subsumes – the sanctioned institutional and organizational discourse at the heart of unjust economic relations.” (Makau 2011: 502).

The book “Meditation”, by Marcus Aurelios, sustains the argument that in human life nothing is better than justice, truth, temperate, fortitude, and, in a word, anything better than thy own mind’s self- satisfaction in the things which it enables thee to do according to right reason, and in the condition that is assigned to thee without thy own choice. “Never value anything as profitable to thyself which shall compel thee to break thy promise, to lose thy self-respect, to hate any man, to suspect, to curse, to act hypocrite”, he wrote (<https://dailystoic.com/meditations-marcus-aurelius/>).



Those ideas may help our students, especially the future communicators, to redefine speeches, to know how to be authentic and truthful, to understand how to share convictions honestly, to rethink contemporary ethical questions that communities are facing, and to try to clear up the vast phenomenon of communication and information. We need to make note of the urgency that is needed to develop an ethical reflection about the role of communication and information in the modern world.

## **Virtuous Person and Intellectual Virtues**

Only the virtuous person can be happy or fulfilled, which may include sacrifices. The latter has nothing to do with leading merely a joyless dutiful life (Kant), instead, “virtuous agents take pleasure in doing what virtue demands.” (Reeve 2000, p. 55). For Aristotle, a constitution and city-state (*polis*) should nourish virtues or excellent character dispositions of citizens by good reasonable instruction and proper training and habituating of appetites and emotions in order “to produce a harmonious, integrated person, one whose soul is organized so as to best promote its true happiness” (Reeve 2000, p. 54). Happiness is here understood as long-term human flourishing, as “living well” (*eu zen*) and “acting well” (*eu prattein*) as “active realization of human potentials” (Hatib 2013: 14), crucial for the demanding task of journalism and communicative action (Jürgen Habermas).

Intellectual virtues deepen our overall understanding of the world in view of setting the right goals and preparing the right decisions. Virtues of character govern our appetites and emotions in view of feeling the right things “at the right times, about the right things, towards the right people, for the right end, and in the right way” (Aristotle, *Nicomachean Ethics* 1106b21-3). “So, someone who possesses the virtues will have feelings that correctly interpret a situation, and are appropriately responsive to it.” (Reeve 2000, p. 55). Habituation is required for acquiring virtues. “But habituation is not merely behavioral, it is also intellectual. In learning to fear correctly, we are acquiring the capacity to see the right things as threatening or dangerous as well as gaining control of our trembling limbs and our desire to flee.” (Reeve 2000, 55-56).

“The goal of an Aristotelian education of the appetites and emotions, then, is to produce citizens with the virtues and the conception of happiness suited to their constitution, citizens for whom acting in accord with the laws is second nature, it having seeped into their characters like dye into wool. If we have received such an education in a correct constitution, we will have all the genuine virtues of character: our feelings will be in harmony with our wish; our wish will be genuine and not merely apparent happiness.” (Reeve 2000, p. 57). But we also need proper training and knowledge in the field of Ethics and Politics, which are practical sciences aiming at practical wisdom (Prudence, *phronesis*), which aims at “action not knowledge.” (NE 1094a22-4)

## **Conclusion**

The discussion above suggests that future journalists can become even more promising if they invest in the solution journalism if they are concerned about the effects of their news, and if they understand that it is possible to invest in positive, inspiring news that contributes to making people better and if they follow the ethical values.

We have suggested in this chapter that in order to achieve those goals, students and future journalists should be prepared to contribute toward an ethics of common good, nourishing just, harmonious and sustainable societies and peace, developing strategies to inform and educate, in openness and by aligning various considerations, reasonings, and notions of goodness; without fallacies, revealing character, willpower, reflection, approaching justice based on universal accepted core values. All

professors need to put a strong focus on the formation of a humanistic and holistic set of values, seeking to determine the purpose of human life and societies and serve the means of attaining it, theoretically and practically, promulgate and applicate the standards of good habits, virtues, and human excellences.

## References

- ARISTOTLE (1999). *Nicomachean Ethics*, Trans. Terence Irwin. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.
- CORREIA, Fernando (1997). *Os Jornalistas e as notícias*, Editorial Caminho, Lisboa.
- DESCARTES (1645). *Oeuvres philosophiques*, Lettre du 15 Sept. 1645; Ad. et Tan, IV; collection de la Pléiade, Gallimard, Paris.
- ESS, Charles (2020). *Digital Media Ethics*, 3rd Edition, Cambridge, UK: Polity Press.
- FRANCIS (2014). Address of Pope Francis to the Executive Directors and Employees of the Italian Radio-Television Network (RAI), Paul VI Hall - Saturday, 18 January 2014; Online: [www.vatican.va](http://www.vatican.va).
- FRANCIS (2018). Message of His Holiness Pope Francis for World Communication Day, 24th January 2018; Online: [www.vatican.va](http://www.vatican.va).
- GASSNER, F. (2020). "Education in Religious Freedom." *Orientis Aura: Macau Perspectives in Religious Studies*, 1, 77–99. <https://journals.usj.edu.mo/index.php/orientisaura/article/view/10>
- HATAB, L. J. (2013). "Phainomenon and Logos in Aristotle's Ethics". In: *Phenomenology and Virtue Ethics*, ed. by Kevin Hermberg and Paul Gyllenhammer (London et al.: Bloomsbury): 9-28.
- KANT, E. (1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*, trad. port., Editora Atlântida, Coimbra.
- MAKAU, J. M. (2011) "Response and Conclusion: A Vision of Applied Ethics for Communication Studies", in: *The Handbook of Communication Ethics*, ed. George Cheney, Steve May, and Debashish Munshi (New York: Routledge): 494-515.
- MUHLBAUER, R. (1968). Art. "Philosophy of Education", in: *Sacramentum Mundi: An Encyclopedia of Theology*, edited by Karl Rahner with Cornelius Ernst and Kevin Smyth, volume 2, (New York and London: Herder and Herder), p. 218-221.
- PIEPER, Joseph (2012). *The Christian Idea of Man*. Preface by John Haldane, tr. By Dan Farrelly, South Bend, Indiana: St. Augustine Press.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado, MARQUES, Marcelo Santos, RIBEIRO, Marco Aurélio Patrício. (2000) *Ética em três dimensões*, Coleção Temas Transversais, Volume I, Fortaleza.
- RICOEUR, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil.
- SÁNCHEZ Vásquez, Adolfo (1969). *Ética, tratados y manuales* Grijálbo, S.A., México, D.F.
- SIMÕES, José Manuel (2017). *Jornalismo Multicultural em Português – Estudo de Caso em Macau*, Media XXI, Lisboa.
- WARD, Stephen J. A. (2010) "Ethics for the New Mainstream." In *The New Journalist: Roles, Skills, and Critical Thinking*, Eds. Paul Benedetti, Tim Currie and Kim Kierans: Emond Montgomery Publications, Toronto.

WOLTON, Dominique (1997). *Penser la communication*, Flammarion, Paris.

(<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/033e4.pdf>)

<https://dailystoic.com/meditations-marcus-aurelius/>



## **Desgaitasuna duten pertsonen Komunikazio ikasketetako prestakuntzari buruzko gogoetak**

*Reflections on the training of people with disabilities in communication studies*

**Terese Mendiguren**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
terese.mendiguren@ehu.eus

**Jesús Ángel Pérez Dasilva**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
jesusangel.perez@ehu.eus

**Koldobika Meso Ayerdi**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
koldo.meso@ehu.eus

**Simon Peña**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
simon.pena@ehu.eus

**Ainara Larrondo**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
ainara.larrondo@ehu.eus

**María Ganzabal**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
maria.ganzabal@ehu.es

### **Laburpena**

Goi mailako hezkuntzako erakundeek gero eta konpromiso handiagoa dute desgaitasuna duten ikasleen inklusio prozesuekin. UPV/EHU neurri inklusiboak bultzatzen ari da 2003. Urtetik, desgaitasuna edo premia bereziak dauzkaten pertsonentzako arreta bermatzen duen zerbitzua bultzatuz. Lan honen helburua da azken bost urteetan sartu diren eta desgaitasuna duten ikasleen datuak, eta, bestetik, desgaitasuna duten ikasleek enpresako praktikei zer prestakuntzarekin aurre

egiten dieten, lan merkatuan sartu aurretiko funtsezko lehen harreman erabakigarri gisa. Ondorioen arabera, premia bereziak dauzkaten ikasleentzat goi mailako hezkuntza gero eta irisgarriagoa bada ere, kolektibo hori urrun dago maiz oraindik zifra optimoak lortzetik enpresetako lanbide praktikei dagokienez.

### **Hitz gakoak**

Inklusibitatea, desgaitasuna, unibertsitatea, komunikazioa

### **Abstract**

*The number of university students with disabilities has increased in recent years as a result of the approval of different laws and regulations that attempt to guarantee that individuals with disabilities can access, without discrimination and with equal opportunity, university education. In recent years, the academic community has produced research that addresses the need for higher-education institutions to adopt inclusive strategies. The purpose of this study is to gauge how prepared students with disabilities from the Faculty of Social Sciences of the University of the Basque Country are when conducting company internships as their first fundamental and essential point of contact before joining the job market. One of the aspects rated highest by internship supervisors is students' learning ability, which was recorded as excellent.*

### **Keywords**

*university education, disability, internships, students, inclusion*

## 1. Hitzaurrea

Goi mailako hezkuntza zentroetako prestakuntza akademikoak bizi kalitatea eta lan merkaturako sarbidea hobetzeko aukera ematen die desgaitasuna duten pertsonei. Hala ere, unibertsitatekoa, askotan, garai zaila izaten da oraindik, eta aurreko hezkuntza- etapetan ezagutu dituzten oztopoak aurkitzen dituzte han, hala nola oztopo fisikoak, ezin iristekoak diren ebaluazio sistemak edo prestakuntza prozesu horretan parte hartzen duten eragileen jarrera desegokia. Gainera, ONCE Fundazioak<sup>1</sup> egindako azterketa baten arabera, desgaitasuna duten eta adin aktiboan dauden biztanleen % 16,9k goi mailako ikasketak eginak dituzte, 2019ko azken datuen arabera. Kopuru absolututan, 317.000 pertsona inguru dira. Desgaitasunik ez duten pertsonen artean goi mailako hezkuntza dutenen tasa, berriz, horren bikoitza baino gehiago da (guztizkoaren % 36,4). Desgaitasuna duten pertsonek, komunikazioaren arloarekin lotutako ikasketetan prestakuntza jasotzea erabakitzen badute, aukera berriak aurki ditzakete, teknologia berrien aurrerapenak bermatuta. Esparru horretako irtenbide profesionalak gero eta lotuago daude gaitasun digitalekin. Era horretako gaitasunak eskuratzeko prozesuak baliteke, a priori, eskuratzeko errazagoak izatea mundu analogikoarekin lotutakoak baino.

## 2. Erronkak goi mailako hezkuntzan

Goi mailako hezkuntzako erakundeek gero eta konpromiso handiagoa dute desgaitasuna duten ikasleen inklusio prozesuekin, eta ikasle horiei arreta emateko zerbitzuak eta haien eskubideak arautzeko araudiak onartzen dituzte.

Ikasle horientzat, unibertsitateko ikasgeletara iristea bizi kalitatea eta lan merkaturako sarbidea hobetzeko aukera bat da (Misischia, 2014).

Gai hori jorratu duen ekoizpen akademikoaren barruan era guztietako lanak daude: lan batzuek desgaitasuna orokorrean aztertu dute unibertsitate testuinguruetan (Rodríguez eta Álvarez, 2016; Ocampo, 2018), eta beste batzuek, berriz, desgaitasun motaren eta generoaren arabera desberdintasunetan jartzen dute arreta (Polo eta López, 2012). Beste ikerketa ildo batek Espainiako (Suria, 2016) eta atzerriko –adibidez, Kolonbiako– (Mella *et al.*, 2016; Cruz eta Casillas, 2017) esperientziak biltzen ditu.

Beste azterlan batzuek, berriz, arreta handiagoa jartzen dute irakasleek beren eskoletan desgaitasuna duten ikasleak sartzeari buruz zer iritzi duten biltzean (Moriña *et al.*, 2013; Aquino *et al.*, 2016). Horiek horrela, ikasleek desgaitasuna duten ikaskideekin zer jarrera dituzten jorratzen dute zenbait lanek (Sánchez *et al.*, 2011; Suria, 2016), eta beste batzuek, berriz, haiek integratuta sentitzen ote diren dute aztergai (González eta Roses, 2016). Neurri eta jarduera proposamen orientatzaileak jorratzen dituzten lanak ere aipatu behar ditugu, jakina (Gairín *et al.*, 2013; Ferreira *et al.*, 2014). Gaitasunek ere erakarri dute, halaber, komunitate akademikoaren arreta honelako gaiak aztertzen dituzten lanen bitartez: unibertsitateko ikasleen gaitasun digitalen garapena (Aquino *et al.*, 2016), Espainiako tituludunak eta haien gaitasun profesionalizatzaileak (Montala *et al.*, 2013) eta desgaitasuna duten Espainiako unibertsitate tituludunek lanbide gaitasunak eskuratzeko jasotako unibertsitate prestakuntzaren azterketa (Dalmau *et al.*, 2014). Era berean, irakasleen prestakuntzari buruzko titulu ugari dago. Adibidez, unibertsitate mailan desgaitasuna duten ikasleei arreta emateko irakaskuntza gaitasunen garapena (Paz, 2014) aipatzekoa da, ageriko premia bereziak dituzten ikasle horiei egunez

<sup>1</sup> kerketa hau UPV/EHUko Unibertsitatea-Enpresa-Gizartea proiektuak eta ONCE Fundazioak finantzatzen du (erref. USE21/23; 2001)

egun laguntzen ahalegintzen diren irakasleei buruzkoa. Ildo horretan, unibertsitateko irakasleen prestakuntza eta desgaitasuna duten ikasleen irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak hobetzea jorratzen dituzten azterlanak nabarmentzen dira (Aranda *et al.*, 2014). Azkenik, interesgarria da Informazio eta Komunikazio Teknologiek (IKT) desgaitasuna duten pertsonen hezkuntza hobetzeko betetzen duten eginkizuna. Gai horri heldu diote honako autore hauen azterlanek: Cejudo eta Morales (2016), Rocha (2016), Cabero eta Ruiz (2017), Villafuerte *et al.* (2017).

### 3. UPV/EHUren kasua

UPV/EHU neurri inklusiboak bultzatzen ari da 2003. urtetik desgaitasuna edo premia bereziak dauzkaten pertsonentzako arreta bermatzeko. Orduan sortu zen Ezgaitasunak dituzten Pertsonentzako Zerbitzua, pertsona horiek ikasketak egin zitzaten errazteko, bai eta Unibertsitatean erabateko parte hartzea izan zezaten ere. Helburua hauxe da: hezkuntza premia bereziak dauzkaten pertsonak goi mailako irakaskuntza gainerako ikasleen baldintza beretan eskuratu ahal izatea bermatzea. Hori betebeharrak morala eta legala da unibertsitateentzat, gainera<sup>2</sup>. Izan ere, Euskal Herriko Unibertsitateak hezkuntza premia bereziak dauzkaten ikasleen eskubideak eta aipatutako araudiek jasotzen dituzten ekintza positiboko neurriak garatzen dituen araudi bat dauka, eta, gainera, UPV/EHUren eremuan ikasleak eskubide horietara iristeko aukera ematen duten prozedurak zehazten eta arautzen dira<sup>3</sup>.

Hezkuntza Premia Bereziak dituzten UPV/EHUko Ikasleei Aukera Berdintasuna Bermatzeko Arautegiak jasotzen duen bezala<sup>4</sup>, hezkuntza funtsezko elementua da herritarren garapen pertsonal eta sozialerako. Berdintasuna eta hezkuntza aukerak arautzen dituzten hainbat lege<sup>5</sup> ezartzen dutenez, unibertsitate hezkuntzako zentroek politikak eta neurriak bermatu behar dituzte desgaitasuna duten ikasleek bitartekoak, laguntzak eta baliabideak izan ditzaten ikasle horiek unibertsitateko sarbidea eta aukera berdintasun erreala eta eraginkorra izan ditzaten. Helburua da unibertsitate eremuan diskriminaziorik eza eta erabateko parte hartzea bermatzea. Horretarako, informazio sistema irisgarriak, ikasle sartu berriak hartu eta orientatzeko prozedurak eta laguntza zerbitzuak gehitu behar dira. Lege horien arabera, halaber, instalazioak irisgarriak izan behar dira, halaber, espazio fisikoak zein birtualak izan.

<sup>2</sup> Horrela dago jasota hainbat arautan, honako hauek nabarmentzen dira, besteak beste: Desgaitasuna duten pertsonen aukera berdintasunari, diskriminazio ezari eta irisgarritasun unibertsalari buruzko 51/2003 Legea; Unibertsitatei buruzko 6/2001 Lege Organikoa, 1791/2010 Errege Dekretuaren bidez onartutako Unibertsitateko Ikaslearen Estatutua, Euskal Unibertsitate Sistemari buruzko 3/2004 Legea eta UPV/EHUren Estatutuak

<sup>3</sup> ERABAKIA, 2015eko apirilaren 30ekoa, UPV/EHUko Gobernu Kontseiluarena, Hezkuntza Premia Bereziak dituzten UPV/EHUko Ikasleei Aukera Berdintasuna Bermatzeko Arautegia onartzeko dena.

<sup>4</sup> <https://www.ehu.es/documents/2241153/5090030/Arautegia>

<sup>5</sup> Abenduaren 2ko 51/2003 Legeak, Desgaitasuna duten pertsonen aukera berdintasunari, diskriminazio ezari eta irisgarritasun unibertsalari buruzkoak, «ekintza positiboko neurriak» xedatzen ditu; esate baterako, guztientzako irisgarritasuna, parte hartzea, diskriminazio eza eta diseinua. Unibertsitate antolaketa arautzen duten legeak, hala nola apirilaren 12ko 4/2007 Lege Organikoa, Unibertsitatei buruzko abenduaren 21eko 6/2001 Lege Organikoa aldatzen duena (ULOALO); urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, unibertsitate ikasketak ofizialen antolamendua ezartzen duena; ekainaren 6ko 412/2014 Errege Dekretua, graduko unibertsitate ikasketetarako onarpen prozeduren oinarritzko araudia ezartzen duena; 1791/2010 Errege Dekretua, abenduaren 30ekoa, Unibertsitate Ikaslearen Estatutua onartzen duena; otsailaren 25eko 3/2004 Legea, Euskal Unibertsitate Sistemari buruzkoa.



Duela hamar urtetik baino gehiagotik, Euskal Herriko Unibertsitatean neurriak bultzatzen ari dira, ikasleei ikasketak egiteko eta unibertsitatean parte hartzeko erraztasunak eman nahian. Helburu horrekin sortu zen 2003. urtean Ezgaitasunak dituzten Pertsonentzako Zerbitzua. Kolektibo horrek unibertsitateko araudietan jasotzen diren ekintza positiboko neurriak eskura ditzan, desgaitasun egoera edo hezkuntza premia bereziak egiaztatu behar dituzte. Horrela, honako hauetarako eskubidea izango dute, besteak beste: desgaitasunen bat duten pertsonen unibertsitate testuinguruan arreta emateko neurriei, baliabideei eta zerbitzuei buruzko informazioa eta aholkularitza teknikoa jasotzeko, modu profesional eta pertsonalizatuan; titulu ofizialak lortzeko ikasketetan tasak eta prezio publikoak salbuetsita izateko (beharrezkoa da gutxienez % 33ko desgaitasun maila edo handiagoa egiaztatzea); graduko titulazio ofizial guztietan dauden plazen % 5 erreserbatuak izateko (% 33ko desgaitasun maila edo handiagoa dutenentzat); aukera berdintasuna ziurtatzen duten neurriak, laguntzak eta baliabideak edukitzeko; ebaluazio proben behar diren metodologia, denbora eta eremu arloko egokitzapenak izateko; eta eraikin, eremu eta instalazioetarako irisgarritasun unibertsala izateko.

#### **4. Inklusioa sustatzeko ikertu beharra**

Europar Batasunaren Ikerketa eta Berrikuntzako Esparru Programaren (H2020) arabera, ikerlanak behar dira inklusioa eta desgaitasunaren eremuko ulerpene, etengabeko hezkuntza eta ikaskuntza sustatzeko, digitalizazioa, aurrerapen teknologikoak eta antolaketa berrikuntzak ezaugarri dituen egoera sozialean. Testuinguru horretan, Euskal Herriko Unibertsitateko irakasle talde bat *Unibertsitatea, Desgaitasuna eta Inklusioa. Prestakuntzaren erronkak komunikazio digitalaren eremuan (Universidad, Discapacidad e Inclusión. Retos de la formación en el ámbito de la comunicación digital)* izenburuko proiektua garatzen ari da ONCE FUNDAZIOAREKIN lankidetzan.

Proiektu horren bidez, erradiografia bat egin nahi da Euskal Herriko Unibertsitateko gizarte zientzien eta komunikazioaren esparruan desgaitasuna duten ikasleen prestakuntzaren inguruko asmatzei, hutsegitei, aurrerapenei, lorpenei, zailtasunei eta erronkei buruz. Iraultza digitalaren aro honetan, zeinean ikasgelan estrategia inklusiboak ezartzeko gero eta baliabide teknologiko aurreratuagoak dauden, inklusioaren arloko irakaskuntza metodologiak egokitzean jartzen da arreta. Desgaitasuna duten ikasleek beren prestakuntzari, beharrei eta dauden aukera berriei buruz zer pertzepzio duten aztertu nahi da. Desgaitasuna duten ikasle egresatuen egoera da beste aztergaietako bat. Oso garrantzitsua da laneratze indizeak ezagutzea eta kasuistika zehatzak ulertzea, honako ideia hau zabaltzeko: unibertsitate inklusioa ez da prestakuntza akademikoaren eremuan amaitzen, ikasleen ondorengo gizarte eta lan ingurunean inklusioan baizik.

Horretarako, ONCE Fundazioarekin lankidetzan aritzea erabaki da, haren helburuetako bat baita, hain zuzen ere, desgaitasuna duten pertsonen enplegua eta prestakuntza, eta horrekin batera, irisgarritasun unibertsalaren kontzeptua zabaltzea. Horrez gain, desgaitasuna duten pertsonen Espainiako erakunde nagusiak eta beste erakunde batzuk daude ordezkatuta haren patronatuan.

Komunikazio teknologien digitalizazio sozialak desgaitasuna duten ikasleen prestakuntzan zer eragin duen zeharka ikertu nahi da, jakinda haien etorkizuna, kanal digital berrien bidez, gero eta ikus-entzule aktiboago eta parte hartzaileagoekin konektatuta egotea dela.

Desgaitasuna duten ikasleek azken bost urteetan Euskal Herriko Unibertsitateko Gizarte Zientzien Fakultatean egindako enpresetako praktikei buruzko hasierako azterlan hau egin da proiektuaren barruan.

## 5. Helburua eta metodologia

Honako hau aztertzea da helburua: batetik, azken bost urteetan sartu diren eta desgaitasuna duten ikasleen datuak, eta, bestetik, desgaitasuna duten ikasleek enpresako praktikei zer prestakuntzarekin aurre egiten dieten, lan merkatuan sartu aurretiko funtsezko lehen harreman erabakigarri gisa. Metodologia Euskal Herriko Unibertsitateko Ezgaitasun Zerbitzuak<sup>6</sup> emandako informazioa aztertzea izan da, haren bilakaeraren eta enpresetako praktikak egin dituzten eta desgaitasuna duten ikasleen gaineko erradiografia bat lortzeko. Enpresek izendatutako begiraleen balorazioak erregistratu dira, ikasle horiek egindako praktiken inguruan zer nolako gogobetetze maila duten ezagutzeko.

## 6. Emaitzak

Azken bost urteetan, premia bereziak dauzkaten eta Euskal Herriko Unibertsitatean titulua lortu duten ikasleen kopuruak igoera txiki bat izan du; hala, bilakaera lineala izan ez bada ere, 2014-2015 ikasturtean 33 ikasle matrikulatu ziren, eta 51 tituludun daude, berriz, 2019-2020 ikasturtean. Guztietatik ikusteko desgaitasuna dutenena da ehunekorik txikiena. Kasu gehienak iraupen luzeko gaixotasunek eta/edo tratamendu bereziko gaixotasunek eta nahasmendu psikikoei eragindako beste patologia batzuk biltzen dituen kategorian sartzen dira.

Egia esan, bilakaera hori proportzionala da unibertsitatera sartzeko probak eginda bertan sartzen diren unibertsitate aurreko ikasleei buruzko datuekin, goranzko bilakaera izan baita azken bost urteetan alderdi horretan. Euskal Herriko Unibertsitateko Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultateko datuei begiratzen badiegu, ez dago kolektiboak gora edo behera egiteko joera argirik, azken bost urteetako batezbestekoaren inguruko kopuru bat baizik (premia bereziak dauzkaten 22,6 ikasle).

Desgaitasuna duten komunikazioaren arloko ikasleek egindako enpresetako praktikei dagokienez, helburua da kolektibo horri bultzada eta laguntza ematea hedabideen industrian lehen urratsak egiteko. Ikasle horiek komunikabide batean lan egiteko eta ikasketetan zehar eskuratutako trebetasunak eta ezagutzak praktikan jartzeko aukera izan dute. Ikasleek ordaindutako praktikak egin dituzte bi edo hiru hilabetez. Guztira, azken bost ikasturteetan, Fakultateatik igaro diren eta desgaitasuna duten 113 ikasleetatik % 9,7 (11) baino ez dira igaro lan ingurune errealean batean prestakuntza jasotzeko esperientziatik.

Praktiketako begiraleek hoberen baloratzen duten alderdietako bat ikasleek erakutsitako ikasteko gaitasuna da, bikaina izan dela jaso baitute. Oso balorazio positiboa eman diete, era berean, ikasleen motibazioari eta zereginak antolatzen duten gaitasunari. Talde lanak eta lan inguruneko harremanek ere izan dute baloraziorik handia, halaber. Aitzitik, gaitasun teknikoei eta sormenari lotutako alderdietan hobetzeko tarteak ikusten da. Tarteko puntu batean daude hala ahozko eta idatzizko adierazpena nola laneko inplikazio pertsonala.

---

<sup>6</sup> Ezgaitasunak dituzten Pertsonentzako Zerbitzuak xedetat du desgaitasunen bat duten ikasleen eta, oro har, hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleen aukera berdintasunaren printzipioa bermatzea, eta, horretarako, ikasketak egiteko, zerbitzuez gozatzeko eta Unibertsitatean erabat parte hartzea erraztasunak ematen dizkie.

## 7. Ondorioak

Euskal Herriko Unibertsitatea neurri eraginkorrak hartzen ari da hezkuntza premia bereziak dauzkaten pertsonen goi mailako irakaskuntzan sartzeko eta unibertsitate ikasketak gainerako pertsonen baldintza berberetan egiteko aukera izan dezaten bermatzeko, baina, aldi berean, garrantzitsua da kolektibo horren pertzepzioak arretaz entzutea eta aztertzea; eskuratzen diren emaitzak, izan ere, baliteke onuragarri izatea, epe ertain eta luzera, ikasle horien—eta ondorioz, gizarte osoaren—benetako inklusioari eta prestakuntzari. Premia bereziak dauzkaten edo desgaitasunen bat duten ikasleentzat goi mailako hezkuntza gero eta irisgarriagoa bada ere, kolektibo hori urrun dago maiz oraindik zifra optimoak lortzetik enpresetako lanbide praktikei dagokienez. Praktikaldia osagarri garrantzitsua da edozein ikasleren prestakuntzan, geroago titulazioaren ondorengo oinarritzko helburuetako bat betetzeko: enplegua lortzea. Ikasleek oinarritzko trebetasunak eta gaitasunak garatzen dituzte praktikaldian, eta hauek euren garapen pertsonala eta profesionala errazten dute. Ikaslegoa praktika programetan benetan sartzea hobetu beharreko erronka bat izan beharko litzateke.

## 8. Bibliografia

- AQUINO, S. P., IZQUIERDO, J., GARCÍA, V., & VALDÉS, Á. A. (2016). *Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México*.
- ARANDA REDRUELLO, R., RODRÍGUEZ QUESADA, A. A., ANDRÉS VILORIA, C., ACEDO RUEDA, E., ARIAS CAREAGA, S., MENDOZA VELA, F., ... & MARCHENA, R. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias pedagógicas*.
- CABERO ALMENARA, J., & RUIZ PALMERO, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Ijeri. International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- CEJUDO, M. D. C. L., & MORALES, P. T. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. *Digital Education Review*, (30), 135-146.
- CRUZ VADILLO, R., & CASILLAS ALVARADO, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53.
- DALMAU MONTALÀ, M., SALA BARS, I., & LLINARES FITÉ, M. (2014). Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. *Siglo Cero*, 2015, Vol. 46 (3), Núm. 255.
- FERREIRA, C., VIEIRA, M. J., & VIDAL, J. (2014). *Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Ministerio de Educación.
- GAIRÍN SALLÁN, J., MUÑOZ MORENO, J. L., GALÁN-MAÑAS, A., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., & SANAHUJA GAVALDÀ, J. M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 0089-108.
- GALÁN-MAÑAS, A. (2016). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española.
- GONZÁLEZ CORTÉS, E., & ROSES CAMPOS, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad.
- MELLA, S., DÍAZ, N., MUÑOZ, S., ORREGO, M., & RIVERA, C. (2016). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile.

- MONTALÀ, M. D., FITÉ, M. L., & BARS, I. S. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 95-118.
- MORIÑA-DIEZ, A., LÓPEZ-GAVIRA, R., AGUILAR, N. M., VEGA, M. D. C., & ROMO, V. M. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423.
- OCAMPO GONZÁLEZ, A. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades.
- PAZ DELGADO, C. L. (2014). Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario.
- POLO SÁNCHEZ, M. T., & LÓPEZ-JUSTICIA, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2).
- ROCHA PERAZA, M. Y. (2016). *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Su importancia en el fortalecimiento de la competencia escritora para niños con discapacidad cognitiva* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- RODRÍGUEZ, A., & ÁLVAREZ, E. (2016). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión.
- RODRÍGUEZ-MARTÍN, A., & ÁLVAREZ-ARREGUI, E. (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- SÁNCHEZ, M. T. P., JIMÉNEZ, C. F., & BATANERO, C. D. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.
- SURIA MARTÍNEZ, R. (2012). ¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa.
- SURIA, R. (2016). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante.
- VILLAFUERTE, J., BRAVO, S., RAMÍREZ, X., LUZARDO, L., & ZAMBRANO, T. (2017). Estudiantes con discapacidad física y el acceso a Tecnologías de Información y Comunicación en centros escolares. *CIAIQ* 2017, 1.

**Komunikazioaren (eta kazetaritzaren) historia irakatsiz  
historia sozialean oinarrituta:  
Hainbat proposamen**

*Teaching Communication (and Journalism) History  
from Social History Theory:  
Some proposals*

**Javier Díaz-Noci**

*Pompeu Fabra University (Barcelona, Spain)*  
javier.diaz@upf.edu

## **Laburpena**

Komunikazioaren eta kazetaritzaren historia etorkizunean kazetari izan nahi duenari irakastea erronka bat da. Ikasleek gai hau, eta berarekin lotuta dauden ikasgaiak, haien interesetatik kanpo ikusten dituzte, kazetari izateko balio eskaseko gaitzat hartzen baitute, praktikoak diren ikasgaiak, esate baterako idazkuntza, erreportaiagintza edo diseinua interesgarriagoa egiten bazaizkie. Kazetaritzaren historia normalean edo historialariek -hain zehatza den eta positibistegizat jotzen duten arloan interes gutxi dutenak-, gaurko historian espezializatuak, edo komunikazioan gradu bat dutenak, ikuspuntu historiografiko bat bereganatzean interes eskasa dutenak, irakasten dute. Funtsezkoa da historia modernoari ere garrantzia ematea, kazetaritza, hain zuzen ere, XVII. mendean hasi baitzen. Gure profilak -eta ez gara bakarrak, jakina- bi interesak biltzen ditu. Horregatik, hainbat proposamen egitera ausartuko gara, etorkizunean diziplina hau erakargarriagoa egiteko, historia sozialean edo history from below delakoan oinarritua, jendearengan oinarritua komunikabideetan baino -nahiz eta komunikabideak ere garrantzitsuak izan. Hor barruan genero-perspektiba eta informazioa kontsumitzen duen jendea ere badago.

## **Gako-hitzak**

Komunikazioaren historia, kazetaritzaren historia, historia soziala, historiografia, irakaskuntza

## **Abstract**

*Teaching the history of communication, and specifically of journalism, as a part of the training of people who is willing to be a practitioner of journalism is challenging. Students tend to consider this topic, and the courses related to it, far from their interests as forthcoming journalists, because they are more interested in practical skills like newswriting, reporting or design. On the other hand, this subject is taught usually by instructors with a degree in communication, not always interested in adopting a full historiographical perspective, or by historians -with little interest in such a small, specific field, often considered as too positivist in scope-, mainly specialised in contemporary history. It is important, in this respect, to give equal importance to Early Modern history, since journalism as we knew it was created precisely in the seventeenth century. Since our profile -and we are not the only ones in academia, of course- puts together both interests in communication, journalism and history, we dare to make some proposals to focus on a more innovative design for future journalists. Our main proposal is, based on a social history perspective or history from below, to focus more on people than exclusively on media as institutions, important as they undoubtedly are, so we insist on journalists -including a genre perspective and shedding more light on the women's intervention through journalism history- and even consumers as protagonists of journalism history.*

## **Keywords**

*Communication history, journalism history, social history, historiography, teaching*

## 1. Teaching journalism history: An introduction

Journalism History is a course that once was compulsory in every Communication Faculty in Spain, and now it is declining in importance. It is a subject taught alternatively by teaching staff from both the Contemporary History departments (so history of the nineteenth century tends to be overrepresented, see Conboy, 2019: 23) or by people from Journalism departments. Many times, once those instructors who started teaching journalism history in the 1980's retire the courses disappear from many curricula. The preponderance of other courses more related to the practice of journalism or to technology, more valued by the students since they are linked to their vocation as future journalists, makes Journalism History (sometimes taught as a different course from a more general Communication History, sometimes assimilated to it) a quite marginal course in terms of popularity. In this respect, the concern is evident, see e.g. the Spanish Asociación de Historiadores de la Comunicación's manifesto, 2015.

It is not always usual that the teaching staff in charge of the Journalism History course do some research on the specific topic. Many times, if the teacher is a historian, they prefer to do research on some other topics considered more serious or with a longer tradition in historiography. The relatively short tradition of this branch of history makes it to be considered a discipline that has not been able to shake off the stigma of positivism and of being close to a national perspective (Conboy, 2019: 26). Many historians have traditionally considered the media, the press specially, a historical source, not an object of study. Some other times, if the teachers are people trained in communication and journalism, they lack a formation in historiography or prefer to do research in some other topics more related to the everyday practise of journalism. Last but not least, history is considered, at least in Spain, to be part of the humanities, whilst communication is considered -and evaluated- as one of the social sciences, with different traditions. As a result, the course is often focussed on contents, normally chronologically ordered, more than in learning the techniques for the students to start doing some research of their own, that is, neglecting historiography (Conboy, 2019: 21). We will insist on this perspective, which joins some other innovative proposals in Spain (Broullon-Lozano, 2020, in this case centred on microhistories and in Service-Learning methodologies).

Needless to say, we inscribe this course within the scope of at least three Sustainable Development Goals: SGR 4, 5 and 16, that is: Quality education, Gender equality and Peace, justice and solid institutions, since media and, moreover, journalism are such crucial institutions in democratic societies.

In this short paper we will explain our own experience in teaching journalism history at the Pompeu Fabra University (Barcelona), and the changes introduced by a general reflexion done at the university about how to teach different courses on communication, including this. During the academic year 2021-2022 and in order to face the future of our teaching activity -and, which is more important, the way students learn (see, for them to understand the importance of this subject, Sánchez-Illán, 2013: 326)- we have worked within the so-called Edvolució program<sup>1</sup>, an initiative on how to apply the latest and most appropriate learning methodologies to our teaching in a common educative framework. This reflexion is done around six axes: common competences in our university and how to apply them to everyone's own course; a teaching model; the learning architectures; how to help students all along their learning process; the role of teachers; and the use of rooms and teaching resources, both physical and electronic.

---

<sup>1</sup> <https://www.upf.edu/web/edvolucio>

## 2. Social history applied to teaching journalism (and communication) history

The aim of our proposal is to insist on the importance of using methodologies which help students to develop their own projects and interests, focussing in *how to do* things in historiography as applied to the study of particular aspects and periods of the history of journalism, far beyond a national or even a local perspective (a movement documented by Conboy, 2019: 21). This is a course, like many other in the Journalism degree, that employs a *learning by doing* approach. We also focus on the people more than on institutions. We adopt, thus, a social history or *history from below* perspective, and in this respect we are aligned with scholars from some other countries (see, for instance, Conboy, 2019: 25), which also means a determined effort to go beyond the dominance of a discourse in which the bourgeois class and the men dominate. We consider that the students might be attracted by the history of journalists and of consumers of news at least as much and by the history of media. History of media is important, no doubt (Kortti, 2017: 116), but it is not the only perspective we can adopt.

We insist in this issue all the time, since most of our students are in college to be trained as journalists; in this respect, our colleges tend to be more journalism schools than communication faculties – as they are named. The Bachelor's Degree in Journalism, according to the White Paper on Communication degrees, seeks to offer a dual profile: media professional, on the one hand, and media consultant/researcher, on the other. The nature of the course itself would seem to favour the second profile, which is less popular among students, who are more inclined, in principle, towards practical subjects that prepare them for the practise of journalism. Nevertheless, in this subject we try to provide students with an understanding of the journalistic profession throughout history: how it has been formed, what characteristics it has developed, and how it has changed for cultural, social, economic and technological reasons. We come, therefore, to the present day, when the advance of digital technologies, especially the WWW, are redefining what the media, communication and the profession of journalism are – and causing also an information overload (Kaur, 2015: 244). So, students need to be helped navigating through such massive information. It is important to adapt the contents and the teaching strategies to the digital natives (Dwoling and Harman, 2017: 355).

Concretely, one of the main objectives of the course is that students need to be able to search for information on their own in order to carry out their own projects. Specifically, we focus on understanding what primary and secondary sources are and how they are found, especially bibliographies, and how to use and describe them correctly.

At one point in the course, we refer to the proverb that says: “If you give a man a fish, you feed him for a day. If you teach a man to fish, you feed him for a lifetime.” In the case of this subject, this means insisting more on historiography, that is, on how to design a research project about an aspect of journalism in a historical perspective, searching for information, solving an interpretative problem, than on history itself, that is, on a temporal account of what a partial aspect journalism has been and is. We focus on how rather than what. We seek at all times, as the UPF points out, the following:

We understand competences as the ability to undertake knowledge [information, concepts, skills, attitudes and values] in specific contexts and to respond to real situations.

The course is also structured as a tutorial accompaniment for students so that they work in groups, both for debates and preparation of lectures, and for the students' own projects, in which they decide the topic. In this way, we try to promote collaborative work and teaching support.



### 3. Innovation in Teaching journalism history

Journalism History is considered one of the most classical courses in the degree in communication. In our case, the course History of Journalism is taught in the second term of the first year of the Bachelor's Degree in Journalism. Therefore, it is for students who are just beginning their university studies. This is another issue to be taken into consideration when designing the course.

This approach is based on a solid theory and on methodology, insisting in the following aspects:

- Instruction of students in the specific methods and techniques of research in the social sciences and the humanities, specifically in historiography applied to the history of journalism. We try to incorporate modern historiographical approaches, beyond positivism, concretely three: cultural history, history of mentalities (Kortti, 2017: 125), and social history.
- Preparation: This is a very important part, because it involves the accompaniment of teachers in the students' learning process.
- Consolidation: This perspective helps to strengthen the contents provided by the teacher through face-to-face classes and flipped classroom methods, when necessary. This knowledge is used as a framework for the students' work, to develop specific aspects of each period, subject, etc.
- Discovery: In particular, we believe that the fact that students are able to discover aspects of this course independently, albeit guided, helps them to stimulate both their interest in the topic and its contents and, above all, their skills and competences.

The course follows a three-folded approach:

- 1) Contents.
  - 1) Periods.
  - 2) Aspects related to the profession, media and technology.
- 2) Teaching research methods.
  - 1) Content análisis.
  - 2) Prosopography.
  - 3) In-Depth interviews.
  - 4) Social Network Analysis
- 3) Project.
  - 1) Tutorial sessions.
  - 2) Pitched posters.
  - 3) Co-evaluation using rubrics.

We insist in the second and central part of the course: teaching and learning tools to make historiography for the students to solve their own designed problems, topics and perspectives, related to their interests.

We give preference to discovery as the main skill to be developed. We use two combined learning methodologies:

- 1) Research-based learning seeks to make “use of the scientific method to generate knowledge”.
- 2) Project-based learning, in our case, aims to ensure that a very important part of the course involves a challenge for our students: the creation of a project. It is done in groups and consists of a research paper, presented as if it were a scientific article on a topic in the history of journalism.

As whether our students are planning to be a researcher or a journalist, they will have to use this type of information, so we insist on the importance of acquiring these skills and competences. We insist that the aim of the course is not only to find information and obtain a general knowledge of the history of journalism, but above all that they learn independently to obtain and process certain types of information, and thus be prepared to know how to do so in the future.

We propose to our students to work on their own research project on journalism history, trying to find a balance amongst all the periods and aspects studied, and insisting on historiography as a way to achieve their own results.

All this leads to the core part of the evaluation, following a Project-based learning. This part is the most important part of the final qualification. Assessment is continuous and is based mainly on assessing process and the development and learning of skills rather than of contents, although the latter are not neglected either.

As far as autonomy is concerned, it is promoted through the search for sources -supervised and assisted by the teachers-, and the understanding of the most appropriate research tools and techniques for each of the subjects proposed by the students.

The aim of the assessment is to evaluate the acquisition of competences by the students. Even when we produce or teach contents, we insist on the following skills: searching for and processing information.

Assessment and evaluation of this part is done through rubrics and co-evaluation. Students are expected to produce a paper, to explain it through a poster and a pitch session, and co-evaluate it with the instructor. Above all, we will use rubrics so that students know in some detail what aspects (competences/skills) will be assessed. We will avoid, at the beginning, assigning marks - that is to say: students should know the weight of each part - so that they do not make calculations and understand that the exercises are assessed in their totality.

Through project-based learning, we aim that the student could develop:

- 1) Systemic abilities: To develop skills and habits for research work.
- 2) Personal abilities, working in group: Be able to work as part of a team, actively participating in the tasks assigned and negotiating discrepant opinions in order to reach positions of consensus. We also aim to develop the ability to reason independently and with critical distance on controversial issues or questions (see also Sánchez-Illán, 2013: 329).

3) Linked specifically to the degree in journalism, it is our intention that the students have:

- A good knowledge of the historical evolution of journalistic modes and traditions in the different media.
- A good knowledge of the structure of the media and their main formats, as expressions of ways of life and their cultures, in relation to social contexts and their changes (Dwoling and Harman, 2017: 357).
- The ability to read and analyse specialised texts and documents on any relevant subject.
- The ability to identify and analyse information products in any genre, language or support, in order to proceed to a critical study of them.

4) Related to the course on Journalism History (and historiography):

- Understand the historical evolution of journalism through the study of the media, their development and technological changes.
- Understand the social function of journalism and the media.
- Know the main traditions that influence contemporary journalism.
- Discover key episodes, characters and media in the history of journalism.
- Discover the importance of key concepts such as freedom of the press and freedom of expression.
- Discover the journalistic work of various key authors in the contemporary history of journalism.
- Know how journalism was done at other times in the history of the press through direct study of newspapers, articles and publications.
- Critical analysis of the media, placing them in the corresponding time frame.
- Ability to research newspapers and periodicals.

We will combine, to explain contents and techniques, both the expository method will be used in one of the weekly activities: discussion and debate of readings provided by the teachers with a reading guide. This allows the students to better dose their efforts and the teacher to better structure these contents. We also use on occasion the flipped classroom methodology to ensure a more continued transmission of knowledge, without fundamentally renouncing the face-to-face sessions - they are much more interactive - is also carried out and to reinforce knowledge so that it is always available to the students through videos created for this purpose and readings, also made expressly or by other authors.

#### **4. Contents**

The Journalism History course offers a dual chronological and thematic view of the history of journalism from its origins -from the invention of the printing press and before that, mentioning handwritten news- to the technological revolution at the end of the 20th century and the definitive

implementation of the Internet in the 21st century. In this part, we insist in the use of secondary sources and bibliography, for the students to search their own set of references, articles, chapters, books, complemented with materials provided by the teacher, including some videos (flipped classroom). We intend to produce some handbooks every year. So far, we offer the student two such handbooks: *El oficio del periodista a través de la historia [The journalist craft in history]* (Díaz-Noci, 2021) and *How to design a research paper on journalism history* (Díaz-Noci, 2022).

#### 4.1. What do we need to talk about? A comprehensive, transnational history of journalism

We have already mentioned that research on journalism history, and teaching the subject, has been under scrutiny by historians because of its supposedly positivism and nation-based approach. In Spain, as in some other countries, a history of the latest two centuries of journalism has been privileged, a period in which national construction was predominant. History of previous times, such as Early Modern history -when newspaper culture was built- is neglected or confined to the margins of a short introduction. Nevertheless, it is Early modern history of journalism a discipline where a transnational perspective is more predominant (Broersma, 2007). It is our intention to depict a more comprehensive vision of journalism through the different periods of history and through geography, not only proposing a comparative history -in which a country or particular culture is placed in the centre- but a *histoire croissée* (Cronqvist and Hilgert, 2017).

##### 4.1.1. Producing materials: Recovering some primary sources

With regard to the production of our own materials, we have launched the publication of a series of documents for teaching, grouped in several series:

- Texts on Journalism and Communication History. Practical manuals for the subject. So far, two, as mentioned before: *El Oficio de periodista a través de la historia* and *How to design a research paper on journalism history*.
- Documents d'Història del Periodisme [Documents on Journalism History]. They include contemporary texts on journalism and primary sources (e.g., facsimile reproductions of ancient newspapers). For instance, so far we have published the first Catalan-language newsheets or supplements
- Library of literary works on journalism and communication. For instance, we have published in bilingual editions: Giulio Cesar Croce's *avvisi burleschi* or Ben Jonson, James Shirley, John Fletcher and Richard Braithwaite's first plays and passages on journalism.

##### 4.1.2. Producing materials: How to do a research project to learn journalism historiography

The final output of the teaching approach (research-based and project based) is a final paper, adopting the form and style of a scholarly article on journalism history. - The work can be done (and we encourage our students to do so) in groups of up to four people. It is recommended that there should be three people. It can also be done individually. The recommended length of the final project is between 6,000 and 8,000 words, not including any annexes. A length of 10,000 words would be

considered equally appropriate, if needed. The recommended structure is as follows, and it is also used to balance the final auto-assessment, based on a similar rubric:

### **1. Title**

### **2. Authors**

**3. Abstract** of about 100-200 sentences, and five or six key words separated by dots. It is advisable to translate this summary and key words into English as well (abstract + keywords).

### **4. Introduction**

Explain the subject of the paper, and the research problem from which you are approaching it:

What do you intend to explain?

Why have you chosen this topic?

What is its relevance? What is your contribution?

In this sense, it is important to make a state of the question or a review of the existing literature on the subject, to see which aspects are covered and which are not.

Remember, if you please: this is not a simple review or summary of what exists on the subject, but rather a contribution is expected from you, based on the use of primary sources and not merely secondary ones, although these are also important.

### **5. Objectives and research questions**

In this section you should explain the main objective(s) of your work. It is also a good idea to list some research questions that you think you will be able to answer with this work.

### **6. Methods**

What methods and techniques will you use to elucidate the questions and achieve the objectives you have proposed? Explain in some detail what kind of content analysis, focused interviews, life histories, prosopography you have applied. What were the categories of analysis, how did you structure the questionnaires, what tools did you use?

### **7. Results**

This section is important, central if you wish, because here you will present the objective results you have obtained. If necessary, do not hesitate to use graphs, tables or any other resource you consider relevant.

If you use them, they should be numbered (figure 1, figure 2, figure 3... Table 1, table 2, table 3... Chart 1, chart 2, chart 3...). They are always accompanied by a caption and an indication of the font. If the graph or table was made by you, it is indicated: "Own elaboration").

### **8. Conclusions (limitations and further research)**

The presentation of results is important, but it is not enough: it needs context and interpretation. This is the section to give it. It doesn't have to be a long section, but it is very necessary.

It is also common to talk about the limitations there have been: the impossibility of accessing some sources, of carrying out interviews, or any other. They also talk about what further research might be needed to achieve the proposed objectives (further research).

## 9. References

This is a section that should be: the bibliographical references that you have used, arranged in alphabetical order of authors, and using a single citation style. The UPF recommends APA Style.

## 10. Annex(es)

This is not a compulsory section. Here the student can provide the interviews, if any, transcribed, the set of press articles analysed, etc.

In addition, each course brings together the best (excellent) works of the subject in the form of a pdf volume, a magazine or research yearbook made by the students. This helps to encourage students - their work, if it is very good, will be published in the UPF e-Repository - and to be responsible. It also helps them to be aware that knowledge must somehow be transferred to society. This is called *Quaderns d'Història del Periodisme*<sup>2</sup>.

### 4.2. Teaching research techniques applied to journalism history

One important part of the course is devoted, through both explanatory and tutorial sessions, to understand some research techniques from both the humanities and the social sciences and practically apply them to the final research project.

A first introductory section is devoted to some central concepts to design a solid research project on historiography. So, the first thing to be understood is what is the difference between history and historiography, as “it is the task of providing some interpretation and sense to social phenomena and events of the past.” Secondly, we think it is very important to learn how to define the object of study or the topic, and articulate it exposing a research problem, posing some research questions and, if necessary, hypothesis, to finally define the information sources a researcher needs. Periodisation is another issue to be constructed, so we devote at least a session to it. Sources, both secondary and especially primary ones are a very important thing to be dealt with, as are archives and how to navigate through them, both off and online.

The second part of the sessions are, precisely, those research techniques, at least an introduction to them. First, we propose Nominal Group Technique, whose goal is to be able, as a group, to discuss, negotiate, identify, choose, defend and define a research topic. Then we explain the fundamentals of content analysis, insisting on the definition of categories. Social network analysis is another methods we explain. In order to be considered in the case of topics related to the most recent periods, when their application is possible, we explain prosopography, and in-depth interviews and life histories, insisting in the similar and dissimilar characteristics of them when compared with a journalistic interview. The students have at their disposal a handbook, as mentioned, entitled *How to design a research paper in journalism history*, to be made publicly available from the year 2022-2023 in the repository of the Pompeu Fabra University.

---

<sup>2</sup> <http://hdl.handle.net/10230/48271>

## 5. Our course design

Finally, we propose the following phases:

1. Presentation of the challenge.
2. Creation of the group. We leave students free to form the group, with a recommended number of up to three members (four members are allowed).
3. Identify topics that require research. We insist that students are aware of what their contribution can be and that they do not become redundant in what has already been researched.

Nominal Group Technique

State of the question.

4. Structure the problem. Decide on the topic with the teacher. Focus on a well-defined aspect of the history of journalism.
5. Set out objectives, research problem, research questions.
6. Choose a methodology for investigating alternative solutions.

We propose different ones (see attached document: How to...).

7. Generate evidence based on the research.
8. Analyse information or data.
9. Use and comment correctly and exhaustively, according to citation styles (with the UPF, we recommend APA style), bibliographical references.
10. Preparation and presentation of the project.

Coinciding with the refurbishment of the *Diari de Barcelona* newspaper by UPF students in 2020, a project is proposed to be carried out during the whole term, covering different aspects of the history of the now online newspaper, with special attention to the first stage of the newspaper: *Diaridebarcelona.com* (1998-2009), which will allow students to apply some of the aforementioned research methods: semi-structured and focused interviews, historical prosopography (collective biographies) and content and network analysis.

Other possible topics for the final project include:

- Analysis of newspapers and periodicals (with special attention to the problems of different media and formats over time, and to digital and digitised archives) (see, e.g. Kaur, 2015).
- Biographies and prosopography (biographies of social groups, i.e. journalists of a certain generation, editors of newspapers or other media of a certain time and place, collective biographies of the members of an editorial office, etc.).
- Analysis of content and style.
- Network analysis (social network analysis).

Students are also suggested to do some research on the image of journalism in popular arts: literature, theatre, cinema, series, and are provided with a list of works that they can watch or read for this

work, in which they are expected to help explain what the image of journalists and the media is in the popular arts.

## References

- ASOCIACIÓN DE HISTORIADORES DE LA COMUNICACIÓN (2015). *Manifiesto a favor de la Enseñanza y la Investigación de la Historia de la Comunicación* [web]. Consulted 26/06/2022. <https://www.ashiscom.org/index.php/noticias/224-manifiesto-a-favor-de-la-ensenanza-y-la-investigacion-de-la-historia-de-la-comunicacion>
- BROULLÓN-LOZANO, M. A. (2020). «Contar la(s) historia(s): innovación docente en materias de Historia de la Comunicación». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 19-34. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3267>>
- SÁNCHEZ-ILLÁN, J. A. (2013). «Reflections from the classroom: Teaching the history of journalism in the digital age». *Journal of Applied Journalism & Media Studies* 2(2), 323-331. DOI: 10.1386/ajms.2.2.323\_1
- BROERSMA, M. (2007). *Form and style in journalism: European newspapers and the representation of news, 1800–2005*. Leuven: Peeters.
- CONBOY, M. (2019). «Journalism history». In: Karin Wahl-Jorgensen, Thomas Hanitzsch (eds.). *The Handbook of Journalism Studies*. New York: Routledge, pp. 21-37.
- DOWLING, D.; HAMAN, J. (2017). «New Horizons for Teaching Journalism History: A Multimedia Approach». *American Journalism* 34(3), 353–362
- CRONQVIST, M.; HILGERT, C. (2017). «Entangled Media Histories, Media History» 23(1), 130-141, DOI: 10.1080/13688804.2016.1270745
- KAUR, R. (2015). «Writing history in a paperless world». *History Workshop Journal*, 79, 243-253.
- KORTTI, J. (2017). «Media History and the Mediatization of Everyday Life». *Media History*, 23(1), 115-129, DOI: 10.1080/13688804.2016.1207509
- Díaz-Noci J. (2021). *El Oficio de periodista a través de la historia*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació (Serie Editorial DigiDoc. DigiDoc Reports).





eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea



