

Pensar con la acción. Aprendizaje por proyecto en la enseñanza del periodismo digital

José Manuel Sánchez Duarte, Diana Fernández Romero

*Universidad Rey Juan Carlos (España). josemanuel.sanchez@urjc.es,
diana.fernandez.romero@urjc.es*

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje del periodismo implica una continua adaptación al contexto digital definiendo nuevos perfiles profesionales. El cambiante entorno comunicativo demanda una aplicación práctica de las enseñanzas oficiales a través de la producción de formatos y contenidos propios así como de su ejecución cooperativa por parte del alumnado. En este artículo presentamos los resultados del aprendizaje por proyecto en la asignatura “Periodismo Multimedia” del Grado en Periodismo durante el curso 2014-15. El objetivo de este trabajo se centra en identificar las potencialidades y deficiencias de esta metodología docente así como en definir las nuevas competencias exigibles al profesorado.

Palabras clave: Aprendizaje por proyecto, innovación, cooperación, periodismo digital.

Thinking With Action. Project Based Learning in Teaching Digital Journalism

Abstract

Teaching and learning of journalism involves continuous adaptation to the digital context, therefore defining new professional profiles. The changing media environment demands a practical application of the

official teachings through production and own content formats and their cooperative performance by the students. This paper presents the results of Project Based Learning in the subject “Multimedia Journalism” the Degree in Journalism during the 2014-15 year. The main purpose of this work is to identify the strengths and weaknesses of this teaching methodology as well as to define new skills demanded teachers.

Keywords: Learning project, innovation, cooperation, digital journalism.

1. INNOVACIÓN, PROCESO CREATIVO Y CONTEXTO DIGITAL

Con frecuencia la innovación se atribuye a la irrupción de una tecnología o al trabajo de personas con altas capacidades e inspiraciones intangibles. La falta de concreción de este enfoque ignora el significado central de los procesos. Los cambios, la modificación de las situaciones y los contextos responden a la necesidad de resolver problemas y satisfacer necesidades específicas existiendo tantas oportunidades de innovar como problemas tuviera una sociedad (Carvajal, 2015: 49).

Una parte sustancial en toda innovación consiste en identificar el objetivo principal al que va destinada. Transitar de los problemas puzzle a los problemas misterio como indica Gabriel Simonet citando al profesor Jeremy Alexis (2014: 8). Frente a las demandas cerradas, con datos completos y una solución que pasa por encajar las piezas de las que disponemos, surgen los problemas que se resuelven con información fuera del área de experiencia. Avanzar hacia este contexto implicaría adoptar modos de hacer fortaleciendo la empatía con usuarios-audiencia al crear experiencias tangibles, basar los procesos en iniciativas y adoptar una cultura de prototipos. Todo a partir de la colaboración radical entre los miembros de equipos con perfiles y puntos de vista divergentes (Brown, 2008: 86).

En muchas ocasiones las propuestas de innovación educativa se limitan a la introducción de herramientas digitales en los procesos de aprendizaje ignorando los rasgos centrales de la innovación. Los centros educativos dedican una parte importante de sus presupuestos a adquirir materiales y multiplicar los soportes en la red con la intención de introducir la sociedad de la información en sus aulas y favorecer la creatividad y la innovación en clase. Sin embargo, la educación expandida no es patrimonio de la llamada Escuela 2.0 o de la incorporación de las TIC al

sistema educativo (Lafuente y Lara, 2013: 170). Como indican Carlos Magro y José Luis Cabello: “aunque no cabe duda de que en este cambio la tecnología tiene y tendrá un papel fundamental el rol protagonista lo desempeñarán las personas” (2013: 3).

Sin embargo, más allá de las herramientas y de las máquinas, el contexto digital y el desarrollo tecnológico debieran servir como inspiración para elaborar itinerarios formativos acordes con los cambios sociales y culturales derivados de lo digital. La red se caracteriza porque la acción individual descentralizada desempeña un papel mucho más importante del que desarrollaba, o podía desarrollar, en la economía de la información industrial (Benkler, 2014: 27). El nuevo contexto ofrece una forma de trabajar orientada a conseguir una meta (Himmanen, 2001). A “aprender haciendo”, experimentando, emprendiendo y fallando, abriendo la autoridad y haciendo los procesos de creación más accesibles. Siempre desde lógicas cooperativas, flexibles y replicables.

2. LAS UNIVERSIDADES COMO LABORATORIOS

Una de las críticas más repetidas al funcionamiento de la universidad reside en su alejamiento de la “vida real”. Los contenidos, excesivamente teóricos, no contemplan los cambios ni responden a las demandas sociales generando graduados con escasas competencias para desarrollan una labor profesional competente. El aprendizaje, enclaustrado entre muros opacos de conocimiento, debería modificarse para ser capaz de afrontar los problemas emergentes que exceden las disciplinas tradicionales (siendo interdisciplinar) e integrar los procesos educativos informales (abriéndose y expandiéndose) (Freire y Schuch 2010: 85).

Esta expansión de los procesos de aprendizaje puede ampliar la estructura de conocimiento en dos ámbitos. Internamente, el alumnado desarrolla competencias de cooperación, compartiendo, consultando y mezclando no sólo su propio trabajo si no el del resto de sus compañeros. Si bien no se puede demostrar que esta práctica cree una comunidad de manera inmediata, sirve para sentar las bases de un aprendizaje más colaborativo. Externamente, las prácticas más flexibles suponen una apertura de los muros del aula conectando la reflexión y la teoría con los modos de hacer y construir desarrollados fuera de las universidades (Sánchez Duarte, 2014: 475).

Como indica David del Prado:

La escuela en sus fines, en sus tiempos y espacios, podría convertirse en un gran laboratorio estimulante y sorprendente de aprendizaje creativo, en un taller de inventiva, en un espacio de expresión total, para generar conocimientos y crear una nueva cultura y ciencia: un espacio y tiempo privilegiados para inventar y desarrollar un nuevo ser humano creador total (2011: 146).

En definitiva, y partiendo de las nociones y pautas de la innovación y la cultura digital, la concepción de las universidades como laboratorios tendría la vocación de incorporar ese enjambre de experiencias distribuidas, emergentes y paradigmáticas que tienen un origen excéntrico, impredecible y contrahegemónico (Lafuente y Lara, 2013: 169) y que pueden aportar una visión cotidiana y ordinaria a las prácticas burocráticas e institucionales de aprendizaje.

3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: PENSAR CON LA ACCIÓN

La resolución de las demandas sociales a partir de procesos de aprendizaje implica un cambio sustancial en la teoría acerca de la innovación y la educación. Con asiduidad se intentan realizar cambios en las prácticas pedagógicas con la voluntad de las palabras pero sin el protocolo de la acción. Desarrollar una escuela abierta y colaborativa exige más que voluntad. Es prioritario establecer protocolos que conciban las universidades como un espacio de experimentación, como un laboratorio de aprendizaje pero una infraestructura formal (aunque flexible) para su desarrollo. Dichos protocolos pasarían por la creación de condiciones para desenvolver proyectos y planificar un aprendizaje cooperativo, el desarrollo de un plan de acción y la evaluación final con propuestas de mejora (Monge y Maldonado, 2014: 113).

Uno de los métodos más implementados para el desarrollo de esta perspectiva educativa es el Aprendizaje Basado en Proyectos (APB). Sus características esenciales se basan en el desarrollo de un método interactivo en el que los estudiantes se sitúan en el centro del proceso de aprendizaje con la orientación constante del profesorado y con el fin de resolver un problema. Como señalan Parra, Castro y Amariles (2014: 14) la metodología ABP forma parte de los entornos de aprendizaje

abiertos en los que se asientan procesos con necesidades para la interpretación y la experimentación enlazando problemas complejos con experiencias cotidianas.

El desarrollo del método ABP nos permite identificar cinco beneficios derivados de su implementación:

- Eliminación de la enseñanza memorística. Al superar un aprendizaje mecánico y repetitivo se favorece una labor basada en retos que precisa de un enfoque interdisciplinar (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010: 20) y que responde de manera más eficaz a la complejidad social.
- Ampliación de competencias y habilidades. Sobrepasar el área de experiencia cotidiana y usual del alumnado implica enfrentarlo a competencias que van desde la resolución de problemas a la toma de decisiones o la asunción de liderazgos.
- Desarrollo del trabajo cooperativo. Entre las recomendaciones para los procesos de innovación propuestos por la Universidad de Stanford se destaca la necesidad de incluir el trabajo en equipos en las enseñanzas universitarias. Dicha labor exigiría la colaboración radical entre miembros con perfiles y puntos de vista divergentes en los que la cooperación se presenta como algo imprescindible para el desarrollo del proyecto.
- Aumento de la implicación del alumnado. Crear y desarrollar un proyecto en condiciones próximas al contexto extra-académico favorece la implicación de los estudiantes. El trabajo en proyectos reales con metodologías de innovación y creatividad permite el desarrollo de un espíritu emprendedor (González: 2014, 14), así como una identificación con los contenidos de aprendizaje.
- Compromiso con el entorno. Como señala Marisabel Maldonado, en el desarrollo de la metodología APA “el alumnado aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno (2008: 160)”.

4. METODOLOGÍA

Durante el curso 2014/2015 se planteó al alumnado de la asignatura “Periodismo Multimedia” del Grado en Periodismo de la Universidad Rey Juan Carlos el desarrollo del trabajo de la asignatura con la metodología de aprendizaje basado en proyectos. El planteamiento no sólo tuvo en cuenta las fases para la implementación de este método, si no que basó una parte importante de sus objetivos en conectar las características del ABP con los contenidos específicos de la asignatura y el marco contextual en el que se desarrolla. Para ello, se tomaron en consideración las cinco claves para el desarrollo del periodismo emprendedor enunciadas por Juan Luis Manfredi (2015: 31-34):

- Propiedad: Los dueños del nuevo periodismo son los propios periodistas y otros inversores alejados de la industria convencional.
- Modelo digital y móvil: La innovación digital no sólo busca reducir costes, también crear nuevos productos y servicios a través de la gestión del conocimiento, la adaptación a los dispositivos tecnológicos móviles y el empleo y la explotación de los datos disponibles en las fuentes.
- Marca personal del periodista: Influencia a través de blogs, RR.SS. para la promoción de contenidos, establecimiento de un canal de comunicación con los lectores, etc.
- Propuesta de valor: La empresa periodística requiere pensar de nuevo cómo se generan los ingresos.
- Creación de nuevas narrativas: Utilización de la visualización de datos, infografía, análisis *big data* y otras herramientas innovadoras para captar la atención del lector.

4.1. Proyecto, método y planificación del curso

Tras introducir los cinco retos innovadores como base del ABP de la asignatura de Periodismo Multimedia, se solicitó al alumnado que desarrollase un proyecto de creación de un medio de comunicación digital por grupos (de entre 6 y 8 personas) que contuviese las partes esenciales de la asignatura:

- Justificación de la idea, finalidad y objetivos del proyecto digital.
- Desarrollo de la infraestructura del proyecto.

- Desarrollo de los cibergéneros a implementar en el proyecto (entrevista reportajeada, reportaje, crónica y noticia-información).
- Elección de recursos y herramientas digitales a emplear en los cibergéneros.
- Desarrollo de nuevas narrativas.
- Generación de modelo de negocio.
- Plan de redes sociales y SEO.

El funcionamiento de la asignatura se organizó a partir de clases magistrales (dos horas semanales) en las que se abordaban las bases teóricas de la disciplina, y de talleres prácticos (también de dos horas semanales de duración) en los que se desarrollaban las partes prácticas del proyecto. De igual modo, se dedicaron varias de las sesiones de las clases prácticas a tutorías personalizadas con los distintos grupos de estudiantes con el fin de identificar las deficiencias de los proyectos y proponer propuestas de mejora.

Tanto al comienzo como en el ecuador de la asignatura se organizaron dos sesiones públicas de presentación de trabajos. En la primera, se pusieron en común los primeros esbozos de cada proyecto y se intercambiaron ideas para matizarlos y orientarlos. En la segunda, cada grupo expuso la evolución de su proyecto. Ambas sesiones contaron con la participación y con la intervención activa tanto del profesorado como del alumnado. Por último, y al finalizar el cuatrimestre, los estudiantes defendieron su proyecto (también en sesión pública) ante un tribunal formado por un profesional en el ámbito de la profesión periodística, un docente de una universidad externa y el profesor responsable de la disciplina.

4.2. Desarrollo del proyecto

A comienzo de curso se dieron las indicaciones necesarias para poder desarrollar el proyecto en sus sucesivas fases. En el Campus Virtual se colgó un documento explicativo, así como una memoria que los grupos habrían de completar a final de curso con la justificación de cada etapa y apartado. Con el fin de ofrecer un apoyo teórico sobre el contexto digital en el que enmarcar la implementación de los proyectos, en las clases teóricas se abordaron temas como la sociedad red, el ciberespacio, el perfil del periodista en el contexto digital, los nuevos modelos de negocio, las redes sociales y la propiedad intelectual. En las sesiones prácticas se afrontaron el estudio de las tipologías de cibermedios, las nuevas narrati-

vas y las herramientas para desarrollar proyectos digitales, las peculiaridades de los diversos cibergéneros (dialógicos, interpretativos, informativos), las claves para escribir en línea, tanto en web como en redes sociales y se aportaron las pautas para desarrollar una estrategia de community management.

Toda la documentación referente a las presentaciones en el aula, la bibliografía, webgrafía y otros materiales utilizados, así como las indicaciones para ir desplegando el proyecto, se colgaron en el Campus Virtual. En este entorno virtual se habilitaron las carpetas de entrega de las prácticas y se colgaron los enlaces a las diferentes herramientas y a los sitios web creados por los grupos. Así mismo, se habilitó un espacio para explicar las indicaciones para la realización de una memoria individual sobre los contenidos teórico-prácticos de la asignatura que el alumnado hubo de entregar a final de curso como complemento a la parte práctica.

El funcionamiento de los grupos, de forma general, resultó bastante satisfactorio. La selección de los integrantes se hizo a elección del alumnado, con la única indicación por parte del profesorado acerca del número de miembros. En su mayoría utilizaron herramientas para el trabajo colaborativo como Google Docs y todos ellos funcionaron con la creación de grupos en la aplicación Whatsapp.

En una primera fase, cada grupo hubo de escoger un concepto de un listado de propuestas en torno al cual iba a girar todo el proyecto. A continuación, bosquejaron el proyecto con los diferentes apartados y los cibergéneros a implementar, las fuentes a consultar y la estrategia en redes sociales. El grueso del curso se dedicó a poner en marcha los sitios web en diferentes plataformas (WordPress, Wix o Weebly) y a dotarlos de contenido con las piezas periodísticas multimedia e hipertextuales. Las últimas fases consistieron en implementar la estrategia en social media y en diseñar el modelo de negocio a partir del modelo Canvas (Osterwalder y Pigneur, 2011).

Durante el cuatrimestre, se hizo especial hincapié en la comprensión y en la puesta en práctica de los cuatro ejes del ciberperiodismo: la multimedialidad, la actualización, la hipertextualidad y la interactividad. El profesorado trató de promover la creatividad y la innovación entre el alumnado para que desarrollara proyectos hipermedia innovadores tanto en cuanto a los aspectos formales como con respecto al contenido. En las clases se insistió en la importancia de emplear la multimedialidad

por integración frente a la disgregada, es decir, a dotar de unidad comunicativa a las piezas periodísticas digitales y a articular un discurso único y coherente más allá de solo yuxtaponer contenidos textuales, icónicos y/o sonoros (Salaverría, 2005: 58-59). Asimismo, se animó a los grupos a aprovechar las posibilidades de profundización que permite la hipertextualidad (Marrero, 2008) y a poner especial cuidado en las formas de seleccionar, etiquetar y situar los hipervínculos. En el eje de la actualización, se trabajó la redacción en tiempo real a partir de la elaboración de crónicas en directo a través de las redes sociales. Fue constante a su vez la reflexión sobre la ilusión de la interactividad en el contexto digital y acerca de la necesidad de inventar nuevas fórmulas para dar mayor protagonismo al *prosumer* en los proyectos periodísticos digitales. Para todo ello, además de la consulta y la explicación de los diferentes textos teóricos, resultó fundamental el análisis de las prácticas periodísticas actuales en el contexto nacional e internacional.

A partir de estas indicaciones, algunos grupos tomaron el testigo y demostraron ser capaces de experimentar y de poner en práctica proyectos muy rigurosos en el plano periodístico (en cuanto a los temas tratados, las fuentes consultadas, los enfoques aportados, la documentación recopilada); muy innovadores con respecto al empleo de la multimedia integrada y de la hipertextualidad; y comprometidos con la generación de dinámicas de participación de las audiencias y con las fórmulas de actualización de los sitios web.

Es el caso de *Enculturados* (<http://enculturados.com>), un espacio en el que se muestra la diversidad cultural de los diferentes países a través de sus representaciones artísticas, eventos e iniciativas.

En el caso también de *Entrenta2* (<http://enfrenta22.wix.com/enfrenta2>), un sitio que ofrece información sobre ocio, sexo, trabajo y amor.

En el caso de *Mundos de Fe* (<http://www.mundosdefe.com>) que surge con la intención de recoger en profundidad las peculiaridades de las distintas confesiones religiosas desde un punto de vista original y respetuoso.

Otros grupos, sin embargo, lograron realizar buenas piezas periodísticas pero no consiguieron adaptarlas adecuadamente al contexto digital. Algunos equipos desarrollaron muy bien los sitios web en su arquitectura y su aspecto visual o aplicaron correctamente los recursos multi-

media e hipertextuales, pero no supieron realizar piezas periodísticas rigurosas o con fuentes bien documentadas.

4.3. Técnica de análisis de datos

Con la finalización de la asignatura se solicitó al alumnado que escribiera sobre su experiencia personal en el desarrollo del proyecto, así como acerca de las dificultades y las potencialidades advertidas en la consecución del mismo y sobre el desarrollo global de la asignatura. El interés de emplear “relatos de vida”, como el solicitado, en la investigación en Ciencias Sociales reside en que permite a los investigadores situarse en ese punto crucial de convergencia entre:

el testimonio subjetivo de un individuo a luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular y la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte (Pujadas, 2001: 44).

El desarrollo de esta técnica favorece obtener el relato directo de los sujetos de análisis sin intermediarios, adquiriendo la descripción de las prácticas dentro de sus contextos culturales y evitando la limitación de otros métodos de investigación. Los argumentos obtenidos fueron sometidos a un análisis de discurso posterior que estructuramos a partir de varios indicadores.

Uno de los aspectos más valorados por el alumnado fue el aprendizaje por proyecto. La eliminación de la enseñanza memorística supuso la asunción de un reto que incrementó la implicación del alumnado y despertó su interés por buscar nuevas herramientas, por experimentar nuevas formas de aprendizaje y por desarrollar proyectos propios de nueva creación. Asimismo, la ampliación de competencias y habilidades que supuso completar un proyecto desde su concepción hasta su implementación y difusión implicó para el alumnado tener que sobrepasar su área de experiencia cotidiana y usual y enfrentarlo a responsabilidades como la constante toma de decisiones o la asunción de liderazgos.

Hacer un proyecto ha levantado el interés para el empleo de nuevas herramientas y la búsqueda de nuevos medios alternativos a los históricos.

Creo que plantear la teoría de forma práctica (a través de un proyecto) es la mejor manera de aprender lo que de verdad significa e implica el periodismo multimedia.

Me ha gustado la forma de evaluar la asignatura con un proyecto sobre el que volcar todo lo que íbamos aprendiendo en las clases teóricas. Creo que de esta forma se me ha grabado mucho más la teoría que si hubiese hecho un examen en mayo. Además, el proyecto me ha dado ganas de empezar el mío propio, buscar algo original o que tenga poca respuesta en la red y aplicar todo lo que he aprendido en la asignatura.

Me ha gustado mucho el método de aprendizaje. El elaborar un proyecto nos permite implicarnos y genera un interés por las herramientas multimedia, aprendiendo de una forma práctica y no forzada para aprobar un examen, si no proactiva.

Una de las dificultades que se presentaron a la hora de desarrollar los proyectos fue la del trabajo en grupo. La necesidad de realizar equipos amplios dado el alto número de matriculados conllevó que la colaboración entre los miembros y la coordinación resultara compleja. Este fue uno de los aspectos más reiterados en las memorias grupales al igual que en las historias de vida. No obstante, muchos grupos valoraron esta circunstancia como un reto que les había permitido aprender de la dificultad de sacar adelante el trabajo en equipos con miembros y grupos divergentes poniendo en práctica la cooperación.

Considero, además, que sería más conveniente que los grupos de trabajo se redujeran en número, aunque comprendo la imposibilidad de hacerlo por el gran número de alumnos.

Grupos amplios favorecen a que alguno se acomode y viva del trabajo del resto.

La dimensión de los grupos también resultó un obstáculo para la prestación de mayor atención personalizada por parte del profesorado. Asimismo, el alumnado manifestó echar en falta más tiempo y dedicación a la explicación de las herramientas tecnológicas y digitales en las clases prácticas. La ampliación de las horas de docencia a la asignatura, convirtiéndola en anual, o la asignación de grupos más reducidos por profesor/a podrían resolver estos inconvenientes.

Le pediría que se reuniese mensualmente con los grupos de trabajo. El proyecto necesita mucha involucración y a veces necesitábamos tener más claro lo que estábamos haciendo. En las clases había cosas que pasaban desapercibidas.

En definitiva poco que cambiar. Si acaso haber tenido un poco más de base para desarrollar bien los conocimientos y las herramientas que hemos aprendido en la asignatura, algo que a veces cuesta.

Lo que quizá echo en falta es poner en práctica a enseñarnos de manera activa a utilizar ciertas herramientas, aunque no del todo malo ya que se despierta nuestra parte “autodidacta”.

Hay falta de tiempo por lo que es difícil profundizar en algunos aspectos interesantes de la materia.

Parte del alumnado expresó haber tenido dificultades para comprender el planteamiento de la asignatura y del proyecto por desconocimiento y porque nunca antes habían experimentado un modelo similar. Por tanto, asumimos la necesidad de incidir en la explicación del método, dedicándole más tiempo y aportando mayor número de ejemplos:

En lo referido al proyecto considero que los primeros días son difíciles ya que nunca hicimos algo semejante, por ello creo que hay que tener paciencia de cara a obtener resultados.

Uno de los aspectos más valorados por el alumnado fue la posibilidad de comprometerse con el entorno a partir de sus proyectos, dado que la mayoría escogió como eje temático problemas o aspectos sociales que contribuyeron a reforzar o a mover sus valores y su compromiso con el entorno. Asimismo, la evaluación externa a través de un tribunal supuso un reto para desarrollar la capacidad de defender un proyecto públicamente y realizar un ensayo para la exposición del Trabajo Fin de Grado.

5. CONCLUSIONES

A partir de esta experiencia, podemos concluir que, si bien la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura “Periodismo Multimedia” ha logrado fomentar y desarrollar la creatividad, la implicación y el compromiso por parte del alumnado en el desarrollo de proyectos digitales, ha enfrentado a su vez ciertos obstáculos.

Para un desarrollo eficaz de los proyectos del alumnado habría que reparar en tres cuestiones relacionadas con la selección de los proyectos y la configuración de los grupos de trabajo, el proceso de evaluación y, por último, con el marco normativo de desarrollo.

La primera característica implicaría realizar la selección de proyectos e integrantes de los grupos a partir de métodos más inclusivos. Esto implicaría que todos los alumnos presentasen un prototipo y el resto de la clase decidiese con quién quiere trabajar. Si bien es cierto que las afinidades tienden a tener más peso que las capacidades a la hora de elegir a compañeros de viaje, se ampliaría el mercado de ideas sobre un tema concreto dentro de la clase. A su vez, como ha quedado en evidencia, es preciso disminuir el número de componentes en los equipos, lo cual pasa, inevitablemente, por la asignación de menor carga docente al profesorado.

La segunda cuestión a plantear es la necesidad de fomentar un tipo de evaluación complementaria a la del profesorado, una práctica que se ha llevado a cabo con resultados óptimos. De esta forma, además de evitar los sesgos habituales del tutor, los proyectos han ganado distancia, adquiriendo un valor añadido a partir de otras aportaciones y fortaleciendo la idea de una enseñanza abierta.

Por último, habría que repensar el papel de los marcos institucionales en estas propuestas. Con frecuencia, la maquinaria burocrática de las universidades supone una soga para la innovación. Sería preciso articular mecanismos adaptables y de fácil autorización para acoger y legitimar estos experimentos más allá de las guías docentes y el control por parte del profesorado. En definitiva, sería preciso realizar propuestas con forma de aprendizaje por proyectos en las que “hacer” implica necesariamente innovar.

Si entendemos que la innovación falla es porque encontramos que faltan transformaciones reales en un sistema que permanece invariable. Por ello, sería precisa una alteración real de las reglas del juego que supusiera dar un salto en el sistema y demoler el inflexible orden interno. Asimismo, percibimos que aún prima la mentalidad analítica y funcional sobre la creatividad y la intuición. La mala gestión del cambio se concreta en la falta de compromisos y de recursos: no puede haber éxito donde no se han establecido objetivos realistas (Manfredi, 2015).

El análisis nos lleva a percibir la necesidad de incorporar una mayor protocolarización de la práctica. El aprendizaje basado en proyecto

no sólo consiste en la voluntad de desarrollar un nuevo instrumento pedagógico, si no que va más allá.

Así, esa implementación no puede realizarse mediante improvisaciones, sino a través de procesos de cambio planificados que buscan la mejora de las prácticas educativas. En esta línea, las múltiples definiciones de innovación educativa coinciden en tres elementos: es un proceso de cambio, se efectúa de forma planificada y está orientada a la mejora educativa. De esta manera, puede señalarse que la correcta introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas es una innovación educativa. Y una de las mejores formas de plasmar la planificación de todo ello es a través del Aprendizaje Basado en Problemas (Monge, 2014: 117).

Referencias Bibliográficas

- BENKLER, Yochai. 2014. **La riqueza de las redes. Cómo la producción social transforma los mercados y la libertad**. Editorial Icaria. Barcelona (España).
- BROWN, Tim. 2008. “Desing thinking”. **Harvard Bussines review**. June-08: 84-96; Harvard Ed. Cambridge. Massachusetts (EE.UU.).
- CARVAJAL, Miguel. 2014. “Learn Startup y Desing Thinking. Nuevos métodos para innovar en periodismo” en MANFREDI, J. L. (Coord.) **Innovación y periodismo: emprender en la universidad**. pp. 47-55. Editorial Cuadernos Artesanos Latina. La Laguna-Tenerife (España).
- DE PRADO, David. 2001. **Educrea: la creatividad motor de la renovación esencial de la educación**. Editorial Meubook. Santiago de Compostela (España).
- FREIRE, Juan y SCHUCH, Karla. 2010. “Políticas y prácticas para la construcción de una universidad digital”. **La cuestión universitaria**; 6: 85-94; Editorial Universidad Politécnica de Madrid. Madrid (España).
- LAFUENTE, Antonio y LARA, Tiscar. 2013. “Aprendizajes situados y prácticas procomunales”. **RASE**; 6(2): 168-177; Editorial de la Asociación de Sociología de la Educación. Madrid (España).
- GONZÁLEZ, Carina. 2014. “Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos”. **RED, Revista de Educación a Distancia**; 40: 2-15; Editorial de la Universidad de Murcia. Murcia (España).
- HIMANEN, Pekka. 2001. **La ética hacker y el espíritu de la era de la información**. Editorial Alianza. Madrid (España).

- MALDONADO, Marisabel. 2008. "Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior". **Laurus. Revista de Educación**; 14(28): 158-180; Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas (Venezuela).
- MAGRO, Carlos y CABELLO, José Luis. 2013. **Educación conectada. La escuela en tiempo de redes**. Editorial del INTEF. Madrid (España).
- MANFREDI, Juan Luis. 2015. **Emprendimiento e innovación en periodismo**. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha. Cuenca. (España).
- MARRERO, Liliam. 2008. "El reportaje multimedia como género del periodismo digital actual. Acercamiento a sus rasgos formales y de contenido". **Revista Latina de Comunicación Social**, 63.
- MARTÍ, José; HEYDRICH, Mayra; ROJAS, Marcia y HERNÁNDEZ, Annia. 2010. "Aprendizaje basado en proyectos". **Revista Universidad EAFIT**; 46(158): 11-21; Editorial Universidad EAFIT. Medellín (Colombia).
- MONGE, Carlos y MONTALVO, David. 2014. "La gestión de proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje cooperativo: análisis para su implementación2. **Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação**, 9(1): 112-119; Editorial Universidade Estadual Paulista. Araraquara (Brasil).
- OSTERWALDER, Alexander y PIGNEUR, Yves. 2011. **Generación de Modelos de Negocio**. Planeta. Barcelona (España).
- PARRA, José; CASTRO, Carlos y AMARILES, Mauricio. 2014. "Casos de éxito de la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en problemas ABP". **Revista de Investigaciones IngEAM**; 1(1): 12-23; Editorial EAM. Quindío (Colombia).
- PUJADAS, Joan Josep. 2001. **El método biográfico. El uso de las historias de vida en las ciencias sociales**. Editorial del Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid (España).
- SALAVERRÍA, Ramón. 2005. **Redacción periodística en Internet**. Ediciones Universidad de Navarra S.A (EUNSA). Navarra (España).
- SÁNCHEZ DUARTE, José Manuel. 2014. "Herramientas digitales para la innovación docente. El uso de storify" en Santos Martínez, C.J. (Coord.) **Didáctica actual para la enseñanza superior**. pp. 465-479. Editorial ACCI. Madrid (España).
- SIMONET, Gabriel. 2013. **Modelos para la innovación. El caso de IDEO**. Tesis de Maestría en Dirección de Empresas. Editorial de la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo (Uruguay).