

ROLE PLAYING Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA UNIVERSIDAD: UN EJEMPLO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PERIODISMO

IRENE DONATE LAFFITTE
Universidad Villanueva

ERNESTO VILLAR CIRUJANO
Universidad Villanueva

FERNANDO RUEDA RIEU
Universidad Villanueva

MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ DE LA NIETA
Universidad Villanueva

1. INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2021 los alumnos de los cuatro Grados de Periodismo de la Universidad Villanueva de Madrid llegaron al centro preparados para participar en un “experimento periodístico” del que solo sabían que interrumpiría el ritmo normal de las clases y que giraría en torno a una cita del político Winston Churchill incluida en la convocatoria oficial: “Siempre es mejor hacer las noticias que leerlas”.

Durante los dos meses anteriores, cuatro profesores del Grado (los coordinadores de los cuatro cursos) y seis alumnos (dos de 2º, dos de 3º y dos de 4º) habían estado trabajando en secreto para recopilar los datos, imágenes y testimonios más relevantes de la jornada del 11 de marzo de 2004, desde el primer urgente con las explosiones hasta las últimas ruedas de prensa del día. Solo ellos conocían el objetivo: recrear un simulacro del 11M tal y como se vivió en las redacciones de prensa, radio y TV para que todos los alumnos pudieran experimentar una jornada de trabajo periodístico cubriendo un acontecimiento excepcional como fue el de los atentados de 2004. El hecho de que dos de los profesores organizadores del evento fueran en 2004 periodistas en activo

encargados de la cobertura del atentado real en medios españoles ayudó mucho a la recreación. Se optó por adaptar y condensar en toda la mañana (de 9.00 a 14.00 horas) la secuencia informativa de esa jornada y trasladar a los alumnos la sensación de caos y sucesión de informaciones, en ocasiones contradictorias, que caracterizó aquella experiencia tan traumática en lo humano como extenuante en lo profesional.

A las 9 de la mañana, hora de inicio de la actividad, a los alumnos se les dividió en cinco redacciones (dos de radio, dos webs y una de televisión) en función de las preferencias que habían manifestado previamente en una encuesta, en la que se les había preguntado por el medio que más se ajustaba a sus gustos, sin dar más detalles. Se les anunció que debían hacer un producto periodístico con la información de ese día, 11 de marzo de 2021. Para trasladar en lo posible el modelo de redacción periodística a la actividad, estos medios estaban dirigidos por profesores de Villanueva expertos en cada uno de los formatos periodísticos y por un alumno redactor jefe elegido previamente por los organizadores. Los primeros, los profesores, conocían el objeto de la actividad. Los segundos, no. Por último, los seis alumnos que participaron en la organización durante las semanas anteriores serían los encargados de ir suministrando a sus compañeros la información, que incluía datos, notas de prensa, vídeos, audios y convocatorias de ruedas de prensa.

A los pocos minutos de iniciada la actividad, y una vez que los alumnos tenían organizado un día aparentemente normal de información, se les proporcionó el primer urgente con la noticia aún imprecisa de que se había producido “una explosión en la estación de Atocha”. En ese momento los estudiantes tomaron conciencia del verdadero objeto del “experimento”, que debía concluir a las 14.00 horas con la elaboración de un informativo de TV y, en el caso de la radio y la web, la actualización permanente de la información bajo un frenético ritmo de recepción de informaciones que debían contrastar y convertir en un producto periodístico para su medio.

La actividad incluyó una rueda de prensa con los responsables de emergencias de la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de la capital de aquel 11M, y que reprodujeron ante los alumnos la rueda de prensa que ofrecieron ante centenares de medios de todo el mundo. Y, también,

con el testimonio de un agente de la Policía Nacional que participó ese día en la investigación de la autoría, y que proporcionó a los alumnos información *off the record*.

Este “experimento periodístico” suponía la puesta en marcha de una técnica pedagógica de aprendizaje colaborativo denominada juego de rol o *role playing*, aplicada a los estudios de Periodismo. Este tipo de metodologías activas se han hecho presentes en las aulas desde el momento en el que el alumno se ha convertido en protagonista de su propia formación y la actividad docente, más allá de la transmisión de conocimientos, se ha encaminado a facilitar a los estudiantes un aprendizaje activo y experiencial.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este artículo se orienta en dos direcciones. En primer lugar, describir la planificación y la ejecución de la actividad de aprendizaje colaborativo “Simulacro 11M” en la Universidad Villanueva de Madrid (curso académico 2020-2021). Pensamos que el esquema de esta experiencia puede servir como modelo de práctica en los planes de estudio del Grado en Periodismo según el *learning by doing* -“aprender haciendo”- de John Dewey (Ruiz, 2013, p. 104). Expondremos su planificación y ejecución paso a paso con el fin de facilitar a los interesados su adaptación a cada necesidad particular en función de los objetivos que se persigan.

En segundo lugar, hemos querido demostrar el beneficio pedagógico de esta actividad en el proceso de aprendizaje del Periodismo. Hemos realizado encuestas a los alumnos participantes y creado rúbricas de evaluación con el fin de medir los resultados. Hemos chequeado su satisfacción general por el “Simulacro 11M” y testado si ha contribuido a aumentar su ilusión y su motivación hacia la profesión periodística. Es esta una llama que, a nuestro entender, hay que reavivar constantemente a lo largo de los años del Grado para contrarrestar los mensajes desalentadores sobre esta profesión, que la Asociación de la Prensa de Madrid sustancia en su Informe Anual de la Profesión Periodística 2020 en la mala retribución del trabajo periodístico (el principal problema para

el 16% de los encuestados), la falta de independencia (16%), el aumento del paro (15%), la falta de rigor y neutralidad en el ejercicio de la profesión (13%), la excesiva carga de trabajo (10%) o el intrusismo (10%) (APM, 2021).

De hecho, el proyecto surgió para contrarrestar esa falta de motivación detectada en algunos estudiantes de Periodismo, alentada precisamente por los mensajes pesimistas que les llegaban, no siempre ajustados a la realidad, y por cierto desprestigio de la profesión. Había necesidad de buscar una vía para enfrentarles a la realidad práctica del Periodismo, esa que se vive cada día, cada hora, en las redacciones de los diarios, la radio o la televisión. Y todo ello poniendo énfasis especial en las situaciones extremas que se producen con demasiada frecuencia, esas que obligan a sacar lo mejor del profesional de la información y que terminan siendo las más gratificantes.

Otros objetivos pretendidos por la actividad eran que, pese a tener carácter voluntario, participase en ella el mayor número de alumnos (lo hizo el 85% de los matriculados en el Grado), que se hiciera en un entorno lúdico y colaborativo y que sirviese para reforzar, de una forma práctica, las competencias básicas, generales, transversales y específicas incluidas en la memoria del Grado.

En este contexto, se planificó este juego de rol con la intención de confrontar al alumno con la necesidad de aplicar los conocimientos estudiados en clase a una situación ficticia que tratase de simular aspectos de su futuro ejercicio profesional (Gaete-Quezada, 2011, p. 297). Tal y como veremos, esta metodología tiene la ventaja de que el alumno puede ejercitar las habilidades y las competencias básicas del periodista como si estuviera en un periódico o una emisora de radio o televisión.

Hemos querido comprobar si, después del “Simulacro IIM”, ha aumentado la conciencia de aprendizaje significativo por parte de los alumnos hasta el punto de retroalimentar su interés por los contenidos de las asignaturas del Grado. Uno de los grandes retos para los docentes de la comunicación periodística es motivar a los alumnos para que prioricen su formación intelectual con un estudio profundo y riguroso.

Hemos querido verificar si esta actividad ha servido para que cada estudiante tome conciencia personal de aquellas competencias periodísticas que ya ha adquirido (fortalezas) y aquellas otras que aún no ha alcanzado (debilidades). El contexto del juego de rol es muy apropiado para hacer emerger esa información de nuestro interior porque permite verse/juzgarse sobre el terreno, pero de forma más desapasionada que si estuviera en una situación real. Asumir los logros y enfrentarse a los retos aún por alcanzar es esencial en el proceso de aprendizaje, porque orienta y estimula el propio perfeccionamiento y es una forma eficaz de motivación personal.

Por último, también se pretendía evaluar el rendimiento de los alumnos atendiendo a la competencia periodística de cada equipo, evaluada por profesionales y por docentes de Periodismo mediante rúbricas. A tal efecto enviamos a los profesores participantes un formulario de Google Forms para que evaluaran diferentes cuestiones. Por un lado se les pedía que evaluaran 1) el trabajo periodístico desarrollado por los alumnos del experimento periodístico y 2) la calidad del producto informativo final. Así en relación a 1) se pedía a los profesores que evaluaran las siguientes rúbricas:

1.A. Labor de documentación: el equipo se preocupa de realizar una constante y sólida labor de documentación.

1.B. Selección de la información veraz y contrastada: el equipo selecciona con rigor la información y se preocupa de contrastarla adecuadamente antes de escribir sobre ella.

1.C. Actualización de la información: el equipo ofrece una información actualizada al minuto.

1.E. Capacidad de reacción: el equipo sabe en todo momento avanzar en el trabajo informativo solventando las dificultades que se van encontrando.

1.F. Organización del equipo: en todo momento cada miembro del equipo tiene claro cuál es su trabajo y lo realiza.

1.G. Gestión de las fuentes primarias: el equipo sabe sacar el máximo partido de las fuentes primarias que se le presentan.

En relación al contenido o producto informativo final (2) elaborado por los alumnos (informativo de televisión, boletines radiofónicos o edición digital final), se pedía a los profesores que calificaran las siguientes rúbricas:

2.A. Puntualidad en el cierre: el equipo ha sido puntual en el cierre de la edición o del programa.

2.B. Calidad de los elementos de titulación.

2.C. Calidad de la redacción periodística (claridad, precisión y orden).

2.E. Conocimiento del acontecimiento: el equipo demuestra con el resultado de su trabajo un excelente conocimiento del acontecimiento información completa: el equipo ofrece una información completa, variada y plural del acontecimiento.

2.F. Calidad del material gráfico: el equipo aporta material multimedia, audiovisual e interactivo.

2.G. Uso de fuentes informativas: el equipo ha escogido, utilizado y citado de forma óptima a fuentes consistentes y fiables.

Sin necesidad de detenernos pormenorizadamente en cada una de esas valoraciones, los profesores valoraron positivamente la labor de selección de la información (4,14 sobre 5) y la documentación (3,86) y descubrieron carencias en la actualización de la información (3). Al valorar el producto informativo final echaron en falta una mayor puntualidad en el cierre, sobre todo en el informativo de televisión (3,43), y una mejor redacción de las informaciones (3,57), y valoraron más positivamente la capacidad de titular de los alumnos, la selección de material gráfico y que dieron una información completa (4).

TABLA 1. Evaluación del trabajo de los alumnos en el experimento

EVALUACIÓN DEL TRABAJO PERIÓDICO		CALIDAD DEL PRODUCTO INFORMATIVO	
Labor de documentación	3,86	Puntualidad en el cierre	3,43
Selección de la información	4,14	Titulares	4,00
Actualización de la información	3,00	Redacción periodística	3,57
Capacidad de reacción	3,43	Conocimiento del acontecimiento	3,57
Organización del equipo	3,43	Información completa	4,00
Gestión de las fuentes primarias	3,57	Material gráfico	4,00
		Fuentes informativas	3,86

Fuente: elaboración propia

3. METODOLOGÍA

El modelo de aprendizaje colaborativo era el más adecuado en función de los objetivos que nos habíamos marcado, ya que es “una actividad estructurada de aprendizaje que (...) implica activamente a los estudiantes (...), los prepara para sus carreras profesionales, dándoles la oportunidad de aprender las competencias de trabajo en grupo que valoran los empresarios”. Gracias al aprendizaje colaborativo los estudiantes aprenden a escuchar con atención, a pensar con espíritu crítico, “a apreciar múltiples perspectivas y a desarrollar competencias para abordar colaborativamente los problemas más comunes de cara a una sociedad diversa; y compromete a todos los alumnos valorando la perspectiva que cada uno puede aportar desde su experiencia personal académica y vital” (Barkley, Cross y Major, 2007, p. 21).

El aprendizaje colaborativo, diseñado adecuadamente, entrena al alumno en el entorno de un sano trabajo en equipo para que asuman que los logros individuales pasan por los del grupo. Johnson & Johnson señalan que

hay tres formas básicas de trabajo en relación con el grado de interacción entre los estudiantes que van a determinar los resultados del aprendizaje. Los estudiantes pueden competir para ver quién es el "mejor"; pueden trabajar individualmente con independencia de lo que hagan el

resto de estudiantes o pueden trabajar en colaboración con un gran interés en el aprendizaje de los demás, así como en el suyo propio (citado en Platero, Benito y Rodríguez, 2012, p. 10).

En el aprendizaje colaborativo se desarrolla lo que Padilla *et al* denominan la “interdependencia positiva” (2008, p. 461), es decir, la conciencia de que el trabajo de uno repercute en los demás.

Dentro de la metodología del aprendizaje colaborativo escogimos una de las técnicas más complejas y más completas, el juego de rol, que procede del sociodrama de Jacob Levi Moreno y de su teatro de improvisación. El juego de rol se organiza en torno a una dramatización en la que los participantes se atribuyen un papel determinado en una situación previamente pactada. Aunque la simulación “nunca logra reproducir de forma completa las circunstancias reales (...), sí permite aproximarse a ellas de forma razonable” (Ortiz de Urbina, Medina y La Calle, 2010, p. 284).

El juego de rol se utiliza como preparación para enfrentarse a una situación real similar a la que se plantea en el juego. Resulta especialmente “útil para entrenar a los integrantes de una empresa en la forma como deben comportarse frente a situaciones específicas que pueden afectar a su trabajo” (Gaete-Ouezada, 2011, p. 296). Es una metodología que posibilita “la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones concretas y la adquisición de habilidades y destrezas relacionadas con la materia objeto de estudio. La finalidad que orienta a quienes defienden este enfoque es mostrar a los estudiantes cómo deben actuar” (Miguel, 2006, pp. 82-83). El juego de rol facilita el aprendizaje de la gestión de situaciones complejas como fue, en el caso que nos ocupa, la cobertura informativa de los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid.

La estructura del juego de rol no es cerrada; permite la espontaneidad de sus participantes, les obliga a entender los problemas que se plantean para que elaboren sus propias soluciones, favoreciendo así la creatividad, la iniciativa y la responsabilidad personal. Es, por tanto, un medio valioso para “desarrollar la empatía, la posibilidad de ponernos y comprender la situación de los demás, por lo que favorece la cohesión del grupo” (Ortiz de Urbina, Medina y La Calle, 2010, p. 284).

Esta gamificación de la docencia traslada la mecánica del juego al ámbito educativo-profesional y, gracias a su carácter lúdico, genera una experiencia positiva de disfrute y diversión en el estudiante durante el proceso de aprendizaje. La experimentación y el aprendizaje mediante el juego permiten desarrollar cualidades y llevar a cabo cambios de conducta reduciendo “la sensación de gravedad frente a errores y fracasos” (Ortiz de Urbina, Medina y La Calle, 2010, p. 295). El alumno juega a ser lo que desea ser en el futuro por eso la implicación emocional en el juego es alta y puede experimentar “las respuestas emocionales e intelectuales de una identidad asumida o una circunstancia imaginada” (Barkley, Cross y Major, 2007, p. 123).

En el juego de rol se pasa del “hablar” al “hacer”; se adquiere un aprendizaje significativo (Gaete-Quezada, 2011) en el que la práctica da sentido a la parte teórica. La pedagogía del juego de rol se integra dentro de las técnicas didácticas centradas sobre la práctica desarrolladas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior:

El paradigma de “aprender haciendo” es especialmente difícil de lograr en disciplinas de Ciencias Sociales, que no tienen laboratorios o trabajo de campo. Por ello, esta técnica es esencial para compatibilizar la teoría y la práctica que se requiere para la adaptación de las asignaturas al nuevo sistema educativo EESS basado en el acuerdo de Bolonia (Ortiz de Urbina, Medina y La Calle, 2010, p. 280).

El juego de rol se ha utilizado en disciplinas variadas de ámbito universitario (ver Gaete-Quezada, 2011, pp. 294-295). Destacamos, entre otros, estudios publicados sobre experiencias de juegos de rol en la enseñanza del área de la salud (Martínez Riera, 2019), de la empresa (Ortiz de Urbina, Medina y La Calle, 2010), del derecho (La Spina, 2011), de la ingeniería (Trujillo, García, Sotorrío, Pozo y Blázquez, 2016) y del turismo (Zumaquero, 2018). También se han publicado experiencias de juego de rol en facultades de Periodismo (Martínez Monterrosa, 2008 y Vásquez, 2019). Vemos entonces que es una técnica que ha despertado gran interés y que se caracteriza por su versatilidad y aplicabilidad.

Para la organización del “Simulacro 11M” se adaptaron las fases que los profesores Fannie y George Shaftel (1967), pioneros en la

sistematización de esta metodología, establecieron para estructurar un juego de rol.

La primera fase es tarea del profesor y abarca el diseño de la actividad en función de los objetivos que se tengan. En el trabajo colaborativo es esencial seleccionar una situación y diseñar una tarea que despierte el interés de los alumnos y que sea relevante para su formación, es decir, que tenga que ver con los objetivos generales del aprendizaje y con los objetivos concretos de la o las asignaturas implicadas, de manera que no dé la sensación de ser un “trabajo de relleno” y provoque el aburrimiento. Los alumnos deben percibir que pueden aprender muchas cosas a partir de la ficción planteada y de los roles que van a asumir. Es innegable que los atentados del 11M marcaron la historia del país (con unas elecciones celebradas cuatro días después que ganó el PSOE en contra de las encuestas, que auguraban una victoria del PP) y también la historia del Periodismo, pese a lo cual los estudiantes manifestaban tener un preocupante desconocimiento sobre las causas, circunstancias y consecuencias de este acontecimiento, como se pudo comprobar en los días previos a la actividad.

Con el fin de subsanar la posible falta de memoria histórica de los alumnos se vio conveniente abordar su estudio en diversas asignaturas. Los profesores de Documentación Informativa (1º), Ética (2º) y Redacción Periodística (3º y 4º) se encargaron de explicar a los alumnos de los cuatro cursos los hechos más importantes ocurridos durante el 11 de marzo de 2004, integrando esta práctica en el temario normal de la asignatura sin ofrecer ninguna “pista” que vinculara esta actividad académica con el “experimento” que habría de realizarse unos días después. Era muy importante que los estudiantes llegaran al 11 de marzo con una base sobre el contenido de los hechos en los que iban a trabajar que les facilitara el desarrollo de su trabajo y la toma de iniciativas.

Para comprobar la relevancia del juego de rol “Simulacro 11M” con respecto a los objetivos generales del aprendizaje de la educación superior seguimos a Barkley, Cross y Major, que parten la taxonomía de B.S. Bloom en seis niveles de aprendizaje: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Dentro de esta clasificación, el Simulacro 11M cumplía el requisito de relevancia dado que

ejercitaba el nivel de aprendizaje “aplicación”, que es el que utiliza “la información en un contexto nuevo para resolver un problema, responder a una pregunta o realizar una tarea”. Para trabajar este nivel de “aplicación” Barkley, Cross y Major proponen el juego de rol como técnica de aprendizaje colaborativo más adecuada (2007, pp. 54-58).

El “Simulacro 11M” cumplía también el requisito de relevancia respecto a los objetivos concretos de varias asignaturas del Grado en Periodismo: la tarea de trabajar como periodistas en una jornada plena de acontecimientos como lo fue el 11 de marzo de 2004 estaba perfectamente integrada dentro de las asignaturas, y tenía relación directa con al menos 17 de las 40 materias que se imparten en el Grado.

En la fase de preparación también hay que dedicar atención especial a estructurar cuidadosamente el juego de rol con el fin de evitar el desconcierto, la dispersión y la consiguiente frustración de los estudiantes si no saben qué tienen que hacer en cada momento. Es cometido del docente realizar esta tarea y tiene que partir de la premisa de que debe estar organizado de tal forma que el profesor ceda el control y el protagonismo a los alumnos (Barkley, Cross y Major, 2007, p. 54).

El equipo docente debe tener en cuenta que todos y cada uno de los alumnos debe recibir una información completa y clara de la situación diseñada y de sus respectivos roles. Roles y papeles que estaban adaptados teniendo en cuenta el curso de la carrera, pues era evidente que la formación recibida hasta ese momento facilitaba a los alumnos de cuarto a realizar unas tareas para las que los de primero estaban lejos de poder cumplir. No obstante, el planteamiento de hacer pasar a los alumnos por una situación de crisis mueve al afectado a desarrollar su propio papel dentro de la redacción ficticia. Partiendo de un trabajo asignado, cobra una gran importancia la iniciativa individual, algo que quedó patente durante muchos momentos del proyecto. Algunos estudiantes ampliaron sus competencias, desarrollaron e inventaron temas, mientras otros actuaron de una forma más pasiva.

La fase preparatoria incluyó la tarea de animar y motivar al grupo. En este tipo de aprendizaje colaborativo los alumnos adquieren responsabilidades nuevas, y por eso hay que invertir mucho esfuerzo y tiempo

en motivarles y en fomentar la participación activa creando un clima de confianza y escucha. El diseño del “Simulacro 11M” revestía cierta complejidad y por ello se hizo necesario mucho trabajo previo. Se formó un grupo inicial de seis alumnos para que participaran activamente en la organización y pudieran actuar como líderes de equipo. Se tuvieron muy en cuenta sus ideas y aportaciones y la implicación de todos ellos fue muy alta. Los profesores les orientaron con detalle sobre los objetivos de la actividad y los procedimientos que se iban a seguir. Para que los alumnos pudieran liderar la tarea debían disponer de una información completa sobre la situación que se iba a representar y las características del papel que iban a asumir. Se les dieron orientaciones específicas y claras sobre las reglas del juego de rol. Se les insistió en que el éxito de la actividad dependía del grado de responsabilidad que asumieran puesto que ellos serían a su vez los encargados de motivar a sus respectivos equipos cuando llegara el día previsto para la actividad. Se invirtió un tiempo significativo (véase Tabla 1. Cronograma) en formarles. Además, era esencial dejarles tiempo para que se conociesen y desarrollasen conciencia de equipo en torno a las reglas que iban a regular la actividad (Barkley, Cross y Major, 2007, p. 45).

TABLA 2. Cronograma

ENERO 2021				
Reuniones del director de Grado en Periodismo con los coordinadores de curso para determinar los objetivos y la estructura del Experimento, que tiene como inicio una idea surgida en meses precedente en una reunión del Grado. Elaboración de una propuesta inicial y presentación de dicha propuesta ante la Vicerrectora de Ordenación Académica, que concuerda con los responsables del Grado en el interés de la iniciativa y les anima a ponerlo por obra.				
FEBRERO 2021				
Del 1 al 14 de febrero se define la iniciativa en su estructura, sus necesidades de materiales, instalaciones y de recursos humanos, las funciones a desempeñar por cada participante, tanto profesores como alumnos. Se establece un cronograma preciso de acciones de preparación.				
L	M	X	J	V
15	16	17	18	19

COORDINADORES. Aprobación de una escaleta de lo que ocurrirá el día del experimento. ALUMNOS Reunión ONLINE con seis alumnos colaboradores para distribución de tareas.	ALUMNOS. Iniciar la recopilación de documentos reales (vídeos, audios, noticias de prensa, etc.) de los sucesos del 11 de marzo de 2004.	COORD. Elaboración un programa de trabajos asociados a las asignaturas del Grado relacionados con el 11 M.	COORD. Reunión con responsables de estudios de radio y TV de la Universidad para concretar necesidades de soporte técnico.	ALUMNOS. Reunión de control de tareas. ON LINE. Envío de cuestionario a todos los alumnos del Grado preguntando por sus preferencias de medio: TV, radio o medio escrito.
22	23	24	25	26
ALUMNOS Reunión con alumnos para testar el estado de la recogida de documentos y distribución en carpetas de Google Drive.	COORD. Reunión ON LINE con profesores que ejercerán de directores de los medios el día del experimento.	COORD. Reunión ONLINE con invitados externos (responsables de Emergencias y Policía).	ALUMNOS. Primeros ensayos de ejecución en los estudios de radio y TV de la Universidad.	ALUMNOS. Nueva revisión de todos los documentos recogidos y distribución en carpetas. Comprobación de los formatos de imágenes y audios.
MARZO 2021				
L	M	X	J	V
1	2	3	4	5
ALUMNOS. Reunión con alumnos colaboradores. Revisión de todos los documentos ya recogidos y determinación de los que faltan.	COORD. Elaboración de listas de distribución de todos los alumnos del Grado en los medios ficticios, teniendo en cuenta sus preferencias, mostradas en cuestionario.	COORD. Reunión con departamento de Comunicación de la Universidad para definir el plan de comunicación externa.	ALUMNOS. Última revisión de la carpeta de documentos en Google Drive	TODOS. Ensayo GENERAL del experimento con profesores y alumnos colaboradores.
8	9	10	11	12
TODOS. Resolución de problemas.	TODOS. Resolución de problemas.	TODOS. Preparación de aulas, revisión de equipos, horarios, etc.	REALIZACIÓN DEL EXPERIMENTO	

Fuente: elaboración propia

El grueso de los alumnos participantes recibió las orientaciones precisas mediante anuncios enigmáticos: se les dijo que debían venir preparados para un “experimento periodístico”, que iban a experimentar el Periodismo en estado puro... La orientación y la motivación para el grueso de los alumnos consistió en transmitirles que debían venir en estado de alerta periodística. Para el éxito de la actividad el factor sorpresa era esencial.

La formación de los equipos de aprendizaje/grupos de trabajo incluía las decisiones sobre el tipo, tamaño, miembros, duración y funcionamiento de los grupos y correspondió también a los docentes. En el “Simulacro 11M” se optó por la modalidad de grupos formales de trabajo que son aquellos que “se constituyen para trabajar con el fin de alcanzar un objetivo más complejo” frente a los grupos informales -para actividades puntuales- y a los grupos básicos – grupos estables para actividades de larga duración- (Barkley, Cross y Major, 2007, p. 46).

Los grupos de trabajo se organizaron de forma flexible y dinámica. Primero se constituyó un grupo de 6 alumnos elegidos por los profesores en función de sus capacidades y proactividad. Aunque tener un buen expediente académico no fue un criterio de selección como tal, en cinco de los seis casos se daba esta circunstancia. En el sexto restante se consideró que las notas del alumno estaban por debajo de sus capacidades reales y que su participación en la organización le serviría de revulsivo.

La metodología de trabajo utilizada con estos estudiantes fue también de aprendizaje colaborativo. Se aplicaron tres técnicas que Barkley, Cross y Major denominan Grupos de Conversación (2007, p. 95) mediante lluvia de ideas (para evitar que la conversación se desviara del tema a tratar se enviaban previamente las cuestiones que debían traer ya trabajadas); Investigación en Grupos (2007, p. 158) para centrar la investigación; y Antologías de Equipo mediante la cual “equipos de alumnos recopilan, anotan, preparan e imprimen una antología de materiales” (2007, p. 205). Esos materiales se iban archivando de forma ordenada en una carpeta virtual común. Se establecieron listas de actividades calendarizadas -cronogramas- lo cual favoreció que se progresara activamente.

Se decidió también que cada una de las cinco redacciones estuviera comandada por un alumno redactor jefe, designado con los mismos criterios empleados para elegir a los organizadores y en función de sus preferencias dentro de la profesión. Se les advirtió horas antes de la actividad que tendrían esta función, pero no se les dieron más detalles. Todos ellos eran alumnos de último curso del Grado, ya que se consideró que era importante que tuvieran el mayor número de conocimientos adquiridos y cierta ascendencia sobre sus compañeros, y con buen expediente académico. En las redacciones se optó por el agrupamiento heterogéneo, se mezclaron alumnos de los distintos cursos, lo que supuso un esfuerzo colaborativo extra para los participantes y favoreció el contacto con “ideas, antecedentes y experiencias diversas” (Barkley, Cross y Major, 2007, p. 47).

La tercera fase del juego de rol abarca la disposición del escenario para la actividad, que incluye crear la situación ficticia, los objetos necesarios, señalar las reglas del juego, indicar qué se va a hacer, qué función cumple cada uno en el juego de rol y qué se espera de cada personaje. Se distribuyeron en aulas, en los estudios de radio y en el plató de televisión de la universidad que ya están acondicionados como redacciones reales.

También es necesaria la presencia de observadores, que son casi tan importantes como el juego porque toman nota de los aspectos significativos del desarrollo del juego de rol para luego analizar las actuaciones. En este caso fueron los miembros del equipo docente distribuidos uno en cada equipo.

La cuarta fase es la representación, donde es importante dejar un tiempo de “calentamiento” para que los participantes se metan en el papel. Los alumnos llegaron al experimento con muy altas expectativas generadas por el “efecto sorpresa” y el consiguiente boca a boca entre ellos intentado descubrir lo que iba a pasar. Una vez distribuidos en sus talleres respectivos, intencionadamente se les produjo una indisimulada decepción al anunciarles que lo que iban a vivir era la reproducción más fiel posible de un día en el medio de comunicación que les había tocado, digital, radio o televisión. Durante 20 minutos empezaron a buscar temas para trabajar, igual que habrían hecho en el inicio de una jornada

normal de trabajo en cualquier medio. 20 minutos después, ya metidos en otros temas, se les trasladaron las primeras informaciones, con imágenes incluidas, que hablaban de un extraño suceso, quizás un atentado, en varios trenes de Madrid.

La última fase es la de discusión y evaluación. Es importante analizar y reflexionar sobre la experiencia para conocer los aspectos positivos, y mantenerlos, e identificar los aspectos negativos, y mejorarlos. La autoevaluación de los participantes después del juego de rol es difícil de medir aunque no por ello menos eficaz.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

El “experimento periodístico 11M” organizado por el Grado en Periodismo de la Universidad Villanueva el 11 de marzo de 2021 perseguía varios objetivos, que se han ido explicando a lo largo del presente artículo:

1. Elevar la motivación de los alumnos del Grado mediante una actividad basada en el aprendizaje colaborativo y el juego de rol.
2. Como consecuencia de ello, reforzar sus competencias profesionales.
3. Elevar su rendimiento académico como resultado de una mayor motivación y una mejora de sus competencias.
4. Permitir a estos estudiantes enfrentarse a una situación profesional lo más real posible trasladando el modelo de redacción al aula, ejercitando el concepto de learning by doing y ayudándoles no solo a reforzar sus fortalezas, sino también a identificar sus debilidades en una situación de estrés laboral y caos organizativo.
5. Fomentar el trabajo colaborativo, imprescindible en cualquier redacción periodística, como medio necesario para la resolución de problemas.

Para comprobar en qué medida se han ido cumpliendo estos objetivos se realizó una evaluación de producto mediante cuestionarios online enviados a los alumnos participantes (con carácter anónimo), a los alumnos organizadores (nominales) y a los profesores que participaron en la organización y en la dirección de los distintos medios periodísticos que se elaboraron durante la jornada (una rúbrica con carácter nominal). En función de las respuestas se han obtenido resultados significativos.

1) Uno de los datos más destacados lo encontramos al preguntar a los participantes sobre la “satisfacción general con el experimento periodístico 11M”. Cerca del 90% de las contestaciones la calificaron como alta o muy alta, otorgando una puntuación de 4 ó 5 sobre 5. Por otro lado, ninguno de los encuestados la valoró como un fracaso -1 punto- y solo un 3% le otorgó dos puntos.

El aprendizaje llevado a cabo en esta actividad ha servido para reactivar la motivación para el estudio. En la encuesta, los alumnos coinciden abrumadoramente -94% otorgan una puntuación alta o muy alta- en que el experimento ha sido muy útil para su formación como periodistas. De hecho, es llamativo que muchos de ellos completan el apartado dedicado a “Observaciones, sugerencias y propuestas de mejora para futuros proyectos similares”, con la misma idea de la reedición del experimento y el incremento de su periodicidad: “Hacerlo más a menudo”; “hacer este tipo de experimento más habitualmente, 1-2 veces al cuatrimestre”; “hay que seguir haciendo este tipo de proyectos, salirnos de la teoría y entrar de lleno en las prácticas”; “solo decir que fue genial”; “se debería hacer este tipo de actividades dos veces al año, muy contenta por haber participado”...

Hay otra respuesta significativa, aunque algo menor en el dato de apoyo -85%-: los participantes afirman que ha aumentado su interés por la profesión de periodista, ese interés que ya les indujo a comenzar sus estudios universitarios tiempo atrás.

Tras la experiencia, poco más de la mitad de los alumnos resalta, en mayor o menor medida, que ha aumentado su interés por los contenidos de las asignaturas del Grado. Sin duda, una parte no vio relación directa

entre materias y prácticas, mientras que el resto entendió el interés práctico que tenían muchas de ellas cuando se enfrentaron a la realidad periodística.

2) La actividad permitió a los alumnos llevar a la práctica una gran parte de las competencias establecidas en el Grado, y de una forma directa las competencias básicas CB2 y CB4, las generales CGT1, CGT2, CGT3 y CGT4 y las específicas CE6, CE8, CE10, CE11, CE12, CE13, CE20, CE21, CE23, CE24, CE28, CE29, CE30, CE31, CE32 y CE333 (Universidad Villanueva, 2021), entre ellas las de mostrar habilidad en la resolución de problemas; utilizar correctamente el lenguaje oral y escrito; buscar, seleccionar, interpretar y analizar textos y documentos (capacidad analítica, sintética y crítica); demostrar iniciativa y creatividad, guiarse por la ética y la deontología profesional; gestionar con eficacia las distintas fuentes; sintetizar la información en titulares o elaborar una información de calidad en soportes digitales y multimedia.

Además, los alumnos integrantes del grupo organizador ejercitaron competencias periodísticas importantes: en investigación sobre un tema, manejo de fuentes, búsqueda de documentación y adquisición de conocimientos especializados sobre el acontecimiento histórico del 11M, organización cronológica de la documentación y competencias organizativas puesto que iban perfilando cómo organizarían sus grupos respectivos, a quién iban a nombrar redactor-jefe, y qué función tendrían los miembros de su equipo.

En la encuesta aparecen otros descubrimientos de los alumnos gracias al experimento. Enfrentarse al trabajo de una redacción durante tantas y tan intensas horas, ya fuera prensa digital, radio o televisión, los llevó a percatarse de sus déficits de formación. Casi el 85% –puntuación alta o muy alta- reconoce que descubrieron algún aspecto de la profesión que aún deben desarrollar.

Aún más alto, casi el 92% es el porcentaje de alumnos consultados que reconocen que haber participado en el experimento sobre el 11M en un medio concreto de comunicación, le ha servido para perfilar sus preferencias encaminadas hacia la prensa escrita, la radio o la televisión.

3) Como se ha podido comprobar, la actividad cosechó un alto nivel de satisfacción entre los estudiantes que participaron en ella. Pero el estudio se preguntó también si, con efecto inmediato, este aumento de la motivación se había traducido a su vez en una mejora del rendimiento académico, lo que supondría una consecuencia directa de la práctica del juego de rol. Es decir, si unos alumnos más motivados y reconciliados con su futura profesión estudian mejor y sacan mejores notas.

En este sentido, se comprobó que los alumnos que participaron en esta actividad de carácter voluntario (el 82% de los matriculados) incrementaron un 7,54% su rendimiento académico, al pasar de un 6,63 de nota media en el primer semestre del 2020-21 a un 7,13 en el segundo semestre. Es resumen, subieron en 0,5 puntos de media su expediente académico.

Para evitar posibles sesgos que invalidaran esta conclusión, se analizó la evolución de estos mismos alumnos en los semestres previos a esta actividad, y se comprobó que, efectivamente, aumentaron sus resultados académicos, pero lo hicieron en una cifra muy inferior, un 3,85%, partiendo de una media ligeramente superior (6,76) y llegando a un incremento no tan elevado (7,02). Es decir, tras la participación en el trabajo del IIM estos mismos alumnos multiplicaron casi por dos sus mejoras académicas.

A continuación, se analizó si, como patrón general, existía una variación entre las notas obtenidas por el alumnado del Grado en Periodismo de la Universidad Villanueva en el primer semestre y las recibidas en el segundo, comprobándose que en el conjunto de estos cuatro años las calificaciones del segundo semestre eran un 3,31% mejores que las del primero (6,56 de media frente a 6,35), con incrementos del 2,36%, 0,19%, 9,72% y 0,84% en los cuatro cursos analizados (2017-18 a 2020-21). No obstante, no se apreció un patrón homogéneo al desglosarlo por cursos y promociones, con resultados que van desde un descenso del 7,62% (3º curso de 2017-19) a un aumento del 13,57% (4º curso del 2018-19). Sí se percibe, no obstante, que los mayores incrementos se registran en 4º curso, en todos los supuestos por encima del 10%.

En este caso también, por tanto, la mejora que se registra en cada recta final del curso es menos acusada que la percibida con la actividad del 11M (3,31% frente al 7,54%).

Por último, se compararon los expedientes del curso 2020-21 de los estudiantes que tomaron parte en el juego de rol con los de los alumnos que no lo hicieron, y se comprobó que los primeros tenían un mejor expediente que mejoraron aún más, mientras que los que voluntariamente optaron por no participar apenas mejoraron su boletín de notas (un 1,3%, al pasar de un 6,02 de media a un 6,1), con el peor resultado en términos absolutos y de porcentaje de todos los conceptos analizados. Es decir, la distancia entre los alumnos que participaron y los que no se ensanchó aún más, al pasar de 0,6 puntos a 1.

TABLA 3. *Influencia en los expedientes académicos.*

	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	VARIACIÓN
Calificaciones de los alumnos del Grado en Periodismo en las promociones de 2017-18, 2018-19, 2019-20 y 2020-21	6,35	6,56	3,31%
Calificaciones obtenidas por los alumnos que participaron en el 11M en las evaluaciones anteriores al experimento	6,76	7,02	3,85%
Calificaciones obtenidas por los alumnos que participaron en el 11M en el curso de celebración del 11M (2020-21)	6,63	7,13	7,54%
Calificaciones obtenidas por los alumnos que no participaron en el 11M en el curso de celebración del 11M (2020-21)	6,02	6,1	1,3%

Fuente: elaboración propia

4) Aunque los alumnos realizan muchas horas de prácticas durante sus habituales jornadas de universidad, el hecho es que solo trabajar en una redacción o la inmersión intensa en un experimento periodístico como este les facilita una visualización real sobre cómo es el trabajo de periodista, la profesión que han escogido. Una vez dentro, los participantes viven la situación con espontaneidad respondiendo a las

circunstancias de la forma más real que se pueda conforme a su forma de ser. Preguntados en la encuesta sobre si había aumentado después de esta actividad su conocimiento sobre la práctica del Periodismo, un rotundo 91 por 100 consideró que sí.

Otra duda del experimento era cómo reaccionarían los alumnos al enfrentarles a un episodio real imprevisto, en la que cada uno individualmente debía sacar de dentro y experimentar sus fortalezas, pero también enfrentarse irremediamente a sus propias debilidades. El seguimiento minuto a minuto del trabajo de los alumnos fue muy importante para mantener la tensión, que nadie se parara, que todos tuvieran que dar soluciones continuamente a los numerosos escenarios y problemas planteados. Solo hubo un momento en el que en los dos medios digitales se produjo una caída de interés, eso sí tras intensas horas de trabajo, y hubo que introducir cambios en el guion. Los profesores reaccionaron con rapidez y adelantaron algunas noticias que se iban a producir más adelante y que introducían un giro en la realidad que dibujaban las noticias que los alumnos estaban trabajando. El dato ofrecido por la encuesta no tiene parangón entre todas las respuestas: los alumnos ratifican –94%– que la experiencia les ha ayudado a conocer sus puntos fuertes como futuros periodistas.

5) Es imposible elaborar un informativo de televisión, emitir un programa de radio o publicar un diario si los redactores, los redactores jefes y el director, no integran un equipo unido, en el que cada uno conoce su misión y ayuda a los demás a resolver problemas. Uno de los objetivos más complicados de cumplir en la experiencia era conseguir que los alumnos se dieran cuenta de lo necesario que era colaborar para sacar adelante el trabajo.

La mezcla de alumnos de diversos cursos, con distinta formación, inicialmente podía suponer un problema de difícil solución. Sin embargo, fue un factor que actuó de revulsivo y generó espontáneamente un sistema de ayudas entre ellos que sorprendió a profesionales y profesores. Los más preparados ayudaron a los más novatos. Así lo reconoce el 85% de los alumnos encuestados, que considera de mucha utilidad esta experiencia para conocer a compañeros de otros grupos y así integrarse más en la vida de la universidad.

De la misma forma, el resultado de la encuesta es altamente positivo cuando se les pregunta sobre si han entendido mejor la organización de un equipo periodístico en el que cada uno tiene un trabajo asignado: el 97% considera que sí.

5. CONCLUSIONES

La valoración final del experimento y los resultados obtenidos es en general muy positiva. En un ámbito universitario que a veces no cumple con la necesaria labor de estimular vocaciones, el 85% de los alumnos participantes en la actividad reconoció que gracias a la recreación aumentó su interés por el Periodismo, algo que se consiguió, curiosamente, provocando en muchos de ellos el descubrimiento de sus propios vacíos en su formación sin que ningún profesor se los señalara.

La actividad puso de manifiesto la conveniencia de incorporar a la docencia del Periodismo metodologías que acerquen la práctica a las aulas y fomenten el trabajo colaborativo. En la encuesta a la que se sometió posteriormente a los alumnos y los profesores quedó sobradamente demostrada la eficacia de esta actividad para el progreso académico y personal de los alumnos, ya que el 90% calificó de alto o muy alto su nivel de satisfacción con la actividad.

Esta dosis de motivación extra por la profesión y la titulación se reflejó además en el rendimiento académico, hasta el punto de que los alumnos participantes en el simulacro del 11M subieron su media académica 0,5 puntos respecto al semestre anterior, mucho más que en los periodos anteriores. De hecho, tras esta actividad la mejora en el expediente académico fue del doble que en los cursos en los que no se celebró. Tras la actividad, por tanto, los estudiantes de Periodismo estudiaron más y mejor.

En el debe se podría incluir que esta mejora ensanchó aún más la distancia entre estos alumnos, a los que se presupone de partida una mayor implicación, respecto a la minoría que no participó en el simulacro, y que apenas mejoró sus notas en el segundo semestre de 2021. Teniendo en cuenta que la actividad era voluntaria, para experiencias similares se

podrían reforzar los recursos persuasivos para ampliar el número de alumnos que se beneficien de los efectos de este tipo de iniciativas.

La inmersión en una historia como la de los atentados del 11-M, que permitió reproducir y vivir minuto a minuto un acontecimiento de tal magnitud, consiguió que los alumnos se sintieran por primera vez plenamente periodistas dentro de las paredes de la universidad. Tal fue el éxito del experimento que posteriormente pidieron al claustro de profesores que se repitiera la experiencia varias veces al año.

6. REFERENCIAS

- Asociación de la Prensa de Madrid. (2021). Informe anual de la profesión periodística 2020. Ediciones APM.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario. Morata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gaete-Ouezada, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14 (2), 289-307. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404005.pdf>.
- La Spina, E. (2011). Un ejemplo de dinámica de role playing en una asignatura de libre configuración en Derecho. *Revista d'innovació educativa*, 6, Enero-Junio, 86-90. <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/254>
- Martínez Monterrosa, A. (2008). Juegos de periodismo. *Investigación & Desarrollo*, 16 (2), 304-325. https://www.researchgate.net/publication/40507825_Juegos_de_periodismo
- Martínez Riera, José Ramón (2009) Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería. [Tesis doctoral. Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14152/1/Tesis_riera.pdf.
- Miguel Díaz, M. de. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311004>
- Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S. y La Calle Durán, C. de. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 277-300. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7463/7479

- Padilla Zea, N.; González Sánchez, J. L.; Gutiérrez, F. L.; Cabrera, M. and Paderewski, P. (2008, 9-11 de junio) Diseño de Videojuegos Educativos Multijugador. Una Visión desde el Aprendizaje Colaborativo [ponencia] IX Congreso Internacional de Interacción. Albacete. España.
- Platero, M., Benito, S., Rodríguez, A. (2012). CO-evaluación y asignación de roles, una experiencia de innovación docente universitaria. *Docencia e Investigación*, Enero/Diciembre, 22, 7-29.
<http://hdl.handle.net/10578/9071>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005S>
- Shaftel, F. y Shaftel, G. (1967). *Role Playing of Social Values*. Prentice-Hall.
- Trujillo-Aguilera, F. D., García-Berdónés, C., Sotorrió-Ruiz, P. J., Pozo-Ruz, A, and Blázquez-Parra, E. B. (2016, 20-22 de julio) *El juego de rol como elemento dinamizador de la praxis universitaria* [ponencia] The 14th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: “Engineering Innovations for Global Sustainability”, San José. Costa Rica. <http://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2016.1.1.329>
- Vásquez Valencia, L. (2019). Los juegos de rol y el rendimiento académico en los cursos de periodismo. *Investigaciones sociales*, 22 (42), 263-274
<https://doi.org/10.15381/is.v22i42.17492>
- Universidad Villanueva (2021) Competencias y salidas profesionales del Grado en Periodismo. Universidad Villanueva. <https://www.villanueva.edu/wp-content/uploads/2020/10/Competencias-periodismo.pdf>
- Zumaquero Gil, L. (2018). Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 18, 43-56.
<https://doi.org/10.24310/REJIE.2018.v0i18.5056>