

Comunicació: *Revista de Recerca i d'Anàlisi* (Societat Catalana de Comunicació)

<http://revistes.iec.cat/index.php/TC>. Vol. 29 (1) (maig 2012), p. 109-124

ISSN (ed. impresa): 2014-0304 / ISSN (ed. electrònica): 2014-0444 / DOI: 10.2436/20.3008.01.96

**Data recepció: 04/10/11**

**Data acceptació: 28/11/11**

## **Docència centrada en l'aprenentatge en el context de l'espai europeu d'educació superior (EEES): el cas de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social**

*Student-centred learning in the European Space  
of Higher Education (ESHE): a case study of the course  
Structure of Social Communication*

**Núria Almiron Roig**

Professora lectora del Departament de Comunicació  
de la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.  
[nuria.almiron@upf.edu](mailto:nuria.almiron@upf.edu)

## **Docència centrada en l'aprenentatge en el context de l'espai europeu d'educació superior (EEES): el cas de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social**

*Student-centred learning in the European Space of Higher Education (ESHE): a case study of the course Structure of Social Communication*

### **RESUM:**

La Declaració de Bolonya representa a hores d'ara el compromís de quaranta-set estats europeus de reformar de manera convergent l'estructura dels seus sistemes d'educació superior. El programa de la declaració gira al voltant d'un objectiu comú: la creació d'un espai europeu d'educació superior (EEES) per a «millorar la capacitat de trobar feina i la mobilitat dels ciutadans» i fer més «competitiva» en l'àmbit internacional l'educació superior europea. Aquest article descriu l'adaptació a l'EEES de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social (ECS) del grau de periodisme de la Facultat de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra. A banda del nou disseny curricular adaptat a les competències, l'objectiu principal que es perseguia era incorporar a la docència noves eines de formació i d'avaluació que atorguessin més pes al procés d'aprenentatge de coneixements dels estudiants introduint la semipresencialitat. L'article incorpora els reptes plantejats i les valoracions dels estudiants.

### **PARAULES CLAU:**

EEES, Estructura de la comunicació social, aprenentatge, metodologies docents, innovació curricular, semipresencialitat.



## **Student-centred learning in the European Space of Higher Education (ESHE): a case study of the course Structure of Social Communication**

*Docència centrada en l'aprenentatge en el context de l'espai europeu d'educació superior (EEES): el cas de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social*

### **ABSTRACT:**

The Bologna Declaration is a pledge by, up to now, 47 European countries to reform the structures of their higher education systems in a convergent way. The action program set up in the Declaration is based on a common goal: to create a European Space for Higher Education (ESHE) in order to “enhance the employability and mobility of citizens” and increase the international “competitiveness” of European higher education. This paper describes the adaptation to the ESHE of the course Structure of Social Communication, included in the Bachelor's Degree in Journalism at the Faculty of Communication of Pompeu Fabra University. Besides the new curricular design based upon skills, the main aim was to add new teaching and assessment tools to the students' learning process, while introducing blended learning. The paper also highlights the main challenges that arose from the process and the students' assessment.

### **KEYWORDS:**

ESHE, Structure of Social Communication, learning, teaching methods, curricular innovation, blended learning.

## Introducció

La implantació de l'espai europeu d'educació superior (EEES) ha comportat una adaptació de la metodologia docent de moltes assignatures universitàries amb l'objectiu de transformar l'estudiant d'un ens passiu a un actor actiu en el seu procés d'aprenentatge, la qual cosa representa una transformació substancial en la formació educativa. Sobre les eines metodològiques actives i la incorporació de la universitat a l'EEES s'ha escrit a bastament (per exemple, Brockbank i McGill, 1998; Imbernón, 2000; Agra, Gewerc i Montero, 2003; Ruiz, 2005; López Noguero, 2005; Consejo de Coordinación Universitaria, 2006; Martínez *et al.*, 2008; Labrador i Andreu, 2008; Sierra i Sotelo, 2010; Sierra i Cabezuelo, 2010; Sierra, 2010; Roca-Cuberes *et al.*, 2010).

Aquest article presenta l'adequació al marc de l'espai europeu d'educació superior de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social (ECS) impartida al grau de periodisme de la Universitat Pompeu Fabra. El text descriu aquesta adaptació i n'exposa els resultats obtinguts tant des de la perspectiva de l'estudiant com des de la perspectiva de la docent en el curs 2010-2011. En aquest cas, tanmateix, l'objectiu no era només substituir la classe magistral i l'examen final per un pla docent en què l'estudiant s'impliqués més amb metodologies actives (Martínez *et al.*, 2008), sinó també introduir la semipresencialitat de forma important en el procés d'aprenentatge aprofitant al màxim les tecnologies digitals. La semipresencialitat permet al docent que no disposa d'ajudants gestionar grups grans d'alumnes i, ben plantejada, pot augmentar considerablement l'autonomia i responsabilitat dels estudiants (Gómez-Escalonilla, Santín i Mathieu, 2001; Imbernón, Silva i Guzmán, 2011). El repte era fer aquest canvi sense perjudicar l'assimilació de continguts i valors generals aportats per una assignatura que és obligatòria i fonamental en els estudis de comunicació de bona part de les universitats espanyoles.

## Adaptació de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social

Tal com descriu Andreu Casero, l'objectiu de l'assignatura d'Estructura als estudis de comunicació té com a objecte central l'estudi del sistema comunicatiu des d'una òptica estructural (Casero i Izquierdo, 2010: 193). En el nostre cas, això significa que l'assignatura d'Estructura de la comunicació social impartida al grau de periodisme de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) és una matèria introductòria a l'estudi de la comunicació social que ofereix un conjunt, que pretén ser coherent, de coneixements i eines d'anàlisi de les indústries culturals, amb especial atenció als mitjans de comunicació, per tal de fer evidents a l'estudiant de periodisme els aspectes comunicatius, politicoeconòmics, d'organització i culturals que conformen la comunicació anomenada *de massa* o *social*.

L'objectiu principal que l'assignatura es proposa és estimular l'actitud reflexiva, crítica i cooperativa envers l'anàlisi del context en el qual es produeixen els fenòmens i estructures de la comunicació —tres eines indispensables també per a l'anàlisi periodística. Per això, la docència i l'aprenentatge d'aquesta matèria exigeix una combinació de descoberta i inquietud personal, esperit crític, reflexió rigorosament fonamentada, estudi individual i treball en grup.

Per a l'adaptació d'aquesta assignatura a l'EEES es varen seguir tres processos:

a) identificar el perfil academicoprofessional que es vol oferir en el grau, que es defineix en la memòria de sol·licitud del títol oficial del grau de periodisme de la UPF;

b) identificar les competències específiques que cal assolir al llarg del curs, a través de l'experiència docent de diverses fonts, i

c) dissenyar el mòdul formatiu de continguts que cal incloure en funció d'a i b, en aquest cas guiats per les indicacions del marc estratègic d'integració a l'EEES dissenyat per la UPF.

A continuació es descriuen aquests tres punts.

### **a) Identificació del perfil academicoprofessional del grau**

Com dèiem, el perfil academicoprofessional del grau de periodisme de la UPF queda definit en la memòria d'implantació dels estudis. Tanmateix, aquest perfil és hereu del perfil de la llicenciatura de periodisme anterior. El procés de definició i tria d'aquest perfil per a la llicenciatura ha quedat explicat pel fundador dels estudis, Josep Maria Casasús (1994), que fou qui va coordinar la comissió dels primers plans d'estudis de periodisme a la UPF.

En consonància amb aquests inicis, al manual dels estudis del grau de periodisme de la UPF es defineix com una carrera orientada a l'exercici professional del periodisme, entès com una activitat que consisteix, sobretot, en l'elaboració de productes informatius d'actualitat i clarament diferenciada, en conseqüència, d'altres activitats relacionades amb la comunicació social.

L'objectiu primordial de la carrera és formar professionals capaços de desenvolupar l'exercici del periodisme en qualsevol mitjà d'informació i comunicació. Això implica la preparació dels futurs graduats per a fer front als previsibles canvis que hi haurà en el món de la comunicació, tant des de la perspectiva dels usos socials com des de la perspectiva tecnològica. Però, no menys important, també es pretén fomentar entre els futurs professionals una reflexió a fons sobre el periodisme com a activitat professional que s'entén que ha de ser garantia de democràcia, de civisme i de cohesió social.

Per tant, el perfil dels graduats ha d'incloure habilitats professionals, però, més enllà de l'expertesa tècnica, també ha de transmetre als estudiants uns coneixements teòrics en els quals contextualitzar la realitat mediàtica en la qual s'exercitaran, així com transmetre uns valors morals i ètics que els ajudin a conviure amb aquesta realitat i en la societat en general contribuint-hi positivament.

## **b) Identificació de les competències que cal assolir**

Per a la definició de les competències que cal assolir durant el curs es varen tenir en compte:

— Els programes docents de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social de l'antiga llicenciatura de periodisme de la UPF, tal com foren implantats des dels seus inicis pels professors Josep Gifreu, primer, i Mònica Terribas, després.

— L'experiència de l'autora d'aquest article en la docència de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social a la UPF.

— Les competències identificades per a l'assignatura d'Estructura de la comunicació impartida a la mateixa Facultat de Comunicació de la UPF als graus de comunicació audiovisual i de publicitat i relacions públiques.

— La revisió de les competències identificades en programes d'assignatures anàlogues d'estudis universitaris de periodisme amb una consolidada trajectòria a l'Estat espanyol.

En funció d'això, la docent encarregada de l'assignatura i autora d'aquest article va identificar les competències específiques i generals per ser assolides al llarg del curs següents:

### *Competències específiques*

— Adquirir uns coneixements fonamentats i crítics sobre les estructures i el funcionament dels actors públics i privats més rellevants en la comunicació social nacional i internacional.

— Obtenir les claus que permetin desxifrar les relacions de poder, fluxos comunicatius i culturals i rols dels actors principals públics i privats, així com dels mitjans de comunicació en general, en una societat en permanent mutació.

— Oferir elements de coneixement i reflexió personals a l'estudiant per ajudar-lo a orientar les seves preferències professionals.

### *Competències transversals*

— Desenvolupar la capacitat d'anàlisi i síntesi de la informació.

— Comprendre i interpretar de manera pertinent i raonada textos escrits de nivell i caràcter acadèmic.

— Capacitat de comunicar-se amb propietat de forma oral i escrita en qualsevol de les dues llengües oficials de Catalunya, català i castellà, i d'emprar l'anglès com a eina de consulta i treball.

— Desenvolupar la capacitat de raonar amb autonomia i perspectiva crítica en temes o qüestions controvertides.

## **c) Mòdul formatiu**

Pel que fa al disseny del mòdul formatiu es varen tenir en compte les indicacions de la UPF per a la implantació de noves metodologies docents (vegeu <http://www.upf.edu/eees/marc/marc.html>). Aquest disseny es fa basant-se en tres elements: l'elaboració de la llista de temes que s'han d'incloure, el disseny de la metodologia docent i l'establiment d'un mètode d'avaluació. Els tres aspectes són definits en funció dels punts a i b anteriors.

<b>Part I. Introducció: presentació i definicions</b>	Tema 1. Què és la comunicació social
	Tema 2. Què és l'estructura de la comunicació social (ECS)
<b>Part II. Organització dels mitjans de comunicació: base ideològica, models i relacions de poder</b>	Tema 3. El sistema internacional de la informació
	Tema 4. Els models de sistemes de mitjans
	Tema 5. L'estructura de la comunicació i el poder
<b>Part III. Els mitjans de comunicació: espais d'anàlisi</b>	Tema 6. L'ECS a Catalunya i Espanya
	Tema 7. L'ECS a la Unió Europea
	Tema 8. L'ECS als Estats Units
	Tema 9. El Tercer Sector i l'entorn digital
	Tema 10. L'estructura del mercat laboral

**Taula 1. Continguts de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social del grau de periodisme de la UPF**

Pel que fa al primer element, els continguts de l'assignatura es divideixen en les tres parts que es poden veure a la taula 1.

Com es pot comprovar, els continguts es divideixen essencialment en dos grans blocs. Les parts I i II aglutinen la base més teòrica de l'assignatura, en què es presenten els conceptes, nocions i teories clau que expliquen no només la realitat estructural del sistema mediàtic contemporani, sinó també les claus per a entendre quins processos històrics (de caràcter polític, econòmic, social i tecnològic principalment) han conduït a l'escenari actual. La segona meitat de l'assignatura, la part III, ofereix una visió aplicada de la teoria del primer bloc, acostant els alumnes a escenaris territorials diversos en els quals s'anàlitzava qui són els actors públics i privats més rellevants. Donada la curta durada dels trimestres a la UPF, entre deu i onze setmanes, aquest bloc no es treballa totalment a cada curs, sinó que es trien casos d'estudi concrets cada any. El curs acaba fent especial èmfasi en qüestions transversals a tots els casos estudiats.

Pel que fa a la metodologia docent triada, a la taula 2 es pot veure el model mixt o semipresencial aplicat.

Quant a les metodologies docents que exigeixen presencialitat de l'alumne, les lliçons magistrals proporcionen la teoria bàsica, mentre que els seminaris permeten reflexionar de forma pràctica sobre la teoria.

Les lliçons magistrals tenen tres objectius principals:

- a) Proporcionar informació objectiva sistematitzada procedent de fonts diverses i de difícil accés per als estudiants;
- b) oferir una o diverses interpretacions de la informació proporcionada per tal de facilitar la comprensió als estudiants;

<b>Presencial</b>	Lliçons magistrals
	Seminaris
	Coavaluació
<b>No presencial</b>	Treball individual i en grup
	Autoavaluació
	Treball col·laboratiu

**Taula 2. Metodologia docent aplicada**

c) fer evidents les conseqüències pràctiques, la rellevància o l'aplicabilitat de la informació proporcionada.

En aquest sentit, es considera l'estudiant no només com a futur professional del periodisme, sinó també com a ciutadà. Per aquest motiu s'entén que la informació i interpretació aportades per l'assignatura són d'utilitat triple per a l'estudiant:

a) Per a conèixer el sector de la comunicació en clau laboral, on molt probablement desenvoluparà la seva tasca professional;

b) per a conèixer el sector en clau ciutadana, com a consumidors que som tots de mitjans de comunicació;

c) per a conèixer el sector en clau democràtica, com a esfera de gran rellevància en el desenvolupament democràtic de les nostres societats i tanmateix amb profundes interconnexions amb els poders polític i econòmic.

Els seminaris, com es deia, es proposen per a consolidar els coneixements aportats durant les lliçons teòriques. Després d'algunes lliçons magistrals, l'estudiant ha de completar la teoria amb lectures que es treballen i debaten en sessions amb grups reduïts. Com que es tracta d'un grup gran, més de vuitanta alumnes, i un únic docent, aquests seminaris són possibles només si s'utilitzen eines virtuals per a complementar la docència, tal com s'explica més endavant.

La presencialitat també inclou un exercici individual a l'aula que, prèviament a la correcció per part de la docent, és sotmès a la coavaluació dels mateixos estudiants. D'aquesta manera, els estudiants, seguint un guió subministrat, realitzen una primera correcció de l'exercici d'un company o companya de classe i en fan una valoració. Aquesta tècnica, a la qual estan poc habituats els nostres alumnes, pot comportar fruits molt interessants si es formula com una eina d'ajuda i millora entre companys de classe i no com una eina d'avaluació formal, que en cap cas ho és. Els estudiants aprenen així a posar en pràctica el que tantes vegades se'ls recomana, que es revisin mútuament les feines abans d'entregar-les i que contrastin i posin en comú informació per tal de detectar-se mútuament punts dèbils i mancances i optimitzar l'esforç de manera conjunta. A més, l'exercici de coavaluació pot ser una eina molt valuosa per a reforçar entre els estudiants valors com l'empatia i la col·laboració mútua.

Pel que fa a les metodologies docents no presencials, el treball individual es veu complementat per exercicis de coavaluació entre estudiants i d'autoavaluació al campus virtual.

Per la seva banda, el treball en grup està guiat i tutoritzat amb un objectiu final concret: que els estudiants siguin capaços de preparar una entrevista basant-se en temes d'estructura de la comunicació rellevants, d'actualitat o d'interès permanent, per tal de realitzar-la a un professional en exercici del periodisme. Aquest treball en grup constitueix l'aplicació completa de la part teòrica de l'assignatura i tanca el cercle del procés d'aprenentatge: es tracta d'entrevistar un actor de l'estructura de la comunicació, en aquest cas un periodista, sobre l'estructura mateixa. Amb aquesta feina els estudiants tenen ocasió de: a) demostrar fins a quin punt han assimilat i han consolidat els coneixements teòrics esbrinats; b) aplicar en la pràctica aquests coneixements; c) contrastar aquests coneixements amb l'experiència d'un professional.

Adicionalment, el procés d'aprenentatge es complementa amb una sèrie de qüestionaris autoavaluatius que permeten comprovar individualment i privadament el grau de comprensió per part dels estudiants dels coneixements teòrics proporcionats durant les sessions magistrals i amb les lectures. Els qüestionaris es poden fer a través del campus virtual des de qualsevol lloc i en qualsevol moment, dins d'un període concret de temps, cosa que obliga l'estudiant a mantenir un ritme progressiu de dedicació a l'assignatura.

Finalment, altres eines no presencials proposades han estat els fòrums del campus virtual amb la intenció de fomentar el treball col·laboratiu. L'ús d'aquesta eina ha estat doble. D'una banda, s'han utilitzat fòrums per a aclariments de dubtes i preguntes formulats per a temes concrets, si bé per a aquesta funció aquesta eina ha demostrat tenir poc seguiment. D'altra banda, no ha estat així amb el fòrum de notícies, un tauler, que ha obtingut molta participació, on els estudiants estan invitats a enllaçar, i comentar si volen, informacions d'actualitat relacionades amb les matèries tractades durant el curs. En aquest cas, la col·laboració entre els estudiants ha portat a detectar, interpretar i entendre dades complementàries inèdites.

Per acabar, l'avaluació del procés d'aprenentatge per part de la docent es realitza a partir de tres elements.

<b>Examen individual</b>	25 %
<b>Treball en grup</b>	40 %
<b>Examen de tipus test</b>	35 %

Taula 3. Sistema d'avaluació



La nota final de cada estudiant la dona la suma de les notes obtingudes en l'exercici individual prèviament coavaluat per un altre estudiant (25 %), en el treball en grup que conclou amb l'entrevista a un professional (40 %) i en un examen final de tipus test que posa a prova els coneixements teòrics més importants de l'assignatura (35 %). Ni la coavaluació ni l'autoavaluació ni el treball col·laboratiu influeixen en la nota final, sinó que ajuden a preparar la feina que serà pròpiament avaluada i contribueixen a garantir que el procés de treball dels estudiants sigui progressiu i continuat al llarg del trimestre.

## **Problemes i avantatges detectats en l'aprenentatge semipresencial**

A continuació es presenten breument qüestions importants que s'han detectat en l'aplicació del model docent descrit, i es fa especial èmfasi en l'experiència semipresencial.

No ha de sorprendre ningú afirmar que l'èxit d'intentar implantar un model d'aprenentatge que impliqui una avaluació continuada està en gran part supeditat al volum d'estudiants amb què es treballa. Un professor o professora d'una assignatura optativa amb una vintena d'alumnes té molt més marge d'actuació per a experimentar amb l'avaluació continuada que un professor o professora amb docència en grups d'entre vuitanta i cent alumnes en un context d'increment zero de recursos —és a dir, comptant amb el fet que Bolonya no ha significat reduir el nombre d'alumnes per professor, almenys en les assignatures de teoria obligatòries, ni la contractació d'ajudants per a compensar aquest fet. Tanmateix, l'avaluació continuada implica un augment considerable de la feina del professor, que si bé redueix les lliçons magistrals, no les elimina ni de bon tros i, addicionalment, ha de preparar un programa d'exercicis i activitats complementari atractiu, l'execució del qual ha de tutoritzar i, lògicament, d'alguna manera, també avaluar. Tot plegat exigeix força més imaginació, esforç i habilitats pedagògiques que la preparació del tradicional examen final.

En aquest context, principalment els exercicis de coavaluació entre alumnes i d'autoavaluació a través del campus virtual poden ajudar a gestionar grups grans d'alumnes, com és el cas de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social de la UPF. Aquesta ajuda es produeix en dos sentits: per a reduir el volum d'avaluació directa requerit al docent, per una banda, i per a dividir el grup d'estudiants, per l'altra. Així, l'autoavaluació es pot utilitzar com a sistema d'avaluació en el cas d'aquells temes que permetin utilitzar aquesta eina —que acceptin, per exemple, tests amb respostes tancades. Però l'autoavaluació a través del campus virtual té un efecte especialment interessant per al docent que ha d'afrontar l'avaluació continuada de grups d'estudiants nombrosos: permet repartir els estudiants entre

aquells que treballen de forma virtual i els que ho fan de forma presencial en moments donats, setmanes o temes, per exemple, i aplicar així durant aquests moments mètodes que requereixen grups més petits, com és el cas dels seminaris.

Les metodologies actives, optimitzades amb l'ajut de les tecnologies digitals, poden ajudar a reduir els inconvenients de la massificació a les aules universitàries, a banda d'activar la participació dels estudiants. Tanmateix, especialment l'ús de tecnologies digitals en la metodologia docent comporta un risc gens obvi, en forma d'aïllament de l'alumne o, si es vol, de dessocialització del procés d'aprenentatge, per una banda, i de pèrdua de proximitat amb el referent docent, per l'altra. Ni els fòrums virtuals, ni per descomptat els qüestionaris o exercicis autoavaluatius, però tampoc el correu electrònic ni cap tecnologia de les anomenades *web 2.0*, com les xarxes socials, poden substituir els fruits que es poden obtenir amb la proximitat i la presencialitat. Per aquest motiu, la semipresencialitat s'ha experimentat en el cas aquí descrit com un model que permet compensar els desequilibris causats per un excessiu recolzament en les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). En situacions en les quals un sol docent ha de gestionar grups de més de vuitanta estudiants amb un model d'avaluació continuada, la possibilitat de reunir els alumnes en seminaris, gràcies a la no-presencialitat de la meitat de la classe en moments puntuals, pot compensar l'allunyament afavorit per les TIC.

En qualsevol cas, sembla que, com sempre, ens trobem davant la necessitat de trobar el millor equilibri possible entre tradició i innovació. En el cas de l'assignatura aquí plantejada, aquest equilibri sembla haver-se aconseguit, si atenem les valoracions dels estudiants, tal com veurem a continuació.

## La valoració docent i dels estudiants

Com s'indicava a la introducció, la incorporació de metodologies docents actives per a aplicar un model d'avaluació continuada atractiu per als estudiants de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social del grau de periodisme de la UPF tenia un repte important al seu davant: no perjudicar en cap cas l'assimilació de continguts i valors generals aportats per una assignatura obligatòria i fonamental.

Pel que fa a l'assimilació de continguts, les notes finals obtingudes pels estudiants del curs 2010-2011 varen ser satisfactòries, però no excel·lents: fins a un 53,3 % dels estudiants varen obtenir un aprovat, un 40,3 % un notable i un 4 % un excel·lent o matrícula d'honor. Si bé només un 2,4 % dels alumnes varen suspendre, els resultats confirmarien la dificultat que tenen els estudiants per a obtenir una qualificació final excel·lent amb l'avaluació continuada (amb la qual es tenen més possibilitats d'aprovar però també més qualificacions per a introduir en la mitjana global). Ara bé, si comparem aquestes notes amb les obtingudes pel darrer grup de la llicenciatura de periodisme en cursar aquesta mateixa assignatura a la UPF sense

una avaluació realment continuada ni metodologia docent activa, podem observar que aquells alumnes encara varen obtenir uns resultats més moderats: en aquell cas (curs 2008-2009) el 62,1 % dels estudiants varen obtenir un aprovat, el 31,8 % un notable i el 4,5 % un excel·lent o matrícula d'honor.<sup>1</sup>

En relació amb l'assimilació de continguts sembla, doncs, que no podem afirmar que l'avaluació continuada amb la metodologia docent activa canviï radicalment el grau d'assimilació, si ens atenem a les qualificacions obtingudes pels estudiants dels dos grups comparats, que varen treballar temaris idèntics amb la mateixa docent. De fet, en tot cas, podríem afirmar que el grup amb el model semipresencial té un nivell d'assimilació moderadament superior, atès que el bloc agregat de qualificacions de notable i excel·lent augmenta un 22 %.

Pel que fa a les valoracions dels estudiants sobre l'assignatura en l'enquesta electrònica que realitza la UPF sense intervenció dels docents, podem observar canvis radicals en la percepció i satisfacció dels estudiants de l'assignatura si comparem de nou els resultats obtinguts en el grau i la llicenciatura, com podem veure a la taula 4.

<b>Pregunta*</b>	<b>Resposta estudiants de llicenciatura 2008-2009 (pre-Bolonya) (nota sobre 10)</b>
El professor explica amb claredat	8,30
El material didàctic és adequat	6,51
L'assignatura és interessant	6,64
Estic globalment satisfet amb la docència rebuda	5,45
<b>Pregunta*</b>	<b>Resposta estudiants de grau 2010-2011 (Bolonya) (nota sobre 10)</b>
Valoració de les classes magistrals	8,15
Valoració de les classes pràctiques	8,48
Valoració de les classes de seminari i altres activitats docents	8,44
Valoració de l'assignatura en el seu conjunt	8,41
El professor ha acomplert adequadament les seves obligacions docents	8,82
Estic satisfet/a amb la docència	8,74

**Taula 4. Valoració dels estudiants (enquesta UPF)**

\* Les preguntes han canviat entre un curs acadèmic i l'altre, motiu pel qual s'ofereixen per separat.

Font: Resultats de les enquestes docents realitzades electrònicament pels estudiants de la UPF.

Sembla clar que els estudiants de grau, amb un model docent semipresencial i amb metodologies actives, tenen un grau de satisfacció molt superior als estudiants de Llicenciatura pre-Bolonya.

La bona valoració dels estudiants del grau es fa palesa també si comparem els resultats obtinguts en l'assignatura d'Estructura de la comunicació social amb la mitjana del grau de periodisme o del Departament de Comunicació (que agrupa a més dels estudis de periodisme els de comunicació audiovisual i publicitat i relacions públiques). Així, mentre que les valoracions dels estudiants de Llicenciatura pre-Bolonya estan 1,4 punts per sota de la mitjana de valoració dels estudis de periodisme i 1,7 punts per sota del punt mitjà obtingut per tot el Departament aquell curs, les valoracions dels estudiants de grau estan, de mitjana, 0,7 punts per sobre del punt mitjà obtingut pel grau de periodisme i 1,42 punts per sobre de la nota mitjana obtinguda pel Departament. En aquest darrer cas, totes les valoracions dels estudiants d'Estructura de la comunicació social del grau de periodisme del curs 2010-2011 estan per sobre de les notes mitjanes obtingudes pel grau en general o pel Departament (aglutinant els tres graus).

Finalment, per tal de poder avaluar més en profunditat el nou model docent implementat, la docent va realitzar una enquesta als alumnes el dia de l'examen

<b>L'assignatura d'Estructura de la comunicació social t'ha aportat, fet treballar o fet reflexionar sobre qüestions ètiques i relacionades amb els valors?</b>			
<b>Molt</b>	<b>Bastant</b>	<b>Una mica</b>	<b>Gens</b>
69 %	28 %	3 %	—
<b>Creus que l'educació en l'ètica i els valors ha de ser present en les assignatures universitàries indistintament de quina sigui la temàtica de l'assignatura?</b>			
<b>Sí</b>		<b>No</b>	
93 %		7 %	
<b>Com valores l'ús que hem fet del Moodle a l'assignatura d'Estructura de la comunicació social?</b>			
<b>Molt bo</b>	<b>Bastant bo</b>	<b>Normal</b>	<b>Poc explotat</b>
77 %	20 %	3 %	—
<b>Creus que amb eines com el Moodle es pot reduir la presencialitat en la formació amb resultats positius per als estudiants?</b>			
Sí, l'aprenentatge l'haig de fer jo, la presencialitat no és tan important.			52 %
No, encara que hi hagi el Moodle la presencialitat és molt important i totes les classes haurien de ser presencials.			39 %
No ho sé, feu el que cregueu més convenient.			9 %

**Taula 5. Valoració dels estudiants (enquesta pròpia)**

*Font: Enquesta pròpia.*

final en què se'ls preguntava directament sobre qüestions relacionades amb els seus interessos, l'adquisició de valors i l'ús que s'havia fet de la semipresencialitat.

Tal com es pot veure a la taula 5, es va preguntar als estudiants si l'assignatura d'Estructura de la comunicació social els havia aportat, fet treballar o fet reflexionar sobre qüestions ètiques i relacionades amb els valors. Gairebé un 97 % dels estudiants varen afirmar que molt o bastant. Aquesta resposta pretenia esbrinar si el pensament crític que es fomenta en aquesta assignatura havia sortit perjudicat amb la semipresencialitat. Per la contundència del resultat sembla que no.

També es va aprofitar l'ocasió per a preguntar als estudiants si creien que l'educació en ètica i valors havia de ser present en les assignatures universitàries, indistintament de quina fos la temàtica de l'assignatura. El resultat fou de nou molt clar, el 93 % dels estudiants varen respondre afirmativament. Aquestes respostes són coherents amb les respostes dels estudiants a una pregunta més general que se'ls va formular per tal de conèixer el motiu de la seva presència a les aules universitàries (vegeu la taula 6).

Com que tradicionalment es justifica l'èmfasi de la formació tècnica a la universitat dels estudiants de periodisme amb la idea que aquests alumnes estan especialment preocupats per aprendre a dominar la tecnologia pròpia de la professió (tant maquinari com programari), es tenia curiositat per obtenir dades sobre aquesta qüestió en el marc d'una assignatura que no és tècnica però en la qual s'havien emprat les TIC de forma important. Per a la nostra sorpresa, les respostes obtingudes no avalarien en cap cas la idea predominant, ja que, com es pot veure a la taula 6, la formació en valors fou la resposta més assenyalada pels estudiants davant la pregunta sobre què havien vingut a buscar a la universitat; mentre que la formació tècnica fou la pregunta més assenyalada en darrer lloc, com el que menys havien vingut a buscar a la universitat.

**Què has vingut a obtenir a la universitat?**

Elegeixen en primer lloc: Formació en valors en general (esperit crític, valors i ètica, créixer com a persona)	44 %
Elegeixen en primer lloc: Formació professional (rutines periodístiques, redacció, investigació, gèneres, etc.)	40 %
Elegeixen en darrer lloc: Formació tècnica (fer anar una càmera, controlar programari especialitzat, etc.)	41 %
Elegeixen en darrer lloc: Un títol universitari de grau superior	29 %

**Taula 6. Valoració dels estudiants (enquesta pròpia)**

*Font: Enquesta pròpia.*

Als estudiants també se'ls va preguntar específicament per l'ús de les TIC a classe, i més en concret per les eines emprades en la metodologia activa (a través del Moodle): el 97 % dels estudiants varen considerar que l'ús que s'havia fet del Moodle era molt o bastant bo i fins a un 52 % estava d'acord amb l'afirmació que l'aprenentatge l'han de fer ells i que la presencialitat no és tan important. Val a dir que un 39 % va afirmar el contrari, una xifra prou elevada, tot i que diversos estudiants varen assenyalar que havien optat per aquesta segona opció perquè valoraven les classes magistrals, però sense que això impliqués que estaven d'acord amb el fet que totes les classes haguessin de ser presencials (taula 5).

## Conclusions

Aquest article ha presentat l'adaptació de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social del grau de periodisme de la UPF a l'espai educatiu europeu superior pel que fa al model docent. Els principals canvis incorporats han tingut a veure amb la reducció de la magistralitat i la utilització de les tecnologies digitals per a incorporar metodologies docents actives que facilitin la gestió, per part d'un sol docent, de grups grans d'alumnes amb avaluació continuada sense perjudicar l'assimilació dels continguts i l'aprofitament personal dels estudiants. El resultat ha estat un model docent semipresencial en el qual s'han utilitzat de forma important el campus virtual i mètodes de coavaluació i autoavaluació.


Per bé que la massificació no és desitjable en cap cas, sembla que el model implementat permet atenuar els efectes negatius de la massificació a les aules universitàries sense perjudicar l'assimilació de continguts i valors de les assignatures teòriques. Almenys això es desprendria tant de la valoració feta per la docent del nivell de coneixements assolits pels estudiants com de la valoració feta pels mateixos estudiants pel que fa als mètodes docents i la formació en valors.

Lògicament, no es considera que les dades aportades aquí puguin considerar-se una referència empírica en cap cas, caldria un estudi més llarg en el temps i amb més profunditat per a detectar el grau d'assimilació real dels estudiants comparant metodologies diverses. Tanmateix, la satisfacció mostrada pels estudiants ha motivat que es considerés interessant exposar aquest cas.

D'aquesta experiència en trauríem dues conclusions generals finals:

En primer lloc, la necessitat de trobar l'equilibri entre les metodologies docents tradicionals i les més innovadores, per a evitar els extrems indesitjables de: o bé perpetuar models que malgrat la presencialitat física generen estudiants passius; o bé promoure models que malgrat activar considerablement la participació generen estudiants aïllats (del docent i, fins i tot, entre ells). En l'equilibri acostuma a estar sempre la clau, i sembla que també aquí, almenys pel que fa a l'experiència aportada.

## DOCÈNCIA CENTRADA EN L'APRENTATGE EN EL CONTEXT DE L'EEES

Finalment, la segona conclusió faria referència a la introducció de la perspectiva crítica en l'EEES, espai sovint considerat un pas més en la direcció contrària. Com s'ha indicat, la docència impartida en el cas aquí descrit es caracteritza principalment per donar prioritat a la visió crítica envers els processos de mercantilització que tenen lloc en el si dels sistemes mediàtics de les societats democràtiques. L'experiència de la seva adaptació a l'EEES, sense perdre aquest esperit, mostra que és possible aprofitar el procés de Bolonya també per a aquest objectiu. 

## Nota

**1** El curs 2008-2009 és el darrer curs de la llicenciatura de periodisme a la UPF amb grups de vuitanta estudiants. La llicenciatura es perllongarà encara dos anys més però amb grups de quaranta alumnes, motiu pel qual no s'han utilitzat aquí les seves dades per a la comparació.

## Bibliografia

- AGRA, M. J.; GEWERC, A.; MONTERO, L. (2003). «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales». *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, núm. 21, p. 101-114.
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education: Open University Press. [Traducció: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, 2002]
- CASASÚS, J. M. (1994). «Pròleg». A: RODRÍGUEZ LÓPEZ, F. *L'ensenyament de periodisme a Europa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Centre d'Investigació de la Comunicació.
- CASERO, A.; IZQUIERDO, J. (2010). «La docencia en Estructura del Sistema Comunicativo: una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior». A: SIERRA SÁNCHEZ, J.; SOTELO GONZÁLEZ, J. (coord.). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de ciencias de la comunicación*. Madrid: Fragua, p. 192-204.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- GÓMEZ-ESCALONILLA, G.; SANTÍN, M.; MATHIEU, G. (2011). «La educación universitaria on-line en el ámbito del Periodismo desde la visión del estudiante». *Comunicar*, vol. 19, núm. 37 (octubre), p. 73-80.
- IMBERNÓN, F. (2000). «Innovar en la docencia: alternativas a las clases magistrales». Curs (Universitat de Huelva, 9 i 10 de novembre).
- IMBERNÓN, F.; SILVA, P.; GUZMÁN, C. (2011). «Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial». *Comunicar*, vol. 18, núm. 36 (març), p. 107-114.
- LABRADOR, M. J.; ANDREU, M. A. (ed.) (2008). *Metodologías activas*. València: Editorial de la UPV.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Nancea.
- MARTÍNEZ, B.; GARCÍA, J. N.; ROBLEDO, P.; DíEZ, C.; ÁLVAREZ, M. L.; MARBÁN, J. M.; CASO, A. M. de; HIDALGO, R.; ARIAS, O.; PACHECO, D. I.; RODRÍGUEZ, C. (2008). «Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de convergencia europea». *Aula Abierta*, vol. 35, núm. 1-2, p. 49-62.
- ROCA-CUBERES, C.; GUERRERO-SOLÉ, F.; RODRIGO-ALSINA, M.; ALMIRON, N.; GÓMEZ, L. (2010). «El aprendizaje por competencias en el EEES: el caso de la asignatura de Teorías y Métodos de Investigación en Comunicación de la UPF». A: SIERRA SÁNCHEZ, J.; CABEZUELO LORENZO, F. (coord.). *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación*. Madrid: Fragua.
- RUIZ, J. M. (2005). *Diseño de estrategias metodológicas en las adaptaciones curriculares según los ECTS*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SIERRA SÁNCHEZ, J. (coord.) (2010). *Los estudios de ciencias de la comunicación en el EEES*. Madrid: Fragua.
- SIERRA SÁNCHEZ, J.; CABEZUELO LORENZO, F. (coord.) (2010). *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación*. Madrid: Fragua.
- SIERRA SÁNCHEZ, J.; SOTELO GONZÁLEZ, J. (coord.) (2010). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de ciencias de la comunicación*. Madrid: Fragua.