

● Lluís Pastor y Jordi Xifra
Barcelona (España)

Recibido: 11-02-10 / Revisado: 24-02-10
Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-05

La dramatización radiofónica de contenidos educativos: Una experiencia universitaria

The Radio Dramatization of Educational Contents:
A Higher Education Experience

RESUMEN

Esta investigación expone los resultados de la primera experiencia piloto en la asignatura «Teoría y técnicas de las relaciones públicas», de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), un método docente que hemos denominado periodismo para el aprendizaje (journalism based learning), a través del cual se han dramatizado los contenidos docentes universitarios con una metodología periodística. De este modo, el periodismo para el aprendizaje muestra una nueva vía de acción de los medios de comunicación en su función formativa y de entretenimiento, más que en su labor informativa. Los primeros proyectos de periodismo para el aprendizaje los ha puesto en marcha la UOC a través de la dramatización radiofónica para proveer nuevos contenidos formativos a sus estudiantes. La aplicación de este método a la formación a lo largo de la vida sitúa a la radio como un elemento fundamental, dado que permite mantener el requisito de flexibilidad (espacial, temporal, de dispositivo), es decir, movilidad y portabilidad. Este artículo explica los fundamentos del periodismo para el aprendizaje y revela los primeros resultados y conclusiones de su aplicación a la formación universitaria virtual, entre las que destacan la recepción positiva por parte de los estudiantes gracias, especialmente, a su función de entretener, así como su contribución a facilitar el estudio de los contenidos formativos.

ABSTRACT

This research presents the results of the first pilot test of a new teaching method called journalism-based learning, from the Public Relations Theory and Techniques course of the Advertising and Public Relations degree at the Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Journalism-based learning consists of applying journalistic methodology to university learning contents. Journalism-based learning reveals a new media pathway that focuses on its teaching and entertaining function rather than its duty to inform. The UOC has initiated these journalism-based learning projects to provide students with new learning contents through radio drama. The application of this method to life-long learning transforms radio into a key element, since it enables the required flexibility (in space, time and of the appliance) to be maintained. In other words: mobility and portability. This article explains the foundations of journalism-based learning, and shows the results and conclusions of the first application to online university teaching. The method was positively received by students, thanks in particular to its entertainment function, and its contribution to easing the study of the educational content.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Periodismo para el aprendizaje, comunicación radiofónica, educación universitaria, entretenimiento, dramatización.
Journalism based learning, radio communication, higher education, entertainment, dramatization.

◆ Dr. Lluís Pastor Pérez es Profesor de Retórica de Estudios de Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona (España) (lpastor@uoc.edu).

◆ Dr. Jordi Xifra Triadú es Profesor de Estrategias de Comunicación Corporativa del Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España) (jordi.xifra@upf.edu).

1. Introducción

El entretenimiento y la alta atracción se han convertido en los elementos clave del nuevo paradigma del comunicador en los tiempos de la sociedad de la información. De hecho, aunque fuera en otra escala, siempre ha sido así y las historias más atractivas y entretenidas se han impuesto desde los sofistas hasta hoy (Pastor, 2006). Pero ahora parece que el entretenimiento se ha convertido en el eje del nuevo paradigma de la comunicación.

Si creemos que los medios de comunicación no sólo informan a la población adulta, sino que también la forman (Ricoy, 2004), se puede extender el impacto del nuevo paradigma del entretenimiento mucho más lejos de lo inicialmente previsto. Si los medios forman, tal vez también pueden ayudar a cambiar el concepto, los procesos y los contenidos de la formación que escuelas y universidades proveen a los estudiantes. Este es el objetivo de este artículo: mostrar los fundamentos del periodismo para el aprendizaje (*journalism-based learning*) o, dicho de otro modo, de la nueva formación a lo largo de la vida a través del paradigma del entretenimiento, con las técnicas de los medios de comunicación y con el método periodístico.

En este punto, se considera que el método periodístico de tratamiento de la información tiene un papel fundamental. La mayoría de las informaciones que los adultos recuperan de su entorno se vehiculan a través de los medios de comunicación, que han desarrollado un método de tratamiento de la actualidad de alta atracción para el público al que van dirigidos. Aunque el recurso radiofónico utilizado en esta experiencia no sea propiamente interactivo, a pesar de desarrollarse y aplicarse en un entorno universitario que sí lo es (la UOC), nos sirven en este caso las consideraciones de Cebrián Herreros (2002) respecto de que la radio, y especialmente las radios digitales tienden a convertirse en un multimedia que integre sonido, escritura e imagen.

A partir de estas premisas y las de otras investigaciones sobre el rol de los medios en la formación de adultos (Viso, 1993; Ricoy, 2002; 2006) esta investigación analiza el desarrollo de contenidos para la formación a partir de la creación de programas de radio que responden a los objetivos formativos del contenido y a los que se puede acceder a través de diferentes mecanismos e instrumentos de almacenamiento y escucha. Estos nuevos contenidos son tan interesantes y entretenidos como los magazines de radio y, asimismo, permiten aprender cuestiones de carácter curricular y son accesibles a través de cualquier dispositivo para la escucha de programas de radio. Para la realización de

estos contenidos se ha interpretado que los medios tienen un nuevo papel en la sociedad en la que se insertan, en la línea de lo que propone el denominado periodismo cívico (Perry, 2003), y se ha creado un nuevo método de trabajo que se ha denominado periodismo para el aprendizaje. Para su elaboración han trabajado equipos multidisciplinares de profesores, profesionales de la radio y expertos en contenidos para el aprendizaje.

La Universitat Oberta de Catalunya, una de las mayores Universidades virtuales de Europa, ha sido la primera institución que ha utilizado este nuevo recurso para que sus estudiantes puedan mejorar su rendimiento y avanzar así en un nuevo paradigma de los contenidos educativos. En efecto, la UOC representa un nuevo concepto de Universidad orientado a ofrecer enseñanzas no presenciales de la máxima calidad docente mediante la aplicación de sistemas pedagógicos innovadores y el uso de las tecnologías multimedia e interactivas (Universitat Oberta de Catalunya, 1998). Las características del estudiante son, en general, las de una persona adulta (el 78% tiene entre 25 y 45 años), profesionalmente activa (92%) y que, además, suele tener unas circunstancias personales (situación familiar, laboral, etc.) que hacen que valore extraordinariamente la flexibilidad en el estudio en la Universidad (Sangrà, 2008). En este contexto formativo y demográfico se desarrolló la experiencia cuyos resultados presentamos aquí.

1.1. La radio en el aula

La relación entre radio y educación existe casi desde los inicios de la creación del medio, aunque en la actualidad sea el menos utilizado de todos los medios de comunicación social en la educación (López Noguero, 2001). La radio posee un gran potencial de explotación educativa cuyo nivel de exploración es escaso si lo comparamos con el de otros medios de comunicación de masas.

El uso de los medios de comunicación en las aulas suele ser de dos tipos. Por un lado, resulta frecuente que los profesores hagan llegar al aula productos realizados por los medios de comunicación. El uso extensivo de los medios de comunicación en clase ha multiplicado las experiencias y las guías de cómo usar los contenidos periodísticos en el aula, en el sentido de que una pieza periodística permite, en manos de un profesor, ilustrar y explicar con un nuevo brío el mundo a los estudiantes.

Queda claro en este primer uso de los medios en las aulas que se trata de emplear contenidos periodísticos siguiendo una metodología docente. El contenido

publicado por un diario, emitido por una radio o por una televisión, o capturado de Internet, se convierte en un recurso que el profesor utilizará en el marco de su discurso docente.

Hay otro uso de los medios de comunicación que también queremos mencionar. Se trata del uso del canal periodístico excluyendo la metodología periodística. Éste es el caso de las emisoras de radio formativas, como las de la UNED (Perona, 2009), que no aporta nada nuevo a lo que son en realidad las clases. Sólo cambia el canal. Donde antes había una clase con un profesor, sus contenidos y sus estudiantes, ahora hay un profesor con sus contenidos, un micrófono y las ondas hacen llegar su voz y sus ejemplos a los estudiantes que están en distintos puntos del territorio.

Perona (2009) añade tres modalidades de radio educativa, propias de la era digital, a las ya expuestas. La primera la constituyen las emisoras de centros educativos, es decir, aquellas emisoras, con presencia en Internet, creadas por un centro de enseñanza, independientemente del tipo de enseñanza que este centro imparta. En el ámbito universitario se caracterizan por la programación mosaico que ofrecen, compuesta por numerosos espacios que acogen los más diversos géneros y temas. La segunda modalidad son los programas educativos ofrecidos por las diferentes cadenas radiofónicas. Y finalmente, la tercera categoría son las edu-webs radiofónicas. Bajo esta denominación, Perona (2009) incluye las empresas que a través de Internet se ocupan de trabajar la radio como uno de los ejes principales para la educación en comunicación audiovisual. Nuestro modelo no pretende añadirse a esta taxonomía, pues, entre otras cosas, no encaja en ninguna de las categorías anteriores al no tratarse de un modelo radiofónico, sino periodístico, que afecta a la construcción del discurso más que al medio tecnológico propiamente dicho.

1.2. El paso siguiente: el periodismo cívico

En los años ochenta del siglo pasado, surgió en Estados Unidos la idea de una manera distinta de hacer periodismo, sobre cuya denominación no hay acuerdo: para unos, «civic journalism» (Perry, 2003), para otros «public journalism» (Hoyt, 1995). Optamos por

periodismo cívico (civic journalism) para describir aquel tipo de periodismo basado en el rol del ciudadano en los medios.

El periodismo cívico pretende ser una alternativa a los medios tradicionales (nace de la crisis de la prensa), recuperar a los lectores e interesarlos en temas públicos (Public Journalism Network, 2003). Es decir, el periodismo cívico propone el cambio fundamental en la nueva relación que establece el periodismo con los lectores, escuchándolos, haciéndolos hablar, creyendo que sus intereses son los intereses de quienes deben informarlos. De hecho, el periodismo cívico quiere llegar más lejos cuando trata a los lectores no sólo como lectores, oyentes, televidentes... sino como ciudadanos (Monaghan & Tunney, 2009).

El periodismo cívico facilita también la interactividad entre los redactores y los lectores; entre los periodistas y los ciudadanos (Schaffer, 2001a; 2001c). Ayudar a los ciudadanos a actuar mejor en su entorno

El periodismo cívico facilita también la interactividad entre los redactores y los lectores; entre los periodistas y los ciudadanos. Ayudar a los ciudadanos a actuar mejor en su entorno social genera nuevos lazos de interés entre los ciudadanos y los medios. Por este motivo, el espíritu del periodismo cívico es la voluntad de mejorar la comunidad, que impregna nuestra propuesta de periodismo para el aprendizaje y abre nuevas vías de desarrollo de las prácticas periodísticas en la sociedad de la información.

social genera nuevos lazos de interés entre los ciudadanos y los medios (Williams, 2007). Por este motivo, el espíritu del periodismo cívico es la voluntad de mejorar la comunidad (Schaffer, 2001b), que impregna nuestra propuesta de periodismo para el aprendizaje y abre nuevas vías de desarrollo de las prácticas periodísticas en la sociedad de la información.

1.3. La matriz del periodismo para el aprendizaje

Si se combinan los contenidos docentes, el trabajo del periodista y la voluntad de activación y de refuerzo de la comunidad de ciudadanos se obtiene un nuevo resultado: el periodismo para el aprendizaje, cuya matriz mezcla dos conceptos: qué tipo de metodología se utiliza para construir los contenidos que se pondrán

a disposición de los estudiantes y qué tipo de contenidos son los que se van a usar.

La experiencia que se ha puesto en marcha en la UOC pretende modificar de una manera determinante la relación entre tipo de contenido y tipo de metodología de impartirlo, hasta ahora dominada por los modelos expuestos por Perona (2009) a los que nos hemos referido anteriormente. El cambio consiste en utilizar contenido docente (el temario, los recursos de contenido docente que el profesor ha decidido impartir) y aplicarle la metodología periodística. Dicho en otras palabras, convertir un recurso docente en un producto periodístico. Convertir el relato de los contenidos docentes dramatizándolos a través del relato periodístico y muy particularmente del género discursivo del magazín radiofónico.

Esta conversión se traduce en transformar los contenidos preparados por un profesor para ser explicados en diez horas lectivas en un magazín de radio de 38 minutos, con la misma capacidad de atraer la atención que los magazines de las radios comerciales, pero que no trate de actualidad, sino de la materia del curso. O dicho de otro modo, que en términos de ficción, convierta en actuales los contenidos atemporales de la asignatura. De ahí la idea de dramatización de estos contenidos. A este proceso metodológico es a lo que hemos llamado periodismo para el aprendizaje.

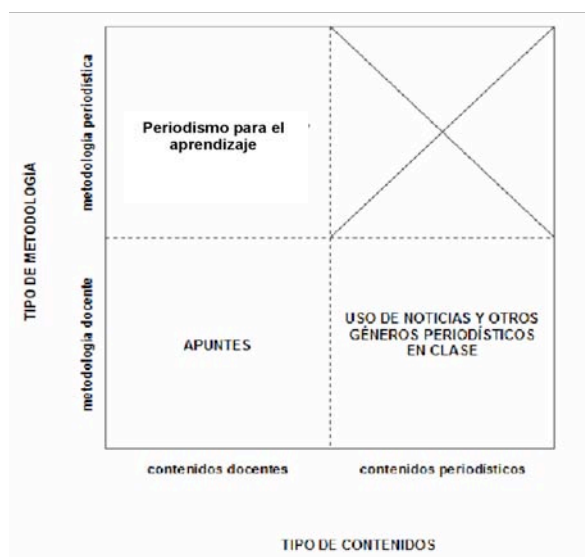


Figura 1. Matriz del periodismo para el aprendizaje.

2. Metodología

Los contenidos seleccionados para investigar el modelo fueron los de la asignatura «Teoría y técnicas de las relaciones públicas I», en especial los contenidos

dedicados a la planificación estratégica de los proyectos de relaciones públicas¹. Al ser un contenido que explica cómo planifican los profesionales una campaña de relaciones públicas o comunicación corporativa, su adaptación al formato radiofónico y al magazín de radio fue idónea, pues permitió abordarlo utilizando un registro atemporal, aunque no desconectado de la actualidad, pues cualquier caso de crisis empresarial o política o cualquier campaña de información pública pueden servir de hecho noticiable de actualidad, a partir del cual surge el programa de radio. La naturaleza profesionalizadora de los estudios universitarios en Publicidad y Relaciones Públicas² facilita la adaptación de los contenidos a formatos y registros periodísticos.

El magazín fue el resultado de unos de los fundamentos del periodismo para el aprendizaje: la relación profesor/equipo de periodistas. La función del profesor debe consistir en orientar y validar el guión elaborado por los periodistas y evaluar el programa final. Los periodistas, o la empresa periodística, tienen que proveer los medios humanos y técnicos para realizar el magazín (producción, guión, realización, locución). Así, conjuntamente con los periodistas, diseñamos los espacios del mismo y el método de trabajo –cómo convertir contenidos docentes en contenidos susceptibles de formar parte de un magazine– y evaluamos el ritmo y el tono del programa.

Consiguientemente, el estudiante, además del módulo escrito sobre los contenidos de planificación estratégica, tenía a su disposición el recurso radiofónico del género magazín. El guión del mismo se elaboró por periodistas profesionales en base al contenido del módulo escrito y para conducir el programa se contó con una popular presentadora de radio que, durante los 38 minutos que dura el magazín, entrevistaba a profesionales de las relaciones públicas que colaboraron con el proyecto y al mismo profesor responsable de la asignatura.

Se pidió –pues no podía exigirse– a los estudiantes de la asignatura que voluntariamente escuchasen el módulo y que respondieran a un cuestionario que combinaba preguntas abiertas y cerradas. No obstante, para comprobar si el uso que hacían los estudiantes del programas de radio era distinto en caso de que fuera material sujeto a ser evaluado o no, se les sugirió que primero resolvieran la prueba de evaluación asociada a los contenidos del módulo de planificación estratégica de las relaciones públicas³ únicamente con los conocimientos transmitidos por el magazín, sin recurrir al módulo escrito.

El cuestionario que el profesor hizo llegar a los

estudiantes a través del correo electrónico del aula virtual constaba de 19 preguntas, 14 de respuesta cerrada (las preguntas referentes al tiempo de consumo y efectos sobre el aprendizaje) y cinco de respuesta abierta (referidas a la relación entre el método y la idiosincrasia de los contenidos en relaciones públicas).

El primer bloque de preguntas del cuestionario hacía referencia al tipo de uso que el estudiante había hecho del programa de radio (dispositivo, número de veces que se ha escuchado y tipo de escucha: entera o fraccionada).

El segundo bloque pretendía analizar el tiempo de consumo del programa de radio y comparar el tiempo empleado para escucharlo con el tiempo empleado en la lectura de los materiales escritos de la asignatura. También eran preguntas que pretendían dar respuesta a las dudas sobre la comprensión de los programas de radio en contraposición a la comprensión de los materiales escritos facilitados a los estudiantes.

El tercer bloque hacía referencia a tres elementos: a la utilidad del recurso de radio para preparar una prueba de evaluación, al nivel de conocimientos que proporcionaba y a su interés y atracción.

Las preguntas del cuarto bloque del cuestionario querían conocer la opinión de los estudiantes sobre si el recurso facilitaba el estudio y si permitía compaginar el estudio y el trabajo, o el estudio y el resto de actividades desarrolladas por el estudiante.

Finalmente, las preguntas del quinto y último bloque hacían referencia a la satisfacción del estudiante, la idoneidad para los contenidos propios de la planificación estratégica de las relaciones públicas y a la posibilidad de ampliar la iniciativa a otras asignaturas no sólo del ámbito de las relaciones públicas, sino también de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas.

3. Resultados y discusión

El profesor responsable del aula de la asignatura «Teoría y técnicas de las relaciones públicas I» envió el cuestionario a sus estudiantes durante el segundo semestre del curso 2008-09⁴. De los 79 estudiantes del aula, contestaron el cuestionario 67 (84,8%), de los cuales dos manifestaron no haber escuchado el módulo radiofónico en su totalidad, por lo que se descartaron de la muestra. En total, pues, escucharon al menos una vez el módulo radiofónico sobre planificación estratégica de proyectos de relaciones públicas 65 estudiantes, es decir el 82,3%, porcentaje más que significativo y que sugiere el alto interés despertado por esta nueva metodología. En efecto, conviene recordar que escuchar el módulo no era una actividad obligato-

ria, por lo que la alta participación sugiere un alto interés despertado por la novedad metodológica. Esta comprobación se confirma con las respuestas obtenidas en la pregunta sobre si consideraban interesante ampliar esta iniciativa a otros materiales de estudio. El 93,8% de los estudiantes consideró que sí, mientras que sólo cuatro estudiantes (6,2%) no lo consideró interesante.

En lo referente al uso del programa de radio, se preguntó a los estudiantes en qué situación lo habían escuchado, si frente al ordenador (esto es, estáticamente), en un dispositivo de reproducción MP3 (o similar) y en movimiento, en el medio de transporte (soporte CD en el automóvil), u otros. Aunque la mayoría de estudiantes (58,6%) optó por no modificar el hábito de relación/conexión con el aula y, por tanto, lo escuchó frente al ordenador, un 32,8% lo hizo en un reproductor MP3 o similar y en movimiento y el 8,6% escuchó el módulo en su desplazamiento en coche.

Desde los inicios del «e-learning» los estudiosos han destacado que la interacción persona-ordenador tiene especial relevancia, dado que actualmente el ordenador es el medio de acceso al campus virtual y es uno de los recursos más utilizados por la distribución de cursos y contenidos educativos (Preece, 1994). Igualmente, los ordenadores son adecuados no sólo por presentar entornos ricos en los cuales los estudiantes pueden trabajar colaborativamente, sino también porque proporcionan capacidades multimedia que hacen posible distribuir y presentar materiales educativos de una manera difícil de imaginar hace unos años. Estos aspectos representan un gran reto tanto para los docentes como por los diseñadores de interfaces (Sharp & al., 2007).

Los resultados de nuestra investigación no sólo muestran lo que acabamos de exponer, sino que refuerzan uno de los fundamentos del periodismo para el aprendizaje: el aprendizaje móvil (m-learning) cuyas potencialidades han sido demostradas en investigaciones recientes (Marcos, Tamez & Lozano, 2009). Los nuevos contenidos pueden sustituir a los actuales o, mejor todavía, pueden complementar los usos docentes de los contenidos que se han venido usando hasta ahora. ¿Cómo podemos aprovechar los momentos en los que el estudiante se desplaza (transportes públicos, coche particular, etc.) para proveerle de una experiencia entretenida con unos contenidos formativos? El uso extendido de los nuevos terminales de reproducción de ficheros digitales fomenta el alto impacto de estos contenidos. Y, como decíamos, así lo apuntan los resultados antes expuestos, pues un 41,4% de los estudiantes escuchó el módulo durante su movilidad.

Este factor también influye en otro aspecto relacionado con la forma de escuchar el módulo radiofónico, ya que el 47,8% de los estudiantes escuchó el programa de radio entero, sin interrupciones, mientras que el 52,2% lo hizo fragmentadamente.

Por otro lado, poner en marcha el periodismo para el aprendizaje también significa un cambio de lenguajes, registros y formatos en los nuevos contenidos. El nuevo paradigma es el del entretenimiento, pero también el de la «atractividad» sin abandonar los conceptos formativos clave. Si el contenido que se obtiene con el periodismo para el aprendizaje no resulta entretenido, nada se ha avanzado respecto a los contenidos formativos basados en un paradigma escolar (Navarro, 2001).

Por ello era necesario investigar no sólo si los estudiantes encontraban entretenido y atractivo el nuevo método, sino cuántas veces lo escucharon y cuánto tiempo invirtieron en ello. Los resultados subrayan no sólo la idea del «discovery-based infotainment», sino que muestran que el módulo radiofónico no fue únicamente una herramienta complementaria de estudio, sino que entretuvo y atrajo. Esto se observa con los datos de que el 40,6% lo escuchó dos veces, el 12,5% tres veces, y el 43,7% una sola vez. Teniendo en cuenta que la amenidad del método fue una de las características más citadas en las preguntas abiertas, el hecho de que más de la mitad de la muestra escuchara el magazín radiofónico más de una vez sugiere la idea de entretenimiento.

La forma de escuchar también afecta al tiempo invertido en la escucha del módulo radiofónico. En este sentido los datos son coherentes con los anteriores, pues el 42,9% de los estudiantes invirtió menos de una hora (es decir, no lo escuchó entero más de una vez, pues la duración era de 38 minutos), y el mismo porcentaje los invirtió entre una y dos horas en escuchar el magazín. Asimismo, la comprensión del contenido del módulo llevó, en términos temporales, a resultados similares: el 48,2% manifestó que comprendió el contenido del programa de radio la primera vez, mientras que el 42,8% necesitó escucharlo más de una vez, aunque la segunda vez fuera parcial y/o intermitentemente.

El hecho de no controlar que los estudiantes de nuestra muestra escuchasen el módulo sin haber leído el módulo escrito sobre planificación estratégica de las relaciones públicas⁵, nos lleva a que debemos considerar estos datos en el marco de la complementariedad del método. Al menos en lo que respecta a esta investigación, el formato radiofónico no pretendía sustituir a los materiales escritos. De hecho, los complementaba.

Como manifestó un estudiante en su respuesta a la pregunta abierta de si le resultaba más entretenida la asignatura con este tipo de recurso: «Creo que es un buen complemento, pero lo encuentro más útil como introducción antes de abordar el material escrito que como sustitutivo». O, como respondió otro: «Me resulta útil como primera aproximación a la materia». En pocas palabras, también de uno de los encuestados: «Es más entretenido, pero sólo complementario».

Por este motivo también se formularon a los encuestados una serie de preguntas vinculadas a esta idea de complementariedad para la comprensión de los contenidos del módulo escrito. Así, a la pregunta de si el módulo radiofónico había servido para entender mejor los contenidos del módulo escrito, el 83,1% respondió afirmativamente. Estos resultados cobran más interés si se comparan con los obtenidos en las preguntas que venían a continuación. Se preguntaba, sucesivamente, si el módulo había servido para preparar la prueba de evaluación continua (PEC) asociada, y si creían que se transmitía el conocimiento suficiente de la materia comparándolo con el contenido del módulo escrito.

La asignatura «Teoría y técnicas de las relaciones públicas I» se compone de tres módulos didácticos, unos de los cuales —el segundo— es el que se utilizó el contenido en la aplicación del periodismo para el aprendizaje. Al final del periodo fijado por el profesor para estudiar sucesivamente cada uno de los módulos, el estudiante que haya optado por seguir la evaluación continua debe entregar una PEC que, en el caso que nos ocupa, consistía en un caso práctico a partir del cual el estudiante debía diseñar una estrategia de relaciones públicas de acuerdo con los conocimientos adquiridos sobre la materia. Cuando se preguntó a estos estudiantes sobre la utilidad del módulo radiofónico para resolver la PEC, el resultado fue que el 75% consideró que sí servía para preparar la PEC, mientras que una cuarta parte del alumnado consideró que no era de utilidad.

Una primera lectura de estos resultados refuerza la idea de complementariedad del módulo. Los datos sugieren que el módulo radiofónico ayudó a la comprensión y que se complementó con los contenidos escritos. Aún así, es objetivamente irrefutable que el guión del módulo radiofónico no era suficiente para resolver la PEC. Y así lo corroboran los resultados de la pregunta sobre la suficiencia de conocimientos transmitidos por los contenidos del magazín: únicamente —si comparamos con los datos anteriores— el 55,4% considera que el módulo radiofónico le aporta un conocimiento suficiente sobre los aspectos relacio-

nados con la planificación estratégica de las relaciones públicas. El 44,6% no lo considera así.

Para una correcta interpretación de estos últimos datos no conviene pasar por alto la idea de que la enseñanza de la planificación estratégica es muy profesionalizadora, por lo que permite simplificar el proceso estratégico en cuatro fases elementales: investigación, establecimiento de objetivos, ejecución y evaluación. Este proceso, explicado con ejemplos prácticos, ilustrado con casos reales y dramatizados con las supuestas experiencias de profesionales⁶, es objetivamente fácil de entender. Si, además, se atiende a un magazín de radio de 38 minutos sobre el tema, se justifica el alto porcentaje de estudiantes que consideran suficientes los contenidos del módulo radiofónico.

Los resultados de la pregunta sobre si el recurso radiofónico había facilitado el estudio y el aprendizaje lo corroboran. El 81,5% consideró que esta metodología le facilitó el estudio y el aprendizaje, y el resto, no lo consideró así (18,5%). Este dato es coherente con la alta aceptación que ha tenido el módulo radiofónico entre los estudiantes de la muestra. Así lo demuestran los resultados referidos al grado de satisfacción, a la aplicación del método a otras asignaturas y a la compatibilidad del mismo con otras dedicaciones. El 92,3% creyó que el recurso radiofónico mejora su satisfacción respecto al resto de materiales docentes (módulos escritos y recursos bibliográficos). Más amplio fue el porcentaje de estudiantes que consideraron interesante ampliar la iniciativa del periodismo para el aprendizaje a otras asignaturas y materias. Con todo, la compatibilidad no es siempre la deseable, como lo demuestra el hecho de que el 70,3% considera compatible la iniciativa. Las circunstancias personales de cada uno de los encuestados influyen en el resultado que, a pesar de no ser tan mayoritario como los anteriores, sí refuerza la idea de flexibilidad que caracteriza esta metodología.

Finalmente, de las cinco preguntas de respuesta abierta, cuatro versaban sobre la aplicabilidad del método a otras asignaturas de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas, y una se refería a si la

asignatura resultaba más entretenida con este tipo de metodología. Las respuestas a esta última pregunta son las que más nos interesan a los efectos de esta investigación, aunque conviene destacar que del análisis de contenido de las otras cuatro preguntas abiertas no sólo se desprende la opinión positiva de extender la dramatización radiofónica a otros contenidos, sino una voluntad de que así sea. El único interrogante que se plantearon los estudiantes es cómo dramatizar los contenidos teóricos sin caer en formatos propios de los programas de radio formativa.

Pero volviendo, para terminar, con los datos de la pregunta sobre si resulta más entretenida la asignatura, sólo el 10,7% de los estudiantes, es decir siete, no lo consideró así. No obstante, de estos siete, seis manifestaron que era por una mera cuestión subjetiva: la de

Los cambios introducidos por Internet y por la llamada Web 2.0 no han ayudado a los directivos de los medios para que resitúen su nuevo papel social. Iniciativas como el periodismo para el aprendizaje muestran que, lejos de instalarse en la duda y la inacción, los medios de comunicación pueden ubicarse en el centro de cambios sociales que superan los cambios estrictamente informativos. Desde esta perspectiva, la función de «infotainment» de Brown evoluciona hacia la de «edutainment» con la incorporación de metodologías que ayuden a transmitir el conocimiento dramatizando los contenidos educativos con lenguaje, registro y géneros periodísticos.

preferir la lectura de un texto a cualquier otra alternativa narrativa. Estos resultados sugieren que el método del periodismo para el aprendizaje constituye un buen ejemplo de «edutainment», de fusión entre entretenimiento y educación.

4. Conclusiones y limitaciones

El proyecto de periodismo para el aprendizaje que ha puesto en marcha la UOC pretende aplicar los métodos de trabajo de los periodistas a los contenidos docentes para multiplicar su «atractividad» entre su público (los estudiantes). La validación del proyecto requiere de nuevos programas piloto, pero en esta primera investigación nos proporciona un horizonte para

la mejora de los métodos de aprendizaje, puesto que los estudiantes que han utilizado los programas de radio de este proyecto respondieron afirmativamente en lo referente a la comprensión y conocimiento de contenidos, utilidad del método, interés, satisfacción y compatibilidad entre estudios y otras actividades.

Por otro lado, se ha demostrado que la radio es un medio idóneo para este modelo. El recurso radiofónico puesto en práctica puede constituir un nuevo microgénero radiofónico. Martí (1996) distingue entre macrogénero, género y microgénero radiofónico. Según este autor, el uso de estas tres categorías sirve para determinar con exactitud el carácter de un programa radiofónico. Estas variables son capaces de reflejar, además del contenido, aspectos tales como la estructura formal de un segmento y la audiencia objetivo a la cual se dirige el programa. Martí (1996) establece dentro del macrogénero entretenimiento, el género magazín que, a su vez, incorpora microgéneros como ocio, cultura o juvenil. El microgénero formativo del género magazín ha sido la herramienta utilizada por nuestra experiencia de periodismo para el aprendizaje, que la hace extensible a cualquier nivel de formación, además de la universitaria.

Al mismo tiempo, los resultados obtenidos no sólo refuerzan el paradigma del entretenimiento y la «atractividad» como fundamento del periodismo para el aprendizaje, sino que podemos extraer dos principios más sobre los que se sustenta esta nueva metodología de educomunicación. En primer lugar, nos referimos al nuevo rol de los medios de comunicación. Los cambios introducidos por Internet y por la llamada Web 2.0 no han ayudado a los directivos de los medios para que resitúen su nuevo papel social. Iniciativas como el periodismo para el aprendizaje muestran que, lejos de instalarse en la duda y la inacción, los medios de comunicación pueden ubicarse en el centro de cambios sociales que superan los cambios estrictamente informativos. Desde esta perspectiva, la función de «infotainment» de Brown (2002) evoluciona hacia la de «edutainment» (Fossard, 2008) con la incorporación de metodologías que ayuden a transmitir el conocimiento dramatizando los contenidos educativos con lenguaje, registro y géneros periodísticos.

El segundo principio al que hacíamos referencia es el de la sinergia entre medios de comunicación y agentes formativos. El periodismo para el aprendizaje muestra la necesidad de coordinación y de trabajo conjunto entre escuelas y universidades y los medios de comunicación que proveen de servicios informativos a cada comunidad. Por esta razón, el método del periodismo para el aprendizaje muestra cómo los me-

dios de comunicación de una comunidad determinada (un pequeño pueblo o una gran ciudad) tienen roles estratégicos que desempeñar.

En suma, esta experiencia supone un avance y una mejora en los servicios y optimización de las tecnologías de la comunicación, dos factores que, como advertían Cebreiro y Fernández (2003), son necesarios para la eficaz contribución de las Universidades a la formación a lo largo de toda la vida.

Finalmente, conviene destacar que estos resultados no pueden entenderse sin un elemento fundamental: no se experimentó con estudiantes que desconocieran el contenido escrito del módulo. Ésta es una limitación de nuestro estudio pero constituye también el contenido una investigación futura que experimentaremos con nuestros alumnos de las Universidades presenciales en las que también impartimos docencia.

Apoyos

El proyecto de elaboración del módulo radiofónico se llevó a cabo con una ayuda de 8.900 euros obtenida en convocatoria competitiva de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya (expediente: 2008MOD-00113).

Notas

¹ La aplicación del modelo se realizó a más asignaturas de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas, pero la investigación sobre el mismo sólo se realizó con la asignatura citada.

² Licenciatura (aunque actualmente se está convirtiendo en Grado), en el que se inserta la asignatura.

³ Que consiste en aplicar a un caso ficticio los principios de esta planificación.

⁴ Concretamente, el cuestionario se envió el 11 de marzo para ser respondido como máximo el 28 de ese mismo mes.

⁵ El módulo se titula «Dirección de proyectos de relaciones públicas», tiene una extensión de aproximadamente 20.600 palabras y constituye una tercera parte de los contenidos de la asignatura.

⁶ Durante el magazín, la presentadora dio paso a una periodista destacada en una supuesta consultoría de relaciones públicas donde entrevistó a un supuesto planificador estratégico, rol que desempeñaba un periodista. Éste explicaba de boca de una profesional algunos de los requisitos básicos de la planificación de proyectos de relaciones públicas. Este momento y este personaje fueron las únicas situaciones ficticias del magazín.

Referencias

- BROWN, J.S. (2002). Growing up Digital: How the Web Changes Work, Education and the Ways People Learn. *USDLA Journal*, 16 (http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html) (04-09-09).
- CEBREIRO, B. & FERNÁNDEZ, C. (2003). Las tecnologías de la comunicación en el espacio europeo para la educación superior. *Comunicar*, 21; 57-61.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (2002). *La radio en la convergencia multimedia*. Barcelona: Gedisa.
- FOSSARD, E.D. (2008). Using Edu-tainment for Distance Education in *Community Work*. Nueva Delhi (India): Sage.

- HOYT, M. (1995). Are You Now, or will You Ever Be, a Civic Journalist? *Columbia Journal Review* (www.cjr.org/year/95/5/-civic.asp) (03-06-09).
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2001). Los medios de comunicación en la educación social: el uso de la radio. *Comunicar*, 16; 141-148.
- MARCOS, L.; TAMEZ, R. & LOZANO, A. (2009). Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación. *Comunicar*, 33; 93-100.
- MARTÍ, J.M. (1996). *La ràdio a Catalunya*. Barcelona: Centre d'Investigació de la Comunicació.
- MONAGHAN, G. & TUNNEY, S. (Eds.) (2009). *Web Journalism: A New Form of Citizenship?* Eastbourne (UK): Sussex Academic Press.
- NAVARRO, E. (2001). Educación y entretenimiento: Enciclopedias multimedia. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 172; 73-76.
- PASTOR, L. (2006). Hacia una gestión integral de los contenidos». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/pastor.pdf) (02-10-09).
- PERONA, J.J. (2009). Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, 33; 107-114.
- PERRY, D.K. (2003). *The Roots of Civic Journalism, Darwin, Dewey, and Mead*. Landham, MD: University Press of America.
- PREECE, J. (1994). *Human-computer interaction*. Wokingham (UK): Addison-Wesley.
- PUBLIC JOURNALISM NETWORK (2003). *A Declaration for Public Journalism* (www.pjnet.org/charter.shtml) (29-07-09).
- RICOY, M.C. (2002). La educación de adultos y el uso didáctico de la prensa. *Comunicar*, 19; 184-191.
- RICOY, M.C. (2004). La prensa en la educación de adultos. *Comunicar*, 23; 173-180.
- RICOY, M.C. (2006). La prensa como recurso en el currículum de adultos. *Comunicar*, 26; 199-206.
- Sangrà, A. (2005). Introducing ICT in Higher Education: A Strategic Planning Approach. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 1; 331-340.
- SANGRÀ, A. (2008). *La integració de les TIC a La universitat: models, problemes i reptes*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- SCHAFFER, J. (2001a). *Interactive Journalism*. *The Pew Center for Civic Journalism* (www.pewcenter.org/doingci/speeches/s_pittsburghspj.html) (15-07-09).
- SCHAFFER, J. (2001b). *Lessons in Connecting Readers to the Media*. *The Pew Center for Civic Journalism* (www.pewcenter.org/doingci/speeches/a_asne91101.html) (15-07-09).
- SCHAFFER, J. (2001c). *Interactive Journalism: Clicking on the Future*. *The Pew Center for Civic Journalism* (www.pewcenter.org/doingci/speeches/a_apmefall2001.html) (15-07-09).
- SHARP, H.; ROGERS, Y. & PREECE, J. (2007). *Interaction Design: Beyond Human Computer Interaction*. Chichester (UK): John Wiley & Sons.
- UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (Ed.) (1998). *La Universidad Abierta de Cataluña: enseñar y aprender sin distancias*. *Comunicar*, 10; 143-146.
- VISO, J.F. (1993). Prensa y educación de adultos. *Comunicar*, 1; 57-60.
- WILLIAMS, E. (2007). *Grassroots Journalism: A Practical Manual*. Boston, MA: Dollars & Sense.