

## ARTÍCULO

# Aprendizaje colaborativo en grupos virtuales internacionales: creación de reportajes multimedia

*Simón Peña Fernández*<sup>1</sup> 

*Ainara Larrondo Ureta*<sup>1</sup> 

*Koldobika Meso Ayerdi*<sup>1</sup> 

*Jesús Ángel Pérez Dasilva*<sup>1</sup> 

### RESUMEN

Este artículo ofrece los resultados de dos proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje colaborativo internacional, cuyo objetivo ha consistido en que el alumnado adquiriera las habilidades digitales necesarias para el trabajo en los cibermedios, a la par que incorpora a su currículum competencias interculturales. Alumnado de cinco universidades de Brasil, Portugal y España han trabajado de manera conjunta y simultánea durante dos cursos académicos en la elaboración de reportajes multimedia, en el marco de las asignaturas sobre periodismo online que cursan en sus respectivos centros. Este modelo de aprendizaje despierta el interés del alumnado y contribuye a la adquisición de las competencias propuestas, aunque también genera nuevos retos a los que deben hacer frente, como las dificultades añadidas en la coordinación, el uso del idioma, o la aplicación de criterios periodísticos comunes en diferentes entornos informativos.

### PALABRAS-CLAVE

aprendizaje colaborativo; reportajes multimedia; innovación docente; internacionalización; periodismo; docencia universitaria.

---

<sup>1</sup>Universidad del País Vasco, Leioa, España.

## ***COLLABORATIVE LEARNING IN INTERNATIONAL VIRTUAL GROUPS: THE CREATION OF MULTIMEDIA REPORTS***

### **ABSTRACT**

The present article presents the results of two educational innovation projects based on international collaborative learning, which have aimed at students acquiring the necessary digital skills to work in online media, while incorporating intercultural skills into their curriculum. Students from five universities in Brazil, Portugal, and Spain have worked jointly and simultaneously during two academic courses in the development of multimedia reports, within the framework of the subjects on online journalism that they attend in their respective schools. The results show that this learning model arouses the interest of students and contributes to the acquisition of the proposed skills, although it also generates new challenges they must face, such as the difficulties added in the coordination, use of language, or the application of common journalistic criteria in different informative environments.

### **KEYWORDS**

cooperative learning; multimedia reports; teaching innovation; internationalization; journalism; university teaching.

## ***APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM GRUPOS VIRTUAIS INTERNACIONAIS: ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS MULTIMÍDIA***

### **RESUMO**

Este artigo oferece os resultados de dois projetos de inovação educacional baseados no aprendizado colaborativo internacional, cujo objetivo é que os estudantes obtenham as habilidades digitais necessárias para trabalhar com mídia digital, incorporando suas competências interculturais ao seu currículo. Um total de cinco universidades do Brasil, Portugal e Espanha trabalhou em conjunto e de forma simultânea durante dois cursos acadêmicos na elaboração de relatórios multimídia, no âmbito das matérias sobre jornalismo on-line, que estudam em seus respectivos centros universitários. Esse modelo de aprendizado desperta o interesse dos alunos e contribui para a aquisição das competências propostas, embora também gere novos desafios que devem enfrentar, como dificuldades adicionais de coordenação, uso da linguagem ou aplicação de critérios jornalísticos comuns em diferentes ambientes de informação.

### **PALAVRAS-CHAVE**

aprendizagem colaborativa; relatórios multimídia; ensino de inovação; internacionalização; jornalismo; ensino universitário.

## INTRODUCCIÓN

La internacionalización en casa (Internationalization at Home o IaH en sus siglas inglesas) es un concepto relativamente reciente, aunque con un creciente interés por parte de la comunidad académica (Harrison, 2015), que hace referencia a la posibilidad de que el alumnado disfrute de una experiencia internacional en la educación superior sin haber participado en un programa de movilidad.

En su primera definición (Crowther *et al.*, 2000) la internacionalización en casa se refería más específicamente a la promoción en las aulas universitarias de actividades y espacios para la diversidad y la interculturalidad. Con posterioridad, el concepto se ha ido ampliando para incorporar otro tipo de actividades, como las aportaciones de carácter internacional a los programas de estudio y los procesos de enseñanza y aprendizaje, las actividades extracurriculares, y la actividad académica e investigadora (Knight, 2008). En un sentido más amplio, Nilsson (2003) define la internacionalización en casa como cualquier actividad de dimensión internacional que se realiza en la universidad a excepción de la movilidad, lo que incluye cuestiones como los contenidos curriculares, el trabajo en comunidad o la interacción con alumnado visitante, entre otros (Jon, 2013).

En otras palabras, la internacionalización en casa supone ir más allá de la dimensión internacional intrínseca que han tenido siempre los estudios universitarios, en particular en el ámbito de la investigación (De Wit, 2002), e introducir aspectos interculturales y globales en todos los ámbitos de las instituciones educativas, en especial en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Deardorff, 2005). Además, por su carácter transversal, las experiencias de internacionalización en casa resultan siempre complementarias a los programas de movilidad, de los que no son mutuamente excluyentes (Knight, 2008).

Uno de los principales beneficios de su desarrollo es la democratización de la internacionalización a un grupo mucho mayor de la sociedad, sin dependencia de las posibilidades económicas (Soria y Troisi, 2014). Esto propicia, por ejemplo, que la internacionalización en casa sea más habitual en lo que Chan y Dimmock (2008) denominan modelos translocalistas de universidad, más habituales en países en vías de desarrollo, centrados en especial en la docencia.

Asimismo, la internacionalización en casa aporta también un compromiso con la diversidad, que permite al alumnado comparar su herencia cultural con la de sus compañeros y fomentar el espíritu crítico (Holmes y O'Neill, 2012).

Todo ello en un contexto en el que, según los datos de la Asociación Internacional de Universidades (IUA), el contacto con otras realidades y entornos es considerado como un catalizador de la actividad investigadora y la cooperación internacional, aunque se perciben obstáculos para su desarrollo como la falta de financiación, la falta de interés de los trabajadores, un bajo conocimiento de idiomas y una escasa experiencia en la gestión de los programas de movilidad (Beelen, 2011).

Paralelamente, durante las dos últimas décadas la educación superior también ha asistido a una transformación estructural y a un cambio progresivo en la cultura del aprendizaje (Ruiz, 2010), que ha llevado a reorientar las metodologías docentes y encaminar estas hacia una mayor valoración de la participación y el esfuerzo del alumnado, así como de la interacción entre este y el profesorado.

Desde sus primeras definiciones (Boyer, 1990) hasta la actualidad (McKinney, 2010; Hutchings, Huber y Ciccone, 2011), la investigación sobre el concepto de enseñanza-aprendizaje busca mejorar estos procesos y conciliar los ámbitos de la investigación académica y la docencia. Estas tendencias pedagógicas han propiciado la creación de entornos cada vez más colaborativos, donde el uso de herramientas tecnológicas gana protagonismo (Fernández y Valverde, 2014), más aún si cabe en el ámbito de la comunicación y el periodismo (Deuze, 2001; Howland, Moore y Caplow, 2015).

En el ámbito de los estudios universitarios en el ámbito de la comunicación, a partir de la percepción de la necesidad de cambios en la formación de los futuros profesionales de los medios (Montiel y Villalobos, 2005), existen numerosas iniciativas que tratan de trasladar a las aulas este carácter innovador (Chibás, Borrotto y Almeida, 2013; Da Rocha y Singla, 2015; Machado y Teixeira, 2016). Al aplicar los medios sociales y las nuevas herramientas a su labor docente (Bor, 2014; Angus y Doherty, 2015), el profesorado universitario del área de comunicación busca una lógica docente acorde a las demandas profesionales actuales, esto es, preparar en competencias y habilidades que las empresas demandan al alumnado una vez finalizados sus estudios (Tulloch y Mas i Manchon, 2018; Larrondo y Peña, 2018; Aceituno *et al.*, 2018).

Especial atención merecen también las iniciativas que subrayan que en el área de la comunicación y el periodismo la vertiente colaborativa del aprendizaje, incluidas las posibilidades de su dimensión internacional (Kurthen, 2008), debe ser interiorizada como una parte esencial del trabajo de los profesionales de los medios (Messersmith, 2015).

## METODOLOGÍA

Este trabajo resume los resultados de dos proyectos de innovación educativa en el área del periodismo consistentes en potenciar el aprendizaje activo y colaborativo (Monge y Montalvo, 2014) a través de su internacionalización y el uso de las TIC.

Sobre este objetivo principal, se han planteado los siguientes objetivos específicos: desarrollar en el alumnado criterios periodísticos específicos y habilidades redaccionales complementarias a las de los medios tradicionales mediante la elaboración de reportajes multimedia; proporcionar al alumnado una experiencia internacional a distancia que le permita entrar en contacto y colaborar de forma activa con alumnado de otras universidades; facilitar el desarrollo de competencias curriculares transversales, tales como la interculturalidad o el trabajo en equipo.

A partir de estos objetivos, el proyecto se ha desarrollado en dos etapas, con diferentes niveles de interacción entre el alumnado, durante dos cursos académicos. En la primera de ellas — curso 2017/18 — los grupos de cada universidad elaboraron autónomamente un reportaje multimedia, que luego sometieron a los comentarios del alumnado de otro centro con el objetivo de recibir sugerencias que les permitieran mejorar el resultado final. En la segunda etapa — curso 2018/19 — la colaboración se estableció desde el mismo inicio del curso, y grupos mixtos

de alumnado de las universidades participantes elaboraron de forma colaborativa y conjunta un reportaje multimedia común (Figura 1).

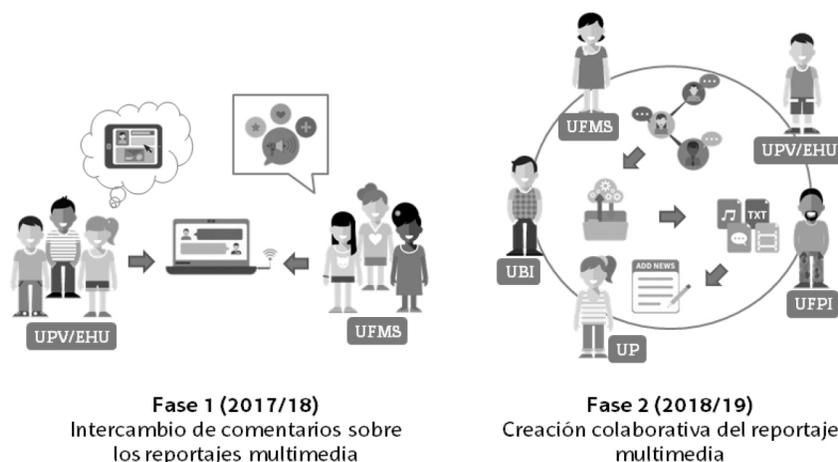


Figura 1 – Fases del proyecto de aprendizaje colaborativo internacional.

Por último, al finalizar cada una de las fases se realizaron encuestas en todas las universidades participantes al alumnado integrante de los grupos internacionales, así como al resto del alumnado que cursaba las materias y al profesorado involucrado.

## INTERCAMBIO DE COMENTARIOS

Durante el primer curso académico (2017/18) participaron en la iniciativa dos universidades, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

El profesorado de las dos asignaturas con las que comenzó este proyecto, Redacción Ciberperiodística (UPV/EHU) y Laboratório de Ciberjornalismo I (UFMS), cotejó las guías docentes de las materias objeto del proyecto que, como pudo comprobarse, contaban con gran nivel de afinidad inicial. En esta fase de planificación del aprendizaje en un entorno colaborativo virtual (Hernández, González y Muñoz, 2014), la pretensión no fue la de adaptar los programas teóricos de las asignaturas, sino tratar de acompañar el calendario del temario práctico y armonizar las principales características de los ejercicios solicitados. Esta coordinación se realizó en reuniones a través de Skype, así como en reuniones presenciales del profesorado, celebradas en Campo Grande (Brasil, octubre de 2016) y Leioa (España, noviembre de 2017).

Debido a la desproporción en el número de alumnado matriculado en las asignaturas participantes — 250 alumnos en la UPV/EHU por 50 en la UFMS — se optó por promover la elaboración cooperativa de los reportajes multimedia en grupos de 4-5 estudiantes en cada una de las universidades. Una vez finalizado el cuatrimestre, el profesorado de cada centro eligió los tres mejores trabajos de cada grupo para someterlos a la evaluación de los compañeros al otro lado del Atlántico.

Para unificar, orientar y facilitar esta evaluación por pares entre el alumnado, se elaboró una rúbrica conjunta con 17 apartados divididos en seis grandes áreas de análisis: diseño periodístico y creativo, diseño hipertextual, multimedialidad, interactividad, dispositivos móviles y géneros ciberperiodísticos.

Con esta base, el alumnado de los proyectos seleccionados de ambas universidades intercambió comentarios y sugerencias para la mejora de sus reportajes multimedia. En esta fase participaron un total de 28 alumnos.

## ELABORACIÓN COLABORATIVA DE REPORTAJES MULTIMEDIA

En la segunda fase del proyecto, desarrollada durante el curso académico 2018/19, se han incorporado al proyecto tres universidades más: dos portuguesas — Universidade do Porto (UP) y Universidade da Beira Interior (UBI) — y una brasileña, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Al igual que en el caso de las dos anteriores, todas ellas cuentan con una materia de similares características durante el primer cuatrimestre de sus respectivos cursos académicos, que son impartidas a su vez por profesorado especializado en la investigación en ciberperiodismo.

Tras la misma labor de cotejo y comprobación de los temarios teóricos y prácticos realizada un año antes, y partir del análisis de los resultados obtenidos y de los comentarios del alumnado participante, se ha replanteado el diseño del proyecto hacia un modelo de colaboración más intensa y prolongada. Para ello, se han creado tres grupos conjuntos integrados por cinco alumnos — uno por cada universidad —, para desarrollar de manera colaborativa el reportaje multimedia en todas sus fases, desde la selección del tema, su elaboración, diseño y publicación.

A diferencia de lo realizado el curso anterior, todos los alumnos en las aulas de sus respectivas universidades debían realizar colaborativamente un reportaje multimedia en un entorno presencial, pero uno de los subgrupos tenía naturaleza virtual, y estaba compuesto por alumnado de los cinco centros participantes. En esta fase participaron un total de 15 alumnos.

Una vez finalizado el cuatrimestre, los estudiantes participantes en el subgrupo internacional presentaron ante sus compañeros de aula presencial los reportajes multimedia que habían realizado.

## RESULTADOS

Una vez finalizados los dos cursos académicos en los que se ha extendido la iniciativa, el análisis de los datos disponibles ofrece los siguientes resultados.

### INTERÉS Y CURIOSIDAD

Las experiencias de internacionalización en casa a través del aprendizaje colaborativo internacional han generado interés y curiosidad entre el alumnado participante. Una vez finalizado el proyecto, el 85,7% del alumnado declaraba estar “muy” o “bastante” de acuerdo con la afirmación de que las estas experiencias enriquecen su experiencia universitaria (valoración global, 4,15 puntos sobre 5) (Figura 2).

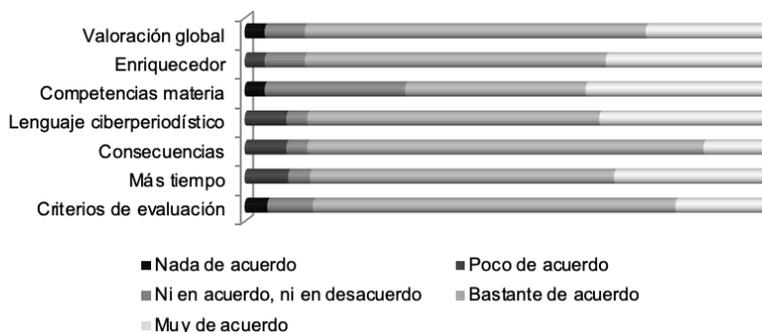


Figura 2 – Evaluación de las competencias en la primera fase (2017/18).

## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Si tomamos como referencia la materia Redacción Ciberperiodística de la UPV/EHU, los resultados de aprendizaje contemplan que el alumnado debe ser capaz de desarrollar un criterio periodístico específico para el trabajo en los medios de Internet — complementario al de los medios tradicionales —, así como de planificar y producir mensajes de acuerdo a las características específicas del lenguaje ciberperiodístico (hipertextualidad, multimedialidad e interactividad) y a sus géneros, y a de tratar la información con una perspectiva multiplataforma y social.

Al finalizar la elaboración de los reportajes multimedia en este proyecto, la percepción generalizada entre el alumnado participante ha percibido que estas experiencias favorecen la adquisición de las habilidades propias de la materia. Así, en la primera fase (2017/18), el 64,3% del que consideraba que el intercambio de opiniones con otro grupo docente en el extranjero es adecuado para trabajar las competencias específicas de la asignatura (4 sobre 5). En una línea similar, el 85,7% del alumnado opinaba que el contacto con otros alumnos en el exterior le ayuda a interiorizar las competencias del lenguaje ciberperiodístico (interactividad, etc.) (4,1 sobre 5).

Por el contrario, en la segunda fase (2018/19), donde el trabajo colaborativo internacional resultaba más intenso, el grado de satisfacción con el resultado final ha sido más bajo: la documentación y la búsqueda de información, la redacción de textos y la creación de contenidos (imágenes, audio, video), así como su difusión a través de las redes sociales ha sido valorada con un 2,7 sobre 5, mientras que la edición y diseño de la página web ascendía a un 3,2 sobre 5 (Figura 3).

## COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Además de las competencias específicas, comunes a todo el alumnado que cursa las materias en sus respectivas universidades de origen, la experiencia ha permitido reforzar otra serie de habilidades transversales, tales como la intercultur-



Figura 3 – Evaluación de las competencias en la segunda fase (2018/19).

alidad o el trabajo en equipo. Así, el 78,6% del alumnado participante comparte la afirmación de que saber que sus ejercicios son comentados por estudiantes de otra universidad le anima a invertir más tiempo en su elaboración (valoración de 4 sobre 5). Estas experiencias también contribuyen al desarrollo de una mayor responsabilidad, pues un 85,7% afirma que este intercambio le hace ser más consciente de las consecuencias de lo que escribe (3,6 sobre 5). Sobre la dedicación al proyecto, en la segunda fase solo una pequeña parte del alumnado (3,8%) citaba la exigencia de una mayor dedicación de tiempo derivada del proyecto como un problema.

El desarrollo de estas competencias transversales, sin embargo, también implican un mayor grado de complejidad. En el ámbito de la interculturalidad, un 7,7% del alumnado participante declara que el principal problema a la hora de elaborar el reportaje multimedia ha sido el de encontrar y abordar un tema común entre alumnado de tres países con una agenda informativa y contexto cultural muy diferente. Si en la primera fase — el intercambio de comentarios — esta diversidad dificultaba el realizar contribuciones al contenido de los reportajes, en la segunda fase — los grupos internacionales — concluyó con la selección de temas comunes abordados desde la perspectiva de los tres países, como por ejemplo el feminismo, las traiciones culturales o la eutanasia.

### FRONTERAS IDIOMÁTICAS

Durante la primera fase del proyecto, el alumnado intercambió comentarios sobre reportajes multimedia elaborados por cada grupo (UPV/EHU y UFMS) en su propio idioma. Se eligió esta opción por la cercanía percibida en la comprensión mutua entre el castellano y el portugués, y porque permitía a todo el alumnado participar en igualdad de condiciones, sin depender de su nivel de conocimiento de la lengua inglesa. Además, la propia naturaleza de las materias y el análisis que debía realizarse, centrado en las características multimedia del lenguaje y no en su redacción, no parecía desaconsejar esta posibilidad.

Pese a ello, la evaluación realizada al finalizar la primera fase reveló que el idioma era percibido como el principal obstáculo para el desarrollo de la actividad, con un 57,7% de las menciones. La dificultad en la comprensión de los textos elaborados por el alumnado al otro lado del Atlántico, sumado al desconocimiento del contexto informativo en el que se había elaborado el reportaje, era resaltado como la principal dificultad para desarrollar su tarea (Figura 4).

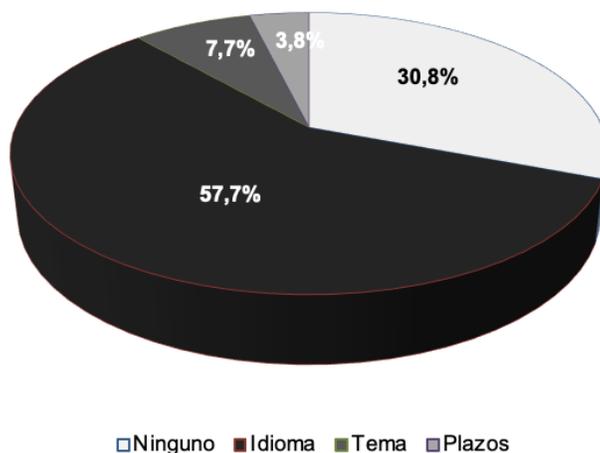


Figura 4 – Principales problemas percibidos por el alumnado.

A la vista de los resultados se optó por utilizar el inglés como lengua de comunicación durante la segunda fase del proyecto (curso 2018/19), puesto que su naturaleza colaborativa exigía una comunicación fluida entre los estudiantes. Este requisito también propició que en los grupos coordinados solo participaran las personas interesadas en el proyecto y con buen nivel de inglés.

Finalizada la segunda fase, la oportunidad de trabajar en lengua inglesa ha sido el aspecto mejor valorado (4 sobre 5), y en muchas ocasiones se ha citado como uno de los principales alicientes para participar en el proyecto.

#### AMBIVALENCIA ANTE LA COLABORACIÓN: ENTRE LA ATRACCIÓN Y LA FRUSTRACIÓN

Las dos fases de este proyecto han mostrado la ambivalente opinión del alumnado ante las posibilidades de colaboración internacional.

Durante la primera fase (2017/18), limitada a la realización de comentarios sobre reportajes multimedia realizados en la otra universidad, el alumnado participó activamente en la elaboración de comentarios para sus compañeros al otro lado del Atlántico (un 92,3% del total), y percibió estos fueron utilizados para introducir mejoras en los reportajes originales (85,7%). Sin embargo, una vez finalizado este primer intercambio de opiniones, el diálogo virtual no continuó. El 92,3% afirmaba que no hubo retroalimentación más allá de esas observaciones iniciales, y solo el 11,5% realizó un seguimiento para comprobar la posible publicación de comenta-

rios con posterioridad, lo que demuestra también un bajo interés por prolongar el intercambio de opiniones (Figura 5).

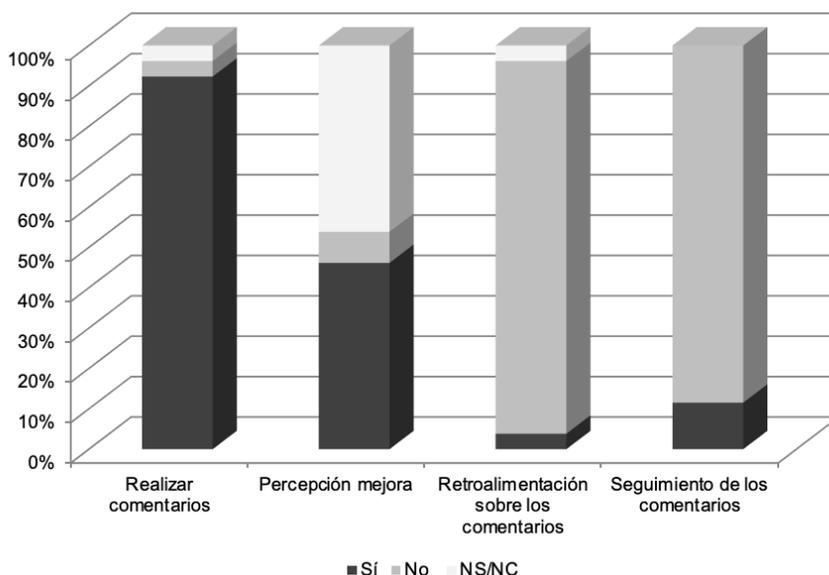


Figura 5 – Tipos de participación en la primera fase (2017/18).

Sobre estos resultados, el diseño de la segunda fase (2018/19) ha buscado favorecer el diálogo continuado y el trabajo colaborativo desde los mismos inicios, aunque este trabajo coordinado ha planteado dificultades entre el alumnado, que se muestra autocrítico y valora con un 2 sobre 5 la coordinación en la planificación de contenidos, con un 2,7 la comunicación y los mensajes intercambiados con el resto de los compañeros del grupo, misma calificación que otorgan a la labor de coordinación realizada por ellos mismos.

Hay que resaltar que, además de las inherentes dificultades de coordinación dentro de cualquier grupo de trabajo en el aula, en un proyecto de estas características intervienen también muchos otros factores que dificultan la comunicación, tales como la obligada asincronía en el trabajo motivada las diferencias horarias, los diferentes calendarios académicos de las universidades, el desigual nivel de conocimiento del inglés o el diferente diseño curricular de la materia dentro de la titulación, entre otros.

### VALORACIÓN GENERAL

Pese a las dificultades derivadas de la coordinación del trabajo, la valoración general de la experiencia entre el alumnado participante ha sido de 3,96 sobre 5 durante el curso 2017/18 y de 3,83 durante el curso 2018/19.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las dos fases en las que se ha desarrollado este proyecto de aprendizaje colaborativo internacional en el ámbito del ciberperiodismo, que ha tenido como objeto la elaboración de reportajes multimedia de manera cooperativa en grupos de 4-5 personas, y en el que han participado alumnado de cinco universidades pertenecientes a tres países diferentes, permite extraer varias conclusiones.

En primer lugar, puede considerarse que la satisfacción general de los participantes ha sido alta, con una valoración global de casi 4 puntos sobre 5. Entre los elementos más apreciados por el alumnado y que más impulsan su curiosidad y sus ganas de participar pueden destacarse la opinión de que estas experiencias — en este caso de internacionalización en casa sin necesidad de participar en un programa de movilidad — enriquecen su experiencia universitaria. Además, la posibilidad de realizar esta tarea en lengua inglesa se percibe como un aliciente especial. Todo ello subraya el potencial de las comunidades virtuales de aprendizaje como herramienta formativa (Gannon-Leary y Fontainha, 2007; Healey, Marquis y Vajoczki, 2013).

En el apartado del proceso enseñanza-aprendizaje, también puede afirmarse que el uso de las TIC para el trabajo colaborativo contribuye con claridad a desarrollar los resultados de aprendizaje de las materias impartidas, favorecido en por la especial vinculación de las competencias digitales con el ciberperiodismo y las características del lenguaje multimedia. La metodología de aprendizaje empleada, el aprendizaje basado en proyectos, también se ha mostrado eficaz para la realización de un reportaje multimedia (Sánchez y Fernández, 2015).

La inclusión de la perspectiva internacional, por su parte, también favorece el desarrollo de competencias transversales añadidas como la interculturalidad pues, tal y como señalan Holmes y O'Neill (2012), contribuye cuestionar la fortaleza y la realidad de las fronteras y los estereotipos que utiliza para ordenar el mundo, algo que el alumnado participante ha percibido en lo referido a los criterios noticiosos y a la construcción de una agenda mediática común.

Sin embargo, el proyecto desarrollado también ha mostrado algunas dificultades específicas que han tratado de corregirse en la segunda etapa del proyecto. En lo que al idioma se refiere, el trabajo en la lengua propia (español o portugués) se erigió en el principal obstáculo de la primera fase, puesto que dificultaba la comprensión, y por extensión la posibilidad de realizar contribuciones. Esta percepción concuerda con la revisión de los estudios realizados durante los últimos quince años, que muestran una resistencia a participar en estas aulas internacionales por la concepción instrumental del éxito académico, y por el miedo a los errores en la comunicación (Harrison, 2015). El cambio al inglés en la segunda fase facilitó la comunicación, favorecido por el nivel de conocimiento del idioma de los participantes. Sin embargo, hay que subrayar que el uso de la lengua inglesa tampoco es inocuo. Además de las dificultades que pueden derivarse del estándar utilizado, los estudiantes anglófonos — tal y como recuerda Harrison (2015) — tienden a adquirir una posición hegemónica ante sus compañeros no anglófonos, lo que puede generar una imagen de menor competencia o habilidad académica; en el sentido contrario, el inglés utilizado por los hablantes no nativos no siempre resulta inteligible para los nativos.

Finalmente, y pese a las dificultades con el idioma, puede concluirse que la principal dificultad que se ha identificado en el desarrollo del proyecto ha sido la ambivalente opinión mostrada por el alumnado en lo referido a la interacción con sus compañeros y su coordinación con ellos, en especial durante la segunda fase. A pesar de que el foco de atención de cualquier aprendizaje se basa en la conexión, la interrelación, la colaboración y el diálogo (Arandia, Alonso y Martínez, 2010; Mujica, 2012), y si bien la posibilidad de participar en una experiencia internacional y de contactar con compañeros de otros países es uno de los principales elementos para motivar su participación, la experiencia ha demostrado que el contacto se limita al mínimo indispensable para la consecución de la tarea planteada, sin desarrollo posterior o, dicho en otras palabras, una contradicción entre una mayor demanda de oportunidades de diálogo, y el escaso desarrollo de este durante la ejecución del trabajo. En la segunda fase, la colaboración entre el alumnado de las cinco universidades se definió como particularmente difícil, por múltiples factores externos que añadían dificultad a la labor de la coordinación, como las diferencias horarias, el nivel de conocimiento del idioma, etc., tal y como ha podido constatarse ya desde el inicio de iniciativas similares (Warf, Vincent y Purcell, 1999; Van Ryssen y Hayes, 2000). Esto debe conducir, como señalan Starke-Meyerring y Andrews (2006), a una reflexión sobre el modo en el que el alumnado puede desarrollar una cultura de aprendizaje compartida a través de las fronteras, y el modo en el que el profesorado puede contribuir a desarrollar dicha cultura, al tiempo que surgen nuevos retos para estos últimos, como el modo en el que pueden evaluarse estas nuevas competencias (Kollias *et al.*, 2005).

Sin embargo, en la positiva valoración global de la iniciativa prevalece su contribución a la consecución de los resultados de aprendizaje de la materia a través del uso de las TIC, el desarrollo de competencias transversales — en especial la intercultural — y la percepción de que se trata de una experiencia positiva y enriquecedora, típicamente universitaria.

## AGRADECIMIENTOS

Los autores quieren agradecer muy especialmente su participación en estos proyectos a los profesores João Canavilhas (Universidade da Beira Interior, Portugal), Gerson Luiz Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil), Juliana Teixeira (Universidade Federal do Piauí, Brasil) y Fernando Zamith (Universidade do Porto, Portugal).

## REFERENCIAS

ACEITUNO, P.; CASERO, A.; ESCUDERO, J.; BOUSOÑO, C. Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo. *Comunicar*, v. 26, n. 57, p. 91-100, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-09>. Acceso en: 1 sept. 2019.

ANGUS, D.; DOHERTY, S. Journalism Meets Interaction Design: An Interdisciplinary Undergraduate Teaching Initiative. *Journalism & Mass Communication Educator*,

v. 70, n. 1, p. 44-57, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1077695814563981>. Acceso en: 1 sept. 2019.

ARANDIA, M.; ALONSO, M. J.; MARTÍNEZ, I. La metodología dialógica en las aulas universitarias. **Revista de Educación**, n. 352, p. 309-329, 2010. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_14.pdf). Acceso en: 1 sept. 2019.

BEELEN, J. Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 8, n. 2, p. 249-264, 2011. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen.html>. Acceso en: 1 sept. 2019. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1094>

BOR, S. E. Teaching social media journalism: Challenges and opportunities for future curriculum design. **Journalism & Mass Communication Educator**, v. 69, n. 3, p. 243-255, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1077695814531767>. Acceso en: 1 sept. 2019.

BOYER, E. L. **Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate**. Stanford: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

CHAN, W.; DIMMOCK, C. The internationalization of universities. **Journal of Research in International Education**, v. 7, n. 2, p. 184-204, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1475240908091304>. Acceso en: 1 sept. 2019.

CHIBÁS, F.; BORROTO, G.; ALMEIDA, F. Managing Creativity in Collaborative Virtual Learning Environments e: A DL Corporate Project. **Comunicar**, n. 43, p. 143-151, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-14>. Acceso en: 1 sept. 2019.

CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at Home: A Position Paper**. Amsterdam: EAIE, 2000.

DA ROCHA, I.; SINGLA, C. Pedagogía Efectiva e Innovaciones en la Formación de Periodistas Integrados. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 196, p. 41-46, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.008>. Acceso en: 1 sept. 2019.

DEARDORFF, D. K. A Matter of Logic? **International Educator**, v. 14, n. 3, p. 26-31, 2005.

DEUZE, M. Educating “New” Journalists: Challenges to the Curriculum. **Journalism & Mass Communication Educator**, v. 56, n. 1, p. 4-17, 2001. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/107769580105600102>. Acceso en: 1 sept. 2019.

DE WIT, H. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis**. London: Greenwood Press, 2002.

FERNÁNDEZ, M. R.; VALVERDE, J. Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. **Comunicar**, n. 42, p. 97-105, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-09>. Acceso en: 1 sept. 2019.

GANNON-LEARY, P.; FONTAINHA, E. Communities of Practice and Virtual Learning Communities: Benefits, Barriers and Success Factors. **eLearning Papers**, n. 5, 2007. Disponible en: <https://bit.ly/2HIjpCQ>. Acceso en: 1 sept. 2019.

- HARRISON, N. Practice, problems and power in “internationalisation at home”: critical reflections on recent research evidence. **Teaching in Higher Education**, v. 20, n. 4, p. 412-430, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- HEALEY, M.; MARQUIS, B.; VAJOCZKI, S. Exploring SoTL through International Collaborative Writing Groups. **Teaching & Learning Inquiry**, v. 1, n. 2, p. 3-8, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.2.3>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- HERNÁNDEZ, N.; GONZÁLEZ, M.; MUÑOZ, P. C. La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. **Comunicar**, n. 42, p. 25-33, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-02>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- HOLMES, P.; O'NEILL, G. Developing and Evaluating Intercultural Competence: Ethnographies of Intercultural Encounters. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 36, n. 5, p. 707-718, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- HOWLAND, J. L.; MOORE, J. L.; CAPLOW, J. Sizzling Innovation in Online Teaching and Design. In: OREY, M.; BRANCH R. M. (org.). **Educational Media and Technology Yearbook**. Cham: Springer, 2015. p. 55-67.
- HUTCHINGS, P.; HUBER, M. T.; CICCONE, A. **The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact**. Stanford: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2011.
- JON, J. E. Realizing Internationalization at Home in Korean Higher Education: Promoting Domestic Students' Interaction with International Students and Intercultural Competence. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 4, p. 455-470, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315312468329>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Rotterdam: Sense, 2008.
- KOLLIAS, V.; MAMALOUGOS, N.; VAMVAKOUSSI, X.; LAKKALA, M.; VOSNIADOU, S. Teachers' attitudes to and beliefs about web-based Collaborative Learning Environments in the context of an international implementation. **Computers & Education**, v. 45, n. 3, p. 295-315, 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.012>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- KURTHEN, H. Transnational Online Student Collaboration: Does it work? In: DIETZ, B. E.; RITCHEY, L. H. (org.). **Scaffolding for Student Success in Learning: Best practices in using instruction strategies**. Washington, D.C.: American Sociological Association, 2008. p. 202-210.
- LARRONDO, A.; PEÑA, S. Keeping pace with journalism training in the age of social media and convergence: How worthwhile is it to teach online skills? **Journalism**, v. 19, n. 6, p. 877-891, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1464884917743174>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- MACHADO, E.; TEIXEIRA, T. Innovation as an essential part of journalism education in contemporary societies. **Journal of Applied Journalism & Media Studies**, v. 5, n. 1, p. 103-116, 2016. Disponible en: [https://doi.org/10.1386/ajms.5.1.103\\_1](https://doi.org/10.1386/ajms.5.1.103_1). Acceso en: 1 sept. 2019.

- MCKINNEY, K. **Active Learning**. Normal: Illinois State University, Center for Teaching, Learning & Technology, 2010.
- MESSERSMITH, A. S. Preparing Students for 21st Century Teamwork: Effective Collaboration in the Online Group Communication Course. **Communication Teacher**, v. 29, n. 4, p. 219-226, 2015. <https://doi.org/10.1080/17404622.2015.1046188>
- MONGE, C.; MONTALVO, D. La gestión de proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje cooperativo: análisis para su implementación. **Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación**, v. 9, n. 1, p. 112-119, 2014. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6862>. Acceso en: 1 sept. 2019. <https://doi.org/10.21723/riace.v9i1.6862>
- MONTIEL, M.; VILLALOBOS, F. La enseñanza del periodismo en el siglo XXI: un desafío entre lo impreso y lo digital. **Telos**, v. 7, n. 3, p. 397-411, 2005. Disponible en: <https://bit.ly/2JIdZd7>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- MUJICA, A. M. Aprendizaje por proyectos: Una vía al fortalecimiento de los semilleros de investigación". **Docencia Universitaria**, v. 13, n. 1, p. 201-216, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/2wsIw60>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- NILSSON, B. Internationalisation at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmo. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- RUIZ, M. J. La utilización didáctica de recursos audiovisuales en el escenario de la convergencia mediática. In: SIERRA, J.; SOTELO, J. (org.). **Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación**. Madrid: Fragua, 2010. p. 36-43.
- SÁNCHEZ J. M.; FERNÁNDEZ, D. Pensar con la acción. Aprendizaje por proyecto en la enseñanza del periodismo digital. **Opción**, v. 31, n. 5, p. 856-870, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/2Wt0JPP>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- SORIA, K.; TROISI, J. Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n. 3, p. 261-280, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315313496572>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- STARKE-MEYERRING, D.; ANDREWS, D. Building a shared virtual learning culture. An international classroom partnership. **Business Communication Quarterly**, v. 69, n. 1, p. 25-49, 2006. Disponible en: <http://doi.org/10.1177/1080569905285543>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- TULLOCH, C. D.; MAS I MANCHON, L. The Classroom Is the Newsroom: CNA: A Wire Service Journalism Training Model to Bridge the Theory Versus Practice Dichotomy. **Journalism & Mass Communication Educator**, v. 73, n. 1, p. 37-49, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1077695816686590>. Acceso en: 1 sept. 2019.
- VAN RYSSSEN, S.; HAYES, S. Going international without going international: multinational virtual teams. **Journal of International Management**, v. 6, n. 1, p. 49-60, 2000. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S1075-4253\(00\)00019-3](https://doi.org/10.1016/S1075-4253(00)00019-3). Acceso en: 1 sept. 2019.

WARE, B.; VINCENT, P.; PURCELL, D. International Collaborative Learning on the World Wide Web. **Journal of Geography**, v. 98, n. 3, p. 141-148, 1999. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00221349908978872>. Acceso en: 1 sept. 2019.

## SOBRE LOS AUTORES

SIMÓN PEÑA FERNÁNDEZ es doctor en periodismo por la Universidad del País Vasco (España). Profesor de la misma institución.

*E-mail:* simon.pena@ehu.eus

AINARA LARRONDO URETA es doctora en periodismo por la Universidad del País Vasco (España). Profesora de la misma institución.

*E-mail:* ainara.larrondo@ehu.eus

KOLDOBIKA MESO AYERDI es doctor en periodismo por la Universidad del País Vasco (España). Profesor de la misma institución.

*E-mail:* koldo.meso@ehu.eus

JESÚS ÁNGEL PÉREZ DASILVA es doctor en periodismo por la Universidad del País Vasco (España). Profesor de la misma institución.

*E-mail:* jesusangel.perez@ehu.eus

**Conflictos de interés:** Los autores declaran no tener conflictos de interés.

**Financiamiento:** Este artículo presenta los resultados de los proyectos de innovación educativa HBT “Aprendizaje cooperativo virtual en la redacción ciberperiodística: una experiencia Brasil-Portugal-Euskadi”, financiados por la Universidad del País Vasco. Asimismo, esta investigación forma parte del trabajo del grupo de investigación consolidado (tipo A) del sistema universitario vasco “Gureiker” (IT1112-16).

**Contribuciones de los autores:** Conceptualización, Administración del Proyecto, Obtención de Financiamiento, Supervisión, Metodología, Escrita, Revisión y Edición: Peña-Fernández, S; Larrondo-Ureta, A. Investigación, Curación de Datos, Escrita – Primera Redacción: Meso-Ayerdi, K.; Pérez-Dasilva, J.A.

*Recibido en 2 de febrero de 2020*  
*Aprobado en 2 de septiembre de 2020*

