

# Innovación educativa para la internacionalización y la convergencia de la enseñanza del ciberperiodismo en Iberoamérica\*

Ainara Larrondo Ureta

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea  
ainara.larrondo@ehu.eus

Joao Canavilhas

Universidad da Beira Interior / Labcom  
jc@ubi.pt

Juliana Fernandes Teixeira

Universidad Federal de Piauí  
julianateixeira@ufpi.edu.br

Gerson Luiz Martins

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS  
gerson.martins@ufms.br

Koldobika Meso Ayerdi

Jesús Pérez Dasilva

Simón Peña Fernández

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea  
koldo.meso@ehu.eus  
jesusangel.perez@ehu.eus  
simon.pena@ehu.eus

Fernando Zamith

Universidad de Oporto  
fzamith@letras.up.pt



Fecha de presentación: diciembre de 2019

Fecha de aceptación: mayo de 2020

Fecha de publicación: junio de 2020

\* Los autores de este trabajo agradecen a la revista y los evaluadores las recomendaciones efectuadas en el proceso de preparación del artículo. Asimismo, trasladan su agradecimiento a todos aquellos que han participado en el Proyecto de Innovación Educativa (ref. 63, PIE Aditua): al alumnado, por su esfuerzo, amable implicación e interés; a todos los docentes y universidades participantes, de manera especial al Servicio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea y al Grupo de Investigación Gureiker-KzBerri.

**Cita recomendada:** LARRONDO URETA, A.; CANAVILHAS, J.; FERNANDES TEIXEIRA, J.; MARTINS, G. L.; MESO AYERDI, K.; PEÑA FERNÁNDEZ, S.; PÉREZ DASILVA, J.; y ZAMITH, F. (2020). «Innovación educativa para la internacionalización y la convergencia de la enseñanza del ciberperiodismo en Iberoamérica». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 35-56. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3264>>

## Resumen

Este artículo examina un caso práctico de adaptación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje universitarias en ciberperiodismo, desarrollado en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) financiado por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (2018-2019). Este ha contado con la colaboración de siete docentes y un total de veinticinco estudiantes de las universidades Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil), Federal de Piauí (Brasil), Beira Interior (Portugal) y Oporto (Portugal), junto con la Universidad del País Vasco (España), impulsora de la iniciativa. Según el estudio, las asignaturas universitarias de ciberperiodismo representan un vivero de innovación didáctica con grandes opciones de análisis y desarrollo, a partir de la aplicación en el aula de estrategias como el trabajo cooperativo virtual, en función de metodologías y enfoques como el Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) y la «internacionalización en casa» —*Internalisation at Home (IaH)*—. El caso examinado evidencia así que la enseñanza de esta especialidad converge hoy en el ámbito iberoamericano en las actividades propias del aula, aportando conclusiones relevantes sobre las ventajas e inconvenientes de estas aproximaciones docentes desde el punto de vista del proceso formativo del alumnado nativo digital.

**Palabras clave:** innovación; enseñanza; ciberperiodismo; virtual; cooperación; internacionalización; Iberoamérica

**Resum.** *Innovació educativa per a la internacionalització i la convergència de l'ensenyament universitari del ciberperiodisme a Iberoamèrica*

Aquest article examina un cas pràctic d'adaptació de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge universitàries en ciberperiodisme desenvolupat en el marc d'un Projecte d'Innovació Educativa (PEU) finançat per la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (2018-2019). Aquest ha comptat amb la col·laboració de set docents i un total de vint-i-cinc estudiants de la Universitat Federal de Mato Grosso del Sud (Brasil), Universitat Federal de Piauí (Brasil), Universitat de la Beira Interior (Portugal) i Universitat de Porto (Portugal), juntament amb la Universitat del País Basc (Espanya), impulsora de la iniciativa. Segons l'estudi, les assignatures universitàries de ciberperiodisme representen un viver d'innovació didàctica amb grans opcions d'anàlisi i desenvolupament, a partir de l'aplicació a l'aula d'estratègies com el treball cooperatiu virtual, en funció de metodologies i enfocaments com l'Aprenentatge Basat en Projectes (APB) i la «internacionalització a casa» —*Internalisation at Home (IaH)*. El cas examinat evidencia així que l'ensenyament d'aquesta especialitat convergeix avui en l'àmbit iberoamericà en les activitats pròpies de l'aula aportant conclusions rellevants sobre els avantatges i els inconvenients d'aquestes aproximacions docents des del punt de vista del procés formatiu de l'alumnat natiu digital.

**Paraules clau:** innovació; ensenyament; ciberperiodisme; virtual; cooperació; internacionalització; Iberoamèrica

---

**Abstract.** *Educational innovation for the internationalization and convergence of university teaching of online journalism in Ibero-America*

---

This article examines a practical case of the adaptation of strategies for online journalism teaching-learning at the university level, developed within the framework of an Educational Innovation Project funded by the University of the Basque Country (UPV/EHU) (2018/2019). The project involved the collaboration of seven educators and 25 students from the Federal de Mato Grosso do Sul and Federal of Piauí universities of Brazil, the Beira Interior and Oporto universities of Portugal, and the University of the Basque Country, Spain, the promotor of the initiative. The study found that subjects in the field of online journalism constitute an area of didactic innovation with broad options for analysis and development based on the application in the classroom of strategies such as virtual cooperative work through approaches such as Project-Based Learning (PBL) and Internationalisation at Home (IaH). The case shows that the teaching of this specialty is converging in the Ibero-American sphere in classroom activities. In terms of the education of digital native students, important conclusions are reached regarding the advantages and disadvantages of these teaching methods.

**Keywords:** innovation; teaching; online journalism; virtual; cooperation; internationalization; Ibero-America

---

## 1. Introducción: marco profesional y universitario de la innovación en ciberperiodismo

El ciberperiodismo puede ser considerado uno de los ámbitos con mayor capacidad de innovación a todos los niveles: profesional, investigador y formativo. En relación con el primero, el fenómeno multidimensional de la convergencia multimedia incoado con la llegada del siglo XXI y el impacto de los medios sociales han sumergido a las empresas periodísticas en profundos procesos de reconversión tecnológica, empresarial y profesional. Estas compañías reconocen buscar profesionales con habilidades para trabajar la información periodística en red, para varios soportes y en entornos cooperativos diversos.

En este contexto, investigadores y docentes del ámbito de la comunicación social han venido examinando acciones pedagógicas como las que describe este trabajo. Estas aproximaciones tienen en cuenta el marco teórico generado en los últimos años en torno a la innovación docente en la enseñanza superior, un ámbito investigativo de creciente interés (Sierra y Sotelo, 2010; Finberg, 2013; Sánchez, 2014; Howland, Moore y Caplow, 2015; etc.). El objetivo de estos estudios es conseguir una constante adaptación y mejora de las materias de ciberperiodismo (Ivars, 2010; Moody y Burleson, 2013; Carvalho et al., 2014; Flores Vivar, 2016; Tejedor y Larrondo, 2018; Teixeira y Larrondo, 2019; etc.).

En referencia a este ámbito formativo, cabría recordar que el ciberperiodismo ha supuesto uno de los principales motores de la renovación de los planes de estudio en Comunicación en las últimas dos décadas (Tejedor, 2006; VV.AA., 2008; Bhuiyan, 2010; Cochrane, 2014; Salaverría, 2011; Finberg, 2013; Larrondo y Peña, 2018; etc.). En Europa esta reforma quedó

materializada con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir del año 2010.

Cabría recordar también que el creciente fortalecimiento del ciberperiodismo a nivel didáctico no hubiera sido posible sin la destacada actividad investigadora desarrollada gracias al trabajo de equipos estables apoyados en distintos programas nacionales de I+D, especialmente en países como Brasil, España y Portugal. Algunos de estos equipos han colaborado, incluso, en la elaboración de materiales didácticos conjuntos (Palacios y Díaz Noci, 2009).

La Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) fue una de las pioneras en contemplar el ciberperiodismo como materia universitaria en los planes de estudio de Comunicación. En el año 1996, esta institución educativa introdujo la asignatura optativa Periodismo Electrónico y, posteriormente, en el año 2010, la materia obligatoria de segundo curso Redacción Ciberperiodística, común para sus tres grados en Comunicación Social (Periodismo; Publicidad y Relaciones Públicas, y Comunicación Audiovisual). La asignatura es cursada anualmente por una media de doscientos estudiantes de los tres títulos señalados.

En el marco de esta asignatura —que pasará a tener una nueva nomenclatura a partir del curso 2020-2021 (Redacción de contenidos para la Web)—, KzBerri, grupo especializado en innovación didáctica y nuevas metodologías docentes en cibercomunicación (mención IKD, Aprendizaje Cooperativo y Dinámico), impulsó un Proyecto de Innovación Educativa (PIE), financiado por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y desarrollado en dos fases. La primera tuvo lugar durante el curso 2017-2018 y en ella el proyecto llevó por título *Aprendizaje cooperativo en la redacción ciberperiodística a través de la web 2.0: Una experiencia Brasil-Euskadi*. En la segunda fase, acometida en el curso 2018-2019, el proyecto se denominó *Aprendizaje cooperativo virtual en la redacción ciberperiodística: Una experiencia Brasil-Portugal-Euskadi*.

En la primera fase, el proyecto estuvo integrado por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGs) (Brasil) y la propia Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En la segunda fase se sumaron a estas dos universidades otras tres: Universidad Federal de Piauí (UFPI) (Brasil), Universidad de Beira Interior (UBI) (Portugal) y Universidad de Oporto (UP) (Portugal).

El objetivo principal que impulsó la puesta en marcha de este PIE fue la necesidad de fomentar en el alumnado de las asignaturas de ciberperiodismo destrezas que fueran más allá de la mera práctica instrumental y redaccional, esto es, habilidades de carácter más «social» dentro del desarrollo profesional del (ciber)periodista (trabajo cooperativo, trabajo virtual, actitud de escucha hacia las audiencias, etc.).

Este artículo se centra en los resultados obtenidos en la última etapa del proyecto, en la que se aplicaron enfoques docentes transversales, como la cooperación virtual (Carvalho et al., 2014), a partir de la estrategia conocida como «internacionalización en casa» —*Internationalisation at Home (IaH)* en la terminología anglosajona—. Gracias a ello, estudiantes de ciberperiodismo

en la UPV/EHU trabajaron colaborativamente en inglés con alumnado de materias afines pertenecientes a cuatro universidades del área iberoamericana punteras en este ámbito, ya citadas, con el propósito de diseñar y producir macroproyectos informativos en profundidad en forma de micrositos o reportajes web especiales (ABP).

A partir de la descripción de la iniciativa de innovación pedagógica referida, este artículo pretende dos objetivos principales. De una parte, demostrar empíricamente la utilidad de aplicar en las materias sobre ciberperiodismo metodologías consideradas como innovadoras en el contexto de la educación superior, concretamente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de tipo cooperativo y virtual, y la *IaH*. De otra parte, poner de manifiesto la posibilidad de hacer converger la enseñanza del ciberperiodismo en distintos contextos culturales y educativos del área iberoamericana.

## 2. Metodologías y enfoques didácticos innovadores en ciberperiodismo

El PIE que examina este trabajo destaca por ser una de las primeras iniciativas llevadas a cabo en el área iberoamericana para la aplicación de la perspectiva de la *IaH* en asignaturas sobre periodismo.

El concepto de «internacionalización en casa» es novedoso y evidencia un creciente interés en el ámbito académico (Crowther et al., 2000; Harrison, 2015; Knight, 2007; Holmes y O'Neill, 2012; Beelen y Jones, 2015; De Wit y Leask, 2017; etc.). Esta expresión alude a la posibilidad de que el alumnado universitario viva una experiencia formativa de carácter internacional sin necesidad de participar en un programa de movilidad. Se trata de una experiencia innovadora que permite promover la interculturalidad a partir de distintas estrategias, más allá del tradicional aprendizaje de idiomas extranjeros o del plurilingüismo (Ishikura, 2015).

La internacionalización supone, así, un enfoque muy útil para remozar las asignaturas introduciendo en estos procesos de enseñanza-aprendizaje sustentados en el intercambio cultural, por ejemplo, a partir de actividades que conlleven una cooperación o una interacción con alumnado internacional, caso del proyecto que se analiza. Los proyectos docentes que aplican esta dimensión internacional evidencian, en consecuencia, resultados a dos niveles: el institucional, medible en términos de número y calidad de convenios, etc., y el académico, medible en términos de competencias interculturales o capacidad de trabajo global por parte del alumnado.

Por su parte, el ABP es una estrategia didáctica en la que los estudiantes, generalmente organizados en grupos, desarrollan proyectos basados en situaciones reales. Las ventajas de esta metodología han sido descritas tanto en el ámbito anglosajón (Boss y Krauss, 2007; Bender, 2012; Patton, 2012; etc.), como iberoamericano (Maldonado, 2008; Garrigós y Valero-García, 2012; Parra, Castro y Amariles, 2014; Monge y Montalvo, 2014).

El ABP es la metodología en la que se sustenta la generalidad de las asignaturas sobre ciberperiodismo en el ámbito iberoamericano, a partir del desa-

rollo de proyectos periodísticos en profundidad de carácter multimedia y transmedia (Teixeira y Larrondo, 2019).

Los contenidos teórico-prácticos de las asignaturas básicas de ciberperiodismo en el ámbito iberoamericano buscan potenciar aquellas competencias necesarias para elaborar mensajes adaptados a las características y posibilidades del medio web, producir mensajes en tiempo real y trabajar de manera colaborativa para el desarrollo de proyectos ciberperiodísticos. Estas asignaturas desarrollan, así, un enfoque didáctico relacionado con los contenidos, géneros, estilos narrativos y formatos.

Aunque se centran en las cuestiones redaccionales, de edición y producción informativa, desde un punto de vista teórico general, estas asignaturas tratan de ofrecer los recursos necesarios para «aprender a aprender» sobre la cultura red y hacer que el alumnado se familiarice con el ecosistema mediático de Internet (Tejedor, 2006; Larrondo, Meso y Rivero, 2014; Teixeira y Larrondo, 2016 y 2019). Estas materias contemplan, asimismo, cuestiones de carácter contextual o general (historia del ciberperiodismo, estructura de medios en la Red, deontología en la web, avance convergente, periodismo en medios sociales, diseño web o tecnologías multiplataforma y transmedia, etc.). De esta forma, el contenido docente se complementa con saberes más generales o transversales en torno a los cibermedios y el trabajo periodístico en la web. Este enfoque busca evitar el riesgo inicial de vincular la enseñanza en este ámbito a cuestiones excesivamente tecnológicas o instrumentales con fecha de caducidad.

En la aplicación de esta metodología para el desarrollo de los proyectos cooperativos del alumnado, las asignaturas sobre ciberperiodismo se sirven de herramientas de creación web de libre uso (servicios de blog, desarrollo de sitios web tipo Wix, etc.). Ello permite el desarrollo de productos de contenido periodístico profundo, esto es, superproducciones informativas en línea como las webs o los reportajes especiales, de carácter multimedia e interactivo.

Este planteamiento didáctico sitúa al alumnado ante diversas tareas o problemas: de una parte, se deben planificar los contenidos, esto es, valorar el tipo de pieza a elaborar para ser incluida dentro de cada superproducción informativa (noticias y crónicas hipermedia, videonoticias, audios complementarios, infografías sencillas, textos de opinión, galerías fotográficas, etc.). Igualmente, se han de tener en cuenta las fuentes, así como los materiales y recursos humanos disponibles (número de estudiantes-periodistas, qué periodista elaborará cada pieza, cómo se realizará la tarea de coordinación, etc.); de otra parte, se debe tratar en todo momento de rentabilizar la producción en términos de tiempo y esfuerzo. Esta metodología didáctica conlleva que la producción y la publicación de los contenidos sea totalmente virtual, lo que hace que la actividad salga de los límites físicos del aula y pueda ser desarrollada desde cualquier lugar y soporte (teléfonos inteligentes, tabletas, etc.). Ello obliga a los estudiantes a ejercitar puntos de vista creativos e innovadores, los cuales tienen también mucho que ver con su propio perfeccionamiento tecnológico y social como «nativos digitales».

A partir de una muestra de asignaturas representativas sobre ciberperiodismo (tabla 1), el caso examinado en este artículo trata de poner en evidencia la posibilidad de introducir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje descritos. Dicha innovación se ha sustentado en el fomento de niveles complejos de interactividad dentro y fuera del aula, encaminados a la producción cooperativa de tipo virtual e internacional (Wächter, 2002), según se examina en detalle en el siguiente epígrafe.

### 3. Caso de estudio

#### 3.1. Planificación y objetivos

La experiencia del PIE durante el curso 2017-2018 (*Aprendizaje cooperativo en la redacción ciberperiodística a través de la web 2.0: una experiencia Brasil-Euskadi*) animó a plantear la continuación del proyecto en una segunda fase a partir de acciones que trataban de mejorar el proceso de internacionalización del alumnado y ayudaban a encontrar nuevas vías para avanzar en la pedagogía del ciberperiodismo. Esta segunda etapa se desarrolló durante el curso 2018-2019 con el título *Aprendizaje cooperativo virtual en la redacción ciberperiodística: una experiencia Brasil-Portugal-Euskadi*.

Como puede observarse en la tabla 1, a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y la Universidad de Mato Grosso do Sul (UFMS) (Brasil), integrantes del proyecto en la primera fase, se sumaron en la segunda fase tres universidades, una brasileña, la Universidad Federal de Piauí (UFPI), y dos portuguesas, la Universidad de Beira Interior (UBI) y la Universidad de Oporto (UP). Todas ellas fueron seleccionadas por su representatividad, atendiendo a distintas variables:

- a) Presencia de asignaturas equiparables a Redacción Ciberperiodística (UPV/EHU) en objetivos y contenidos durante el primer cuatrimestre o semestre (véase la nomenclatura de las asignaturas participantes en la tabla 1).
- b) Presencia de docentes de referencia en el estudio y la práctica del ciberperiodismo, por la calidad de su producción académica y por su participación activa en grupos.
- c) Presencia en estas universidades de laboratorios de innovación docente.
- d) Experiencia en investigación en el ámbito, evidenciada a partir de la organización de congresos internacionales vinculados al ciberperiodismo (Congreso de Ciberjornalismo de la Universidad de Oporto-Ob-Ciber, Congreso Internacional de Ciberperiodismo de la UPV/EHU-Ciberpebi y Congreso de Ciberjornalismo de Mato Grosso do Sul-CiberJor UFMS).



**Tabla 1.** Universidades y asignaturas participantes en el Proyecto de Innovación Educativa (fase 2)

Universidad	Docente responsable	Denominación de la asignatura
Mato Grosso do Sul (UFMS) Brasil	Gerson Luiz Martins	Laboratorio de Ciberjornalismo (septiembre-enero)
Piauí (UFPI) Brasil	Juliana F. Teixeira	Webperiodismo Avanzado (septiembre-enero)
Covilha (UBI) Portugal	João Canavilhas	Webperiodismo Avanzado (septiembre-enero)
Oporto (UP) Portugal	Fernando Zamith	Técnicas de Expressão Jornalística II (septiembre-diciembre)
País Vasco (UPV/EHU) España	Koldo Meso Ayerdi Jesús Á. Pérez Dasilva Ainara Larrondo Ureta (coord.)	Redacción Ciberperiodística / Ziberkazaritzako Idazkera (septiembre-enero)

Fuente: elaboración propia.

Además de ampliar el número de universidades colaboradoras y, por tanto, el número de alumnos y docentes implicados en comparación con su fase anterior, este proyecto buscó los siguientes avances y objetivos específicos:

1. *Actitud proactiva del estudiante.* La iniciativa de innovación pedagógica consideró a los estudiantes como agentes verdaderamente activos, con el objetivo de examinar hasta qué punto estos eran capaces de buscar soluciones ante retos profesionales de importancia para los periodistas, como el trabajo colaborativo y la internacionalización.
2. *Reenfoque del recurso de la interactividad en el aula: retroalimentación (feed-back) constante y presente en todas las fases del proceso entre alumnado y entre alumnado y profesorado.* Se mantuvo la propuesta de grupos de trabajo a modo de equipos de redacción de medios reales que trabajaban colaborativamente en la producción de reportajes web. A diferencia de la primera fase, en la que estos grupos estaban integrados por alumnado de cada universidad, para esta segunda fase del proyecto se planteó un mayor nivel de complejidad, generando dichos grupos a partir de alumnado de todas las universidades participantes. En este sentido, se buscó intensificar la colaboración entre estudiantes y avanzar desde una colaboración simple, sustentada en la interacción o el diálogo 2.0 entre equipos de diferentes universidades (fase 1), a una colaboración productiva en el desarrollo de la práctica de aula (fase 2). Se buscó así que la interrelación o retroalimentación fuera constante y estuviera presente en todas las etapas del proceso de elaboración de los reportajes web, más allá de la evaluación o los comentarios a proyectos a través del correo electrónico y redes sociales (fase 1).

Aunque puedan llegar a coincidir en algún caso, cabría así diferenciar los métodos para la cooperación y el trabajo virtual y los métodos para la retroalimentación. Igualmente, se buscó que la interactividad



en el proceso de aprendizaje tuviera lugar no solo entre el alumnado implicado directamente en la producción colaborativa de los reportajes (fase 1), sino también entre este y sus compañeros de aula, así como entre todos ellos y el respectivo docente (fase 2).

3. *Puesta en marcha del perfil profesional de coordinador multimedia*. En función del interés de las asignaturas de ciberperiodismo por simular entornos de trabajo profesionales, el proyecto puso en práctica la figura de un perfil profesional de creciente interés en las redacciones convergentes, el coordinador multimedia, encargado de organizar la colaboración productiva no presencial del alumnado, así como de supervisar el reportaje a nivel editorial (formatos, subtemas, etc.) y conseguir la coherencia global del mismo.
4. *Establecimiento de un idioma común de trabajo para todo el alumnado (inglés)*.

### 3.2. Desarrollo

El proyecto contó con un total de cinco equipos de trabajo internacionales integrados, cada uno, por dos alumnos portugueses, dos brasileños y uno vasco. Todos los estudiantes se mostraron motivados para participar voluntariamente en la iniciativa.

La conformación definitiva de los equipos de trabajo internacionales llegó en el mes de octubre a partir de la creación de un documento general de coordinación (*Assignments*), donde quedaron recogidos los datos básicos —nombre y apellidos del profesorado y del alumnado participante; correos electrónicos de cada docente y de cada estudiante—. Asimismo, además de ponerse el énfasis en la estructura de cada grupo, a través de este documento se concretaron las tareas o roles específicos de los participantes dentro del proyecto, especialmente de los estudiantes:

#### a) Alumnado de la UPV/EHU (5 estudiantes)

Se decide que el alumnado de la UPV/EHU haga de coordinador multimedia de cada uno de los grupos, rol a compaginar con el de redactor y productor. En calidad de dinamizadores o coordinadores, las estudiantes y los estudiantes de la UPV/EHU inician los primeros contactos vía correo electrónico con el alumnado brasileño y portugués, además de crear las condiciones necesarias para la intercomunicación entre todos los participantes del grupo (listas de correo, Google Drive, WhatsApp, etc.). Asimismo, estos coordinadores y coordinadoras impulsan la elección colaborativa del tema y el reparto de tareas por parte de cada miembro del equipo. Además de crear los perfiles en redes sociales para la difusión del reportaje multimedia generado por cada grupo, estos coordinadores realizan un seguimiento de los avances del reportaje y mantienen una comunicación constante con la coordinadora del proyecto para comentar dificultades y buscar soluciones. Los «cuadernos de bitácora» generados por ese alumnado, con anotaciones, hitos

importantes o simplemente impresiones sobre el desarrollo de la acción formativa fueron considerados una de las principales evidencias del análisis empírico.

Al finalizar el trabajo colaborativo, estos coordinadores y coordinadoras multimedia se encargaron también de dar a conocer a sus compañeros de aula el trabajo desarrollado y de participar en grupos de discusión (véase el anexo), así como en diversas actividades de difusión del proyecto.

*b)* Alumnado participante en cada equipo de las universidades brasileñas y portuguesas (10 alumnos brasileños y 10 alumnos portugueses)

Al igual que sus compañeros y compañeras de la UPV/EHU, el alumnado brasileño y portugués de cada equipo tuvo el rol de redactor o productor, encargándose en la práctica de diversas tareas para contribuir a la producción del reportaje multimedia (redacción de textos, toma de fotografías, grabación de vídeos, etc.). Asimismo, se ocupó de explicar el proyecto al resto de sus compañeras y compañeros de aula, y mantuvo un diálogo constante con el docente o la docente de su asignatura para solicitar apoyo instructivo, intercambiar opiniones, etc. También se buscó el diálogo con la coordinadora de la UPV/EHU y el resto de profesorado del proyecto.

*c)* Al alumnado compañero de aula de los estudiantes participantes en cada asignatura (grupos de entre treinta y ochenta alumnos, dependiendo de la universidad) se le pidió asistir a las sesiones explicativas sobre el desarrollo del proyecto y su resultado final, mostrar una actitud participativa para ofrecer opiniones constructivas y transmitir al docente sus impresiones sobre la iniciativa de innovación educativa.

Por lo que se refiere al cronograma, tras una fase de preparación y coordinación de aproximadamente seis meses (marzo-agosto 2018), el proyecto tomó forma con el inicio del primer cuatrimestre del curso 2018-2019, una vez el profesorado implicado comenzó a ofrecer a su respectivo alumnado los primeros aprendizajes teórico-prácticos en el aula, y tras la selección del alumnado colaborador. Los docentes explicaron a los participantes de su asignatura el proceso general y las características del proyecto (fases de desarrollo, presentación en clase, reuniones con el docente para el intercambio de impresiones y ayuda en el proceso, etc.). Además de mantener contacto constante vía correo electrónico y WhatsApp con la coordinadora y el resto de enseñantes participantes, este profesorado contribuyó a la difusión del Proyecto de Innovación Educativa y realizó un informe final de seguimiento y valoración de la experiencia en el contexto de su asignatura (ventajas, dificultades, utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, etc.). Al inicio del proyecto se establecieron también chats de WhatsApp entre docentes, así como entre los tres docentes de la UPV/EHU y el alumnado de esta universidad. Igualmente, se desarrollaron reuniones de trabajo presenciales específicas con el alumnado participante de la UPV/EHU.

Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre los equipos de trabajo internacional desarrollaron sus producciones informativas en la web en forma de reportajes multimediáticos. En este periodo, el alumnado en el proyecto expone en su universidad a sus compañeros de aula cómo está siendo su participación en el proyecto y comparte información sobre *a*) el proceso de desarrollo de los reportajes (selección del tema y reparto de tareas: obtención de fotografías, redacción de textos informativos, interpretativos y de opinión, diseño web, grabación y edición de vídeos y audios, etc.), y *b*) impresiones, dificultades y aprendizajes, recibiendo una constante retroalimentación, también por parte del docente. Este último ofrece indicaciones sobre estos aspectos y también con aquellos específicos o directamente vinculados al desarrollo de la práctica (interés periodístico del tema seleccionado, planteamiento del tema en secciones y géneros, calidad de los subproductos del reportaje, corrección gramatical y estilística, etc.). La segunda sesión tiene lugar al finalizar la asignatura, para explicar y mostrar el producto final desarrollado, así como para ofrecer una última valoración respecto a la participación en la iniciativa de innovación docente.

Finalizado el cuatrimestre, a comienzos del año 2019 (enero o febrero, según la universidad), comienza la fase de recogida de datos y evidencias. De una parte, se cuenta con los puntos de vista, las experiencias y las opiniones del alumnado coordinador a partir de informes («cuadernos de bitácora») y grupos de discusión (véase anexo), así como del profesorado participante. Asimismo, se tiene acceso a las evidencias generadas a partir del uso de herramientas de colaboración virtual (WhatsApp, Google Drive, etc.).

#### 4. Resultados

Como editores o coordinadores de sus respectivos equipos de trabajo internacionales, los estudiantes de la UPV/EHU se encargaron de favorecer los flujos comunicativos y de trabajo a nivel interno del grupo, creando las condiciones necesarias para la cooperación virtual, lo que en la práctica implicaba garantizar las vías de interacción en el equipo. Todos los coordinadores coincidieron en elegir la aplicación de mensajería WhatsApp para fomentar este diálogo, además del correo electrónico o los chats de Facebook, como muestra el siguiente ejemplo sobre el primer mensaje enviado por las personas coordinadoras al inicio del proyecto, a modo de presentación y primer contacto:

[Mensaje enviado al resto de miembros de su equipo] Hi girls! How is everything going? What do you think about deciding the report topic and the digital tool we are going to use to create the report's web? If you have got more ideas apart from the ones I wrote on the email, we can discuss them, maybe between today and tomorrow, in order to start with the research and the part each one of us is going to cover. Talking about the web, I don't know if you have worked with a web design page called Wix, which is really useful and easy. Maybe we could use it for this project. I am looking forward to reading your thoughts. Kisses. (Coordinador UPV/EHU-1)

[Mensaje enviado al resto de miembros de su equipo] I have created a project gmail called: reportgroupbsp@gmail.com with the password: [anonimizado] in order have an account to where we can send all the information we find and write and we all have access. (Coordinador UPV/EHU-2)

[Testimonio recogido del informe o cuaderno de bitácora del coordinador] He comenzado este proyecto cooperativo mandando un correo a mis 4 futuras compañeras; en él explicaba en qué iba a consistir el trabajo. Dos de ellas eran de Brasil [anonimizado] y las otras dos de Portugal [anonimizado]. [Anonimizado] me respondió el mensaje, el mismo día en el que se lo mandé, mientras [anonimizado] y [anonimizado] lo hicieron el 16 de octubre. Hoy es 28 de octubre, y aún no sé nada sobre [anonimizado]. Como la primera persona que me respondió al mensaje fue [anonimizado], hablé con ella antes de crear el grupo de WhatsApp para comentar las ideas sobre el tema que podíamos tratar durante los próximos meses. Llegamos al acuerdo de hacer un trabajo sobre las tradiciones de nuestro «pueblo». (16 de octubre). Ahora mismo, acabo de crear el grupo de WhatsApp, y [anonimizado] y yo hemos comentado nuestra idea para el trabajo. Todavía no sé nada de [anonimizado]. (Coordinador UPV/EHU-1)

Los coordinadores se encargaron también de planificar y asignar tareas en función del tema cooperativamente elegido para el reportaje, como refleja el siguiente testimonio:

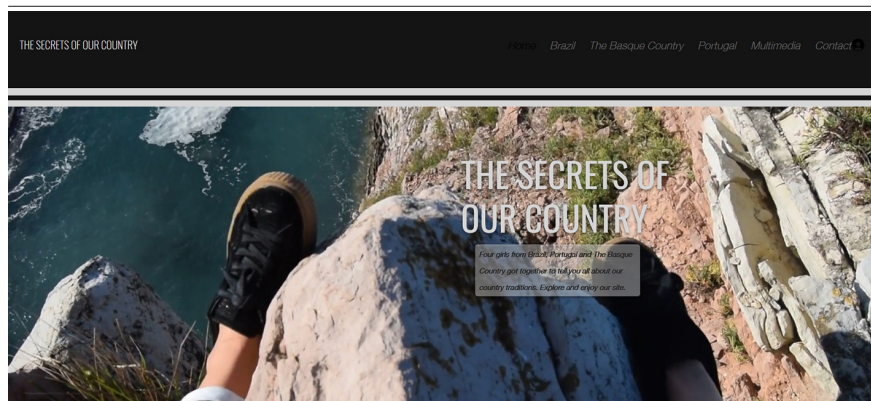
[Mensaje enviado al resto de miembros de su equipo] Hi! What have you been up? I was thinking that by the end of this week (19-25 of November, maybe by Saturday), we could all try to write some kind of mini-report on the topic in each of our own countries, like a page or so, to have a small base. And once we have read all of our mini-reports we may start writing a comparison or comparing dissertation on euthanasia over the three countries, the view of different parts of society, etc. I have created a simple Wix page where we can upload our individual and collective writing process. What do you think? It is Saturday a good deadline day for you? (Coordinador UPV/EHU-3)

De los cinco proyectos de reportaje iniciales, finalmente fueron tres los que consiguieron superar las dificultades y seguir adelante: *The Secrets of Our Country* (figura 1), *A long way to go* (figura 2) y *Euthanasia: The dilemma of current democracies* (figura 3).

El alumnado participante conocía escasamente la idea y las opciones que ofrecía la *IaH* antes de participar en el PIE, de ahí que este haya resultado de especial interés para examinar *a)* las ventajas de los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la internacionalización a partir de la colaboración más allá del aula y *b)* las dificultades propias y añadidas de la colaboración entre estudiantes cuando esta es de tipo virtual (Wächter, 2002):

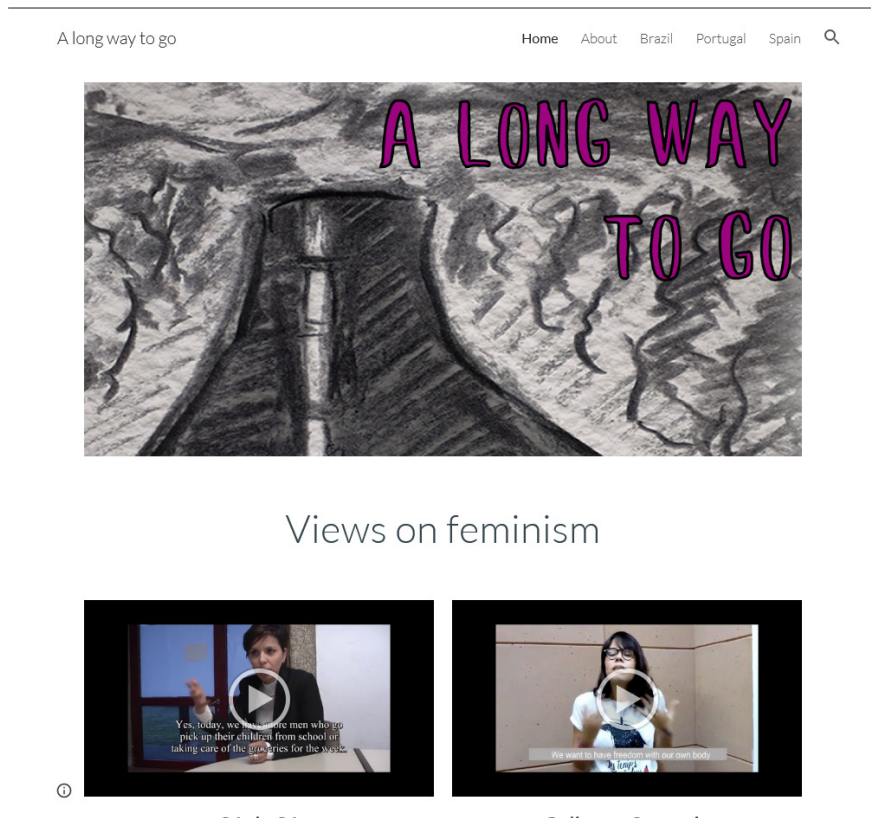
Me siento muy orgullosa del resultado final de trabajo [...] Ha sido muy gratificante este proyecto, ya que aparte de practicar una lengua extranjera, he

**Figura 1.** Pantallazo del reportaje en línea *The Secrets of Our Country*

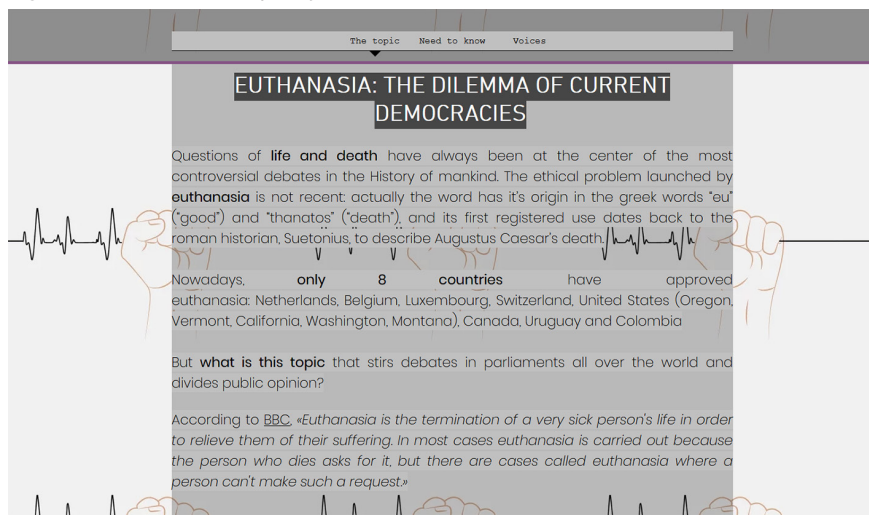


Fuente: <<https://cooperativework18.wixsite.com/website>>.

**Figura 2.** Pantallazo del reportaje en línea *A Long Way to Go*



Fuente: <<https://sites.google.com/view/alongway/>>.

**Figura 3.** Pantallazo del reportaje en línea *Euthanasia: The dilemma of current democracies*

Fuente: <<https://reportgroupbsp.wixsite.com/bspreport>>.

hecho una buena amiga, me he reído mucho y he aprendido cosas de su país que anteriormente no sabía. (Coordinadora UPV/EHU-1)

La posibilidad de participar en un reportaje multimedia internacional y de forma colectiva con estudiantes de otros países es en sí mismo uno de los puntos más enriquecedores de este proyecto, así como el ejercer de coordinadora de un equipo al que no conocía de antemano. (Coordinadora UPV/EHU-2)

Me gustaría decir que, a pesar de todos los baches que hemos tenido, me ha parecido una oportunidad increíble para trabajar y tener contacto con gente de otros países. Además, el tema de nuestro reportaje (que es el movimiento feminista) me ha parecido fascinante, ya que, teniendo en cuenta que es un tópico de la actualidad, me ha encantado buscar información sobre su historia y trabajar con esta situación también contada desde un punto de vista brasileño y portugués. (Coordinador UPV/EHU-3)

Durante los grupos de discusión, los líderes de cada equipo compartieron impresiones sobre cada una de sus dinámicas grupales respectivas: cómo percibían que había sido su nivel de eficiencia, cómo percibían o discutían diferentes comportamientos y respuestas a la solución de problemas, etc. De estos testimonios y opiniones recabadas a partir de las reuniones y discusiones realizadas con el alumnado participante cabe deducir dificultades habituales o propias del trabajo en equipo, así como otras específicas del proyecto.

A mi parecer, lo más complicado de gestionar ha sido la confianza que debe depositarse en que todos vayamos a realizar nuestras partes del trabajo y las



vayamos a entregar según los plazos previstos, que hemos tenido que posponer en más de una ocasión. (Coordinador UPV/EHU-2)

Respecto a las dificultades específicas, estas se vinculan de manera clara al aspecto comunicativo, concretamente, al tipo de comunicación asíncrona virtual entre los participantes y al nivel de conocimiento sobre el uso del idioma común, el inglés.

Últimas dos semanas de octubre: me pongo en contacto con las otras cuatro integrantes del equipo [anonimizado]. La comunicación resultó un tanto complicada al inicio, ya que todas ellas tardaron en responder más de una semana y la vía e-mail no era lo suficientemente directa como para comunicarnos entre las 5. (Coordinadora UPV/EHU-2)

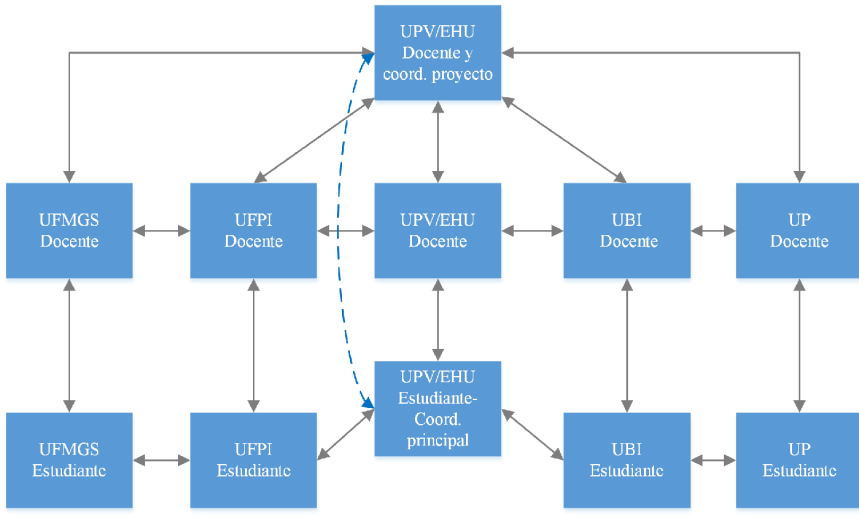
Las dificultades también han formado parte del proceso. La falta de comunicación por parte de dos de las integrantes del equipo y el trabajo universitario ordinario al que todas hemos tenido que hacer frente durante el cuatrimestre han supuesto que el resultado del reportaje no sea lo imaginado y esperado. (Coordinadora UPV/EHU-1)

Las dificultades de comunicación han sido muchas y no hemos podido finalizar el proyecto. Aunque los docentes en la universidad nos habéis ayudado mucho, ha sido imposible conseguir las respuestas a tiempo. Podríamos haber intentado establecer un contacto más rápido y directo por ejemplo mediante Skype, pero la diferencia horaria con Brasil y nuestras obligaciones diarias lo han hecho imposible. Aún y todo, la experiencia ha sido interesante. (Coordinador UPV/EHU-4)

El proyecto echó a andar, pero todo ha sido muy muy lento por culpa de la falta de comunicación y no hemos conseguido tener a tiempo todos los trabajos o piezas del reportaje multimedia terminadas. El hecho de tener que realizar el producto en inglés también ha añadido alguna dificultad, puesto que exige un mayor control o revisión de lo que se cuenta en el reportaje [...] Sí es cierto que la experiencia no ha resultado ser la que yo me esperaba, ya que entre que tuve una respuesta muy tarde de mis compañeros y encima no nos decidíamos con el tópico, nos costó arrancar. Además, se podría decir que lo hemos dejado todo para última hora y por eso todavía seguimos con el proyecto cuando debería estar acabado desde diciembre. (Coordinador UPV/EHU-5)

Los estudiantes coordinadores de cada uno de los cinco equipos de trabajo reconocen haber utilizado principalmente el servicio de mensajería instantánea WhatsApp, el cual ofrece aspectos tanto positivos, como negativos. Los primeros se vinculan al comienzo del proyecto del reportaje y se refieren a la utilidad de este servicio para planificar el trabajo. En contraste, un claro aspecto negativo del uso del WhatsApp reportado por todos los coordinadores fue la distracción respecto al trabajo a realizar en fases algo más avanzadas del proceso. Esta desventaja se relaciona con el uso de este servicio de chat



**Figura 4.** Esquema de coordinación vertical y horizontal de alumnado y profesorado

Fuente: elaboración propia.

para promocionar conversaciones vagas no referidas directamente al proyecto en el que se trabaja. Esta desventaja consiguió «deslucir», en cierto modo, algunas de las ventajas claras del WhatsApp, como puede ser *a*) evitar la saturación o sobreinformación que se genera cada vez más mediante el uso del correo electrónico y *b*) promover accesos constantes y más rápidos. Por su parte, el profesorado tendió a priorizar el uso del correo electrónico frente al chat de WhatsApp. Es más, este último tiende a utilizarse a modo de llamadas o recordatorios sobre la necesidad de acceder e interactuar a partir de los mensajes difundidos vía correo.

Otro de los resultados o de las evidencias a destacar del proyecto sería el tipo de coordinación. Esta se ha sustentado en un entramado de relaciones horizontales y verticales, tanto presenciales, como virtuales, sencillas y evidentes sobre papel, pero necesarias y complejas en la práctica (figura 4). La cooperación virtual entre alumnado demostró dificultades añadidas en términos de diálogo en un idioma diferente del propio y de plazos de ejecución de tareas, por lo que la coordinación horizontal entre alumnos de cada grupo de trabajo requirió en todo momento de una coordinación horizontal y vertical. De esta forma, los coordinadores de cada equipo trataron de buscar soluciones operativas a los problemas anteriormente indicados (ritmos de trabajo, idioma, retraso en el cumplimiento de tareas, diálogo asíncrono), a partir de este esquema de coordinación en distintos niveles, esto es, apoyándose en la coordinación vertical —presencial y virtual—, tanto con docentes, como con la coordinación general.

Un aspecto que me gustaría remarcar es la atención que he recibido por parte del profesorado, tanto atendiendo mis preocupaciones y quejas como mis dudas respecto al proceso de realización del reportaje. En muchos casos, la coordinadora también me ha ayudado a resolver problemas de comunicación con el resto del equipo con un trato muy cercano sin importar el momento, por teléfono, mail y WhatsApp. (Coordinador UPV/EHU-3)

A su vez, se estableció un diálogo horizontal constante entre el profesorado. El objetivo era que las docentes y los docentes se interesaran por los problemas dentro de cada grupo y animaran a su alumnado en la búsqueda de soluciones específicas. La coordinación permanente con el profesorado, así como la coordinación y el diálogo virtual permanente con otros miembros del equipo (WhatsApp) es vista como una de las principales ventajas o aspectos positivos del proyecto, a implementar también en el curso habitual de las asignaturas que fomentan un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

## 5. Reflexiones finales

A partir de la explicación de un caso o PIE específico, este artículo ha tratado de determinar el valor exacto del enfoque de la *IaH* en la didáctica del (ciber) periodismo, así como de las dificultades que implica la cooperación virtual (internacional) entre estudiantes. Resulta interesante advertir cómo las dinámicas de *IaH* aplicadas a la innovación en la enseñanza del ciberperiodismo pueden ser positivas para la motivación e implicación del alumnado. Con todo, la introducción del inglés en este tipo de asignaturas puede suponer un obstáculo para la coordinación y el trabajo cuando las aptitudes resultan disímiles, a pesar de que, a priori, esta posibilidad resulte motivadora para determinados alumnos, ya que les ofrece la opción de ejercitarse en dicho idioma. Esta doble perspectiva es la que ofrece el uso de herramientas como el servicio WhatsApp, ventajoso en función de determinados usos (rapidez, instantaneidad, etc.), pero poco productivo cuando es utilizado para otras cuestiones que no tienen que ver estrictamente con el trabajo realizado.

Además de evidenciar empíricamente el interés de aplicar la perspectiva de la *IaH* a la enseñanza del ciberperiodismo, los resultados de este proyecto ponen en valor la coordinación virtual y presencial en los procesos educativos en este ámbito. Esta coordinación virtual y presencial presenta también una doble faceta (positiva y negativa) a tener muy en cuenta en el diseño de estrategias de aprendizaje sustentadas en este recurso, tanto dentro como fuera del aula.

Por lo que se refiere a la posibilidad de desarrollar en una fase ulterior otras estrategias de innovación relacionadas, cabría la opción de sumar a los enfoques colaborativos, virtuales y de internacionalización otros como la formación dual, a partir de la cooperación directa con empresas y profesionales del sector. No en vano, en el momento actual, en el que la interactividad se asume como un elemento indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cabría reclamar mayores niveles de complejidad, como los que podrían

plantear las iniciativas de innovación pedagógica en asignaturas a partir de la formación dual. Esta complejidad en los procesos interactivos en el aula vendría dada a partir de la simulación de roles de la redacción, de la cooperación productiva y de distintas posibilidades de coordinación horizontal (entre profesorado; entre alumnado; y entre profesorado y profesionales del sector) y vertical (entre alumnado, profesorado y profesionales del sector).

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro blanco: Títulos de Grado en Comunicación*. Recuperado de <[http://www.aneca.es/media/150336/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf)>.
- BEELLEN, J. y JONES, E. (2015). «Redefining Internationalization at Home». En: CURAJ, A. et al. *The European Higher Education Area*. Cham: Springer, 59-72.
- BENDER, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. California: Corwin.
- BHUIYAN, S.I. (2010). «Teaching media convergence and its challenges». *Asia Pacific Media Educator*, 20, 115-122.
- BOSS, S. y KRAUSS, J. (2007). *Reinventing Project-Based Learning: Your field-guide to real-world projects in the Digital Age*. Washington: ISTE.
- CARVALHO, K.; LEMOS DE SOUZA, G.; MOURA, S. y BRITO, F. (2014). «Collaborative Learning in Digital Journalism». *Brazilian Journalism Research*, 10 (1), 238-259. <<https://doi.org/10.25200/BJR.v10n1.2014.633>>
- COCHRANE, T. (2014). «Critical success factors for transforming pedagogy with mobile web 2.0». *British Journal of Educational Technology*, 45 (1), 65-82. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01384.x>>
- CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H. y WÄCHTER, B. (2000). *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE.
- DE WIT, H. y LEASK, B. (2017). «Preparing global citizenry, implications for curriculum». En: *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Barcelona: GUNI-ACUP.
- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo educativo*. Barcelona: Gedisa.
- FINBERG, H. (2013). *Rethinking journalism education: A Call for Innovation*. Florida: Poynter Institute. Recuperado de <[http://www.newsu.org/course\\_files/StateOf-JournalismEducation2013.pdf](http://www.newsu.org/course_files/StateOf-JournalismEducation2013.pdf)>.
- FLORES, J.M. (2016). «¿Que enseñar y cómo enseñar?: Perspectivas en la evolución de las facultades de comunicación para la enseñanza del ciberperiodismo». *C&S – São Bernardo do Campo*, 38 (3), 5-33. <<https://doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v38n3p5-33>>
- GARRIGÓS, J. y VALERO-GARCÍA, M. (2012). «Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia». *Revista de Docencia Universitaria-REDU*, 10 (3), 125-151.
- HARRISON, N. (2015). «Practice, problems and power in 'internationalisation at home': critical reflections on recent research evidence». *Teaching in Higher Education*, 20 (4), 412-430. <<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>>
- HOLMES, P. y O'NEILL, G. (2012). «Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters». *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (5), 707-718.

- HOWLAND, J.L.; MOORE, J.L. y CAPLOW, J. (2015). «Sizzling Innovation in Online Teaching and Design». En: OREY, M. y BRANCH, R.M. (eds.). *Educational Media and Technology Yearbook*. Cham: Springer, 55-67.
- HUME, E. y ABBOT, S. (2017). *The Future of Investigative Journalism: Global, Networked and Collaborative*. Recuperado de <[https://cmds.ceu.edu/sites/cmcs.ceu.hu/files/attachment/article/1129/humeinvestigativejournalismsurvey\\_0.pdf](https://cmds.ceu.edu/sites/cmcs.ceu.hu/files/attachment/article/1129/humeinvestigativejournalismsurvey_0.pdf)>.
- ISHIKURA, Y. (2015). «Realizing Internationalization at Home Through English-Medium Courses at a Japanese University: Strategies to Maximize Student Learning». *Higher Learning Research Communications*, 5 (1), 11- 28. <<https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i1.237>>
- IVARS, B. (2010). *Las herramientas web en la enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- KNIGHT, J. (2007). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Paris: IAU.
- LARRONDO, A.; RIVERO, D. y MESO, K. (2014). «Metodologías activas para la formación en ciberperiodismo: La simulación de entornos profesionales convergentes y 2.02». En: FOMBONA, J. y CALDEVILLA, D. (coords.). *Nuevas formulaciones de los contenidos docentes*. Madrid: McGraw Hill, 327-338.
- LARRONDO, A. y PEÑA, S. (2018). «Keeping pace with journalism training in the age of social media and convergence: How worthwhile is it to teach online skills?». *Journalism*, 19 (6), 877-891. <<https://doi.org/10.1177/1464884917743174>>
- MALDONADO, M. (2008). «Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: Una experiencia en educación superior». *Laurus: Revista de Educación*, 14 (28), 158-180.
- MONGE, C. y MONTALVO, D. (2014). «La gestión de proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje cooperativo: Análisis para su implementación». *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, 9 (1), 112-119.
- MOODY, M. y BURLESON, C. (2013). «Using Service-Based, Collaborative Teaching in Journalism Courses». *Teaching Journalism and Mass Communication*, 3 (2). Recuperado de <<https://aejmc.us/spig/2013/utilizing-service-based-collaborative-teaching-in-journalism-courses/>>.
- PALACIOS, M. y DÍAZ NOCI, J. (eds.) (2009). *Ciberperiodismo: Métodos de investigación. Una aproximación multidisciplinaria*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- PARRA, J.; CASTRO, C. y AMARILES, M. (2014). «Casos de éxito de la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en problemas ABP». *Revista de Investigaciones IngEam*, 1 (1), 12-23.
- PATTON, A. (2012). *Work that matters: The teacher's guide to project-based learning*. Londres: Paul Hamlyn Foundation.
- RUIZ, M.<sup>a</sup> J. (2010). «La utilización didáctica de recursos audiovisuales en el escenario de la convergencia mediática». En: SIERRA, J. y SOTELO, J. (coord.). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua, 36-43.
- SALAVERRÍA, R. (2011). «Online journalism meets the university: Ideas for teaching and research». *Brazilian Journalism Research*, 7 (2), 137-152. <<https://doi.org/10.25200/BJR.v7n2.2011.356>>

- SÁNCHEZ, J.M. (2014). «Herramientas digitales para la innovación docente: El uso de storify». En: SANTOS-MARTÍNEZ, C.J. (coord.). *Didáctica actual para la enseñanza superior*. Madrid: ACCI, 465-479.
- SIERRA, J. y SOTELO, J. (coord.) (2010). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua.
- TARCIA, L. y MARINHO, S.P. (2008). «Challenges and New Ways of Teaching Journalism in Times of Media Convergence». *Brazilian Journalism Research*, 4 (2), 25-53.
- TEIXEIRA, J. y LARRONDO, A. (2016). «Estratégias de formação dos ciberjornalistas no contexto das redações convergentes e 2.0: A simulação de ambientes profissionais através de ID126 (Brasil) e RedaCCiber (Espanha)». *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 80, 36-65.  
<<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19492.73605>>
- (2019). «O ensino universitário do ciberjornalismo noBrasil e na Espanha: Respostas formativas e desafios futuros no contexto convergente e social». (*OBS\**) *Observatorio*, 13 (4). Recuperado de <<http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1402>>.
- TEJEDOR, S. (2006). *La enseñanza del ciberperiodismo en las facultades de España*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).
- TEJEDOR, S. y LARRONDO, A. (2018). «Formas de enseñanza del ciberperiodismo: Inclusión curricular y metodologías docentes del periodismo on-line en el escenario español». En: NAVARRO ZAMORA, Lizy (ed.). *Miradas del ciberperiodismo en Iberoamérica*. Tenerife: Cuadernos Artesanos de Latina.
- VV.AA. (2008). Monográfico sobre la enseñanza del ciberperiodismo. *Anàlisi*, 36. Recuperado de <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=196723>>.
- WÄCHTER, B. (ed.) (2002). *The virtual challenge to international cooperation in higher education: A Project of the Academic Cooperation Association*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft.

## Anexo

*Preguntas planteadas para la discusión con una selección del alumnado compañero del alumnado participante en cada universidad:*

1. ¿Cómo valoras la experiencia del proyecto presentado por tu compañero o compañera de clase?
2. ¿Cuál crees que ha sido en tu opinión la tarea más complicada llevada a cabo por tu compañero o compañeros en el proyecto? (Coordinarse virtualmente con otros alumnos extranjeros de Brasil y Portugal, manejarse en inglés, crear y redactar los contenidos, el proceso de planificación de los contenidos, el proceso de dinamización del equipo o grupo de trabajo, el diseño del sitio web, la difusión en redes sociales, etc.)
3. ¿Cuál consideras que ha sido la destreza mejor trabajada por tus compañeros? (Creación de contenidos, coordinación de grupos de trabajo en entornos convergentes y de redacciones, difusión en las redes sociales, exposición en clase, etc.)
4. ¿Participarías en el futuro de una iniciativa similar? ¿Por qué?

*Preguntas para el grupo de discusión entre la coordinadora del proyecto y los coordinadores multimedia de cada grupo en la UPV/EHU:*

1. ¿Conocías lo que eran las opciones que ofrece la idea de internacionalización en casa antes de participar en el proyecto? (Realizar prácticas docentes en inglés, trabajar y cooperar con estudiantes extranjeros, etc.)
2. ¿Qué importancia concederías a la posibilidad de internacionalización en casa a la hora de decidirte a participar en el proyecto?
3. ¿Por qué te decidiste a participar en este proyecto?
4. ¿Cómo valorarías la experiencia general de participación en el proyecto?
5. ¿Qué te ha aportado mayor interés o satisfacción en tu participación?
  - Facilidad de comunicación e intercambio de mensajes con compañeros y compañeras brasileños y portugueses.
  - Práctica del idioma inglés.
  - Planificación coordinada de contenidos para elaborar el reportaje.
  - Dinamización del trabajo del resto de compañeros y compañeras en calidad de coordinadores o coordinadoras. (Para aquellos que han sido coordinadores en la UPV/EHU.)
  - Comunicación y proceso docente con profesorado de mi universidad implicado en el proyecto.
  - Explicación del proyecto en clase.
  - Realización o redacción de la memoria o del informe.
  - Retroalimentación recibida de compañeras y compañeros de universidad.
  - Creación y redacción de contenidos para el reportaje (textuales, de vídeo, audio, fotografías, búsqueda de información o documentación, difusión en redes sociales).
  - Diseño de la web y edición de contenidos para insertarlos en el reportaje.
  - Exposición en clase.
  - Otros.
6. ¿Dónde dirías que se ha implicado más el alumnado brasileño y portugués? ¿Y dónde dirías que se ha implicado menos? (Diseño de la web, respuesta en tiempo y forma a los correos, creación de redes sociales y difusión en redes sociales, etc.).
7. ¿Repetirías la experiencia?
8. ¿Consideras que el profesorado se ha implicado suficientemente en el proceso?
9. Otros comentarios.

*Preguntas para el debate entre el profesorado participante en el proyecto*

1. ¿Habías participado alguna vez en un proyecto universitario relacionado con la innovación educativa y, específicamente, en un Proyecto de Innovación Educativa dirigido a fomentar el enfoque docente conocido como *internacionalización en casa*?

2. ¿Cómo valorarías en general la experiencia del PIE y tu participación en ella?
3. ¿Cómo valorarías en general la participación del alumnado de tu universidad en la realización del proyecto?
4. ¿Cómo valorarías la participación y la retroalimentación realizadas por el resto de alumnado de los grupos en los que se ha desarrollado el proyecto?
5. ¿Cuál crees que ha sido para tu alumnado la tarea más difícil, en función de la retroalimentación recibida y de tu proceso de tutorización?
  - Coordinarse vía mail con otros compañeros.
  - Trabajar contenidos y coordinarse en inglés.
  - Diseñar y editar el sitio web del reportaje.
  - Crear y redactar los contenidos del reportaje, incluyendo la difusión 2.0.
  - Exponer los trabajos en clase y recibir la retroalimentación de los compañeros y las compañeras.
  - Otros.
6. ¿Crees que es positiva la internacionalización en casa para potenciar las destrezas propias de los ciberperiodistas en ambientes cooperativos y globalizados?
7. ¿Cuál consideras que podría ser el siguiente paso lógico para avanzar en la formación del alumnado de tu universidad en la línea de este PIE?
8. Otros comentarios.