



EL MERCADO MEDIÁTICO EN EL AULA

Simulación y participación como mecanismos de innovación docente en la asignatura 'Estructura global de los medios'

The Media Market in the Classroom. Simulation and participation as teaching innovation mechanisms in the subject
'Global Media Structure'

AZAHARA CAÑEDO

Universidad de Castilla-La Mancha, España

KEYWORDS

*Media Structure
Audiovisual Communication
Political Economy of
Communication
Media Market
Teaching Innovation
Methodology
Participation*

ABSTRACT

This article presents the teaching approach of the subject 'Global Media Structure', part of the curriculum of the Audiovisual Communication Degree at the University of Castilla-La Mancha. From the description and analysis of the teaching experience implemented during the 2021-2022 academic year, based on simulation and student participation in the curricular development, the applied teaching innovations, and the learning outcomes identified are highlighted. These results, grounded on the promotion of teamwork and the students' analytical-critical competence, indicate that the teaching methodology proposed favours the acquisition of competences and dynamizes the learning process despite the intrinsic difficulty of the subject.

PALABRAS CLAVE

*Estructura mediática
Comunicación Audiovisual
Economía Política de la
Comunicación
Mercado Mediático
Innovación Docente
Metodología
Participación*

RESUMEN

Este artículo presenta el enfoque docente de la asignatura 'Estructura Global de los Medios', perteneciente al plan de estudios del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Castilla-La Mancha. A partir de la descripción y el análisis de la experiencia docente implementada durante el curso 2021-2022, basada en la simulación y la participación de los estudiantes en el desarrollo curricular, se destacan las innovaciones docentes aplicadas y los resultados de aprendizaje identificados. Estos resultados, fundamentados en el fomento del trabajo en equipo y la competencia analítico-crítica del alumnado, indican que la metodología docente propuesta favorece la adquisición de competencias y dinamiza el proceso de aprendizaje a pesar de la dificultad intrínseca de la asignatura.

Recibido: 16/ 06 / 2022

Aceptado: 25/ 08 / 2022

1. Introducción

La asignatura obligatoria 'Estructura Global de los Medios' forma parte de los planes de estudios del Grado en Comunicación Audiovisual y del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo ofertados por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Con una carga docente de 6 ECTS, según el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso englobada en la materia 'Entorno de Medios', que incluye también a las asignaturas 'Políticas de Comunicación' (2º curso) y 'Sistema de Medios en España' (4º curso). Además, se vincula con los conocimientos adquiridos en otras asignaturas del plan como 'Derecho de la comunicación' o 'Estructura económica', ambas impartidas durante el primer curso; o 'Producción Audiovisual I' y 'Producción Audiovisual II', impartidas en segundo curso.

A partir de la concepción del mercado mediático como eje clave del funcionamiento de la comunicación global, esta asignatura aporta al alumnado los mecanismos para desarrollar una mirada crítica sobre la estructura de los medios de comunicación, al tiempo que le permite analizar los contextos en los que estos se desenvuelven y las tendencias mercantiles dominantes. También enfatiza sus conocimientos sobre la caracterización y funcionamiento del entorno empresarial audiovisual, así como sobre la regulación y las acciones de los poderes públicos y privados que les influyen. Todas ellas, temáticas cuya docencia presenta dificultades vinculadas al bajo grado de familiarización del estudiantado con estas cuestiones.

La importancia docente de la materia, clave en el fomento de la actitud crítica que debieran poseer los profesionales de la comunicación, se ve, sin embargo, minorizada ante el escaso interés que despierta entre el profesorado español, principalmente por la dificultad procedimental que conlleva (Reig, 2009). Por ello, este artículo aborda el planteamiento docente de la asignatura 'Estructura Global de los Medios', con el objetivo de describir y analizar la innovadora estrategia pedagógica implementada durante el curso académico 2021-2022, que ha permitido evolucionar de un método expositivo clásico a otro participativo basado en la simulación. Así, mediante la conversión del aula en un mercado mediático, el estudiantado, agrupado en equipos, simula ser grupos mediáticos reales. En este artículo se valoran e identifican los principales hitos de la experiencia. Para ello, en primer lugar, se contextualiza la enseñanza de la estructura mediática en los estudios universitarios en España. A continuación, se describe y analiza la experiencia docente, con atención a los resultados obtenidos. Por último, se señalan breves reflexiones finales.

2. Enseñanza de la estructura mediática en los estudios universitarios en España

El estudio de la estructura mediática forma parte de los contenidos disciplinares básicos de los grados en comunicación que se ofertan en las universidades españolas (ANECA, 2005). La materia está presente como asignatura independiente en la mayoría de los planes de estudios de Comunicación Audiovisual, catalogada preminentemente como de obligada superación para la obtención del título y con una carga docente de 6 ECTS, aunque sin heterogeneidad en cuanto a su denominación y su disposición en el plan de estudios (Ramahí-García & García-Crespo, 2014).

La asignatura, que recibe diferentes denominaciones en función de los contextos (ej. Estructura de la comunicación, Estructura del mercado audiovisual, Estructura del sistema audiovisual o Estructura del sistema de medios, entre otros), se vincula con la capacidad de identificar y caracterizar a los diversos agentes, procesos y tendencias que operan en el mercado transnacional de la comunicación (Quirós, 1991; Reig, 2009). Aunque la impartición de esta materia parte desde distintas perspectivas o abordajes (Jones, 2005), se destaca el planteamiento docente desde la perspectiva crítica de la Economía Política de la Comunicación, enlazado al concepto de industria cultural. Una mirada también relevante y con presencia significativa en los planes de estudios de postgrado en comunicación (Limón et al., 2022).

La importancia de la correcta transmisión de los contenidos vinculados se sustenta en varios factores. En primer lugar, en su anclaje a la teoría crítica. Como señala Barranquero (2005), "la teoría crítica es una obligada estación de paso de todo intento serio de reflexión sobre la comunicación". Más allá del conocimiento memorístico o del vinculado al saber profesional que caracterizan a gran parte de los contenidos impartidos en los planes vigentes, se focaliza en el saber pensar. Es decir, en la puesta en práctica de la competencia crítica del alumnado como ciudadanía pensante. El objetivo no es otro que el de aspirar a la combinación eficiente de teoría y praxis, propio de la disciplina teórica conductora (Mosco, 2009), de tal manera que los futuros comunicadores puedan utilizar el conocimiento adquirido en el aula para cambiar la realidad circundante.

En segundo lugar, la asignatura se concibe desde una mirada multidisciplinar en la que, sobre la base de las ciencias de la comunicación, se construye un recorrido docente que conjuga conocimientos de tipo histórico, antropológico, filosófico, sociológico, político, y, cómo no, económico (Quirós, 1991). Esto permite integrar metodologías diversas y enriquece un proceso de aprendizaje sustentado sobre el principio de diversidad. Entra aquí en juego la importancia de conocer los contextos y la obligación de poner en práctica la destreza para interrelacionar procesos y establecer conexiones. Para ello, señala Almirón (2012) que se requiere de "una

combinación de descubrimiento e interés personal, espíritu crítico, reflexión rigurosa y fundamentada, estudio individual y trabajo en grupo”.

Finalmente, al tratarse de una materia viva y sujeta a un entorno en transformación constante, obliga a una conexión permanente con la actualidad. Si bien, tanto esta característica como el elevado porcentaje de fuentes documentales primarias en inglés son dos de las principales dificultades del proceso de aprendizaje de la materia (Barranquero & García-Santamaría, 2013). A ello se suma el problema clásico al que se enfrentan quienes se interesan por conocer los intereses socioeconómicos que subyacen en la estructura mediática: “los datos están entre líneas y se da escasa transparencia en los grupos y medios de comunicación a la hora de poner con claridad sus cartas ocultas sobre la mesa” (Reig, 2009).

3. Descripción y análisis de la experiencia docente: simulación y participación en la base del diseño docente

La experiencia docente propuesta ha sido aplicada por primera vez durante el curso académico 2021-2022 con el alumnado matriculado en la asignatura ‘Estructura Global de los Medios’ del tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual y del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo (UCLM). Siendo este el segundo año de impartición de la materia, ya que ambos grados se encuentran en proceso de implantación, se destaca que la profesora se planteó el diseño de una nueva metodología docente a raíz de los resultados obtenidos en la docencia de la misma asignatura durante el curso académico previo (38,46% de suspensos y 15,38% de no presentados en convocatoria ordinaria) que evidenciaron que la metodología expositiva clásica no era efectiva entre el estudiantado. Esto confirmó lo señalado por autores previos sobre la baja implicación del estudiantado en los modelos docentes basados únicamente en clases magistrales (Bové, 2013), entre otras cosas porque el alumnado ya no quiere ser receptor pasivo en el proceso de aprendizaje (Coll et al., 2008).

Así, en el modelo de evaluación continua que aquí se desarrolla, se opta por implementar una metodología docente activa. Como refieren Labrador & Andreu (2008), se trata de aplicar métodos, técnicas y estrategias que convierten el proceso de enseñanza en actividades que fomentan la participación del alumnado para conducirlo hacia el aprendizaje. En este modelo, el profesorado diseña y orquesta el ambiente de aprendizaje, pero incorpora al estudiantado en el proceso de construcción de conocimiento, promoviendo la colaboración y la reflexión crítica (UNESCO, 2004). Sobre esta idea, se configura un cronograma pedagógico compuesto de treinta sesiones teórico-prácticas, de dos horas de duración cada una, repartidas en quince semanas (Tabla 1). En paralelo, se contemplan noventa horas de trabajo autónomo del estudiantado, tanto individual como en equipo, hasta completar la carga docente de 6 ECTS de la asignatura.

Tabla 1. Planificación docente de la asignatura ‘Estructura Global de los Medios’

	Contenido de la sesión presencial	Actividad	% Nota
Semana 1	Presentación de la asignatura	Pase cuestionario inicial (I)	5% AEC
	Lección Tema 1	Formación de grupos de trabajo (G)	
Semana 2	Lección Tema 1		
	Trabajo cooperativo		
Semana 3	Lección Tema 1		
	Presentación póster	Entrega Póster 1: Historia + Estructura (G)	5% AEC
Semana 4	Presentación póster		
	Lección Tema 1		
Semana 5	Lección Tema 2		
	Lección Tema 2 + trabajo cooperativo		
Semana 6	Presentación póster	Entrega Póster 2: Procesos EPC (G)	10% AEC
	Presentación póster		
Semana 7	Lección Tema 2		
	Lección Tema 2 + trabajo cooperativo		
Semana 8	Presentación póster	Entrega Póster 3: Lógica (G)	5% AEC
	Presentación póster		
Semana 9	Lección Tema 3		
	Lección Temas 3/4/5		
Semana 10	Lección Temas 3/4/5 + trabajo cooperativo		
	Lección Temas 3/4/5		

Semana 11	Lección Temas 3/4/5 + trabajo cooperativo		
	Presentación póster	Entrega Póster 4: Tendencias (G)	10% AEC
Semana 12	Presentación póster		
	Presentación póster		
Semana 13	Lección Temas 3/4/5		
	Lección Temas 3/4/5 + trabajo cooperativo		
Semana 14	Presentaciones finales (Sesión doble)	Trabajo final (G)	20% PF
Semana 15	Cierre de la asignatura	Pase cuestionario final (I)	5% AEC
	Tutoría final grupal	Entrega reflexión (I)	10% PF
Convocatoria ordinaria / extraordinaria	Prueba final	Examen (I)	30% PF

Fuente: elaboración propia.

En línea con lo señalado por De Miguel (2006), la propuesta conjuga diversas técnicas de aprendizaje adaptadas a las competencias a desarrollar, la naturaleza del alumnado y las posibilidades contextuales: impartición de lecciones magistrales presenciales, sesiones de exposición y participación grupal, tutorías individuales y grupales, y trabajo autónomo individual y en equipo. Todas ellas están orientadas sobre la premisa de fomentar la capacidad crítica ya que, en línea con lo señalado por Ros-Clemente y Conesa-Pérez (2013), “en una sociedad globalizada, la capacidad de análisis crítico y de aplicación del conocimiento ocupa un lugar predominante sobre la mera adquisición de conceptos teóricos”. También son claves la colaboración con los pares, la creatividad y la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje (Domínguez, 2009).

El planteamiento de la iniciativa se sustenta en dos conceptos clave que conciben al alumnado como sujeto activo del proceso de aprendizaje: la simulación y la participación. En primer lugar, la simulación, entendida como representación y asunción de roles no permanentes, es una herramienta muy utilizada en la docencia vinculada a la economía (Becker & Watts, 2001; Escobar & Lobo, 2005; Lainema & Nurmi, 2006; García-Carbonell & Watts, 2007; Florijan & Prović, 2014; Chamorro et al., 2015; Calabor et al., 2016; Lacruz, 2017) entre cuyas posibilidades destacan el aumento del compromiso, la concentración o la motivación del estudiantado (López, 2016; Matute & Melero, 2016; Urquidi & Tamarit, 2017). Mediante esta técnica, en la asignatura ‘Estructura Global de los Medios’ se simula en el espacio del aula la realidad del mercado mediático global, con especial incidencia en el caso español. Así, se asigna a cada uno de los equipos de trabajo un conglomerado mediático a representar a lo largo del cuatrimestre y sobre el que, siguiendo el método del estudio de caso, deben profundizar y reflexionar los conocimientos teóricos expuestos en las sesiones magistrales por la profesora, quien actúa como guía para el aprendizaje y no como fuente de información (Chamorro et al., 2015). De esta manera, en línea con lo ya señalado por investigaciones previas (Castro, 2008; Calabor et al., 2016; Prado et al., 2019), se pretende que el estudiantado llegue al aprendizaje mediante el descubrimiento, a la vez que ejecuta habilidades de investigación y gestión de la información, de trabajo en equipo o de potenciación de la creatividad.

El principal desafío de la técnica de simulación es el diseño de las actividades que la componen, de tal manera que se adecue al perfil del estudiantado, ofrezca un nivel correcto de desafío y cumpla con los objetivos de aprendizaje marcados (Buil et al., 2018). En este sentido la experiencia previa de la profesora en la importación de la asignatura facilitó el diseño de las actividades. Así, como se explica en el siguiente apartado, se diseñó un modelo basado en la elaboración y exposición en el aula de cuatro pósters temáticos y una pieza audiovisual final sobre los conglomerados mediáticos seleccionados para la simulación (Tabla 2). La selección de estos se realizó a partir de la actualidad mediática del momento, conformando una muestra total de doce conglomerados mediáticos operativos en España. Para la configuración de la muestra se tuvo en cuenta la diversidad del conjunto, la titularidad de los conglomerados, su posición e influencia en el mercado económico, su actividad mercantil y su ámbito de actuación. Además, de cada conglomerado se escogió un producto concreto sobre el que trabajar en aquellas actividades focalizadas en productos y no en empresas.

Tabla 2. Selección de conglomerados mediáticos para simulación

Conglomerado mediático	Producto	Contenidos teóricos vinculados
Corporación de Radio Televisión Española (CRTVE)	Clan TV	Modelos televisivos: Europa vs EEUU Unión Europea de Radiodifusión
Castilla-La Mancha Media (CMM)	CMM	Mercado televisivo España FORTA UTECA TDT Estatal
Grupo Secuoya	Zoom (programa de Á Punt)	
Atresmedia	La Sexta	
Mediaset	Be Mad	Mercado cinematográfico España ICAA Film Commissions Spain Audiovisual Hub
Disney	Plataforma Disney+ España	Mercado cinematográfico internacional MPAA
Vivendi	Asphalt (videojuego)	Mercado de producción audiovisual Madrid Content City
Netflix	Valeria (Serie de ficción)	Mercado internacional Plataformas VoD AT&T Paramount Global
Amazon	Plataforma Twitch	GAFAM
Mediapro	Fé de etarras (película)	Poderes emergentes no occidentales Bein Al Jazeera Group Russia TV Wanda Group
China Media Group	CGTN Español	
Prisa Media	Podium Podcast	Mercado radiofónico y de podcast España

Fuente: elaboración propia.

A partir del trabajo cooperativo que articula la planificación docente, se optó por conformar grupos de trabajo de tamaño reducido, para garantizar la máxima interacción y la participación y aprendizaje de todos los integrantes (Johnson et al., 1998; Williams, 2007). Este aprendizaje basado en equipos reducidos propicia la reflexión y trabaja competencias como la planificación, la autonomía o la corresponsabilidad ya que el éxito individual va ligado al éxito del grupo. Así, sobre las mismas premisas, delimitadas por la profesora, una vez impartidos los contenidos teóricos, cada grupo debía trabajar sobre su conglomerado concreto teniendo en cuenta tanto la limitación de espacio y la libertad creativa que exigen el diseño de cada póster o de la pieza audiovisual final como la limitación del tiempo de exposición en el aula. En todos los casos, la profesora proporcionó retroalimentación pública a posteriori a cada grupo, de acuerdo con lo señalado por Lacruz (2017) o Prado et al. (2019) que indican que el profesorado debe evaluar después de cada ronda de simulación los resultados obtenidos. Una vez recibidos los comentarios, cada grupo corrigió cada uno de los pósteres para que fueran impresos y colgados en las paredes del aula así como compartidos en el Campus Virtual y sirvieran de material de estudio y consulta al conjunto de la clase.

En segundo lugar, respecto a la participación, el cronograma docente se diseñó pensando en alejarse del esquema clásico basado en lecciones magistrales unidireccionales, de tal manera que, siguiendo a Felder y Brent (2009), permitiese incluir de manera regular actividades en las que el alumnado era partícipe para mantener su atención y favorecer la retención de conceptos. Así, las sesiones se desarrollaron mediante la interacción y no sobre la mera exposición de conceptos, no solo en el caso de las sesiones de exposición grupal sino también en aquellas destinadas a la explicación de los contenidos teóricos (por ejemplo, intercalando en la exposición docente ejercicios grupales o preguntas específicas sobre los conglomerados mediáticos asignados).

Se cumplió de esta manera también con los requisitos establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que exige de los docentes la capacidad de otorgar protagonismo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2007; Orejudo et al., 2007). Al respecto, aunque la participación del

estudiantado en este proceso requiere de un esfuerzo por parte del docente, dada la detallada planificación que implica, la enseñanza universitaria debe asumir el reto porque permite la formación de ciudadanos-profesionales implicados en procesos de reflexión y acción (Gil-Flores & Padilla-Carmona, 2009). Y es que la participación permite educar en valores de corresponsabilidad y convivencia democrática (Ontoria et al., 2006; Rué, 2007; Fabregat-Pitarch & Gallardo-Fernández, 2014).

3.1. Unidades docentes y competencias vinculadas

A la hora de diseñar la planificación docente, lo primero que se tuvo en cuenta fue el temario de la asignatura, compuesto por cinco unidades docentes. Primero, “La Economía Política de la Comunicación” (Tema 1) y “Las industrias culturales” (Tema 2), ambas de concepción teórica y focalizadas en la perspectiva teórica y el objeto de estudio de la asignatura, respectivamente. A continuación, “Conglomerados mediáticos: caracterización, actores y tendencias” (Tema 3), de tipo mixto teórico-práctico, que se conjuga en su docencia con los temas 4 y 5, prácticos y focalizados en el análisis sectorial de la estructura de los sistemas cinematográfico y radiotelevisivo, respectivamente.

Sobre la base de un modelo de aprendizaje fundamentado en competencias, este diseño de las unidades didácticas permite poner en práctica varias de las competencias docentes vinculadas a la asignatura en la memoria de verificación de los grados en los que se inserta. Así, se pasa de un modelo de evaluación centrado en la memorización de conocimientos frente a otro que prioriza la adquisición de actitudes y habilidades, tanto personales como profesionales. En primer lugar, las competencias específicas de la asignatura son conocer la estructura comunicativa y su incidencia en las políticas públicas en los diferentes niveles territoriales, y conocer e interpretar los fenómenos industriales y empresariales del sector audiovisual. En cuanto a las competencias generales, las vinculadas son conocer las características esenciales de la comunicación, así como los valores constitucionales, principios éticos y normas deontológicas aplicables a la misma y adquirir los conceptos necesarios para la comprensión de sus dimensiones políticas, económicas, tecnológicas y socioculturales. Toda la planificación docente va articulada a evaluarlas. Además, la simulación desarrollada en el aula permitió poner en práctica la competencia de poseer la habilidad para exponer los resultados de los trabajos académicos de manera escrita, oral o por otros medios de acuerdo con los cánones de las disciplinas de la comunicación.

Dado que para la configuración de los equipos de trabajo se obligó a un número obligatorio de entre cinco y seis miembros por grupo, garantizando la diversidad de género y sin posibilidad de excepciones, independientemente de sus grupos de trabajo habituales, también se puso en práctica la capacidad de trabajar en equipo, afrontar retos colectivos y resolver cooperativamente los problemas, respetando la diversidad de los participantes y de sus aportaciones. En esta línea, no solo se planificaron exposiciones grupales, sino que se plantearon sesiones de trabajo grupal tutorizado en el aula que permitieron a la profesora evaluar directamente esta competencia.

Finalmente, la planificación docente de la asignatura, catalogada con la etiqueta *English Friendly*, garantiza la adquisición de la competencia transversal de conocer una segunda lengua extranjera. En este caso, el inglés, dada la preeminencia en el mercado mediático global de las empresas norteamericanas y la supremacía de este idioma como lengua franca del mercado económico. Así, su puesta en práctica se evidencia tanto por los recursos bibliográficos y referenciales utilizados, como por los conglomerados mediáticos seleccionados para la simulación llevada a cabo en el aula.

3.2. Desglose de actividades y método de evaluación

El desglose de actividades planificadas se compone de nueve tareas evaluables, catalogadas como actividades de evaluación continua (AEC) o prueba final (PF), según su reparto porcentual en el sistema de evaluación; y una tarea no evaluable. A continuación, se desglosa cada una de ellas, indicando tipología, descripción, objetivos y valor sobre la nota final.

3.2.1. Cuestionario inicial

Esta actividad consiste en la realización por parte del estudiantado de un cuestionario no anonimizado cerrado, diseñado *exprofeso* por la profesora para la asignatura. Estructurado en cuatro bloques (datos de identificación, interés, conocimiento y perspectivas sobre la asignatura) y con un tiempo medio de realización de 30 minutos, forma parte de las actividades AEC. El cumplimiento y entrega del cuestionario, cuyo valor es de un 5% sobre la nota final de la asignatura, asigna automáticamente el valor máximo de puntuación (diez), lo que incentiva su realización.

Este cuestionario se diseña con un triple objetivo sobre la premisa de hacer al alumnado partícipe del proceso docente. En primer lugar, identificar el nivel de conocimiento en materia de estructura mediática, lo que permitirá conocer a la profesora el punto de partida, en términos conceptuales, del que parte la docencia. Esta información le servirá para diseñar las distintas actividades que configuran la simulación pretendida, de tal manera que el grado de dificultad se adapte al nivel del estudiantado. En segundo lugar, conocer los intereses y consumos en materia de estructura mediática. Esto permitirá asignar los conglomerados mediáticos objeto de simulación en

función de los perfiles de los integrantes de cada grupo de trabajo. También, al tratarse de una asignatura viva y de amplio espectro temático, por las diversas posibilidades de análisis sectorial que permite el campo de las industrias culturales, adaptar la docencia a los intereses del conjunto del alumnado puede contribuir a incrementar su interés en la materia y mejorar los resultados. Finalmente, determinar los conocimientos que espera obtener el alumnado de la asignatura tras culminar su impartición. Al respecto, es clave para la profesora identificar hasta qué punto la audiencia a la que se dirige comprende la importancia de incluir esta asignatura en el plan de estudios.

Los resultados del cuestionario indicaron que solo un 46% del alumnado había oído hablar de esta asignatura con anterioridad y apenas un 25% había consultado la guía docente, por lo que sus sensaciones iniciales ante la misma eran más bien escasas. Aquellos que sí tenían una imagen formada al respecto la consideraban una asignatura de alto contenido teórico y difícil de entender, para la que era necesario mantener una actitud de trabajo constante. Se destaca que entre el alumnado repetidor se identificó consenso a la hora de señalar que afrontaban la asignatura con optimismo y compromiso, conscientes del grado de implicación que conlleva.

Respecto al funcionamiento del mercado mediático, el 76% afirmó interés al respecto y el 87% se reconoció como consumidor diario de medios de comunicación, con una alta preeminencia de consumo mediado a través de plataformas como Spotify, Twitch, Netflix o Youtube. Del total, el 63% afirmó pagar alguna suscripción. En este sentido, se detecta bajo consumo de medios tradicionales, especialmente de radio y prensa, mientras que en televisión reconocen ser consumidores de formatos de entretenimiento mainstream (ej: Masterchef, El Hormiguero o La isla de las tentaciones). Por ello, a la hora de valorar el interés en industrias culturales concretas, la mayoría consideró que le interesaban mucho el cine y la música, seguidos de los videojuegos.

En cuanto a la materia propiamente dicha, se detectó que desconocen la influencia de las estructuras de poder en el funcionamiento de los medios de comunicación. Llama la atención que, a pesar de que la mayoría identificaron influencias económicas y políticas, llegando a mencionar la censura y la manipulación como acciones reales; son pocos los que reconocen el poder de las estructuras religiosas. Además, un amplio espectro consideró que los medios de comunicación funcionan de acuerdo con los intereses de la ciudadanía. Por otro lado, ante preguntas concretas, y a pesar de haber cursado previamente las asignaturas 'Políticas de Comunicación' y 'Producción Audiovisual -I y II-', se identificó que la mayoría no saben cómo se financia la Corporación de Radio y Televisión Española (CRTVE), a qué nos referimos cuando mencionamos a los GAFAM, para qué sirve una *Film Commission*, ni qué es el plan *Spain Audiovisual Hub*. En cambio, sí supieron reconocer qué es el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) o en qué consiste el metaverso.

Finalmente, en cuanto a su actitud ante la asignatura y las perspectivas que les generaba, el 70,5% consideró que la asignatura era importante para su futuro laboral, aunque solo el 53,6% tenía la misma sensación desde un punto de vista ciudadano. Conforme con esto, el 80,3% no tuvo dudas sobre la necesidad de la asignatura y un 49,3% reconoció que tenía interés en cursarla a pesar de confesar que le tenían miedo (56,3%). Al respecto, no consideraban que trabajar a diario y acudir a clase facilitarían el aprobado.

3.2.2. Formación de grupos de trabajo

Esta actividad, no evaluable, supone la configuración autónoma de los grupos de trabajo a los que se les asignará un conglomerado mediático, operativo en España, que les servirá de objeto de estudio a lo largo del cuatrimestre. Para trabajar la adquisición de competencias vinculadas al trabajo en equipo y la perspectiva de género, las premisas de partida señaladas por la profesora incluyen un número obligatorio de integrantes (entre cinco y seis personas, de acuerdo con el número de matriculados) y la obligación de conformar los grupos con equilibrio de género.

Así, el objetivo de esta actividad es definir los grupos de trabajo y asignar los conglomerados mediáticos sobre los que se realizará la simulación. En esta primera experiencia esta asignación se realizó, no sin dificultades, a partir de los intereses manifestados en el cuestionario inicial. Los principales problemas detectados han sido la elevada preeminencia del interés por el sector cinematográfico, frente a otras industrias culturales como la radio o la prensa, y el bajo nivel de inglés presente en el grupo, que dificulta la capacidad de manejo de fuentes documentales vinculadas con conglomerados mediáticos no españoles.

3.2.3. Póster 1: Historia y estructura del conglomerado mediático asignado

Categorizado como AEC y con un valor del 5% sobre la nota final de la asignatura, el primero de los cuatro pósters de simulación que debe diseñar cada grupo focaliza en la historia y estructura del conglomerado mediático asignado. Conocer de dónde viene la actual estructura mediática y cómo se configura es el punto de partida clave para afrontar el inicio del proceso de adquisición de conocimientos vinculados a la asignatura.

A partir de una metodología de realización y ejecución bimodal, tanto dentro como fuera del aula, los objetivos de esta actividad son tres. En primer lugar, familiarizar al alumnado con el conglomerado mediático asignado ya que en el proceso de diseño y elaboración del póster deben acercarse al mismo y profundizar en su desarrollo y organización empresarial para poder discernir los puntos de inflexión histórica y los elementos más esenciales

de su estructura organizativa. Al respecto, se identificaron dificultades tanto en el caso de los conglomerados más desconocidos para ellos (ej. Secuoya o Vivendi), como en el de los más opacos (ej. Mediapro y China Media Group), independientemente de su origen geográfico. En estos casos, la profesora puso a disposición materiales extra. Contrariamente, el trabajo sobre conglomerados como Prisa, Atresmedia, Mediaset o la Corporación de RTVE generó resultados muy satisfactorios y que requirieron de pocas correcciones.

El segundo objetivo de esta actividad es familiarizar al alumnado con la estructura mediática global, con especial incidencia en el caso español. Por ello, todos los conglomerados mediáticos asignados operan en el territorio. Mediante la exposición de cada uno de los pósteres en clase, en cuyas sesiones es obligatoria la participación como requisito de evaluación, se establece un diálogo en el aula por el que cada grupo establece las relaciones entre conglomerados a la vez que interioriza el funcionamiento del mercado mediático. Además, al finalizar la exposición se abre un turno de preguntas en el que tanto la profesora como el resto del alumnado tienen la oportunidad de formular preguntas o compartir comentarios que permitan profundizar en los contenidos del póster presentado.

Finalmente, el tercer objetivo va vinculado a una competencia clave en comunicación: el fomento de la capacidad de síntesis. Para el abordaje del estudio de caso concreto se requiere que cada grupo de trabajo consulte una elevada selección de fuentes primarias y secundarias, a las que acude bien de manera autónoma o por sugerencia de la profesora. Además, la síntesis opera no solo a la hora de diseñar el póster sino también en la propia exposición, para la que a cada grupo se le concede un tiempo máximo de exposición de diez minutos.

3.2.4. Póster 2: Procesos de la Economía Política de la Comunicación aplicados al conglomerado mediático asignado

El segundo de los pósteres planificados es también una actividad AEC, aunque, en este caso, por la complejidad teórica que implica, su valor sobre la nota final de la asignatura es de un 10%. Al igual que en el caso anterior, su realización es bimodal e implica tanto el proceso de elaboración y diseño del póster como su exposición en el aula. En este póster se debe reflexionar sobre cómo operan en cada conglomerado mediático los procesos que articulan la perspectiva investigadora crítica de la Economía Política de la Comunicación (Tema 1). Así, deben articular su relato en torno a la mercantilización, la espacialización y la estructuración, conceptos previamente explicados a partir de ejemplos en las sesiones magistrales.

Los objetivos de esta actividad son cuatro. El primero tiene que ver con afianzar los conocimientos teóricos del alumnado sobre la Economía Política de la Comunicación. De una manera experiencial se enfrenta al estudiantado a conceptos teóricos abstractos para que en conjunto y autónomamente, sin interferencia de la profesora hasta el momento de la corrección, identifiquen los procesos teóricos en el conglomerado que simulan. Esto les permite comprobar si han comprendido bien la teoría y si son capaces de reflexionar por sí mismos sobre ella. Por ello, el segundo objetivo vinculado a la actividad es desarrollar el pensamiento crítico ya que, en este póster se espera del estudiantado que aplique el saber pensar, a diferencia de lo que ocurriera en el anterior que era eminentemente descriptivo. Los objetivos tercero y cuarto van vinculados a profundizar los conocimientos sobre el conglomerado mediático asignado y sobre la estructura mediática global, respectivamente, ya iniciados con la actividad anterior.

En cuanto a los resultados, de nuevo se identificaron problemas en los pósteres de los grupos encargados del análisis de Secuoya y Mediapro, en este último caso vinculados a las dinámicas internas del trabajo en equipo. Por su parte, los grupos encargados de Mediaset y Atresmedia obtuvieron las mejores notas, 10 y 9,7 respectivamente. Este hecho evidencia que tanto la accesibilidad a la información como la proximidad como usuarios al objeto de estudio facilita la adquisición de competencias por parte del estudiantado. También la dinámica de exposición y ronda de preguntas/comentarios grupales -que se da en los cuatro pósteres y en la exposición del trabajo final- permite que se aprenda mediante la repetición de conceptos, algo que se percibió en la exposición de este póster cuando varios de los estudiantes repetidores manifestaron en el aula que “este año sí lo hemos entendido” o “así es más fácil porque de tanto oírlo se te queda”.

3.2.5. Póster 3: Lógicas de las Industrias Culturales aplicadas al producto asignado

El tercero de los pósteres se centra en la teoría de las industrias culturales, en concreto en las lógicas que operan en ellas en función de cada producto (Tema 2). Esta actividad, de complejidad similar al primer póster, tiene un valor del 5% sobre la nota final de la asignatura y, al igual que los pósteres previos, se enmarca en la tipología AEC. Así mismo, su realización es bimodal y debe ser presentado en el aula.

En este caso, el estudiantado tiene que trabajar a partir del producto comunicativo asignado a cada grupo. En concreto, deben fijarse en la forma del producto y las relaciones de consumo que establece con los consumidores, la figura central de su modelo de producción, la cadena económica, y la forma de remuneración y contratación de los creadores/trabajadores que intervienen en su producción. Así, a los objetivos ya mencionados en el póster 2, relativos a la profundización de los conocimientos sobre el conglomerado y la estructura mediática global, se incluye un tercero: ahondar en el proceso de producción y mercantilización de los productos comunicativos que operan en el mercado mediático español. De esta manera, se pretende que se identifiquen las diferentes realidades

de producción, distribución y consumo de comunicación vigentes en el modelo actual. Por ello, los productos asignados son diversos e incluyen, entre otros, videojuegos, series de televisión, películas cinematográficas, plataformas o cadenas de televisión de flujo.

A pesar de que este póster es el considerado más fácil desde el punto de vista docente, ya que se le da al estudiantado una ficha que debe seguir como modelo, la mayoría de los grupos de trabajo presentaron dificultades en su realización. Aquí se evidenció que los problemas de consecución de objetivos no se debían al conglomerado mediático asignado sino a la actitud de los integrantes de los diversos grupos de trabajo, principalmente debido a las fracturas internas dentro de los equipos. Así, mientras que durante las exposiciones se evidenció el malestar entre los componentes de varios grupos, tras la presentación de este póster el grupo a cargo de Mediapro se desintegró, pasando al modelo de evaluación no continua. Además, en el turno de comentarios, varios estudiantes reconocieron haberse confiado y haber rebajado el nivel de trabajo, tanto por los buenos resultados obtenidos en los dos pósteres previos como porque son conscientes de que “siempre hay compañeros que respaldan el trabajo, aunque uno se relaje”.

3.2.6. Póster 4: Tendencias de la Estructura Global de los Medios que operan en el conglomerado mediático asignado

El último de los pósteres a realizar, que sigue el sistema de entrega-presentación del resto, es quizá el más importante ya que recoge la esencia de la estructura global de los medios pues en él se deben explicar las tendencias vivas que operan en el conglomerado mediático asignado. Esta actividad AEC, cuyo valor sobre la nota final es del 10%, permite autoevaluar si se han entendido e interiorizado los conceptos teóricos trabajados previamente en el aula y si se es capaz de explicarlos a partir de ejemplos reales.

En cuanto a los objetivos, responde a cuatro. A los ya mencionados sobre profundizar los conocimientos sobre el grupo mediático asignado y la estructura mediática global se suman decodificar el funcionamiento del mercado de la comunicación global, con especial incidencia en el caso español, y reflexionar sobre las tendencias vivas que operan en la estructura global de los medios.

A nivel práctico, este póster fue el que más tutorías demandó por parte de los diversos equipos ya que en el momento de su realización surgieron problemas puntuales, principalmente vinculados a las dificultades para identificar las tendencias más vinculadas a la teoría de la empresa (ej. la concentración empresarial o la deslocalización de la producción). No obstante, los resultados fueron especialmente buenos ya que todos los grupos aprobaron la entrega, la mayoría con notas equivalentes o por encima del notable. Se destaca, además, cómo alguno de los grupos integró a su presentación tendencias que aún no se habían explicado en profundidad en clase por encontrarse en un estado primario de implantación (ej. la plataformización o el interés en el metaverso).

3.2.7. Trabajo final sobre el conglomerado mediático asignado

La última de las actividades grupales programadas tiene un valor del 20% sobre la nota final de la asignatura y está catalogada como PF ya que en ella se espera que el estudiantado demuestre los conocimientos y competencias obtenidos a lo largo del cuatrimestre. Esta actividad consiste en la realización de un trabajo final sobre el conglomerado mediático asignado en el que se recojan, desde un punto de vista crítico, los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la asignatura. Dicho trabajo puede ser un trabajo escrito (estructura clásica de trabajo académico, extensión 7000-9000 palabras) o una pieza audiovisual (formato libre, extensión 12-20 minutos). En cualquier caso, debe incluir las referencias y fuentes de consulta a las que se ha acudido a lo largo del cuatrimestre y se debe realizar una presentación en el aula siguiendo las dinámicas de participación empleadas en los pósteres. En cuanto a los objetivos, a los ya mencionados se suma el objetivo principal de esta actividad que consiste en incentivar la capacidad crítica.

De los once grupos que participaban de la evaluación no continua, nueve optaron por la modalidad audiovisual mientras que dos lo hicieron por la académica. Estos últimos indicaron que lo hacían porque les permitía una mayor coordinación en equipo ante los problemas que ya habían sido identificados. Se destaca el trabajo presentado por el grupo encargado de estudiar Castilla-La Mancha Media, la corporación autonómica pública, que focalizó en su análisis en la estructuración social que promueve la corporación, en contraposición con otras autonómicas, con especial incidencia en su atención a las audiencias mayores que habitan la región.

Respecto a las nueve presentaciones audiovisuales, de nuevo evidenciaron la desigualdad de interés y nivel de trabajo entre los distintos equipos. Si bien, mientras que una minoría de grupos apostó por un formato podcast de mesa redonda en falso directo, se destaca el esfuerzo de varios grupos en diseñar, guionizar y editar un vídeo audiovisual focalizado en su conglomerado. Entre ellos, destaca el trabajo final sobre Netflix, en el que, a modo de reportaje en profundidad, el discurso del narrador se intercaló con una batería de totales de usuarios anónimos, para reflexionar sobre el papel de esta empresa en el entramado mediático transnacional, con especial incidencia en el mercado europeo. Entre las cuestiones tratadas destacaron el futuro del modelo de negocio adaptado por la plataforma o las consecuencias que conlleva para la diversidad cultural su alta implantación en territorio europeo.

3.2.8. Cuestionario final

Esta actividad individual AEC consiste en la realización por parte del estudiantado de un cuestionario no anonimizado cerrado, diseñado *exprofeso* por la profesora para la asignatura. Estructurado en tres bloques (datos de contacto, metodología docente y conocimientos adquiridos), tiene como objetivo conocer las valoraciones del alumnado sobre el método docente aplicado y los contenidos de la asignatura, así como su satisfacción al respecto. Al igual que el cuestionario inicial, su valor sobre la nota final es de un 5%, siendo asignada de manera automática la puntuación máxima tras su cumplimentación.

Aunque los resultados obtenidos acerca de la metodología docente y su valoración son desarrollados en profundidad en el punto 3.3 del presente artículo, señalamos aquí las principales conclusiones obtenidas tras el análisis de las respuestas enviadas. En primer lugar, el alumnado destacó como puntos positivos tanto la distribución de la carga de trabajo, que consideraron equilibrada, como la posibilidad de adquirir conocimientos teóricos mediante la realización de trabajos prácticos. En cambio, a nivel de contenido, destacaron negativamente la densidad y complejidad del temario, así como la obligación de obtener una nota mínima en el examen para poder aprobar la asignatura. Una minoría también señaló como hándicap las dificultades para trabajar en equipo.

Sobre los conocimientos adquiridos, los resultados evidencian que, una vez cursada la asignatura, el estudiantado es capaz de mencionar una diversidad de conglomerados mediáticos operando en España en apenas segundos. Entre los estadounidenses, destacan las menciones a los GAFAM, con incidencia en Apple y Meta, pero también a Disney o AT&T, grupo desconocido para ellos antes de iniciar la asignatura. No estadounidenses destacan, por este orden, Vivendi, China Media Group, Mediaset, Al Jazeera y Tencent. Todos ellos trabajados en clase y, a excepción de Mediaset, también desconocidos con anterioridad. A nivel nacional, los grupos referenciados son la CRTVE, CMM, Planeta, Prisa o Vocento, de los que se ha hablado en clase a lo largo del cuatrimestre de manera habitual. Además, son capaces de identificar la existencia en España de la oferta de los catálogos de OTTs no mainstream como Pluto TV o el interés de Apple y Disney por el metaverso. También reconocen sin problemas qué son la FORTA, la MPA o los GAFAM y son capaces de describir las líneas principales de actuación del *Spain Audiovisual Hub*.

Por otro lado, en cuanto a su actitud ante la asignatura y las sensaciones que les ha generado, la mayoría coincidió en que la metodología empleada fomenta el interés en la asignatura, principalmente porque “hace que vengas a clase y aprendas”. En cuanto a la utilidad de la asignatura, valoraron que es muy interesante para su presente como ciudadanos (4,2 puntos sobre 5) aunque no tanto para su futuro laboral (3,7 puntos). Con todo, consideran que es una asignatura necesaria (4 puntos) y que les ha resultado de interés (3,75 puntos).

La mayoría coincidió en que lo más interesante ha sido aprender a desengranar quiénes son realmente los dueños de la comunicación, con especial incidencia en las “telarañas mediáticas que se esconden en las inversiones y acciones de un conglomerado mediático” (financiarización). Muchos destacaron que les ha sorprendido cómo “todo tipo de empresas están conectadas al mundo audiovisual; además del impactante flujo de intereses que se da en este ámbito”. Así, la concentración del capital, el poder transnacional, el fenómeno de las puertas giratorias o las alianzas entre empresas para obtener beneficios fueron señalados como contenidos de principal interés. Además, demostraron ser conscientes del importante papel que juegan los medios de comunicación en el proceso democrático en España, especialmente por la influencia de las estructuras de poder en el funcionamiento de estos. Parte del estudiantado, vinculó la utilidad de los conocimientos adquiridos con su futuro laboral a corto plazo, en especial en lo relativo al *Spain Audiovisual Hub* o a la puesta en marcha del *Madrid Content City* donde, literalmente, señalaron que “podemos acabar allí trabajando”. Por último, en un cuatrimestre marcado por la invasión de Rusia a Ucrania, se coincide en identificar como positivo la capacidad de saber relacionar los hechos actuales con la geopolítica audiovisual (ej. el cese de operaciones de Gameloft -Vivendi- en Rusia).

Respecto a los contenidos menos interesantes, aunque la mayoría señaló que no sabría porque “todos los conocimientos que hemos adquirido eran necesarios para comprender la asignatura”, muchos coinciden en que les ha resultado tediosa la parte más teórica (temas 1 y 2). Además, señalaron que se les ha hecho denso todo lo vinculado a los discursos emergentes y, en concreto, al caso de China. Así, aunque el 66,7% considera que el temario tratado es el adecuado para una asignatura cuatrimestral, hay un acuerdo generalizado al referir que les habría gustado profundizar en contenidos vinculados con las industrias de los videojuegos y de la música. Destacan dos comentarios interesantes. Por un lado, una estudiante que señaló que le habría gustado fomentar más los debates en clase. Por otro lado, otro estudiante quisiera haber profundizado en las condiciones laborales de los trabajadores de estos conglomerados.

3.2.9. Reflexión sobre el funcionamiento y las características del sistema mediático en España

Esta actividad, de tipo individual y con un valor sobre la nota final del 10%, está catalogada como PF. Consiste en la realización de una reflexión final sobre el funcionamiento y las características del sistema mediático español, con especial incidencia en la influencia en el mismo de las estructuras de poder. Su extensión es libre y debe evidenciar un matiz crítico. Por ello se vincula con dos objetivos: fomentar la capacidad de reflexión crítica en

materia de análisis del sistema mediático y conocer las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento del sistema mediático global.

Los resultados son diversos, en línea con la libertad expresiva que permite la actividad. Así, la mayoría se ha centrado en la cuestión de la influencia de los poderes económicos sobre el funcionamiento de los medios de comunicación. En línea con lo ya señalado en el cuestionario final, esta cuestión les ha resultado especialmente impactante y los ha llevado a vincular la financiarización con el papel que juegan las empresas comunicativas en el funcionamiento democrático de España y en la construcción de la opinión pública. Si bien, los mejores trabajos han sido aquellos vinculados a la experiencia personal próxima del estudiante.

3.2.10. Examen

La última de las actividades programadas es la realización de un examen final individual de tipo teórico y en modalidad escrita cuyo valor es del 30% sobre la nota final. El objetivo es evaluar el conocimiento adquirido en materia de estructura mediática a lo largo del desarrollo de la asignatura. Si bien, como la experiencia docente previa nos reafirma en la opinión de que la memorización contenidos de contenidos a nivel universitario es inútil ya que una vez terminan la prueba tienden a olvidar los contenidos, este examen se realiza con materiales (apuntes, libros u otro tipo de materiales impresos que el alumnado considere a bien consultar).

El estudiantado dispone de una hora y media para responder a las cuatro preguntas planteadas, sin limitación de espacio y poniendo en práctica el ya mencionado saber pensar. Así, las preguntas que se plantean son de tipo analítico, sin respuesta única, y se espera que, a partir de ellas, cada estudiante sea capaz de elaborar un discurso propio que evidencie los conocimientos y las competencias adquiridas durante el cuatrimestre. Los resultados obtenidos prueban las dificultades del estudiantado para poner en práctica la competencia del saber pensar ya que en la mayoría de los casos elaboran respuestas de tipo descriptivo y no analítico, limitándose a resumir los apuntes o no respondiendo a aquellas cuestiones que exigen hilar contenidos trabajados en diferentes epígrafes. A lo anterior se suman los problemas de expresión escrita que presentan, con un alto número de faltas de ortografía, redacción y acentuación. Por ello, esta actividad es la que ofrece los peores resultados en cuanto a la nota obtenida: el 42,6% no alcanza los 4 puntos sobre 10 y solo el 8,2% supera los 7 puntos.

3.3. Satisfacción y valoración de la experiencia

Dado que los resultados de las encuestas docentes planteadas por el Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación de la UCLM no son remitidos al profesorado hasta el curso posterior a la impartición de la asignatura, los indicadores de satisfacción y valoración de la experiencia por parte del alumnado que ha cursado la asignatura se extraen de las respuestas enviadas mediante la realización del cuestionario final señalado con anterioridad.

En lo que respecta a la experiencia, el 98% manifiesta que la asignatura y su planificación docente les han parecido entretenidas. Se identifica un acuerdo en señalar los esfuerzos de la profesora por mostrarse cercana, hacer liviano el contenido, fomentar la reflexión crítica y motivar al estudiantado a pesar de la dificultad intrínseca de la asignatura. No obstante, el 52% reconoce que, con los conocimientos previos que tenían, les ha resultado complejo entender el temario. Por ello, califican con un 4,4 sobre 5 puntos su miedo al examen, aunque consideran que tanto la asistencia a clase como el trabajo diario facilitan la superación de este (3,9 y 3,7 respectivamente). En palabras de un estudiante, “el hecho de tener a los alumnos en constante trabajo hace que no dejemos de lado la asignatura y aprendamos más sobre ella”.

Sobre la metodología docente, la mayoría coincide en considerarla “dinámica”, como algo positivo, y la valoración global asignada es de 4,2 puntos sobre 5. Si desglosamos este dato, la dimensión mejor valorada es la realización de los pósteres (4,5). El alumnado considera que es una actividad didáctica, que permite aprender sobre la asignatura y poner en práctica la creatividad: “El tener que explicar nosotros mismos, con nuestras palabras y de forma más informal, hace que sea más fácil que se te queden los conceptos, no parece que estés estudiando al uso”. Aunque, reconocen, esto no ha sido siempre fácil. Como señala un estudiante, “esta asignatura es de las únicas que nos ha puesto las pilas en esta carrera, te obliga a pegarte con los contenidos, que es al final como se aprende, aunque para algunos esto puede parecer un suplicio”. En esta línea, varios se quejan de que no han sido capaces de seguir el hilo de manera continuada porque requiere un esfuerzo doble a la hora de tomar apuntes: por un lado, estar atento a lo que exponen los compañeros; y, por otro lado, a las correcciones y matices de la profesora ya que suele haber fallos en las exposiciones. Además, al ser una asignatura tan pegada a la actualidad, “si faltabas un día era muy fácil que te perudieses temario”, lo que dificulta el seguimiento.

En cuanto a la planificación docente y las tutorías con la profesora, estas fueron valoradas con un 4,3 sobre 5 cada una de ellas. Se señala que la planificación exige un trabajo continuado que evita “dejar la asignatura aparcada hasta la semana previa al examen”, lo que ha permitido adecuarse sin problema a los plazos de entrega, identificándose solo algunas quejas en la entrega de la reflexión final por su cercanía con la fecha del examen y las entregas finales de otras asignaturas. Por su parte, la participación obligatoria en el modelo de evaluación continua es también valorada positivamente (4,1), así como los contenidos y los criterios de evaluación (4 en ambos casos). Sin embargo, la realización del trabajo final grupal, así como la de la reflexión final individual

reciben las puntuaciones más bajas (3,7 y 3,5, respectivamente). A este respecto, varios estudiantes señalan la dificultad para comprender los objetivos de estas dos actividades, vinculados al fomento de la capacidad crítica del estudiantado.

Si tenemos en cuanto las valoraciones de los repetidores, la experiencia es muy positiva ya que todos coinciden en que se ha mejorado mucho el planteamiento respecto al curso anterior, que llegaron a calificar de “agobiante”. En este sentido, consideran que las dinámicas de grupo han hecho más amena la experiencia y facilitado el aprendizaje de cara al estudio. En palabras de un estudiante, “la creación de los pósteres durante todo el curso me ha ayudado a entender de forma más clara el funcionamiento de los conglomerados mediáticos”. Este mismo estudiante destaca que este método obliga “a estar atentos en clase y a trabajar semanalmente”, lo que facilita la adquisición de conocimientos. En palabras de otra estudiante repetidora: “El primer año no la disfruté, pero este año sí”.

En cuanto al trabajo en grupo, se distinguen posiciones enfrentadas, en línea con el devenir interno de cada grupo a lo largo del cuatrimestre, aunque la mayoría coincide en que ha sido una experiencia positiva que les ha permitido socializar entre ellos y apoyarse mutuamente. En este sentido, el 83,3% cree que el trabajo en grupo ha permitido alcanzar los objetivos satisfactoriamente. Se destaca que el trabajo en equipo permite repartir la carga de trabajo y se hace más ameno, aunque reconocen que en algunos casos hay personas que se escaquean porque saben que el resto de los integrantes del equipo va a sacar el trabajo. Por ello, sugieren que el tamaño de los equipos de trabajo sea menor para futuras ediciones ya que así es más difícil que aquellos que trabajen menos se beneficien del resto. En esta línea, algunos proponen que las notas sean individuales ya que, confiesan, se reparten el trabajo por partes y al final no son responsables del total. Con todo, reconocen que es una debilidad interna que no estén acostumbrados a trabajar en equipo cuando son las dinámicas habituales en el entorno profesional del audiovisual. Por ello, varios señalan que la metodología docente es una buena oportunidad para prepararse de cara al futuro.

Finalmente, el alumnado considera que el sistema de evaluación es justo, aunque manifiestan que “es mucho trabajo para una sola asignatura”. Por ello, varios sugieren que, dado que se ha estado trabajando durante todo el curso, se considere la posibilidad de eliminar el examen final o convertirlo en una actividad optativa para subir nota. Se justifican en el alto número de horas semanales dedicadas a la preparación de la asignatura que, sin embargo, se sitúa en apenas una media de 3,7 horas, muy por debajo de la mínima de 6 horas que correspondería a la carga docente de 6 ECTS.

Con todo, esta metodología ha permitido mejorar las estadísticas de la convocatoria ordinaria con respecto al curso anterior, reduciéndose el porcentaje de no presentados en casi 5 puntos (10,67%), siendo todos estudiantes de evaluación no continua o en movilidad académica. Así mismo, se ha reducido el porcentaje de suspensos en 9 puntos (29,33%). Como contrapartida, se ha detectado que es más difícil alcanzar notas excelentes con este sistema de evaluación.

4. Reflexiones finales

A partir de la descripción y el análisis de la experiencia docente puesta en práctica en la asignatura ‘Estructura Global de los Medios’, enmarcada en el plan de estudios del Grado en Comunicación Audiovisual y Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo (UCLM) durante el curso académico 2021-2022, se evidencia que la participación activa del alumnado en el desarrollo curricular de la materia resulta positiva para el aprendizaje. Los resultados indican que la metodología docente propuesta favorece la adquisición de competencias y dinamiza el proceso de formación a partir del fomento del trabajo en equipo, de la potenciación de la competencia analítico-crítica y de la apuesta por la creatividad. Si bien, la dificultad intrínseca de la materia y la densidad del contenido siguen constituyendo los principales hándicaps para el progreso.

En términos cuantitativos, los resultados demuestran la dificultad que tiene el alumnado para obtener una obtención final excelente mediante esta planificación, ya que ello requiere de una excelencia constante en el conjunto de tareas desarrolladas. Esto, en un modelo basado en el trabajo equipo, requiere que el conjunto de los integrantes de los grupos de trabajo alcance ese nivel máximo de exigencia de manera continuada, algo difícil de conseguir. Por ello, aunque cualitativamente la experiencia demuestra que el trabajo en equipo les permite profundizar cooperativamente en los conocimientos del temario y asimilar mejor las competencias, se detecta que no están acostumbrados a estas dinámicas. Al respecto, el hecho de que la profesora haya tenido que intervenir puntualmente en el proceso para encarrillar la situación debe de ser tenido en cuenta y llevado a reflexión ya que, como bien señala el alumnado, en su futuro profesional en el mercado de la comunicación deberán de normalizar trabajar en equipo como parte de su rutina profesional. En este sentido, de manera transversal al plan de estudios, debiera de resaltarse el valor de la participación en el aula como herramienta para formar en corresponsabilidad.

A la complejidad para trabajar en equipo se suman otras tres debilidades detectadas en esta primera experiencia. Primero, el bajo nivel de inglés del estudiantado ralentiza significativamente el proceso de aprendizaje al incapacitar a la mayoría del grupo para consultar fuentes primarias vinculadas. Esto hace que aquellos que tienen la competencia carguen a sus espaldas la responsabilidad de hacer accesible el material en

inglés a sus compañeros. Segundo, la no normalización de dedicación de un tiempo de estudio mínimo de seis horas semanales fuera del aula a cada asignatura de 6 ECTS en tercer curso del grado hace muy complejo que cambien sus rutinas al enfrentarse a la materia. Finalmente, la costumbre de copiar, leer y memorizar contenidos como fórmula hacia el aprobado les genera dificultades tanto a la hora de tomar apuntes y seguir el hilo de las clases discursivas como a la de superar con éxito el examen. En alumnado de comunicación que debiera de ser capaz de elaborar sus propios discursos, esto último es especialmente preocupante.

Las dificultades de este modelo docente también afectan a la profesora. Por un lado, se identifica que el elevado número de matriculados en la materia impide hacer un seguimiento más detallado del desarrollo del trabajo individual. Se pone aquí de manifiesto la incongruencia del modelo educativo centrado en el estudiantado. Así, a pesar de que en la norma del EEES se presupone una mayor atención individualizada, en la práctica esto se contrapone con los intereses mercantiles de las universidades que siguen ligados a la captación de un alto número de matrículas. Por otro lado, la participación del alumnado en el proceso docente requiere de un aumento de la carga de trabajo de la profesora que, al diseño de las lecciones magistrales, debe añadir la tutela y evaluación continuada de las actividades desarrolladas. Por tanto, en la práctica, la propuesta realizada por el estudiantado para reducir el número de integrantes de cada equipo de trabajo es imposible de ejecutar.

Con todo, y a pesar de la inherente complejidad de la asignatura, la relevancia docente de 'Estructura Global de los Medios' se evidencia indiscutible porque establece las bases teóricas para formar profesionales críticos conocedores de la realidad mercantil en la que operan. Así, los resultados constatan que la asignatura genera un impacto positivo en el estudiantado, dada su importancia como herramienta de decodificación de las estructuras de poder que configuran la realidad social, aunque no acaban de ser del todo conscientes de la importancia que estas tendrán en su futuro laboral próximo. Cabría aquí preguntarse si esto se debe a que se perciben ajenos a estas presiones o si, simplemente, no son aún conscientes de que quizá en un futuro formen parte de la plantilla de trabajadores de los conglomerados mediáticos simulados en el aula.

Referencias

- Almirón, N. (2012). Docència centrada en l'aprenentatge en el context de l'espai europeu d'educació superior (EEES): el cas de l'assignatura d'Estructura de la comunicació social. *Comunicació: Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 29 (1), 109-124.
- ANECA (2005). *Libro blanco. Títulos de Grado en Comunicación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Barranquero, A. (2005). Estudios de comunicación y vigencia de la teoría crítica en España. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 11.
- Barranquero, A. & García-Santamaría, J. V. (2013). La enseñanza bilingüe del periodismo en España aplicada a un caso de innovación pedagógica en la asignatura de Estructura de la Información. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 23,100-115.
- Becker, W.E & Watts, A.. (2001). Teaching Methods in U.S. Undergraduate Economics Courses. *The Journal of Economic Education*, 32(3). <https://doi.org/10.2307/1183384>
- Bové, M. A. (2013). Estrategias y aplicaciones de aprendizaje activo en la asignatura de "Economía del medio ambiente". *Atic, Revista de Innovación Educativa*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.7203/atic.10.1618>
- Buil, I., Catalán, S. & Martínez, E. (2018). Exploring students' flow experiences in business simulation games. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34 (2), 183-192. <https://doi.org/10.1111/jcal.12237>
- Calabor, M.S., Mora, A. & Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Revista de contabilidad*, 21(1), 38-74. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.11.001>
- Castro, S. (2008). Juegos, Simulaciones y Simulación-Juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad? *Revista de investigación*, 32(65). 223-245.
- Chamorro, A., Miranda, F. J. & García, J. M. (2014). Business games as teaching tools: an analysis of its application in the field of marketing management. *Revista de docencia universitaria*, 13(3), 55-71.
- Coll, C.; Mauri-Majós, M. T. & Onrubia- Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 7191.
- Domínguez, E. (2009). Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. *Zona Próxima*, 10(7), 146-155.
- Ecobar, B. & Lobo, A. (2005). Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al espacio europeo de educación superior: experiencia en la diplomatura de turismo. *Cuaderno de turismo*, 16, 85-104.
- Fabregat-Pitarch, A. & Gallardo-Fernández, I. (2014). Participación del alumnado y construcción de saberes en formación profesional. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014 ISBN: 978-989-98314-7-6. Pp. 1148-1160
- Felder, R, M. & Brent, R. (2009). Active Learning: An Introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2 (4).
- Florijan, A. & Prović, M. (2014). Business simulation as a tool for entrepreneurial learning. The role of business simulation in entrepreneurship education. *Hrcak*, 4(2). 97- 107.
- García-Carbonell, A, & Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Ibérica*, 13, 65-84.
- Gil-Flores, J. & Padilla-Carmona, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Jones, D. E. (2005). Aproximación teórica a la estructura de la comunicación. *Sphera Pública*, 5, 19-39.
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Labrador, M. & Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Lacruz, J.A. (2017). Simulation and learning dynamics in business games. *Revista de Administração Mackenzie*, 18(2), 49-79. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712016/administracao.v18n2p49-79>
- Lainema, T. & Nurmi, S. (2006). Applying an authentic, dynamic learning environment in real world business. *Computers & Education*, 47(1),94-115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.002>
- Limón, N., Prieto-Souto, X. & Cañedo, A. (2022). Estudios culturales y economía política de la comunicación: una propuesta docente integradora en los estudios de postgrado en comunicación. In A. Barrientos-Báez, A. Gregorio Cano & X, Martínez Rolán (Coord.), *Desarrollando competencias comunicativas en la Educación Superior* (pp. 285-300). Madrid: Fragua
- López, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 1-15.

- Martínez, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Lingarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- Matute, J. & Melero, I. Game-based learning: using business simulators in the university classroom. *Universia Business Review*, (51), 73-11. DOI: 10.3232/UBR.2016.V13.N3.03.
- Mosco, V. (2009). *La Economía Política de la Comunicación. Reformulación y renovación*. Bosch.
- Ontoria, A.; Gómez, J.P.R.; Molina, A. & De-Luque, A. (2006) *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea Ediciones
- Orejudo, S., Nuño, J., Fernández, T., Ramos, T. & Herrero, M. L. (2007). Participación del alumnado universitario en el aula. Una investigación sobre el temor a hablar en público en grandes grupos. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1): 145-160.
- Prado, A.M.; Arce, R.; López, L.E.; García, J. & Pearson A. A. (2020). Simulations Versus Case Studies: Effectively Teaching the Premises of Sustainable Development in the Classroom. *Journal of Business Ethics*, 161, 303-327. DOI: 10.1007/s10551-019-04217-5.
- Quirós, F. (1991). *Curso de estructura de la información*, Madrid: Dossat.
- Ramahí-García, D. & García-Crespo, O. (2014). Análisis comparativo de la materia Estructura del sistema audiovisual en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(1), 41-50.
- Reig, R. (2009). Bases teóricas y documentales para el estudio de la Estructura de la Información y el análisis estructural de los mensajes. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 385-407.
- Ros-Clemente, M. I. & Conesa-Pérez, M. C. (2013). Adquisición de competencias a través de la simulación y juego de rol en el área contable. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 419-428.
- Rué, J. (2007). Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior. Madrid: Narcea Ediciones.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Paris: UNESCO.
- Urquidi, A.M. & Tamarit, C. (2017). Meaningful learning in business through serious games. *OmniaScientia*, 13 (4), 1697-823.
- Williams, R. B. (2007). *Cooperative Learning: A Standard for High Achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.