

Características y competencias de la enseñanza del periodismo digital en el grado de Periodismo en las universidades públicas españolas

Characteristics and competencies of digital journalism teaching in the degree of Journalism in Spanish public universities

<https://doi.org/10.22235/d33.2377>

Álvaro López-Martín

ORCID: 0000-0001-7871-2137

Alba Córdoba-Cabús

ORCID: 0000-0002-3519-0583

Universidad de Málaga, España.

RESUMEN

La transformación del panorama comunicativo a raíz de la digitalización y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han obligado a configurar una nueva oferta curricular del grado en Periodismo con el propósito de dar respuesta a las demandas del mercado laboral. En esta investigación se pretende explorar —a través del análisis de las guías docentes y planes de estudios de las veinte universidades públicas españolas en las que se imparte el grado de Periodismo— las características y competencias actuales vinculadas a la enseñanza del periodismo digital o ciberperiodismo. Se aprecia que la incidencia de este asunto en el currículo académico es aún moderada. Por ello resulta necesario que las competencias digitales sean transversales durante la formación, así como repensar la titulación de manera constante para adaptarla al entorno periodístico. Se extrae también que la preponderancia de las competencias prácticas hace que la enseñanza de destrezas teóricas apenas tenga cabida en la planificación de las asignaturas.

Palabras clave: periodismo; universidad; periodismo digital; competencias, planes de estudio.

ABSTRACT

The transformation of the communicative panorama as a result of the digitization and the implantation of the European Higher Education Area (EHEA) have forced to configure a new curricular offer of the degree in Journalism in order to respond to the demands of the labor market. This research aims to explore —through the analysis of the teaching guides and curricula of the twenty Spanish public universities in which the degree in Journalism is taught— the current characteristics and competencies linked to the teaching of digital journalism or cyberjournalism. It is observed that incidence of this matter in the curriculum is still moderate. Therefore, it is necessary for digital skills to be transversal during training, as well as to constantly rethink the degree to adapt it to the journalistic environment. It is also observed that the preponderance of practical skills means that teaching of theoretical skills has little place in the planning of the subjects studied.

Keywords: journalism; university; digital journalism; competencies; curriculum.

Cómo citar: López-Martín, A., y Córdoba-Cabús, A. (2020). Características y competencias de la enseñanza del periodismo digital en el grado de Periodismo en las universidades públicas españolas. *Dixit*, 33, 61-73. <https://doi.org/10.22235/d33.2377>

Recepción: 15/06/2020 :: Revisión: 11/08/2020 :: Aceptación: 18/08/2020

Introducción

Desde hace casi 50 años, las universidades españolas han implantado progresivamente los estudios de Periodismo a sus respectivas ofertas académicas, especialmente en la década de los 90 y principios del siglo XXI, lo que motivó que la titulación experimentase un periodo expansivo y que se incrementase exponencialmente el número de egresados por año. Tras la implantación de la titulación en la Universidad de Extremadura (UNEX) durante el curso 2018/2019, actualmente son 20 las universidades públicas españolas que conforman el catálogo de centros en los que se forma a los futuros periodistas.

Del mismo modo, en los últimos veinte años la profesión ha experimentado un proceso de transformación marcado por la digitalización, dando pie a un nuevo escenario comunicativo (Salaverría, 2019). Este contexto obliga a los profesionales de la comunicación a reinventarse y a adquirir un conjunto de competencias y destrezas relacionadas con lo digital, exigiendo, a su vez, una adaptación del sistema formativo que aborde estas cuestiones (Tejedor y Cervi, 2017). Es por eso que, a raíz de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades han repensado el currículo de sus titulaciones para dar respuesta a las demandas del mercado laboral y a las de los propios estudiantes, quienes calificaban como “regular” la formación recibida (Humanes y Roses, 2014, p. 85).

Siguiendo la línea de estudios previos sobre las competencias en Periodismo (Casero-Ripollés, Ortells-Badenes y Doménech-Fabregat, 2013; Schena, Besalú y Singla, 2018) y la formación académica (Goodman y Steyn, 2017), resulta de interés poner el foco y conocer las competencias, tipos de asignaturas y distribución de aquellas materias sobre periodismo digital o ciberperiodismo de los currículos del grado de Periodismo de las universidades públicas españolas.

Estado de la cuestión

La irrupción de internet y la cotidianidad de las redes sociales supusieron un “cambio en el paradigma de la comunicación” (Peñafiel, 2016, p. 166), cuyos efectos trascendieron de lo estrictamente periodístico y/o informativo (Akter y Nweke, 2016). El cambio digital ha incidido en todo tipo de ámbitos —la economía, la cultura, la educación, la política, etc.— lo que ha supuesto que las tecnologías sean los elementos definitorios de la actual sociedad (Hamilton, 2016).

El reto de la enseñanza del Periodismo ante la digitalización

La constante evolución tecnológica obliga a los medios de comunicación y las universidades a replantear el perfil del periodista —adaptando sus competencias y aptitudes al nuevo escenario periodístico— así como a una redefinición de la propia profesión (Schena et al., 2018; Marta-Lazo, Rodríguez y Peñalva, 2020). Esta situación exige una revaloración de los principios básicos de la profesión y una necesaria reformulación de los currículos de las carreras de Periodismo para hacer frente a los cambios tecnológicos, empresariales y estructurales que conforman el escenario actual (Díaz-Noci, 2010; Palomo y Palau-Sampio, 2016; Salaverría, 2016; Cruz-Álvarez y Suárez-Villegas, 2017; Marta-Lazo et al., 2020).

Las consecuencias de la eclosión de las tecnologías han sido objeto de estudio desde distintas perspectivas (Gómez-Calderón, Roses y García-Borrego, 2017; López-García, Renó y Punín (2019); Nunes y Canavilhas, 2020). A la hora de definir las principales características del ciberperiodismo, predominan tres rasgos: multimedialidad, interactividad e hipertextualidad (Díaz-Noci, 2010; García-Avilés y Arias, 2016; Salaverría, 2019). De manera paralela, las redes sociales poseen un notable protagonismo en este contexto, dado que “amplían exponencialmente el

ecosistema mediático” (Campos-Freire, Yaguache y Ulloa, 2017, p. 43). En este marco, las audiencias abandonan también el tradicional rol de audiencias pasivas y disponen de “autonomía para producir, distribuir y consumir los contenidos que circulan por la red” (De Aguilera y Casero-Ripollés, 2018, p. 7), convirtiéndose en prosumidoras —es decir, productoras y consumidoras de información de manera simultánea—.

Todo esto ha dado pie a que la profesión haya experimentado una mutación o transformación (Casero-Ripollés et al., 2013; Tejedor y Cervi, 2017) que afecta a todos sus niveles —organización, formación, rutinas profesionales—. Al desarrollo de las nuevas habilidades se han sumado las ya existentes e inalterables. Esto hace que las competencias tradicionales se unan a “nuevas facetas y necesidades más relacionadas con el perfil de periodista multimedia e interactivo” (Marta-Lazo, González y Herrero, 2018, p. 213). De acuerdo con ello, López-García, Rodríguez-Vázquez y Pereira-Fariña (2017) sostienen que la enseñanza del Periodismo debe articularse en torno a dos ejes: la formación tecnológica y el refuerzo de los principios básicos de la profesión, aunque aseguran que el gran reto es la preparación de profesionales con una óptima capacitación en herramientas tecnológicas, algo de lo que desde la primera década del siglo XXI venían alertando otros autores como Salaverría y Avilés (2008), Tuñez, Martínez y Abejón (2010) y Barrios y Zambrano (2015). Otros autores como Kümpel y Springer (2015), Masip (2016) y Deuze (2017) apostillan que no hay que olvidarse de poner el foco en la calidad de los contenidos.

En cualquier caso, el actual contexto obliga a los periodistas a contar con determinados conocimientos y habilidades para desenvolverse de manera satisfactoria. Este fenómeno afecta a todos los países y, por tanto, a la totalidad de las universidades (Tejedor y Cervi, 2017). Esto ha motivado que especialistas de distintos países aboguen por revitalizar la enseñanza del Periodismo (López-García, 2010; Salaverría, 2016; Olivera, Acosta y Piñera, 2018;

Torres Sánchez, 2018). Palomo y Palau-Sampio (2016) apuntaron que el perfil del profesional de la información que contratan las empresas informativas se define en torno a las competencias digitales. Estos conocimientos son, entre otros, sobre análisis de audiencias, *big data* o gestión de redes sociales y contenidos (Rodgers, 2015; Bruns, 2016; Lewis y Westlund, 2016; López-García et al., 2017).

Los cambios del proceso formativo universitario exigen, a su vez, un reciclaje constante y nueva formación para el profesorado (Silva, Araújo, Vendramini y Martins, 2014; Tramullas, 2016). Según Pavlik (2005), la digitalización y ciberperiodismo han incidido principalmente en cuatro aspectos vinculados con la carrera de Periodismo: 1) los métodos de enseñanza e investigación; 2) el contenido y currículo académico; 3) la propia estructura de las facultades de comunicación y 4) las relaciones entre profesores y alumnos.

Para lograr el propósito adaptativo, Munive (2017) propone que las facultades desarrollen laboratorios de periodismo multimedia. En ese mismo estudio recoge que ya son varios los centros universitarios latinoamericanos en los que se han puesto en marcha iniciativas en esa dirección, como la Universidad Alberto Hurtado en Chile, la Universidad de los Andes en Colombia, la Universidad Nacional de San Martín en Argentina o la Universidad Rafael Landívar en Guatemala (Munive, 2017).

La implantación del EEES en el grado de Periodismo en España

De acuerdo con el propósito perseguido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) —conocido como Plan Bolonia y firmado en 1999 por 29 países europeos—, los planes de estudio de los grados de Periodismo impartidos en las universidades europeas deben poner el foco en la adquisición de competencias de carácter profesional. En este sentido, Casero-Ripollés et al. (2013, p. 55) apuntaron

que “lo primordial del planteamiento y desarrollo de las competencias es el hecho de que los conocimientos adquiridos en el aula puedan ser llevados a la práctica profesional mediante la transferibilidad de los saberes a los haceres”.

De esta forma, la adaptación al EEES supone una transformación sustancial de los planteamientos originarios relativos a la formación de los profesionales de la información. “Las facultades españolas adoptaron inicialmente un modelo humanístico de enseñanza que se opone al modelo profesionalista”, destacan Humanes y Roses (2014, p. 182), quienes detallan que ya en la década de los 90 los planes de estudio sufrieron una modificación en la que se “dio cabida a contenidos más cercanos al ejercicio profesional, incluyendo la realización de prácticas” (Humanes y Roses, 2014, p. 182). Sin embargo, los reajustes adoptados seguían siendo insuficientes para la correcta formación profesional de los periodistas, a los que se unían otras problemáticas como la masificación de las aulas o la escasez de inversiones.

Rosique (2013, p. 120) incide en que “no solo los propios empresarios, sino también los estudiantes, se quejan del distanciamiento existente entre la formación universitaria y las necesidades reales de las empresas y del exigente mercado laboral”. La implantación del EEES ha permitido paliar, al menos de manera parcial, algunas de las carencias formativas de los periodistas, convirtiendo la enseñanza por competencias en “la piedra angular del nuevo modelo educativo” (Rodrigo-Alsina y Almiron-Roig, 2013, p. 99). Antes de continuar es preciso aportar una definición de competencia, para lo que se recurrirá a la aportada por Schena et al. (2018, p. 534): “Abarca la apropiación, articulación mental y aplicación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes con la finalidad de comprender, interpretar y solucionar problemas concretos”.

La implantación del EEES ofrece mayor independencia a las universidades en cuatro aspectos diferentes: para el diseño de los planes de estudio, la consonancia entre las distintas áreas de la Comunicación, la creación de grados conjuntos, así como el fomento de destrezas prácticas y técnicas periodísticas (Sánchez-García, 2016). Con ese

propósito, la UNESCO propuso en 2007, a través del Plan Modelo de Estudios de Periodismo, que los estudios de Periodismo debían incidir en las competencias profesionales.

Sánchez-García (2016) señala que al debate relativo al planteamiento de los planes de estudio de Periodismo “se añade la cuestión de cómo integrar la transformación digital y multimedia del sector con nuevas perspectivas en su enseñanza” (2016, p. 127). Precisamente, aquí radica uno de los grandes retos de las universidades. Autores como Acosta, Costales y Rosales (2016) advierten de la escasa correspondencia de la enseñanza del Periodismo con el escenario profesional actual, debido al acelerado ritmo de transformaciones tecnológicas. Para subsanarlo, Tejedor y Cervi (2017) plantean la necesidad de revisar los currículos académicos de manera permanente. Por tanto, el problema gravita en conocer si desde las universidades se forman a periodistas adaptados al escenario actual o están adquiriendo competencias ya anticuadas (Marta-Lazo et al., 2018).

La reflexión sobre la transformación de los planes de estudio motivada con la implantación del EEES genera dudas y visiones opuestas. Aquellos que ven dicha adaptación como una oportunidad para innovar en la enseñanza (Vivar, Abuín, García, Vinader y Núñez, 2010) y los que rechazan que la formación superior se centre únicamente en las necesidades del mercado laboral (Sierra, 2011; Salaverría 2019), aunque, como apostilla Salaverría (2019, p. 16), “tampoco debería estar de espaldas”.

Objetivos

El objetivo fundamental de esta investigación estriba en determinar cuáles son las principales características y competencias formativas actuales vinculadas a la enseñanza del ciberperiodismo o periodismo digital en las universidades públicas españolas en las que se imparte el grado de Periodismo. Esto permitirá, a su vez, profundizar en el análisis y conocimiento sobre la adaptación de los planes de estudio de dicha titulación al escenario periodístico actual.

En aras de una mayor concreción, se han establecido varios objetivos subsidiarios. El primero de ellos es cuantificar las materias o asignaturas que, directa o indirectamente, aborden el ciberperiodismo y/o ámbito digital (O1), lo que permitirá dilucidar la importancia que tiene este asunto en la planificación y estructuración de los planes de estudios de Periodismo y, por tanto, conocer en qué medida se ha integrado esta nueva realidad digital al mundo académico. Otro de los aspectos a tratar será identificar si existe un patrón común en cuanto a la ubicación de las materias objeto de estudio (O2), es decir, conocer si se imparten, predominantemente, en algún año concreto de la carrera. Por último, se pretende examinar las competencias recogidas en las programaciones docentes de dichas asignaturas y analizar si estas están encaminadas a la práctica profesional del periodismo (O3).

Metodología

Para la consecución de los objetivos se ha aplicado una metodología basada en el análisis de contenido, adecuada para describir las características y competencias de todas las asignaturas vinculadas al ciberperiodismo o periodismo digital que se imparten en las universidades públicas españolas en las que se cursa el grado de Periodismo (n=20). La elección de esta técnica como herramienta de análisis se debe a “su flexibilidad instrumental” (Barredo, 2015, p. 27), así como a su idoneidad para el estudio de los documentos analizados (Wimmer y Dominick, 1996; Igartua, 2006).

La muestra de esta investigación de carácter descriptivo –dado que el análisis nos permitirá describir las tendencias y características– está compuesta por un total de 20 universidades públicas: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Extremadura (UNEX), Universidad Jaume I de Castellón (UJI), Universidad de La Laguna (ULL), Universidad de Málaga (UMA), Universidad Miguel Hernández (UMH), Universidad de Murcia (UM), Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Universidad Pompeu

Fabra (UPF), Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Universidad Rovira i Virgili (URV), Universidad de Santiago de Compostela (USC), Universidad de Sevilla (US), Universidad de Valladolid (UVA), Universidad de Valencia (UV), Universidad de Vic (UVIC) y Universidad de Zaragoza (UNIZAR). De todas ellas se seleccionaron las materias que tratan temas afines al periodismo digital o ciberperiodismo (n=69).

Tabla 1. Distribución de asignaturas relacionadas con ciberperiodismo o periodismo digital por universidades

Universidad	n.º
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	7
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)	4
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)	8
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	3
Universidad de Extremadura (UNEX)	5
Universidad Jaume I de Castellón (UJI)	2
Universidad de La Laguna (ULL)	1
Universidad de Málaga (UMA)	5
Universidad Miguel Hernández (UMH)	1
Universidad de Murcia (UM)	1
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)	3
Universidad Pompeu Fabra (UPF)	3
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	3
Universidad Rovira i Virgili (URV)	4
Universidad de Santiago de Compostela (USC)	4
Universidad de Sevilla (US)	4
Universidad de Valladolid (UVA)	3
Universidad de Valencia (UV)	2
Universidad de Vic (UVIC)	4
Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	2

Fuente: Elaboración propia (2020)

La ficha de análisis recoge los siguientes aspectos:

- A. **Ubicación.** En este apartado se pretende explorar en qué año del grado se sitúa la materia relacionada con el ciberperiodismo, un dato que también permitirá conocer si, en cierta medida, otras asignaturas incluidas en la oferta curricular abordan este asunto.
- B. **Tipología.** Aquí se identifica el carácter de la asignatura. Es decir, si se trata de una materia obligatoria o si, por el contrario, es optativa y, por tanto, el alumno puede definir y elegir según sus intereses su formación sobre ciberperiodismo.
- C. **Créditos.** Se analiza la carga lectiva de la materia en la planificación y estructuración de la titulación a través del número de créditos.
- D. **Competencias.** Finalmente, en este bloque se examina cuáles son las principales competencias recogidas en las guías docentes de las asignaturas objeto de estudio. Para un análisis más exhaustivo se han categorizado dichas competencias en 12 bloques, elaborados a partir de estudios previos como Tejedor (2008) y Tejedor y Cervi (2017): 1) Capacidad de diseñar o producir contenidos periodísticos; 2) Capacidad de redacción periodística; 3) Tener conocimiento sobre los géneros periodísticos y su empleo en el contexto digital; 4) Poseer capacidades creativas y aplicarlas a los nuevos formatos; 5) Demostrar versatilidad a través del empleo de las distintas herramientas que ofrece internet; 6) Capacidad de búsqueda y selección de fuentes en internet; 7) Actuar de acuerdo a las normas éticas y deontológicas; 8) Conocer las tendencias a corto y medio plazo del periodismo digital; 9) Poseer habilidades de investigación; 10) Conocer las rutinas profesionales de los periodistas; 11) Conocer los fundamentos del periodismo digital y su impacto en la sociedad; 12) Desarrollar capacidad emprendedora.

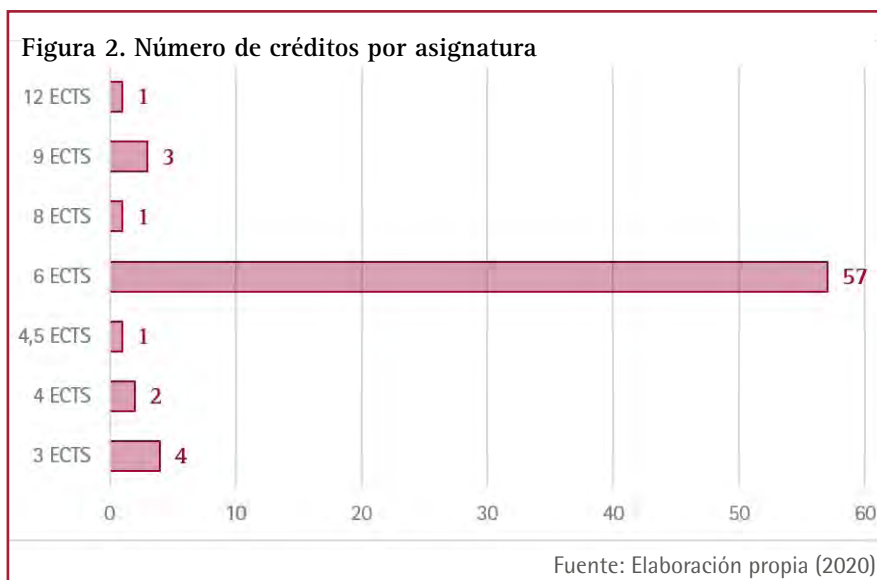
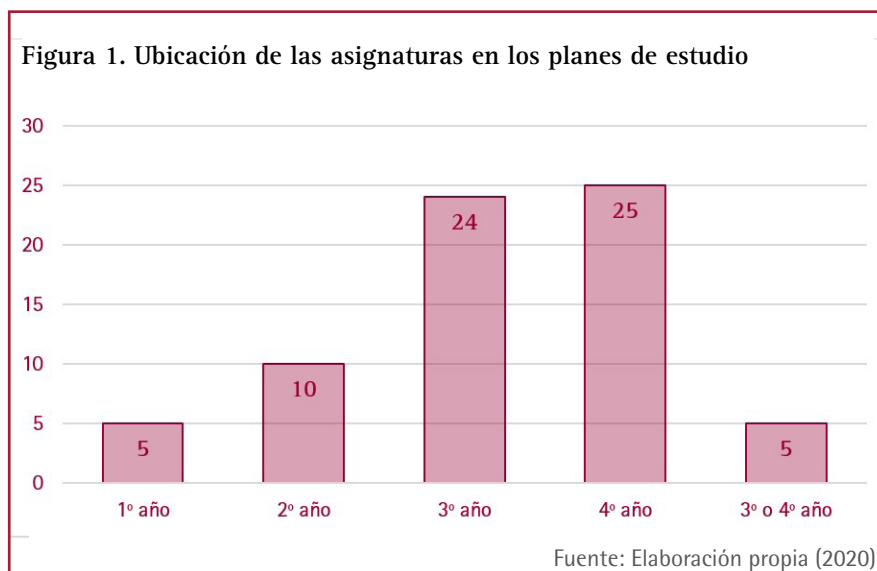
Resultados

A continuación, se desarrollan los principales resultados de la investigación, clasificados a los efectos del presente análisis en dos grandes apartados: aquellos relacionados con la estructura de la oferta curricular y los que resultan del análisis de las competencias reflejadas en las guías docentes.

Estructura de la oferta curricular

Los resultados del análisis de las guías docentes de las 69 asignaturas muestran que las materias relacionadas con ciberperiodismo se imparten mayoritariamente en los dos últimos años de la carrera de Periodismo. En concreto, en la segunda mitad del periodo de formación se ubican el 78,26% de las asignaturas –25 en 4º (36,23%), 24 en 3º (34,78%) y otras cinco, todas ellas optativas, que se pueden cursar tanto en el tercer curso como en el cuarto (7,25%)—. Como se aprecia en la Figura 1, esta cifra supera ampliamente al número de asignaturas que se sitúan en los dos primeros años del grado (21,74%). En este sentido, se aprecia una similitud registrada en el conjunto de las universidades, en cuya oferta curricular se contempla una incidencia escasa del ciberperiodismo en la primera etapa de la formación de los futuros periodistas. Universidades como la UJI, UCLM, UVIC, UMH, URJC, UPV/EHU y UV cuentan con una asignatura en este periodo, en cambio otras como la UAB, UPF, UC3M y URV poseen dos materias vinculadas con el ciberperiodismo y/o el periodismo digital.

Respecto al tipo de asignatura, el estudio revela que, aunque la mayoría son de carácter obligatorio (58%), existe un notable porcentaje de materias optativas (42%). A través de las asignaturas obligatorias se le proporcionan al alumnado los conocimientos básicos en ciberperiodismo y/o periodismo digital. Sin embargo, los datos registrados denotan que las universidades apuestan por un plan de estudio flexible en cuanto a la formación



relativa a nuestro objeto de estudio. Mediante la elección de las optativas, es el propio estudiante quien, en gran medida, puede diseñar su plan de estudios en función de sus necesidades o intereses periodísticos. Asimismo, en relación a la planificación de las asignaturas, se aprecia que el 100% de las asignaturas optativas (29) se imparten en los dos últimos años de carrera –siete de ellas en 3º; 17 en 4º y otras cinco en 3º o 4º, a elección del alumno–.

Conocer el número de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) asignados a cada materia nos permitirá medir la carga lectiva que representan las asignaturas sobre ciberperiodismo en la oferta curricular. De manera concisa, los créditos ECTS se tratan de un “sistema de cuantificar las horas dedicadas a cada asignatura” (Reyes y Castaño, 2008, p. 13), equivaliendo 25 horas de trabajo del alumno a un crédito ECTS. En este sentido, se demuestra que la gran mayoría de las

asignaturas están reconocidas con seis créditos ECTS (82,61%), lo que supondría un total de 150 horas de trabajo por parte del estudiante. Se registran también tres y cuatro asignaturas valoradas con nueve y tres créditos respectivamente, así como otros casos menos usuales en los que se le asignan 4, 12, 8 y 4,5 créditos (Figura 2). Estas materias proceden de las universidades de Murcia (12 ECTS), Pompeu Fabra (8) y Valencia (4,5).

Atendiendo a la tipología de las asignaturas, el número de créditos asignados a las materias optativas es mayoritariamente de seis ECTS (90,01%), solo contabilizándose tres asignaturas que no cumplen este patrón. En este sentido, la asignatura optativa con mayor reconocimiento equivale a ocho créditos y se trata de la materia “Taller de diseño, grafismo y producción en internet”, impartida en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

En cuanto a las de carácter obligatorio sí que se aprecian más divergencias relativas al reconocimiento curricular de las asignaturas. Aquí, al igual que en el caso de las optativas, predominan las correspondientes a seis créditos ECTS (77,5%), pero, además, como se refleja en la Tabla 2, se contabiliza un notable porcentaje de materias obligatorias con un reconocimiento diferente a seis ECTS. En este caso, el rango se sitúa desde los tres créditos (tres asignaturas) a los doce (una), registrándose otras de cuatro y nueve créditos (dos y tres asignaturas respectivamente). Si se cuantifica el total de asignaturas de cada tipo reconocidas con seis créditos o más, en el caso de las optativas se sitúan en este rango el 93,34% de ellas, frente al 87,5% de las obligatorias. Este resultado evidencia que por lo general las asignaturas optativas tienen de promedio un reconocimiento mayor en cuanto al número de créditos.

Tabla 2. Número de créditos según la tipología de la asignatura

Créditos ECTS	Obligatorias	Optativas
12	1 (2,5%)	-
9	3 (7,5%)	-
8	-	1 (3,33%)
6	31 (77,5%)	26 (90,01%)
4,5	-	1 (3,33%)
4	2 (5%)	-
3	3 (7,5%)	1 (3,33%)
Total:	40 (100%)	29 (100%)

Fuente: Elaboración propia (2020)

Competencias de las guías docentes

El análisis ha permitido identificar, principalmente, dos competencias relacionadas con el ciberperiodismo y/o periodismo digital en las guías docentes: la versatilidad

mediante el empleo de las distintas herramientas que ofrece internet (75%) y la capacidad de diseñar o producir contenidos periodísticos (65,62%). Si se examinan las competencias de manera pormenorizada, se constata que todas las universidades –a excepción de ULL y UNIZAR–, cuentan con, al menos, una asignatura en la que se incluyan estas dos destrezas. La jerarquización, búsqueda y selección de fuentes en internet (45,31%) también posee una destacada posición. Por tanto, los datos revelan que las principales competencias recogidas en las programaciones de las materias son aquellas eminentemente prácticas –uso de las herramientas de internet, diseño o producción de contenidos y búsqueda de fuentes–.

Frente a las competencias meramente prácticas, en la Tabla 3 se demuestra que el conocimiento académico posee un peso inferior. En este sentido, la competencia de este bloque con mayor incidencia es conocer los fundamentos del periodismo digital y su impacto en la sociedad, localizándose esta en el 43,75% de los casos. Del mismo modo, se otorga menor importancia a otras cuestiones como la capacidad de actuar de acuerdo a las normas éticas y deontológicas (23,44%), conocer las rutinas profesionales (20,31%) y las tendencias a corto y medio plazo del periodismo digital (17,19%) reforzando así la divergencia entre las competencias prácticas y las académicas o teóricas en cuanto a su valor o peso curricular. La brecha existente entre las destrezas de carácter teórico y práctico se hace más evidente con el escaso reconocimiento que poseen otros aspectos como el desarrollo de la capacidad emprendedora (9,37%) o de las habilidades de investigación académica (4,69%).

Asimismo, resulta significativo comparar los resultados de ambos bloques de manera pormenorizada. Mientras que las destrezas académicas con mayor incidencia se contemplan en el 43,75 y 23,44% de las guías docentes respectivamente, estas cifras son muy similares a las de las competencias prácticas que presentan menor incidencia: poseer capacidades creativas y aplicarlas a los nuevos formatos (34,37%), capacidad de redacción periodística (32,81%) y tener conocimiento sobre los géneros periodísticos y su empleo en el contexto digital (20,31%).

Tabla 3. Principales competencias contempladas en las guías docentes

Competencias	Asignaturas
Demostrar versatilidad a través del empleo de las distintas herramientas que ofrece internet	48 (75%)
Capacidad de diseñar o producir contenidos periodísticos	42 (65,62%)
Capacidad de búsqueda y selección de fuentes en internet	29 (45,31%)
Conocer los fundamentos del periodismo digital y su impacto en la sociedad	28 (43,75%)
Poseer capacidades creativas y aplicarlas a los nuevos formatos	22 (34,37%)
Capacidad de redacción periodística	21 (32,81%)
Actuar de acuerdo a las normas éticas y deontológicas	15 (23,44%)
Tener conocimiento sobre los géneros periodísticos y su empleo en el contexto digital	13 (20,31%)
Conocer las rutinas profesionales de los periodistas	13 (20,31%)
Conocer las tendencias a corto y mediano plazo del periodismo digital	11 (17,19%)
Desarrollar capacidad emprendedora	6 (9,37%)
Poseer habilidades de investigación académica	3 (4,69%)

Fuente: Elaboración propia (2020)

Nota: Las guías docentes de las cinco asignaturas correspondientes a la UNEX no están disponibles dado que no será hasta el curso 2020/2021 cuando se comience a cursar en este centro tercero de Periodismo y, por consiguiente, estas materias. Por este motivo no se han contabilizado en la Tabla 3 y los porcentajes se han hallado respecto a un total de 64 asignaturas. Los bloques o categorías fueron elaboradas a partir de estudios previos (Tejedor, 2008; Tejedor y Cervi, 2017).

En definitiva, las habilidades instrumentales son las que presentan un mayor protagonismo en la planificación de las asignaturas objeto de estudio, prestando especial atención al proceso productivo de la pieza periodística, ofreciendo al estudiante formación en herramientas y plataformas digitales, en diseño y en la selección de fuentes en el entorno digital. No se aprecia un patrón definido que determine una mayor presencia o predominio de una tipología de competencias en función del curso o año de carrera en el que se imparte la asignatura. No obstante, además de las doce destrezas estudiadas y recogidas en la Tabla 3, también se contemplan otras competencias comunes al resto de las asignaturas en las respectivas universidades, las cuales están enfocadas primordialmente al desarrollo social y humano del alumno.

En cuanto al análisis pormenorizado de las asignaturas destacan cinco de ellas –tres corresponden a la Universidad de Castilla-La Mancha–, en cuyas guías docentes se recogen hasta siete competencias de las enumeradas en la Tabla 3. Estas materias son: Ciberperiodismo, Taller de periodismo multimedia I, Taller de periodismo multimedia II (UCLM), Información en internet (UMA) y Periodismo digital (UV). Asimismo, en todas estas asignaturas se aprecia que, al menos, cinco de las competencias mencionadas en sus respectivas guías docentes son de carácter instrumental.

Discusión y conclusiones

La presente investigación permite corroborar que el periodismo digital y las destrezas vinculadas a este fenómeno no solo tienen incidencia en el ejercicio profesional del periodismo, sino también en el proceso formativo, contando, al menos, con una asignatura que aborde esta cuestión en todas las universidades públicas españolas que imparten el grado de Periodismo. De esta forma, el periodismo digital junto a la adaptación de las universidades al EEES han trazado una oferta curricular con la que se pretende dar respuesta a las demandas actuales del mercado laboral.

Como se ha recogido en este estudio, el ciberperiodismo ha transformado el panorama comunicativo, pero esta influencia no se aprecia en la misma medida en los planes de estudio, contabilizándose solo una media de 3,45 asignaturas afines a este asunto durante el proceso de formación de los futuros periodistas. Por tanto, se podría decir que la nueva realidad digital está integrada en la formación universitaria, aunque de manera moderada. De esta forma, se daría respuesta al O1. Estos datos apuntalan los hallazgos de autores como Sánchez-García (2016), quien destaca la tímida implantación del ciberperiodismo y/o periodismo digital en el ámbito académico

español. Como se puede apreciar en el presente estudio, la discreta importancia de este asunto en la formación universitaria hace evidente el desfase existente entre la profesión periodística y el ámbito académico, cuyos planes de estudios no se desarrollan o evolucionan al mismo ritmo que avanza el ámbito laboral, en la línea con lo apuntado por Schena et al. (2018) y Marta-Lazo et al. (2020). Todo ello obliga a un necesario replanteamiento y actualización constante de los currículos académicos del grado en Periodismo, los cuales proporcionen al alumnado una adecuada capacitación tecnológica.

Con el segundo objetivo de la investigación se pretendía conocer si existe un patrón común referido a la concepción o planificación de dichas materias. En cuanto a la ubicación de estas, se constata que mayoritariamente se imparten en los dos últimos años de la carrera, existiendo, por tanto, un vacío en cuanto a formación de ciberperiodismo o periodismo digital se refiere durante la primera mitad del proceso formativo de los estudiantes. Esta circunstancia condiciona que el alumno tenga desde el comienzo del periodo universitario una visión acorde a la realidad periodística –actualmente la mayor parte de los medios han adoptado la mentalidad *digital first*, situando la producción digital como eje principal del negocio informativo– y, a su vez, puede influir negativamente en la actuación que desempeñen los estudiantes durante las prácticas desarrolladas en los primeros años de carrera. De aquí se infiere la necesidad de que las competencias digitales sean transversales a lo largo de la carrera con el fin de dotar al alumnado de una continua y gradual formación en materia digital durante la carrera.

Respecto a la tipología y carga lectiva asignada a las asignaturas, se aprecia que, aunque las materias vinculadas con el periodismo digital suelen ser de carácter obligatorio, las asignaturas optativas tienen de promedio un mayor reconocimiento de créditos ECTS. Aun así, en su mayoría, las asignaturas analizadas poseen seis créditos. Pese a predominar las de carácter obligatorio, el porcentaje que representan estas respecto al total no es notablemente elevado, lo que evidencia que en gran

medida las universidades relegan la formación sobre las nuevas tecnologías a las materias optativas y, por tanto, a la elección de los estudiantes, lo que les brinda, como apunta Rosique (2016, p. 599), una consideración de asignaturas “complementarias”. No obstante, sí que se aprecia una mayor inclusión de estas materias en la formación obligatoria respecto a estudios previos (Sánchez-García, 2016). En este sentido, si bien Tejedor y Cervi (2017) proponen que se otorgue mayor autonomía al alumnado en la conformación de su itinerario formativo mediante las asignaturas optativas, adoptar dicha recomendación para la formación tecnológica podría condicionar notablemente al ejercicio profesional de los futuros periodistas.

Por último, en lo referido a las competencias recogidas en las guías docentes (O3), las destrezas instrumentales o prácticas tienen un protagonismo e incidencia mayor respecto a las competencias teóricas, lo que denota que estas asignaturas están concebidas teniendo presente el ámbito laboral y su posterior aplicación en este. Concretamente, las competencias relativas al proceso de producción y creación de contenidos periodísticos son las que mayor presencia tienen en la planificación de las materias, aunque de igual forma también se aprecian destrezas con un enfoque más humanista a través de las cuales se dota al estudiante de una formación general. Estos datos coinciden, de manera parcial y solo en lo relativo a las materias afines a periodismo digital, con diversos estudios en los que se dibuja un panorama expansivo de las asignaturas prácticas en la titulación de Periodismo en las universidades españolas (Humanes y Roses, 2014; Sánchez-García, 2016).

Se puede concluir, por tanto, que el EEES ha permitido una modernización de los planes de estudio, los cuales tienen una gran carga práctica y están orientados a satisfacer las necesidades del mercado laboral. En los últimos años, la enseñanza del ciberperiodismo y el periodismo digital ha adquirido un notable protagonismo en las aulas, aunque su incidencia aún no se detecta en la misma medida que en el ámbito laboral. Junto a la discreta cifra de materias sobre el objeto de estudio, se vislumbran aún deficiencias

en la planificación de las titulaciones de grado que condicionan la formación de los futuros periodistas. Si bien una de las finalidades fundamentales debe ser asegurar la solvencia tecnológica del alumnado para un óptimo desenvolvimiento en el ejercicio del periodismo, se propone que, además de combinar las competencias actuales con las básicas y las capacidades tecnológicas, se incida en destrezas académicas o teóricas. En este sentido, la eclosión de internet ha traído consigo dilemas éticos y morales que suponen nuevos desafíos para los periodistas, por lo que, de acuerdo con Tejedor y Cervi (2017), la inclusión de la ética en los currículos de las materias sobre periodismo digital y/o ciberperiodismo se convierte en imprescindible. Como se aprecia en esta investigación, tan solo el 23,44% de las asignaturas estudiadas contemplan la ética entre sus competencias. A ello hay que sumar, como se ha comentado, la necesidad de que las competencias digitales sean transversales a lo largo de la carrera.

Los hallazgos invitan a una reflexión sobre los planes de estudios del grado de Periodismo en las universidades españolas y a trabajar de manera conjunta —universidades y empresas— con el propósito de una mayor adaptación de los planes a las necesidades actuales del panorama comunicativo, en equilibrio con las competencias básicas de la profesión. Por ello resulta fundamental repensar la titulación de manera constante, dentro de los plazos de cambios de título, para adaptarla al entorno tan cambiante.

Referencias

- Acosta, M., Costales, Z., y Rosales, B. (2016). Formación por competencias profesionales en la carrera de Periodismo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 75-84. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142016000100007&script=sci_arttext&tlng=en
- Akter, T., y Nweke, G. E. (2016). Social media users and their social adaptation process in virtual environment: Is it easier for Turkish Cypriots to be social but virtual beings? *Computers in Human Behavior*, (61), 472-477. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.067>
- Barredo, D. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. *Revista San Gregorio*, (1), 26-31. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.113>
- Barrios, A., y Zambrano, W. R. (2015). Convergencia digital: nuevos perfiles profesionales del periodista. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 221-240. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5191807>
- Bruns, A. (2016). Big Data Analysis. En T. Witschge, C. W. Anderson, D. Domingo y A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism* (pp. 509-527). Londres, Reino Unido: Sage.
- Campos-Freire, F., Yaguache, J. y Ulloa, N. (2017). Tendencias de la industria de los medios de América del Sur en la transición digital. *Revista de Comunicación*, 16(2), 33-56. <https://doi.org/10.26441/RC16.2-2017-A2>
- Casero-Ripollés, A., Ortells-Badenes, S. y Doménech-Fabregat, H. (2013). Las competencias profesionales en Periodismo: una evaluación comparativa. *Historia y Comunicación Social*, 18(nº especial), 53-64. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44311
- Cruz-Álvarez, J. y Suarez-Villegas, J. C. (2017). Pautas deontológicas para el periodismo digital. *El profesional de la información*, 26(2), 249-254. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.mar.11>
- De Aguilera, M. y Casero-Ripollés, A. (2018). ¿Tecnologías para la transformación? Los medios sociales ante el cambio político social. *Icono 14*, 16(1), 1-21. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1162>
- Deuze, M. (2017). Considering a possible future for Digital Journalism. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 9-18. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.1>
- Díaz-Noci, J. (2010). Medios de comunicación en internet. Algunas tendencias. *El profesional de la información*, 19(6), 561-567. <https://doi.org/10.3145/epi.2010.nov.01>
- García-Avilés, J. A. y Arias, F. (2016). Evolución de los cibermedios en España: claves de innovación. En C. Sádaba, J. A. García-Avilés y M. P. Martínez-Costa (Coords.), *Innovación y desarrollo de los cibermedios en España* (pp. 63-71). Pamplona, España: Eunsa.
- Gómez-Calderón, B., Roses, S. y García-Borrego, M. (2017). Los nuevos perfiles profesionales del periodista desde la perspectiva académica española. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 191-200. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.14>

- Goodman, R. S. y Steyn, E. (2017). *Global Journalism Education in the 21st Century: Challenges and Innovations*. Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas, University of Texas.
- Hamilton, J. F. (2016). Hybrid News Practices. En T. Witschge, C. W. Anderson, D. Domingo y A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism* (pp. 164-178). Londres, Reino Unido: Sage.
- Humanes, M. L. y Roses, S. (2014). Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España. *Comunicar*, 21(42), 181-188. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-18>
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona, España: Bosch.
- Kümpel, A. S. y Springer, N. (2015). Commenting Quality: Effects of Users Comments on Perceptions of Journalism Quality. *Studies in Communication Media*, (5), 353-366. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2016-3-353>
- Lewis, S. C. y Westlund, O. (2016). Mapping in the Human-Machine Divide in Journalism. En T. Witschge, C. W. Anderson, D. Domingo y A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism* (pp. 341-353). Londres, Reino Unido: Sage.
- López-García, X. (2010). La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico. *Revista Latina de Comunicación Social*, (65), 231-243. <https://doi.org/10.4185/RLCS-65-2010-896-231-243>
- López-García, X., Renó, D. P. y Punín, M. I. (2019). Periodismo digital: ¿reinventando o reciclando una profesión? En L. M. Romero y D. E. Rivera (Coords.), *La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectivas* (pp. 325-346). Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- López-García, X., Rodríguez-Vázquez, A. I. y Pereira-Fariña, X. (2017). Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual. *Comunicar*, 25(53), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-08>
- Marta-Lazo, C., González, P. y Herrero, E. (2018). Professional Skills and Profiles in Journalism Demanded by Companies: Analysis of Offers at LinkedIn and Infojobs. *Communication & Society*, 31(4), 211-228. <https://doi.org/10.15581/003.31.4.211-227>
- Marta-Lazo, C., Rodríguez, J. M. y Peñalva, S. (2020). Competencias digitales en Periodismo. Revisión sistemática de la literatura científica sobre nuevos perfiles profesionales del periodista. *Revista Latina de Comunicación Social* (75), 53-68. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1416>
- Masip, P. (2016). Investigar el periodismo desde la perspectiva de las audiencias. *El profesional de la información*, 25(3), 323-330. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.may.01>
- Munive, M. (2017). La formación del periodista en la era digital: Un antiguo debate y nuevos escenarios para la innovación docente. *En Blanco & Negro*, 8(1). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/18957>
- Nunes, A. C. y Canavilhas, J. (2020). Journalism Innovation and Its Influence in the Future of News: A European Perspective Around Google DNI Fund Initiatives. En J. Vázquez-Herrero, S. Direito-Rebollal, A. Silva-Rodríguez y X. López-García (Eds.), *Journalistic Metamorphosis. Studies in Big Data* (pp. 41-56). Cham, Suiza: Springer.
- Olivera, D., Acosta, M. y Piñera, L. (2018). La formación de periodistas en Cuba: actualización de sus planes de estudios. *Alcance*, 7(17), 7-28. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ralc/v7s1/2411-9970-ralc-7-s1-7.pdf>
- Palomo, B. y Palau-Sampio, D. (2016). El periodista adaptativo. Consultores y directores de innovación analizan las cualidades del profesional de la comunicación. *El profesional de la información*, 25(2), 188-195. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.05>
- Pavlik, J. V. (2005). *El periodismo y los nuevos medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Peñafiel, C. (2016). Reinención del periodismo en el ecosistema digital y narrativas transmedia. *AdComunica*, (12), 163-182. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2016.12>
- Reyes, J. y Castaño, S. (2008). La universidad española ante el reto del EEES. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/8177>
- Rodgers, S. (2015). Foreign Objects? Web Content Management Systems, Journalistic Cultures and the Ontology of Software. *Journalism*, 1(16), 16-26. <https://doi.org/10.1177/1464884914545729>

- Rodrigo-Alsina, M. y Almiron-Roig, N. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de Periodismo. El caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula Abierta*, 41(1), 99-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097779>
- Rosique, G. (2013). Los estudios universitarios de Periodismo en España: la adaptación al EEES y la formación de periodistas en competencias digitales. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 1(1-2), 117-132. Recuperado de <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/12>
- Rosique, G. (2016). El grado en Periodismo: hacia una formación adaptada a los nuevos tiempos. *Opción*, 32(10), 589-602. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048901032>
- Salaverría, R. (2016). Redefinir al comunicador. *El profesional de la información*, 25(2), 163-167. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.02>
- Salaverría, R. (2019). Digital journalism: 25 years of research. Review article. *El profesional de la información*, 28(1), e280101. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.01>
- Salaverría, R. y Avilés, J. A. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. *Trípodos*, (23), 31-47. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39028971.pdf>
- Sánchez-García, P. (2016). Los efectos de la primera fase del EEES en la enseñanza del Periodismo en España: mayor especialización y formación práctica. *Communication & Society*, 29(1), 125-143. <https://doi.org/10.15581/003.29.1.sp.125-143>
- Schena, J., Besalú, R. y Singla, C. (2018). Valoraciones actualizadas de las competencias profesionales en la práctica laboral de los periodistas españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 531-555. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1268>
- Sierra, F. (2011). La formación científica del informador. Universidad y campo periodístico. En F. Sierra y F. J. Moreno (Eds.), *Fundamentos de la Teoría del Periodismo* (pp. 11-39). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Silva, B., Araújo, A., Vendramini, C. y Martins, R. (2014). Aplicação e uso de Tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7(1), 3-18. Recuperado de <http://www.eft.educom.pt/index.php/ef/article/view/424>
- Tejedor, S. (2008). La enseñanza del ciberperiodismo en las materias de producción periodística de las licenciaturas de Periodismo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14, 617-630. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0808110617A>
- Tejedor, S. y Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 1626-1647. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238>
- Torres Sánchez, A. S. (2018). Los retos de la enseñanza universitaria del periodismo digital emprendedor en México. *Global Media Journal México*, 15(29), 5-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/687/68758895002/68758895002.pdf>
- Tramullas, J. (2016). Hannibal ad portas, o los futuros perfiles profesionales de la información. *El profesional de la información*, 25(2), 157-162. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.01>
- Tuñez, M., Martínez, Y. y Abejón, P. (2010). Nuevos entornos, nuevas demandas, nuevos periodistas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 79-94. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP1010110079A>
- Vivar, H., Abuín, N., García, A., Vinader, R. y Núñez, P. (2010). La transición al EEES: la especificidad como vía para incrementar la tasa de inserción laboral de los titulados en Comunicación. En J. Sierra y F. Cabezuelo (Coords.), *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de Ciencias de la Comunicación* (pp. 27-43). Madrid, España: Fragua.
- Wimmer, R. y Dominick, J. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona, España: Bosch.

Contribución autoral

- a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

A. L-M. ha contribuido en a, b, c, d, e

A. C-C. ha contribuido en a, c, d, e.