ISSN 2340-5236 Anàlisi 62, 2020 1-5

Editorial

Retos de la enseñanza del periodismo en la era digital

El actual ecosistema comunicativo, las ingentes exigencias de una sociedad cada vez más hiperconectada, más compleja, y el raudo avance de las tecnologías de la información y la comunicación hacen necesarios nuevos perfiles profesionales que se adapten a las cambiantes dinámicas de hábitos de uso y consumo de contenidos, pero también de nuevas narrativas, formas de contar y registrar los acontecimientos y, sobre todo, de analizarlos de forma crítica para construir una ciudadanía consciente de su rol en la sociedad.

Posverdad, noticias falsas, bulos, ciberanzuelos, bots y, en definitiva, formas de desinformación y manipulación se han adueñado del espacio digital en los últimos lustros, haciendo que el contenido nos persiga, pero que la información —de valor, certeza e interés— se nos oculte. Este apocalíptico escenario ha puesto en tela de juicio y ha menospreciado el valor del periodismo, incluso existiendo negadores de su importancia, cuando es justamente la apomediación, o ausencia de mediación profesional, la que ha convertido los contenidos en banalizaciones, pseudoperiodismo o periodismo de la no información. Las grandes operaciones críticas (análisis, interpretación y valoración) siguen siendo imprescindibles en un momento en el que es más necesario que nunca un periodismo que tienda hacia un horizonte de verdad frente al objetivismo dogmático y al relativismo subjetivista. Ese periodismo ético y de calidad deberá cimentarse en una *relatividad* intersubjetiva y dialógica, respetuosa con los acontecimientos y capaz de distinguir entre información y opinión, por más que la dimensión hermenéutica esté presente en ambos polos. Como recordaba Umberto Eco, todo es interpretación, pero hay límites, y unas interpretaciones son más adecuadas y respetuosas con los hechos que otras.

Al mismo tiempo, los procesos y las dinámicas educativas en todos los niveles, pero muy especialmente en la universidad, han entrado en una profunda crisis que afecta tanto a los contenidos como a los procesos de adquisición de competencias, que no se limitan solo al conocimiento, sino también a la adecuada aplicación al mundo de la vida (*Lebenswelt*). Esta realidad resulta especialmente grave en los estudios de Comunicación, afectados por los vertiginosos avances de las tecnologías de la información, por las nuevas constata-

2 Anàlisi 62, 2020 Editorial

ciones de la neurociencia cognitiva o por el desfonde mismo de las tres funciones esenciales asignadas a la mediación social de la comunicación (formar, informar, entretener).

Así, la innovación en y para la enseñanza del periodismo emerge como la clave urgente para hacer frente a esta realidad, y se debe destacar que no solo se trata del aprendizaje de nuevos medios, plataformas, interfaces y formatos, sino también de la ética, los valores y los principios rectores de la responsabilidad informativa. En este sentido, más que por las competencias tecnológicas y digitales, el «nuevo periodismo» debe velar por el cumplimiento de sus obligaciones sociales y por un compromiso ciudadano, papel protagónico del *gatekeeping* que se encamina a proteger nuestras libertades y derechos, así como visibilizar las realidades que el poder y las clases dominantes no quieren que se expongan.

De aquí surge la importancia capital del presente monográfico de *Anàlisi*, que nace por iniciativa del seminario INNOVACOM: Retos de la enseñanza del periodismo en la era digital, del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y la Red de Excelencia Innonews, espacio de convergencia en torno al estudio de la innovación en los informativos en la sociedad digital que cuenta con la experiencia científica de cuatro grupos de investigación punteros en este ámbito de investigación, como son el Gabinete de Comunicación y Educación (UAB), el grupo de investigación ITACA (UJI), el grupo de investigación de Novos Medios (USC) y el Grupo de Investigación en Teoría y Tecnología de la Comunicación (US).

En este número especial se presentan 8 investigaciones en torno a la innovación en y para la enseñanza del periodismo realizadas por 23 autores españoles, portugueses y brasileros de 13 universidades. Esta amplitud de países e instituciones permitirá conocer distintas perspectivas y realidades sobre la temática, a la vez que organizar discusiones que consoliden aún más la línea de investigación, sus epistemologías, y contribuyan a la creación de una comunidad científica internacional.

En el primer artículo, titulado «El valor de los valores en el periodismo del siglo XXI: la formación ética del periodista en la era de la posverdad», Rodrigo Fidel Rodríguez Torres, de la Universidad de La Laguna (Tenerife, España), realiza un análisis en profundidad sobre los valores, la ética, la responsabilidad social y la rendición de cuentas (*accountability*) como aptitudes y competencias diferenciadoras del periodista profesional frente a creadores de contenido o «periodistas ciudadanos». Así, Rodríguez Torres avisa que la labor docente en el periodismo debe recordar la obligación del profesional con la verdad y la disciplina de la verificación, con el fin último de garantizar a los ciudadanos la trazabilidad de las informaciones.

A continuación, Manuel A. Broullón-Lozano, de la Universidad Complutense de Madrid, nos presenta «Contar la(s) historia(s): innovación docente en materias de Historia de la Comunicación», un ensayo que da cuenta de la experiencia desarrollada en 2019 en la asignatura Historia de la Comunica-

Editorial Anàlisi 62, 2020 3

ción, de la Universidad de Sevilla, en la que se mezclaron metodologías de microhistorias y aprendizaje-servicio y que resultaron en una mejora del rendimiento académico, así como en la compatibilidad transversal y la necesidad de dar cumplimiento a la vocación de servicio público en la educación universitaria. Broullón pone en valor la importancia del discurso histórico, también en el ámbito de la comunicación, desde el imperativo ético de la veracidad a que están obligados los discursos factuales.

En el tercer manuscrito, Ainara Larrondo Ureta, Simón Peña Fernández, Koldobika Meso Ayerdi y Jesús Pérez Dasilva, de la Universidad del País Vasco (España), conjuntamente con Joao Canavilhas, de la Universidad de Beira Interior (Portugal), Juliana Fernandes Teixeira, de la Universidad Federal de Piauí (Brasil), Gerson Luiz Martins, de la Universidad Federal Mato Grosso do Sul (Brasil), y Fernando Zamith, de la Universidad de Oporto (Portugal), nos presentan «Innovación educativa para la internacionalización y la convergencia de la enseñanza universitaria del ciberperiodismo en Iberoamérica», resultado de un proyecto de vivero de innovación didáctica del ciberperiodismo, con trabajos cooperativos y virtuales en tres países (España, Portugal y Brasil) bajo metodologías de aprendizajes basados en proyectos (ABP). En los resultados se destaca que la internacionalización de los estudios funciona como motivador del alumnado, puesto que logra una mayor implicación en las actividades.

«La formación de periodistas en Metodología en las universidades españolas para un perfil académico y de consultoría digital», de la autoría conjunta de Pilar Sánchez-García y Miguel Vicente Mariño, de la Universidad de Valladolid (España), es el cuarto manuscrito de este número especial y presenta un análisis de la evolución de la formación en investigación científica que ofrecen 40 universidades españolas a sus estudiantes de periodismo, a través de un análisis de contenido de los programas y de las guías docentes. Como principales resultados se destaca la escasa importancia que se otorga al perfil investigador consultor del periodista, resaltándose que poco más de la mitad de las facultades ofrecen orientación metodológica, así como la marginal inclusión de nuevas herramientas, técnicas y enfoques metodológicos en las guías docentes.

En el quinto artículo, titulado «Radiografía del periodismo de datos en las facultades de Comunicación españolas: innovando los estudios de grado en Periodismo» y firmado por Jesús Miguel Flores-Vivar y Pilar José López-López, del Internet Media Lab, de la Universidad Complutense de Madrid, a través de un análisis de los planes de estudios y de las guías docentes, se cuestiona sobre si las facultades de Comunicación están preparadas para afrontar los retos de la pedagogía y de los nuevos perfiles en el área de los macrodatos. Aunque es meridianamente evidente que la formación tecnológica y, específicamente, en periodismo de datos está siendo muy demandada, los investigadores concluyen que no existe una correlación entre lo que exige el mercado laboral y la formación universitaria, dado el carácter marginal que se otorga a la informática y al tratamiento de los macrodatos.

4 Anàlisi 62, 2020 Editorial

Muy en línea con lo anterior, en el sexto manuscrito, «La formación en periodismo de datos en España: radiografía de la oferta académica universitaria», de Marta Saavedra Llamas, Mercedes Herrero de la Fuente y Eduardo Castillo Lozano, de la Universidad Nebrija, se revisan los planes de estudios y contenidos de las asignaturas de periodismo de datos en España a partir del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), destacándose que, además de ser una oferta insuficiente, las pocas instituciones de enseñanza superior que cubren este tipo de formación la incluyen como asignaturas optativas con contenidos de carácter generalista, aunque en el caso de estudios de postgrado, en el último lustro se han duplicado las titulaciones que posibilitan esta formación, que en la mayoría de los casos se abordan con materias bastante específicas y con orientación práctica.

El séptimo artículo, titulado «Entornos de aprendizaje digitales en el área de Empresa Informativa. *Gaming* e incidencia en actividades y evaluación», de María José Pérez-Serrano, Manuel Fernández-Sande y Miriam Rodríguez-Pallares, de la Universidad Complutense de Madrid, se presenta el *gaming* y la evaluación interactiva en los entornos de aprendizaje de Gestión de Medios (PIGE-On), proyecto de innovación que se basa en un juego de simulación aplicado a la asignatura de Teoría de la Empresa Informativa, de primero de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, que demuestra que los alumnos desarrollaron su capacidad de análisis y síntesis, sus aptitudes de resolución de problemas y la búsqueda de conexiones entre teoría y práctica, con lo que se convirtieron en sujetos activos del aprendizaje.

Por último, pero no menos importante, el octavo manuscrito, titulado «La enseñanza-aprendizaje del periodismo automatizado en instituciones públicas: estudios, propuestas de viabilidad y perspectivas de impacto de la IA», de María José Ufarte Ruiz, de la Universidad de Castilla-La Mancha (España), y de César Fieiras-Ceide y Miguel Túñez-López, ambos de la Universidad de Santiago de Compostela (España), presenta un estudio sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en el newsmaking, con el objetivo de identificar, desde una perspectiva exploratoria, la oferta formativa relacionada con la automatización de contenidos en los grados y en los másteres en Comunicación y Periodismo de las universidades públicas españolas. Al igual que en los análisis referidos ut supra en este monográfico, se concluye que la oferta educativa española resulta insuficiente en este terreno, por lo que se resalta la imperiosa necesidad de realizar un cambio de paradigma y una renovación en los planes de estudio.

Cuando ponemos punto final a estas líneas introductorias nos encontramos en uno de los momentos más críticos de la historia reciente de la humanidad: el terrible impacto de consecuencias aún imprevisibles sobre todo el planeta de la pandemia del COVID-19. En estos meses, en una vorágine de hiperinformación que amenaza con el caos, en una caída sin precedentes de la ética profesional de la comunicación, se ha utilizado con frecuencia la metáfora (más o menos afortunada) de la guerra. «La primera víctima cuando llega la guerra es la verdad», afirmó el senador estadounidense Hiram Johnson en

Editorial Anàlisi 62, 2020 5

1917, durante la Gran Guerra. Veinticinco años después, durante la Segunda Guerra Mundial, Winston Churchill dijo: «en tiempos de guerra la verdad es tan preciosa que debería ser protegida por un guardaespaldas de las mentiras». Pues bien: si realmente estamos en una guerra (y tal vez no solo contra el virus), aspirar éticamente hacia un horizonte de verdad (pues la verdad íntegra y plena es inalcanzable) se vuelve prioridad absoluta. Tal vez la vida y la dignidad nos vayan en ello. Y esto debe ser adecuadamente articulado con valentía (sapere aude) en los nuevos procesos formativos de los comunicadores y periodistas, para no seguir echando vino nuevo en odres viejos. Porque todos nuestros odres están reventando. En los trabajos que aquí presentamos hay pistas muy sólidas para impulsar estas nuevas formas de pensar, de sentir, de comunicar y de actuar para una nueva civilización planetaria. Sin tecnofilias ni tecnofobias, pero con un uso de la tecnología al servicio de la vida y la dignidad humanas. Sin mecanicismos ni dataísmos, pero aprovechando las enormes posibilidades que nos ofrecen los macrodatos para una vida mejor, en la que no olvidemos la importancia de lo cualitativo.

> Santiago Tejedor Calvo Universitat Autònoma de Barcelona

> > Manuel Ángel Vázquez Medel Universidad de Sevilla

> > Luis M. Romero Rodríguez Universidad Rey Juan Carlos

ISSN 2340-5236 Anàlisi 62, 2020 7-17

El valor de los valores en el periodismo del siglo XXI: la formación ética del periodista en la era de la posverdad

Rodrigo Fidel Rodríguez Borges

Universidad de La Laguna. Departamento de Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social rrodbor@ull.edu.es



Fecha de presentación: enero de 2020 Fecha de aceptación: mayo de 2020 Fecha de publicación: junio de 2020

Cita recomendada: RODRÍGUEZ BORGES, R. F. (2020). «El valor de los valores en el periodismo del siglo XXI: La formación ética del periodista en la era de la posverdad». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 7-17. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3277

Resumen

El nacimiento de la llamada *era de la posverdad* y el nuevo entorno digital de las redes sociales han sido acompañados por la multiplicación de comunicadores de todo tipo que se presentan como «periodistas ciudadanos». Este hecho coloca dos preguntas en primer plano: ¿qué distingue al periodismo profesional? ¿Y quién merece ser llamado *periodista*? Este texto intenta responder estas dos preguntas desde la perspectiva de la formación académica que los futuros periodistas deben adquirir, enfatizando los principios éticos básicos del periodismo y la necesidad de avanzar en una política de rendición de cuentas ante la opinión pública.

Palabras clave: ética periodística; posverdad; periodismo; universidad; rendición de cuentas

Resum. El valor dels valors en el periodisme del segle XXI: la formació ètica del periodista en l'era de la postveritat

El naixement de l'anomenada *era de la postveritat* i el nou entorn digital de les xarxes socials han estat acompanyats per la multiplicació de comunicadors de tota mena que es presenten com a «periodistes ciutadans». Aquest fet col·loca dues preguntes en primer pla: què distingeix el periodisme professional? I qui mereix ser anomenat *periodista?* Aquest text intenta respondre aquestes dues preguntes des de la perspectiva de la formació acadèmica que els futurs periodistes han d'adquirir i emfatitzant els principis ètics bàsics del periodisme i la necessitat d'avançar en una política de rendició de comptes davant l'opinió pública.

Paraules clau: ètica periodística; postveritat; periodisme; universitat; rendició de comptes

Abstract. The value of values in 21^{st} -century journalism: The ethical training of journalists in the post-truth era

The birth of the so-called post-truth era and the new digital environment of social networks have been accompanied by the multiplication of communicators of all kinds who present themselves as "citizen journalists". This fact brings to the fore two important questions: What constitutes professional journalism? And who deserves to be called a journalist? This paper attempts to answer these two questions from the perspective of the academic training of future journalists, while emphasizing the basic ethical principles of journalism and the need to advance in a policy of accountability to public opinion.

Keywords: journalistic ethics; post-truth; journalism; university; accountability

1. Introducción: Una profesión desafiada

El término posverdad comenzó a circular en los ámbitos académicos con la aparición en 2004 del libro del sociólogo norteamericano Ralph Keyes *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, pero tuvo que trascurrir más de una década para que el uso del vocablo se generalizase. Fue durante la campaña electoral norteamericana de 2016 y la posterior llegada de Donald Trump a la Casa Blanca cuando la preocupación por la creciente propensión de la clase política a entregarse al cultivo de la posverdad se generalizó. *The Economist*, publicación nada sospechosa de veleidades izquierdistas, publicó en septiembre de 2016 un editorial bajo el título «El arte de la mentira», en el que se preguntaba: «los políticos siempre han mentido. Pero ¿qué ocurre cuando se desentienden por completo de la verdad?».

La vía preferente de propagación de las posverdades son, obviamente, las redes sociales. Como señala Ramonet (2011: 23) en una fórmula sintética, en muy poco tiempo hemos pasado de los medios de masas a la masa de medios. Esta pulverización de los medios de comunicación ha socavado el monopolio tradicional de los periodistas como propietarios de la información y mediadores privilegiados entre la clase política y la ciudadanía. La consecuencia inmediata de este ecosistema de la información emergente ha sido la crisis de identidad del periodismo y de su producto canónico: la noticia. Razón por la que quienes estamos involucrados en la enseñanza del periodismo tenemos la obligación de preguntarnos: «¿a quién podemos considerar hoy periodista?». Como afirma Julia Cagé (2016: 29): «en los tiempos de la cultura digital, de la información en tiempo real, de los blogs y las redes sociales, se lee a veces —equivocadamente— que hay tantos periodistas como internautas. Y se olvida que ser periodista es un oficio».

Ciertamente, en el evanescente ámbito de la Red, una fauna creciente de autoproclamados *periodistas ciudadanos* disputa el privilegio de la información a los profesionales de los medios clásicos, poniendo en circulación una creciente cantidad de contenidos bajo la denominación genérica de «noticias». No es esta una cuestión de importancia menor si consideramos la penetración que tienen algunas de estas redes sociales. En Estados Unidos el 69%

de los adultos estadounidenses afirma ser usuario de Facebook y aproximadamente el 74% de esos usuarios accede a Facebook diariamente (Pew Research Center, 2019). En España, la primera entrega del Estudio General de Medios de 2020 coloca a la plataforma de vídeos YouTube como el sitio web más visitado, con Facebook en la segunda posición (AIMC, 2020). A escala mundial y dejando a China al margen, Facebook sigue siendo la red social dominante, seguida de cerca por YouTube (GlobalWebIndex, 2020). Las redes sociales se han convertido en foros privilegiados para compartir noticias y para la discusión política (Reuters Institute, 2019: 9), confirmando una tendencia ya apuntada en los últimos años (American Press Institute, 2015) y reconfigurando, a fortiori, el papel del periodismo en la esfera pública (Hess y Gutsche, 2019; Vázquez-Herrero et al., 2019; Masip et al., 2017).

En este modelo de capitalismo cognitivo (Lasalle, 2019), basado en la economía de los datos, la viralización de falsas noticias y hechos alternativos ha alcanzado tal nivel que, alentadas por la Comisión Europea, compañías como Google, Facebook, Mozilla, Twitter v siete compañías europeas han suscrito el Code of Practice on Disinformation (Comisión Europea, 2018) para afrontar la difusión en Internet de falsas noticias, asumiendo el compromiso de evaluar anualmente el funcionamiento de dicho código.

Sea como fuere, la cuestión decisiva es si esa gran conversación global puede reemplazar al periodismo profesional y su enseñanza en la universidad o si se trata en buena medida de una ceremonia autocomplaciente de ratificación de las propias convicciones, cuando no, una suerte de parloteo de la tribu. Definitivamente, la combinación de falta de normas profesionales y la acción de los algoritmos virales contribuyen a la baja calidad de las noticias y a la rápida difusión de noticias falsas (Bradshaw y Howard, 2018). Con razón Morozov (2018) nos advierte contra la simpleza de creer que un mayor volumen de contenidos circulando por las redes significa mayor democracia.

Al cabo, subsisten las preguntas: en esta era de la posverdad, ¿quién se ocupa de los hechos? ¿Quién se encarga de contárselos a la ciudadanía de forma fiable? Esta parece ser una inquietud globalmente compartida. De acuerdo con el Digital News Report 2019 (Reuters Institute, 2019: 9-10), en Brasil el 85% de la población dice estar preocupada por lo que es real y falso en Internet; en el Reino Unido, el 70%, y en Estados Unidos, el 67%. En España, la confianza en los medios es del 43%, mientras que se fían de las noticias de las redes el 25% de los encuestados (Reuters Institute, 2019: 108).

2. Los avatares de la ética en el periodismo profesional

La vindicación del valor del periodismo profesional frente a la proliferación de comunicadores «espontáneos» no debería llevarnos, sin embargo, a la desmemoria o a la complicidad con los casos de mala praxis de empresas e informadores «profesionales». En fecha tan temprana como 1920 Walter Lippmann se preguntaba qué ocurre cuando el relato informativo del mundo que nos suministran los medios no se ajusta a la realidad. Lippmann reparó tempranamente en la trascendencia de este asunto cuando advirtió los numerosos errores y abiertas tergiversaciones que contenían las crónicas sobre la Revolución Rusa que aparecían en los diarios norteamericanos¹. Si, como aseguran Kovach y Rosenstiel (2003), el primer compromiso del periodista es con la verdad, este mandato nos sitúa ante la necesidad de que los futuros informadores adquieran durante sus años de formación la preparación necesaria para encarar ese desafío.

Durante buena parte del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX los comportamientos impropios fueron casi norma general en una prensa que se blindaba de las críticas haciendo profesión de fe del liberalismo más radical: la prensa era un negocio privado y el Estado no tenía derecho de injerencia en los negocios entre particulares. No obstante, con el tiempo terminó por imponerse la necesidad de que periódicos y periodistas aceptaran ciertas restricciones que pusieran a la sociedad a salvo de injurias, difamaciones, intromisiones en la intimidad o difusión de contenidos denigratorios o inapropiados. Animada por esta concepción del periodismo que buscaba aunar libertad informativa y responsabilidad cívica, la American Society of Newspaper Editors (ASNE) adoptó en 1923 su *Canon of Journalism*, uno de los primeros códigos deontológicos del periodismo.

En paralelo, impulsores de las primeras escuelas de periodismo, como Joseph Pulitzer, acabaron por entender que el ejercicio responsable de dicha profesión requería tanto una preparación «técnica» solvente como unos mínimos principios deontológicos. En mayo de 1904, en un artículo que escribió para la *North American Review*, resumía su credo con estas palabras:

Una prensa apta, desinteresada, generosa, con inteligencia formada para conocer el bien y con el coraje para hacerlo, puede preservar la virtud pública sin la cual un gobierno popular es una farsa y una burla. Una prensa cínica, mercenaria y demagógica acabará dando forma a un pueblo tan vulgar como ella misma.

Así, la consciencia de las consecuencias de un ejercicio irresponsable del derecho a informar se fue abriendo paso poco a poco hasta su plasmación en la conocida como doctrina de la responsabilidad social. La expresión canónica de esta doctrina apareció en el informe Una prensa libre y responsable, que recogía las conclusiones de la llamada Comisión Hutchins sobre la Libertad de Prensa, constituida en la Universidad de Chicago en 1947. Ese texto fundacional advertía de la enorme responsabilidad del periodismo en una sociedad libre y del peligro de una prensa sometida a los intereses particulares o a la razón de Estado. Por ese motivo, la Comisión insistía en que «el tipo de capacitación que más necesita un periodista hoy en día no es la capacitación en los trucos y la maquinaria del comercio. Para ser un juez competente en

1. Cfr. W. LIPPMANN y C. MERZ (1920), «A Test of the News», recuperado el 2 de enero de 2020, de https://archive.org/details/LippmannMerzATestoftheNews/page/n3».

asuntos públicos, necesita la educación más amplia y liberal» (Commission on Freedam of the Press, 1942: 78).

Parece evidente que la actividad de las empresas de comunicación no es equiparable sin más a la de cualquier otra industria. Como bien se pone de manifiesto en el Código Europeo de Deontología del Periodismo, aprobado por el Consejo de Europa en 1993, «las empresas periodísticas se deben considerar como empresas socioeconómicas especiales, cuyos objetivos empresariales deben quedar limitados por las condiciones que deben hacer posible la prestación de un derecho fundamental» (artículo 11).

Por esta razón, los medios de comunicación no pueden entenderse como una empresa más, y los lectores, oyentes y telespectadores no son meros consumidores de entretenimiento, sino ciudadanos que tienen el derecho a estar cabalmente informados. Ese derecho a recibir información veraz obliga a los medios de comunicación a comportarse de modo que se hagan merecedores de la condición de «espina dorsal de la esfera pública política» que Habermas (2009) les atribuye, pues la democracia se deteriora «sin los impulsos procedentes de una prensa que tenga la capacidad de formar opiniones, de informar con fiabilidad y de comentar con escrupulosidad» (Habermas, 2009: 134).

El punto de partida del enfoque pedagógico que proponemos para la formación (moral) de los futuros periodistas es que las cuestiones que afectan a la ética de los medios no interesan única ni principalmente a los periodistas, sino que son los ciudadanos, en tanto que usuarios de los medios, los que deben asumir un papel protagónico decisivo en los órganos de supervisión (consejos de prensa, consejos audiovisuales, asociaciones de usuarios, etc.). En línea con este planeamiento se sitúa el llamamiento de la UNESCO para que se acometa un programa de *alfabetización* de la ciudadanía que la dote de una conciencia crítica:

[La educación en medios] capacita a la gente para la comprensión de la comunicación mediática utilizada en la sociedad, y ayuda a entender la forma en que los medios operan, así como a adquirir las habilidades en el uso de los medios para comunicarse con los demás [...] La educación en medios es una parte del derecho de todo ciudadano, en cualquier país del mundo, a la libertad de expresión y a la información, y es un instrumento para la construcción y mantenimiento de la democracia. (UNESCO, 1999: 274)

3. El entrenamiento ético de los futuros periodistas

¿Qué deberían aprender, pues, los futuros periodistas sobre ética profesional? Comencemos por mencionar lo que, en nuestra opinión, constituye una referencia obligada: el documento de la UNESCO Plan modelo de estudios de periodismo, aparecido en 2007, que señala que, en la era digital, la formación de los periodistas «tendría que aportarles los conocimientos y la preparación necesarios para reflexionar sobre la ética periodística y las mejores prácticas en

el periodismo, además de en torno a la función del periodismo en la sociedad» (p. 6).

Enfoque similar se refleja en el *Libro blanco de los títulos de grado en Ciencias de la Comunicación* (ANECA, 2005: 193), que sitúa como uno de los ejes disciplinares básicos el siguiente:

El conocimiento de la ética y deontología profesional del periodismo [...], que afecta tanto a la práctica profesional como a los límites de la libertad de expresión y a la conducta ética que debe presidir el quehacer del informador y del comunicador con arreglo al compromiso cívico derivado de la información como bien público.

Sin entrar a pormenorizar los contenidos concretos que deberían incluirse en la formación ética de los profesionales de la comunicación en los distintos escenarios profesionales, el *Plan modelo de estudios de periodismo* de la UNESCO propone como objetivos de la materia el análisis crítico de cuestiones éticas tales como la verificación de los datos, la corroboración de las fuentes, los conflictos de intereses, la manipulación de las informaciones, las especulación y los rumores (UNESCO, 2007: 28).

La consecución de esos objetivos proporcionaría a los futuros periodistas las competencias necesarias para:

Una comprensión de la ética periodística, lo cual incluye los derechos y las responsabilidades del periodista. [...] No obstante, las consideraciones éticas debieran fundamentarse en la filosofía moral del propio periodista y en la comprensión de los derechos y las responsabilidades del periodista derivados de su sensibilización respecto a la función del periodismo en una democracia y la necesidad de ser precisos, justos y no tendenciosos al informar y escribir. (UNESCO, 2004: 41)

Ahora bien, cualquier aproximación a la enseñanza de la ética y la deontología del periodismo no puede en ningún caso ignorar la profundidad de los cambios que vienen afectando a la profesión desde la eclosión de Internet, a riesgo de convertir la materia en un fósil condenado a la irrelevancia. Por el contrario, nuestra opinión es que el enfoque que se haga debe ayudar al alumnado a percibir cómo se han ido transformando las exigencias éticas a los periodistas al mismo tiempo que se han modificado las condiciones en que se desarrolla la profesión.

El propósito perseguido sería acercarlos a una visión de la ética de la comunicación que abandonara por insuficiente el enfoque puramente *deontologicista* —que reserva la competencia sobre los problemas de la ética del periodismo exclusivamente a los profesionales— para acercarse a una visión que destacara la intervención de la ciudadanía y enfatizara la necesidad de rendición de cuentas de los medios y los profesionales ante la opinión pública. ¿Cómo propiciar este cambio de mirada en los alumnos? De entrada, tomando buena cuenta del *giro aplicado* a la discusión ética en otras profesio-

nes (por ejemplo, la medicina y la biotecnología). Si concordamos con el supuesto de la ética discursiva de Habermas (2008) de que solo son válidas aquellas normas de acción con las que podrían estar de acuerdo todos los posibles afectados, la ética de los medios de comunicación de masa tiene que dejar de ser asunto exclusivo de los periodistas y de las empresas para abrirse a la ciudadanía y a los distintos colectivos que la integran en tanto que *afectados* por la conducta de los medios.

Jonsen y Toulmin (1988), por su parte, han dejado establecido que el uso del razonamiento ético en un campo determinado —el periodismo, por ejemplo— no puede pensarse como la mera aplicación de unos (supuestos) principios generales e incontrovertibles a determinados casos concretos. En una sociedad plural y democrática esa clase de principios no existe, así que no queda otra que encontrar algunas máximas de actuación, acordadas y prudentes, que nos guíen en nuestras decisiones.

La enseñanza de la ética periodística tendría que poner atención preferente al análisis y la reflexión sobre casos especialmente complejos o polémicos en los que la conciencia moral del periodista se vea interpelada por cuestiones de principal importancia. Dicho en otros términos, aquellos casos que en la tradición de las éticas aplicadas se denominan *casos de conciencia*, cuyo abordaje se presta al enfoque casuístico, definido por Jansen y Toulmin como «el método de análisis y resolución de cuestiones morales complejas, a través de la interpretación de las reglas morales generales a la luz de circunstancias particulares» (Jansen y Toulmin, 1988: 257).

4. Las tareas que aguardan a los nuevos titulados

El nuevo capitalismo cognitivo en el que un puñado de empresas se enriquecen vendiendo datos e historias —reales o falsas—, cedidas gratuitamente por los usuarios (Lasalle, 2019: 96) nos avisa del peligro de debilitamiento de la democracia ante el que los nuevos periodistas no pueden permanecer ajenos. ¿Cómo enfrentar, pues, desde el ámbito del periodismo profesional la amenaza que la era de la posverdad representa para la democracia?

En mi opinión, las tareas a las que la enseñanza del periodismo y su ejercicio profesional están convocadas son, al menos, tres: la primera y más obvia, reforzar el papel de las facultades de periodismo como ese primer espacio en el que los futuros periodistas deben iniciar el ejercicio de su consciencia deontológica profesional como algo que no viene de suyo con la mera adquisición de ciertos conocimientos curriculares. Al contrario, como bien nos enseña Aristóteles, «adquirimos las virtudes mediante el ejercicio *previo*, como en el caso de las demás artes: pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo» (EN 1103a, 30 s.).

En este punto, el logro de la excelencia profesional exige el cultivo previo del hábito de la virtud desde los años de formación, algo que, como insiste Aristóteles, «no tiene poca importancia [...], sino muchísima, o mejor dicho, total» (EN 1103b, 25). Se entiende así la reiterada preocupación de Walter

Lippmann por la formación académica de los periodistas para que la labor de informar no sea una ocupación de individuos sin preparación adecuada, que se gobiernan de acuerdo con sus propios principios. La sociedad —arguye Lippmann— debe recapacitar incluso si no merece la pena financiar las escuelas de periodismo y «convertir sus diplomas en un requisito necesario para la práctica del periodismo» (Lippmann, 2011: 64).

Las otras dos tareas a que nos emplaza la enseñanza del periodismo son poner en valor los principios deontológicos básicos y enfatizar la necesidad de avanzar en una política de rendición de cuentas ante la opinión pública. Compromiso ético profesional y sometimiento al escrutinio público son señas de identidad que deben marcar nítidamente la frontera entre el periodismo profesional y los comunicadores de toda laya que se pretenden periodistas.

Quienes estamos en la labor formativa de los nuevos periodistas debemos trasladarles la necesidad de reactualizar los elementos básicos del oficio: la primera obligación del periodista es la verdad y la esencia del oficio es la disciplina de la verificación (Kovach y Rosenstiel, 2012: 18). «El periodismo consiste en investigar, verificar, situar en un contexto, jerarquizar, dar forma, comentar y publicar una información de calidad» (Cagé, 2016: 29). Sin esa cultura de la verificación no hay manera de garantizar a los ciudadanos la *trazabilidad* de las informaciones, con lo que el periodismo deja de ser el primer borrador de la historia para convertirse en un cuento contado por un idiota o un perverso, puro ruido y furia.

El compromiso con la trazabilidad de la información ya acumula algunos ejemplos notables que merecen ser compartidos con nuestro alumnado: en septiembre de 2007 *The Washington Post* creó la sección «The Fact Checker» («El Verificador de Hechos»), bajo la coordinación del periodista Glenn Kessler, con el objetivo de seguir la campaña presidencial de 2008. La sección se hizo permanente a partir de enero de 2011. En España, *eldiario.es* desarrolla el proyecto *El Cazabulos* con una triple finalidad: «verificamos datos, atrapamos mentiras y desmontamos bulos», en tanto que *El País* y *El Mundo* se han adherido a The Trust Project, un consorcio internacional de medios de comunicación que comparte estándares de confianza.

La ocultación o la suplantación de las fuentes originales, la manipulación de los contenidos, la alteración de contexto, las falsas conexiones y la creación de contenidos deliberadamente engañosos son algunas de las herramientas con que la política de la posverdad está desafiando a las sociedades abiertas. La democracia exige un acuerdo mínimo sobre los hechos verificados y compartidos para, a partir de ellos, abrir el más amplio espacio de disenso sobre las valoraciones que nos merecen (Bassets, 2013: 214, y Pariser, 2017: 18). Pero si las personas no tienen acceso a información fiable, el debate ciudadano se adultera irremediablemente. El célebre periodista Walter Lippman lo expresó de forma rotunda: «El problema fundamental de la democracia [es] el cuidado de las fuentes de información. Sin defensa frente a la propaganda [...] la materia viva de la decisión popular queda expuesta a todos los prejuicios» (Lippmann, 2011: 52).

La tercera de las tareas que los docentes de periodismo debemos contribuir a impulsar es el desarrollo de una cultura de la rendición de cuentas (accountability) ante los ciudadanos como una obligación ética elemental, aprovechando plenamente los nuevos canales de comunicación entre los medios de difusión y el público que Internet posibilita (Eberwein y Porlezza, 2014; Mauri-Ríos y Ramón-Vega, 2015 y Suárez-Villegas et al., 2017). En el periodismo, la ejemplaridad pública (Gomá, 2009) nos interpela como periodistas y como docentes. Termino citando a Weber: reivindicar la fibra moral del periodismo es un deber de justicia para con aquellos profesionales que honran su vocación, pues «lo asombroso no es que haya muchos periodistas humanamente descarriados o despreciables, sino que, pese a todo, se encuentre entre ellos un número mucho mayor de lo que la gente cree de individuos valiosos y realmente auténticos» (Weber, 2012: 120).

Referencias bibliográficas

- AIMC (2020). Estudio General de Medios: 1ª Ola 2020. Recuperado el 6 de mayo de 2020, de https://www.aimc.es/blog/entrega-resultados-egm-1a-ola-2020/.
- AMERICAN PRESS INSTITUTE (2015). How Millennials Get News: Inside the Habits of America's First Digital Generation. Recuperado el 6 de mayo de 2020, de http:// www.mediainsight.org/PDFs/Millennials/Millennials%20Report%20FINAL.pdf>.
- ANECA (2005). Libro blanco de los títulos de grado en Ciencias de la Comunicación. Recuperado el 2 de enero de 2020, de http://www.aneca.es/var/media/150336/ libroblanco comunicacion def.pdf>.
- APEL, K. (1985). La transformación de la filosofía, II. Madrid: Taurus.
- ARISTÓTELES (2009). Ética a Nicómaco. Traducción de María Araujo y Julián Marías. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- BASSETS, L. (2013). El último que apague la luz: Sobre la extinción del periodismo. Madrid: Taurus.
- BRADSHAW, S. y HOWARD, P. (2018). «Why does junk news spread so quickly across social media?». Knight Foundation. Recuperado el 2 de enero de 2020, de https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/media_elements/files/000/000/ 142/original/Topos KF White-Paper Howard V1 ado.pdf>.
- CAGÉ, J. (2016). Salvar los medios de comunicación. Barcelona: Anagrama.
- COMISIÓN EUROPEA (2018). Code of Practice on Disinformation. Recuperado el 6 de tice-disinformation>.
- COMMISSION ON FREEDAM OF THE PRESS (1942). A Free and Responsible Press: A general Report on Mass Communication: Newspaper, Radio, Motion Pictures, Magazines and Books. Chicago: The University of Chicago Press.
- CONSEJO DE EUROPA (1993). Código Europeo de Deontología del Periodismo. Recuperado el 2 de enero de 2020, de http://www.asociacionprensa.org/es/images/ Codigo_Deontologico_Europeo_de_la_Profesion_Periodistica.pdf>.
- EBERWEIN, T. y PORLEZZA, C. (2014). «The Missing Link: Online Media Accountability Practices and Their Implications for European Media Policy». Journal of Information Policy, 4, 421-443.
 - https://doi.org/10.5325/jinfopoli.4.2014.0421

- GLOBALWEBINDEX (2020). *GlobalWebIndex Social Media Flagship Report.* Recuperado el 6 de mayo de 2020, de https://www.globalwebindex.com/reports/social>. GOMÁ, J. (2009). *Ejemplaridad pública*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (2008). Conciencia moral y acción comunicativa. Madrid: Trotta.
- (2009). ¡Ay, Europa!: Pequeños escritos políticos XI. Madrid: Trotta.
- HESS, K. y GUTSCHE, R. (2019). «Total Eclipse of the Social: What Journalism Can Learn from the Fundamentals of Facebook». *Journalism Practice*, 13 (8), 1013-1017.
 - https://doi.org/10.1080/17512786.2019.1642126
- JANSEN, A. y TOULMIN, S. (1988). *The Abuse of Casuistry: A History of Moral Reasoning*. Berkeley: University of California Press.
- KEYES, R. (2004). The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life. Nueva York: St. Martin's Publishing Group.
- KOVACH, B. y ROSENSTIEL, T. (2012). Los elementos del periodismo. Madrid: Santillana Ediciones.
- LASALLE, J.M. (2019). Ciberleviatán: El colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital. Barcelona: Arpa & Alfil Editores.
- LIPPMAN, W. (2011). Libertad y prensa. Madrid: Tecnos.
- LIPPMANN, W. y MERZ, C. (1920). «A Test of the News». Recuperado el 2 de enero de 2020, de https://archive.org/details/LippmannMerzATestoftheNews/page/n3.
- MASIP, P. et al. (2017). «Questioning the Selective Exposure to News: Understanding the Impact of Social Networks on Political News Consumption». *American Behavioral Scientist*, 62 (3), 300-319.
- MAURI-RÍOS, M. y RAMÓN-VEGA, X. (2015). «Nuevos sistemas de rendición de cuentas de la información periodística: Exploración del escenario online español». *El Profesional de la Información*, 24 (4), 380-389. https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.04>
- MOROZOV, E. (2018). «El impacto del activismo digital en la política de la Post Guerra Fría. En: *La era de la perplejidad: Repensar el mundo que conocíamos*. Recuperado el 2 de enero de 2020, de https://www.bbvaopenmind.com/articulos/el-impacto-del-activismo-digital-en-la-politica-de-la-post-guerra-fria/.
- PARISER, E. (2017). El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos. Barcelona: Taurus.
- PETERSON, T. (1971). «The Social Responsibility Theory». En: SIEBERT, F.; PETERSON, T. y SCHRAMM, W. *Four Theories of the Press.* Urbana (Illinois): University of Illinois Press, 73-103.
- PEW RESEARCH CENTER (2019). *Social Media Fact Sheet*. Recuperado el 6 de mayo de 2020, de https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/social-media/>.
- RAMONET, I. (2011). La explosión del periodismo: De los medios de masas a la masa de medios. Madrid: Clave Intelectual.
- REUTERS INSTITUTE (2017). *Digital News Report 2017*. Recuperado el 2 de enero de 2020, de https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/Digital%20News%20Report%202017%20web_0.pdf.
- (2019). *Digital News Report 2019*. Recuperado el 2 de enero de 2020, de https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf.
- SUÁREZ-VILLEGAS, J.C.; RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, R.; MAURI-RÍOS, M.; LÓPEZ-MERI, A. (2017). «Accountability y culturas periodísticas en España: Impacto y pro-

puesta de buenas prácticas en los medios de comunicación españoles (MediaACES)». Revista Latina de Comunicación Social, 72, 321-330.

https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1167

UNESCO (1999). Vienne Conference: Educating for the Media and the Digital Age, 1999. Recuperado el 2 de enero de 2020, de https://www.mediamanual.at/en/ pdf/educating_media_engl.pdf>.

— (2007). Plan modelo de estudios de periodismo. Recuperado el 2 de enero de 2020,

de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209s.pdf.

VÁZQUEZ-HERRERO, J. et al. (2019). «Ephemeral Journalism: News Distribution Through Instagram Stories». *Social Media* + *Society*.

https://doi.org/10.1177/2056305119888657>

WEBER, M. (2012). El político y el científico. Madrid: Espasa-Calpe.

ISSN 2340-5236 Anàlisi 62, 2020 19-34

Contar la(s) historia(s): innovación docente en materias de Historia de la Comunicación*

Manuel A. Broullón-Lozano

Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Literaturas Hispánicas y Bibliografía mabroullon@ucm.es



Fecha de presentación: diciembre de 2019 Fecha de aceptación: mayo de 2020 Fecha de publicación: junio de 2020

Cita recomendada: BROULLÓN-LOZANO, M. A. (2020). «Contar la(s) historia(s): innovación docente en materias de Historia de la Comunicación». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 19-34. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3267>

Resumen

Tanto estudiantes como docentes están demandando actividades innovadoras y aplicadas en los cursos universitarios, lo cual requiere explorar metodologías y buscar puntos de convergencia entre ellas, a pesar de las posibles diferencias. En este ensayo se da cuenta de una experiencia desarrollada en 2019 para una asignatura de Historia de la Comunicación en la Universidad de Sevilla, aunando los enfoques, tan distintos entre sí, de microhistorias y de aprendizaje y servicio. Las conclusiones muestran, en primer lugar, la compatibilidad entre teoría y praxis en los estudios de la Facultad de Comunicación. En segundo lugar, la necesidad de profundizar en teorías y en métodos propios de las áreas de conocimiento, con tal de dar cumplimiento a la vocación de servicio público de la educación superior. Y, finalmente, los resultados demuestran un mayor rendimiento de los estudiantes.

Palabras clave: historia de la comunicación; microhistorias; innovación docente; aprendizaje y servicio; comunicación digital

Resum. Contar la/les història/òries: innovació docent en matèries d'història de la comunicació

Tant estudiants com docents demanen activitats innovadores i aplicades en els cursos universitaris, la qual cosa requereix explorar metodologies i buscar punts de convergència

* Este artículo se enmarca dentro del proyecto de cooperación *Diseño, acompañamiento y aplicación de proyectos de Aprendizaje y Servicio* (IP Dra. Concepción Torres Begines) durante el curso 2018-2019, y financiado por el Vicerrectorado de Servicios Sociales y Comunitarios de la Universidad de Sevilla (Res. US 09/11/2018). Mi agradecimiento a Concha Torres Begines, Giulia di Sarlo, Rocío Garrido Muñoz de Arenillas y Elena Guichot, compañeras del mismo proyecto en otras materias.

entre elles, malgrat les possibles diferències. En aquest assaig s'explica una experiència desenvolupada el 2019 per a una assignatura d'Història de la Comunicació a la Universitat de Sevilla, conjuminant els enfocaments, tan diferents entre si, de microhistòries i d'aprenentatge i servei. Les conclusions mostren, en primer lloc, la compatibilitat entre teoria i praxi en els estudis de la Facultat de Comunicació. En segon lloc, la necessitat d'aprofundir en teories i en mètodes propis de les àrees de coneixement per tal de donar compliment a la vocació de servei públic de l'educació superior. I, finalment, els resultats demostren un rendiment més alt dels estudiants.

Paraules clau: història de la comunicació; microhistòries; innovació docent; aprenentatge i servei; comunicació digital

Abstract. Telling the story(ies): Educational innovation in history of communication subjects

Students and teachers are demanding innovative or applied activities in higher education programs of study. This requires exploring new methodologies and detecting convergences between them, despite possible differences. This paper presents an experience carried out in 2019 in the History of Communication course at the University of Seville, Spain, in which two very different approaches were combined: micro-storytelling and service-learning. The conclusions show, firstly, that theory and praxis are compatible in communication studies. Secondly, they reveal the need for deeper knowledge of the theories and methods in the field in order to fulfill the public service vocation of higher education. Finally, the results indicate that students' academic performance improves when such approaches are used.

Keywords: history of communication; micro-stories; educational innovation; service-learning; digital storytelling

Introducción: innovación docente en materias de Historia de la Comunicación

El aprendizaje y la enseñanza universitaria en materias de Historia de la Comunicación no pueden perder de vista su carácter híbrido e interdisciplinario. Las asignaturas que así se titulan abordan un objeto de estudio específico de las titulaciones de Periodismo, Comunicación Audiovisual o Publicidad y Relaciones Públicas —la comunicación en su devenir diacrónico—, haciendo uso de la tradición metodológica de la historiografía, la cual ha de hacerse cargo de las revisiones epistemológicas y procedimentales que se están produciendo en el seno de aquella ciencia —ya no tan positivista a día de hoy.

De otra parte, las competencias que se implican en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior española, de acuerdo con el marco legal que actualmente rige (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, ref. BOE-A-2013-12886), se orientan desde una triple mirada: saber hacer, saber saber y saber ser. Ello implica que la aventura pedagógica en la que se ven implicados tanto docentes como estudiantes vaya mucho más allá de la mera transmisión unidireccional de conocimientos, máxime en las titulaciones llamadas de Ciencias de la Comunicación, cuando las demandas del estudiantado sobre la aplicación de las competencias coinci-

den con un intenso debate en la contraparte acerca de la especificidad de los estudios.

En suma, y aunque sin perder de vista los abundantes matices que colorean estos debates, las materias de Historia de la Comunicación han de conciliar el saber histórico como contenido —competencia conceptual (saber) con el hacer historiográfico como enfoque —competencia metodológica (saber hacer)— y el saber más puramente crítico —competencia metalingüística (saber saber)—, si se acepta que el lenguaje de la ciencia histórica tiene también la capacidad de componer discursos de orden factual (Genette, 1993): aquellos que se comprometen con la referencialidad extratextual de sus enunciados. De este razonamiento se desprende que la principal competencia en la que han de formarse los graduados en Ciencias de la Comunicación, que desde ahora llamaremos «competencia poética»¹, puede coincidir y colaborar con los mecanismos del discurso histórico. Dicha competencia habrá de dotar de una «conciencia metalingüística» (Pinto, Titone y González Gil, 2000) al sujeto del proceso educativo, requisito irrenunciable para la emancipación intelectual, la maduración de la conciencia y el espíritu crítico de un saber ser en plenitud. Es verdad que el storytelling (Salmon, 2008) sirve para «formatear las mentes», pero no menos cierto resulta que contar historias, estableciendo un origen y un sentido, es la única forma de supervivencia mental y ambiental del ser humano, como pone de manifiesto el mito de Schérezade (Salmon, 2011), el cual bien se podría considerar como el gran metarrelato de la postmodernidad (cfr. Vázquez Medel, 2009).

Antes que de innovación docente, por tanto, deberían considerarse estas reflexiones como el resultado de un proceso racional de análisis de objetos, técnicas y procesos que trata de retornar hacia los fundamentos de la convergencia interdisciplinaria con arreglo a los propósitos de la educación en la actualidad. «Contar historias», sí, como uno de los núcleos de la formación en Ciencias de la Comunicación, pero también «contar la historia» como una de las opciones de compromiso con la verdad —especialmente en los tiempos en que se han consagrado la posverdad y las noticias falsas como retos a afrontar por las sociedades contemporáneas.

2. Introducción al proyecto: situación, definición y descripción de la acción

En esta encrucijada surge la experiencia de la que el presente artículo pretende dar cuenta. Se trata de un proyecto que surgió en el marco de una acción sostenida por el Vicerrectorado de Servicios Sociales y Comunitarios de la Universidad de Sevilla (US), y conducida por la Dra. Concepción Torres

Justifico la conveniencia de este concepto advirtiendo de que el término poético no tiene
aquí ninguna relación en exclusiva con el género de la poesía lírica. Antes bien, la poética
general, como núcleo de la teoría del discurso, retorna sobre el concepto clásico de poiesis.
En este sentido, la poiesis —y también la autopoiesis— permite organizar los sistemas,
constituirlos, cuestionarlos y hasta mutarlos a través de la enunciación —habla, uso o
puesta en marcha del discurso—.

Begines como investigadora principal (IP). En la memoria de aquella iniciativa se sintetizan las bases que guiaron su aplicación:

Este proyecto presenta una innovadora propuesta de aplicación de la metodología del Aprendizaje y Servicio [...]. Buscamos con ello cubrir varias necesidades detectadas en el estudio de viabilidad del proyecto realizado previamente a la redacción de esta solicitud, como son: 1) establecer nexos entre grupos, colectivos o entidades locales pequeñas o de reciente creación, y la Universidad de Sevilla, 2) dar la oportunidad al alumnado de poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas al tiempo que abogamos por el fomento de la Educación para el Desarrollo y la formación integral de la persona, y 3) la formación docente en nuevas e innovadoras metodologías educativas que sirvan además para unir sus inquietudes personales solidarias y su labor profesional. Todo esto lo conseguimos a través de la realización de prácticas voluntarias diseñadas como parte del sistema de evaluación de la asignatura. (Torres Begines, 2019: 7)

Bajo este paraguas común, la iniciativa dio cabida a distintas propuestas de las áreas de Educación, Comunicación, Publicidad y Relaciones Públicas, Filología y Psicología, dentro de los grados en Educación Primaria, Comunicación Audiovisual, Filología Hispánica y Psicología; cuyas acciones se materializaron de manera distinta según los proyectos docentes y las necesidades de cada alumnado. Por razones de espacio y de concreción, en este trabajo nos concentraremos en las acciones implementadas en el grado en Comunicación Audiovisual durante el segundo semestre del curso 2018-2019, concretamente en la asignatura optativa de tercer curso llamada Historia de la Radio y la Televisión en España, mas sin perder de vista el espíritu de colaboración interdisciplinaria fundante.

El equipo docente implicado en esta materia acordó diseñar un sistema de evaluación mixto, que compaginara el estudio diacrónico de la historia de los medios, al mismo tiempo que pusiera en práctica las capacidades y las competencias aplicadas específicas de la comunicación audiovisual.

3. Una propuesta interdisciplinaria: ApS y microhistorias

El proyecto docente de la asignatura contempla la formación en contenidos de historia de la radio y la televisión circunscritos al espacio geográfico y simbólico español, desde los orígenes hasta la actualidad, incidiendo en los contextos —especialmente, político y económico—, las tecnologías, los agentes, los textos y las estéticas. El sistema de evaluación establece tanto una prueba donde valorar los conocimientos adquiridos como un trabajo que, se sobreentiende, ha de estar vinculado a los contenidos de la asignatura, pero cuyos desarrollos temáticos, soportes y formatos no se especifican.

Parece lógico que, con tal de evitar redundancias, el saber histórico de los grandes procesos se asigne a la parte evaluable vía examen, mientras que el cauce práctico del trabajo podría orientarse a ampliar y profundizar en temas

específicos del interés de los estudiantes. Ello conduce a plantear una estructura paralela entre ambos bloques: una historia procesual desarrollada desde las fuentes históricas y los textos que permita establecer una periodización adecuada en las lecciones teórico-prácticas; frente a una historia de lo concreto y lo específico de cara a un trabajo en soporte audiovisual, en atención a unos estudiantes que no solo se forman en el manejo de los lenguajes de los medios de comunicación, sino que se presupone que es aquel su modo de expresión privilegiado. A la vista de las tareas de elaboración del guion, la producción, las grabaciones, el montaje y la postproducción parece aconsejable que los trabajos se elaboren en grupos de entre dos y cinco miembros.

Es a partir de aquí donde comenzamos a trabajar con dos enfoques con largo alcance pedagógico. De un lado, el marco de acciones del proyecto de cooperación con metodología ApS. Del otro, la metodología de las microhistorias propuesta por revisiones contemporáneas de la historiografía. Habrán de buscarse sus puntos comunes.

En lo que se refiere a la implementación de acciones de ApS, esta metodología implica la colaboración entre instituciones educativas y/o científicas y la sociedad civil —en el sentido más amplio del término—, en un revertir que va mucho más allá de la divulgación (Puig Rovira, 2015). Se trata de ofrecer un servicio a la sociedad al tiempo que se llevan a cabo las actividades formativas o investigadoras correspondientes (Palos Rodríguez y Puig Rovira, 2006: 60-63). Con tal de establecer dichos vínculos, los expertos en esta metodología recomiendan trabajar con personas, colectivos —constituidos o no constituidos— o instituciones concretas en donde se detecten demandas o necesidades ante las cuales los procesos de formación e investigación podrían formular respuestas e incluso resolver situaciones. Por ello, toda acción con vocación de ApS ha de situarse en la intersección entre procesos educativos y/o científicos y proyección social de dichas intervenciones, con tal de no reducirse a mero voluntarismo o a un trabajo de campo interesado. El procedimiento a seguir cubre las siguientes etapas (Puig, Martín y Batlle, 2008):

- 1. Análisis de la realidad.
- 2. Propuesta de ideas.
- 3. Planificación del proyecto.
- 4. Realización del proyecto.
- 5. Evaluación.
- 6. Celebración.

En consecuencia, este tipo de prácticas dan cumplimiento a la vocación de servicio público de la universidad pública como institución que ha de ejercer un liderazgo social en la actualidad.

Del otro lado, siguiendo a Carlo Ginzburg (1994 y 1999), el enfoque científico de las microhistorias surge de las siguientes inquietudes, que resumimos de manera sintética:

- 1. Una historiografía que se proponga investigar sobre «los que callaron, expurgaron o simplemente ignoraron», frente a quienes consignaron únicamente las «gestas de los reyes» (Ginzburg, 1994: 9).
- 2. Reconstruir, al menos, un fragmento de las «culturas de las clases subalternas» o «cultura popular» y sus contextos, como solución óptima a la carencia de testimonios, documentos y monumentos en la indagación del pasado mediante el folklore, la oralidad, la demología, la historia de las tradiciones populares y la etnografía de vocación antropológica estructural (Ginzburg, 1999: 511-539).
- 3. Estudiar las relaciones entre la «cultura producida por las clases populares» —cultura subalternas— y la «cultura impuesta a las clases populares» —cultura hegemónica—. Así lo demuestra, según Ginzburg, el estudio de Mijail Bajtin (2003) sobre el carnaval como expresión cultural transversal a las clases populares y a las expresiones cultas a partir de la Edad Media y el Renacimiento. Aquí parece radicar la elaboración compleja de las visiones del mundo en una circularidad recíproca, según sugiere el propio Bajtin en sus estudios de las «dialogías» (2005: 67 y s.) o discursos sociales que recorren a los sujetos, o Jacques Le Goff y Pierre Nora en *Hacer la historia* (1985): «algunos estudios biográficos han demostrado que en un individuo mediocre, carente en sí de relieve y por ello representativo, pueden escrutarse, como en un microcosmos, las características de todo un estrato social en un determinado periodo histórico» (Ginzburg, 1994: 18).
- 4. Crítica al documento y a las fuentes históricas: sugiere Ginzburg que «el hecho de que una fuente no sea *objetiva* —tampoco un inventario lo es— no significa que no sea utilizable» (1994: 14). Estudios de los «archivos de la represión» o enfoques como el de la *Historia de la locura en la época clásica* (Foucault, 2015) demuestran que la mirada sobre los límites incluso de la misma racionalidad permite reelaborar las visiones de conjunto, centrando la atención en actores, situaciones o detalles que habían quedado al margen de la historiografía de los grandes nombres y los grandes hombres —por cierto, conjugados en género masculino y heterosexual.

El discurso histórico adquiere el compromiso ético de acercarse a otras fuentes, documentos y monumentos, máxime en el caso de la Historia de los Medios de Comunicación, en donde la condición contextual exige prestar atención a su dimensión como producto y conglomerado de mediaciones en la cultura de masas, lugar en que confluyen y se pactan las identidades culturales. En lo que se refiere a la Historia de la Radiotelevisión, en concreto, los manuales canónicos (Faus Belau, 1995; Balsebre, 2001; Pierre y Tudesq, 2002) establecen una serie de zonas de silencio en lo que tiene que ver con ciertos géneros —fuera de los informativos y las grandes ficciones—, prácticas y contextos de recepción, minorías sexuales o la perspectiva de género —en donde ya sí existen en el ámbito hispánico algunas aportaciones impor-

tantes que han sido de especial relevancia para esta iniciativa (véase Marteles, 2006; Gil Gascón y Gómez García, 2010)—.

Son esas «historias» que merecen ser contadas; sus fuentes, tratadas, y sus espacios en el seno de la cultura popular de masas, reconocido con pleno derecho en el espacio académico y mediático, donde resultan cada vez más frecuentes las demandas de representación de las voces de individuos, grupos sociales y colectivos, tanto constituidos como no constituidos, que son incluso más invisibles y olvidados que los que se han dotado de una identidad, una agenda y un cuerpo político (cfr. Lamuedra Graván, Mateos y Broullón-Lozano, 2019).

4. Resultados empíricos

Pasamos a continuación a exponer los resultados de la intervención. En primer lugar, se presentarán las bases que definen la elaboración de trabajos desde los puntos de convergencia de esta doble perspectiva. En segundo lugar, se describirán las estrategias seguidas durante el curso 2018-2019. En tercer lugar, presentaremos los resultados tangibles, materiales, y su divulgación. Finalmente, pasaremos a realizar una evaluación final a la luz de los criterios académicos fijados en el marco del proyecto docente, con tal de calibrar el progreso de los estudiantes.

Un resumen gráfico de este proceso quedó fijado en el póster que, según se explicará en el epígrafe 4.3., se expuso durante la fase de celebración (figura 1).

4.1. Evaluación previa

Se plantean dos preguntas fundamentales: «¿para qué?» y «¿cómo?». En primer lugar, en torno al «¿para qué?», aparecen cuatro objetivos a cubrir durante el proceso formativo:

- O.1. Convertir al estudiante en historiador «en prácticas», mediante el trabajo con fuentes —directas e indirectas—, documentos y monumentos —los productos de la comunicación por radio y televisión—.
- O.2. Participar en la elaboración y en la enunciación del discurso histórico de la especialidad concerniente a estos mismos estudiantes, lo que es competencia específica del grado en Comunicación Audiovisual: la Historia de los Medios de Comunicación, como subsector específico de la historia general —marco más amplio que será competencia, en todo caso, de los especialistas en historia—.
- O.3. Suscitar una perspectiva crítica sobre las fuentes, los documentos, los monumentos y el discurso histórico en su totalidad, con especial atención a los márgenes y a las zonas de silencio.

26 Anàlisi 62, 2020 Manuel A. Broullón-Lozano

Figura 1. Póster de resultados de proyectos en las facultades de Comunicación y Filología de la Universidad de Sevilla durante el curso 2018-2019



Contar tu historia

Experiencias de aprendizaje y servicio: facultades de Comunicación y Filología

Manuel Broullón Lozano, Mª del Rosario Martinez Navarro, David Montero Sánchez, José Jonacio Candón Mena



Premisas

Curso 2018-2019:

- Existen experiencias previas de ApS en las facultades de Comunicación y Filología, pero aisladas y dependientes de provectos docentes concretos.
- Ausencia de coordinación entre experiencias de ApS puntuales y de cara a la sociedad.
- Relevancia de los procesos de comunicación verbal estética y mediada para la representación individual y grupal; también en la construcción del imaginario.

Puesta en marcha del **Proyecto de Cooperación** US **Diseño, acompañamiento y aplicación de proyectos de aprendizaje servicio** [...] (Convocatoria US 2018)

Asignaturas implicadas

- · Trabajos de fin de grado.
- II cuatrimestre 2018-2019:
 - Comunicación para el desarrollo social. Grado en Periodismo. Prof. David Montero Sánchez (Dpto. Periodismo I).
 - Diseño publicitario digital y TFG. Grado en Publicidad y RR.PP. Prof. José Ignacio Candón Mena (Dpto. de Comunicación Audiovisual y Publicidad)
 - Historia de la Radiotelevisión en España. Grado en Comunicación Audiovisual. Prof. Manuel A. Broullón Lozano (Dpto. de Comunicación Audiovisual y Publicidad).
 - Literatura del Siglo XVIII. Grado en Filología Hispánica. Profa. Mª del Rosario Martínez Navarro (Dpto. Literatura Española e Hispanoamericana).

• Proceso de actuación

- Fase 1. Dar a conocer la metodología ApS al alumnado y su aplicación a cada asignatura.
- Fase 2. Visibilización de colectivos (constituidos y no constituidos) y sus potenciales necesidades.
 Situación en la estructura social y en el espacio geográfico, con especial atención a los lugares de procedencia del alumnado.
- Fase 3. *Diseño de acciones* conjuntas entre el PDI participante y los estudiantes.
- Fase 4. Aplicación de la metodología ApS mediante la intervención comunicacional verbal y mediada.
- Fase 5. *Difusión* de la metodología ApS entre la comunidad universitaria y presentación de los resultados de los proyectos de los estudiantes.

Resultados hasta la fecha

- Proyectos de ApS realizados entre los meses de marzo y junio de 2019.
 - Colaboración con asociaciones y varias ONG: Tiritas Creativas, Hermandad de la Caridad.
 - Intervenciones de acompañamiento con personas mayores a partir del trabajo sobre la memoria audiovisual.
 - o Creatividad publicitaria aplicada.
- Creatividad audiovisual aplicada a los géneros de no ficción con enfoque participativo, a la construcción de la memoria y al discurso histórico.

• Resultados más significativos:

- Conexión entre las dimensiones teórica y práctica de las asignaturas.
- Materialización de los proyectos en acciones concretas o en productos acabados:
 - Instalación de moviola portátil.
 - Diseño publicitario.
 - 10 piezas audiovisuales de no ficción.



Conclusiones

Proyecto en curso, pero con primeras conclusiones:

- Buena acogida del alumnado y del profesorado.
- Favorece la adquisición de conocimientos teóricos, prácticos y transversales por parte de estudiantes.
- Favorece la formación continua del profesorado.
- Visibilización de colectivos constituidos y no constituidos en entornos locales próximos.
- Permite la conexión práctica del conocimiento con los entornos vitales de los estudiantes en sus localidades de procedencia.
- Permite la reflexión sobre el papel de la comunicación y de sus mediaciones en la construcción del imaginario social.
- Establecimiento de relaciones institucionales entre la academia y la sociedad a partir de la transferencia del conocimiento.



Fuente: elaboración propia.

O.4. Prestar un servicio a la sociedad, con el cual reconstruir la memoria colectiva de individuos y grupos sociales con escasa representación y voz, tanto en los medios audiovisuales como en el discurso histórico.

A partir de aquí es posible responder al «¿cómo?» en función de tres acciones concretas:

- A.1. Búsqueda y consulta de fuentes propias, sea desde la etnografía —fuentes orales, en los casos en que la contemporaneidad del tema y la periodización elegidas así lo permita—, sea desde el trabajo con materiales del archivo o metraje encontrado (en inglés, *found footage*) —desde la perspectiva creativa del ensayismo fílmico, tan interesante en el contexto de la cultura digital—.
- A.2. Construir microhistorias de la radiotelevisión en función de los elementos encontrados y de la reflexión crítica sobre esos mismos materiales.
- A.3. Elaboración de un discurso propio, haciendo uso de los mismos materiales.

4.2. Diseño de estrategias

Establecidas las bases, la estrategia trazada abarcó tres fases:

- 1. Fase previa: planteamientos estratégicos y metodológicos.
 - 1.1. Seleccionar un ámbito geográfico delimitado —preferentemente local—.
 - 1.2. Selección razonada de las fuentes, con especial atención a su representatividad social, pero también en función de su posición más o menos liminal en el ecosistema mediático en función de las variables *edad*, *género*, *emplazamiento social*, *económico*, *educativo*, etc.
 - 1.3. Justificar la elección: elaboración del título.
- 2. Fase etnográfica:
 - 2.1. Documentación de testimonios, recopilación de documentos y monumentos —en el caso de los trabajos que se orienten hacia la creación crítica con metraje encontrado—.
 - 2.2. Elaboración de un corpus documental.
- 3. Fase de elaboración de resultados: revisión crítica del material y creación del discurso audiovisual según el formato y el soporte elegido.

Aprovechando la sinergia que ofrece la iniciativa «Diseño, acompañamiento y aplicación de proyectos de aprendizaje y servicio», se ofreció a los estu-

diantes la posibilidad de acceder a las fuentes orales a través de varias ONG y asociaciones con las que se había establecido un convenio, especialmente aquellas que trabajan con personas mayores y migrantes. Llama la atención que ninguno de los grupos se interesó por esta vía. Quienes acudieron a asociaciones o a instituciones lo hicieron generando sus propios cauces de acceso. Sin embargo, el proceso de reflexión conjunta en el aula y en tutorías proporcionó una propuesta interesante. El servicio a la sociedad del objetivo O.4. se redefinió de modo que se acordó «dar voz a individuos o colectivos escasamente representados en el discurso de los medios de comunicación o en el discurso histórico, en ejercicios de negociación con la memoria colectiva», para lo cual se consensuó la posibilidad de recurrir tanto a colectivos organizados —varias ONG, asociaciones, instituciones, etc.— como a colectivos no organizados o no reglados administrativamente —un sector de la población o una identidad sin conciencia ni estructura política, como los mayores en entornos rurales, o los receptores, que es por otra parte lo que recomienda el enfoque de las microhistorias, como hemos visto anteriormente—.

A partir de estas reflexiones y con la vista puesta en la evaluación de los trabajos, el profesorado acordó establecer cuatro criterios para la puntuación de los proyectos bajo una cuantificación proporcional de 2,5 puntos por cada una de las áreas:

- 1. Reflexión sobre el discurso histórico de los medios de comunicación —radio y televisión—.
- Calidad y propuesta crítica del trabajo con fuentes —etnografía— o con materiales de archivo —ensayismo fílmico—.
- Servicio a la sociedad: conceder voz a individuos o a colectivos escasamente representados en el discurso de los medios de comunicación o en el discurso histórico, en ejercicios de negociación con la memoria colectiva.
- 4. Calidad y acabado del producto audiovisual entregado.

El desarrollo de los proyectos se planificó en función de distintas fases, siempre desde un prisma dialógico de colaboración entre docentes y estudiantes:

- Sesión informativa y formación previa sobre metodología ApS y microhistorias en el tiempo y el espacio de clase.
- Elaboración de trabajos, tutorización y entrega.
- Publicación de calificaciones provisionales, revisión de trabajos y posibilidad de reelaborar aspectos concretos.
- Evaluación global de la materia.
- Celebración: puesta en común y debate final en el marco de las Jornadas de Visibilización de los Proyectos de Aprendizaje Servicio en la US, celebradas en la Sala de Juntas «Francisco Ayala» de la Facultad de Comunicación.

4.3. Resultados tangibles y celebración

Los estudiantes entregaron un total de 10 piezas audiovisuales, todas de no ficción y temática diversa (tabla 1).

Tabla 1. Resumen de los trabajos entregados

N.º	Título	Formato	Duración y dimensiones
1	La evolución de Eurovisión en la radio y la televisión	Vídeo	15 minutos aprox.
2	23F: No volver a empezar	Vídeo	16 minutos aprox.
3	Ficción española en televisión	Podcast	25 minutos aprox.
4	Historia de los programas de cocina en la TV Española	Transmedia	Hipertexto web
5	23F: Miedo, conciencia, compromiso y memoria	Vídeo	15 minutos aprox.
6	Del final de una era (o el origen de la TV privada)	Vídeo	9 minutos aprox.
7	Los colectivos LGBT en los «Late Night»	Vídeo	14 minutos aprox.
8	La recepción de la radio en el entorno rural	Vídeo	15 minutos aprox.
9	El papel de la mujer en los MM.CC. locales	Vídeo	20 minutos aprox.
10	llustradores en el Anime y el Manga	Vídeo	12 minutos aprox.

Fuente: elaboración propia.

Según su temática, los trabajos pueden agruparse de la siguiente manera. En primer lugar, aquellos que priorizan la fase etnográfica mediante entrevistas y recopilación de testimonios orales, valiéndose de la capacidad de registro del audiovisual digital. En este área se incluyen 23F: Miedo, conciencia, compromiso y memoria —en donde se documenta la recepción de la retransmisión televisiva y radiofónica del golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, con especial atención a la vivencia de las zonas de vacío y de silencio visual y auditivo—, La recepción de la radio en el entorno rural —en donde el acento se pone en las prácticas individuales o grupales, en los espacios de recepción y memoria de acontecimientos de personas mayores de 55 años—, El papel de la mujer en los medios de comunicación locales —el cual recopila testimonios de mujeres que han trabajado o trabajan en radios locales de municipios del este de la provincia de Sevilla, de donde proceden los estudiantes autores de este documental—, Los colectivos LGBT en los «Late Night» —en donde personas LGBT reconstruyen la memoria de la representación de las identidades afectivosexuales no heteronormativas en una franja horaria y un tipo de programas que no son para todos los públicos, en un ejercicio de reelaboración de la memoria colectiva— y Del final de una era (o el origen de la TV privada) también centrado en la historia de la recepción y los cambios en las prácticas de consumo televisivo en la década de 1990—.

Este primer conjunto concede tiempo y espacio a aquellas fuentes que merece la pena documentar desde la testimonialidad, centrándose o bien en la historia de la recepción, o bien en los agentes eclipsados de la historia de la producción. En concreto, los documentales *El papel de la mujer en los MM.CC. locales* y *Los colectivos LGBT en los «Late Night»* dieron voz y espa-

cio a colectivos políticamente constituidos a través de asociaciones de mujeres, áreas de igualdad de gobiernos municipales y la Fundación Triángulo, respectivamente.

Un segundo grupo se acerca a los contenidos de los medios de comunicación de masas —radio y televisión— desde una perspectiva estética y crítica, caso de La evolución de Eurovisión en la radio y la televisión, Ficción española en televisión, Historia de los programas de cocina en la TV Española, Ilustradores en el Anime y el Manga o 23F: No volver a empezar. Valiéndose de las herramientas de montaje audiovisual, estos trabajos proceden al modo del ensayismo fílmico, en tanto que toman los productos de la comunicación televisiva o radiofónica y los componen de una manera conflictiva, deconstruyendo o estableciendo relaciones entre los «monumentos» que toma en cuenta el historiador para su labor de interpretación de la evolución estética. Este conjunto prioriza dimensiones de la Historia de los medios que no suelen aparecer en los manuales de referencia, de modo que se ocupan parcelas que también merece la pena documentar y analizar, como los programas de cocina o la animación manga y anime. Otros trabajos, en cambio, aunque satisfacen los objetivos críticos de esta investigación gracias a un montaje lúcido de materiales, se desvían del propósito de prestar un servicio a la sociedad: dar voz y representación a grupos que aparecen escasamente en los medios de comunicación, así como en el discurso histórico. Es esta una reflexión que no podemos pasar por alto a la hora de evaluar la iniciativa con coherencia.

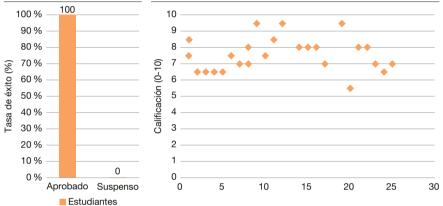
Tras su entrega, calificación y revisión, los trabajos se expusieron en el seno de las Jornadas de Visibilización de los Proyectos de Aprendizaje Servicio, que transcurrieron en forma de cinefórum, de modo que se proyectaron fragmentos de los trabajos, precedidos de una breve presentación oral y seguidos, al final, de un debate de puesta en común con balance de los elementos de reflexión y aprendizaje sobre el discurso histórico y sus actores. Al ser esta sesión de carácter público, el acto estuvo abierto a todas aquellas personas, implicadas directamente o no, interesadas en el contenido de los proyectos o relacionadas tanto con las personas como con los colectivos implicados. De otra parte, la distribución en Internet quedó a discreción de cada uno de los estudiantes. Ello permitió la difusión en acceso abierto de los trabajos, especialmente de aquellos en los que se dio voz y rostro a personas o a colectivos que tienen de este modo la posibilidad de conocer el resultado y compartir en sus redes, tanto personales como de equipos de trabajo constituidos. Fue este el caso del videoensayo 23F: Miedo, conciencia, compromiso y memoria, incluido en el portafolios personal de su autor junto con otros proyectos del equipo al que pertenece. Por último, quedó en manos de los estudiantes organizar proyecciones, debates, o presentar los proyectos en ciclos o certámenes, especialmente en aquellos ámbitos locales distantes a la capital hispalense hasta los que no fue posible desplazarse para realizar la sesión pública de las Jornadas.

4.4. Evaluación final

Los datos arrojan un balance positivo. Los presentaremos de un modo cuantitativo a través de las sucesivas figuras, con su necesario complemento cualitativo por medio de la interpretación de los datos a lo largo de los párrafos siguientes.

Todos los trabajos obtuvieron la calificación de «aprobado», con la nota numérica más baja en 5,5/10 y la más alta en 9,5/10 (figura 2). La mayor parte de las calificaciones se concentran en el área situada entre 6,5 y 8 puntos (figura 3).

Figura 2. Tasa de éxito Figura 3. Visualización de calificaciones



Fuente: elaboración propia.

La evaluación de orden teórico consistió en una prueba escrita diseñada en dos partes, de común acuerdo entre los tres profesores intervinientes en el curso. En primer lugar, un cuestionario tipo test que constaba de 30 preguntas con una sola respuesta correcta —con tal de evitar ambigüedades—. Las preguntas del cuestionario abordaban puntos cruciales en el devenir histórico de la radio y la televisión, en relación con el discurso histórico procesual según contextos —económico y político—, agentes —creadores, productores, programadores— y textos. En segundo lugar, completaba la prueba una cuestión de análisis audiovisual de un texto televisivo o radiofónico.

Sumados en el porcentaje establecido para cada una de las partes (examen 50%, trabajo 30% y proactividad 20%), los resultados numéricos de esta evaluación arrojan un resultado sensiblemente inferior respecto al anterior. La tasa porcentual de aprobado fue del 79% (figura 4), lo que contrasta con el 100% de la evaluación de los trabajos. En lo que se refiere a las calificaciones numéricas, la más baja fue de 2,26/10, y la más alta, de 8/10. La franja situada entre 5 y 7 puntos es la que concentra a la mayor parte de las calificaciones (figura 5).

Figura 4. Tasa de éxito Figura 5. Visualización de calificaciones 9 80 % 8 70 % Salificación (0-10) Tasa de éxito (%) 60 % 50 % 40 % 30 % 21 20 % 10 % Aprobado Suspenso 10 15 20 25 30 Estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Según el acta registrada en la Secretaría de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, correspondiente a la Primeria Convocatoria Ordinaria del curso 2018-2019, las calificaciones tienden a mejorar con la compensación de los trabajos, pero han de tenerse en cuenta dos aspectos. En primer lugar, el proyecto docente contempla que es necesario aprobar todas las partes de la evaluación para aprobar la asignatura. En segundo lugar, la proporción de las tres partes en la evaluación final impide que el incremento sea mayor, especialmente en las calificaciones más altas.

La encuesta de evaluación del alumnado revela, por último, un grado favorable de satisfacción, puesto que otorga al profesor y a la materia una puntuación global de 4,05/5, y de 4,20/5 en lo que se refiere a la adecuación del trabajo realizado con el sistema de evaluación empleado.

5. Discusión y conclusiones

La realidad del alumnado, más interesado en la dimensión práctica y creativa que en el saber teórico y acumulativo, da cuenta de un éxito coherente del proyecto formativo. El desarrollo de trabajos tutorizados según su fundamentación en la doble metodología y de acuerdo con la distribución proporcionada de competencias y saberes en cada una de las partes del proyecto docente, permite hacer un seguimiento pormenorizado del progreso de los estudiantes. Por otra parte, resulta positivo —y a las calificaciones finales nos remitimos— que se dote de un espacio porcentual de hasta un 30% a la dimensión creativa y aplicada, pues entendemos que corresponde a los estudios de Comunicación Audiovisual dar cauce a los medios de expresión audiovisuales de forma paralela a los mecanismos logocéntricos, que, sin embargo, creemos que suponen un área irrenunciable del proyecto educativo universitario en aras de la reflexión racional y crítica.

Las proporciones y las estrategias implementadas responden a las necesidades y a los intereses de los estudiantes de este curso, pero no se puede perder de vista que otro tipo de alumnado requerirá distinta clase de acciones formativas y creativas, como pone de manifiesto que los proyectos elaborados por otros docentes participantes en la acción de cooperación tuvieran distintas realizaciones alternativas a pesar de las bases estratégicas comunes.

Resulta obligado también reflexionar acerca del éxito relativo de la propuesta formulada, cuestión que, si bien permite haber desarrollado unas ciertas bases, requeriría de nuevas ediciones con tal de perfeccionar los aspectos que siguen. Han sido cuatro los ámbitos de evaluación, cuantificados en los criterios expuestos en el epígrafe 4.2. No obstante, constatamos al final del proceso una dificultad manifiesta para cumplir con el O.4., que prevé la realización de un servicio a la sociedad civil. Aunque es cierto que algunos de los trabajos han dado voz y visibilidad a ciertos colectivos y grupos, sería deseable en futuras ediciones trabajar más estrechamente con grupos constituidos, con tal de amplificar la dimensión efectiva del servicio y su materialización tangible. Como crítica, hay que reconocer que el resultado de la acción ApS se ha desdibujado mucho con respecto a la fuerza de la enunciación de microhistorias paralelas al discurso histórico tradicional de los medios de comunicación. Desde esta perspectiva ha de valorarse el trabajo de los estudiantes desde la estética del ensayismo fílmico más crítico, así como la exploración de temas que podrían dar lugar a líneas de investigación para implementar en trabajos de fin de grado en un futuro próximo.

Finalmente, es necesario centrar la atención en el aspecto central del storytelling y su valor en la contemporaneidad de la enunciación de discursos factuales que hagan referencia a minorías o a aspectos eclipsados, de cara a la indagación de la cultura popular y de masas en los medios de comunicación. En este sentido, también se pone de manifiesto que en el futuro será crucial cooperar más estrechamente con las asignaturas de Literatura, especialmente en los cursos de Escritura Creativa que se ofertan en la Universidad de Sevilla según el plan de estudios vigente, pues entendemos que la «competencia poética», la técnica de contar historias, se trabaja de manera monográfica en aquella materia.

Referencias bibliográficas

BAJTIN, M. (2003). La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: El contexto de François Rabelais. Madrid: Alianza.

— (2005). Problemas de la poética de Dostoievski. México: Fondo de Cultura Económica.

BALSEBRE, A. (2001). Historia de la radio en España. Madrid: Cátedra.

FAUS BELAU, A. (1995). La era audiovisual: Historia de los primeros cien años de la radio y la televisión. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.

FOUCAULT, M. (2015). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- GENETTE, G. (1993). Ficción y dicción. Barcelona: Lumen.
- GIL GASCÓN, F. y GÓMEZ GARCÍA, S. (2010). «Las emisiones femeninas de Radio Nacional de España durante el franquismo (1937-1959)». Estudios sobre el Mensa*je Periodístico*, 16, 131-143.
- GINZBURG, C. (1994). «Microstoria: Due o tre cose che so di lei». Quaderni Storici, 86 (2), 511-539.
- (1999). El queso y los gusanos: El cosmos, según un molinero del siglo XVI. Barcelona:
- LAMUEDRA GRAVÁN, M.; MATEOS, C. v BROULLÓN-LOZANO, M.A. (2019). «The role of public service journalism and television in fostering public voice and the capacity to consent: An analysis of Spanish viewers' discourses». *Journalism*. https://doi.org/10.1177/1464884919847593>
- LE GOFF, J. y NORA, P. (1985). Hacer la historia. Barcelona: Laia.
- «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa». Boletín Oficial del Estado, 295 (10 de diciembre de 2013), 97858 a 97921.
- MARTELES, E. (2006). «Notas sobre la historia de las mujeres en la radio española». Arbor, 720 (182), 455-467.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. y PUIG ROVIRA, J.M. (2006). «Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio». Cuadernos de Pedagogía, 357, 60-63.
- PIERRE, A. y TUDESQ, A.J. (2002). Historia de la radio y la televisión. México: Fondo de Cultura Económica.
- PINTO, M.A.; TITONE, R. y GONZÁLEZ GIL, L. (2000). La consciencia metalingüística: Teoría, desarrollo e instrumentos de medición. Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- PUIG, J.M.; MARTÍN, X. y BATLLE, R. (2008). Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario. Bilbao: Zerbikas.
- PUIG ROVIRA, J.M. (coord.) (2015). ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje y servicio? Barcelona: Graó.
- SALMON, C. (2008). Storytelling: La máquina de contar historias y formatear las mentes. Barcelona: Península.
- (2011). La estrategia de Sherezade: Apostillas a Storytelling. Barcelona: Península.
- TORRES BEGINES, C. (2019). Diseño, acompañamiento y aplicación de proyectos de Aprendizaje y Servicio. Memoria de solicitud de ayudas y actividades de Cooperación al Desarrollo 2017-2018. Sevilla: s. ed.
- VÁZQUEZ MEDEL, M.A. (2009). «Scherezade en el siglo XXI». En: CHRAÏBI, A. y RAMÍREZ GÓMEZ, C. (dirs.). Les Mille et Une Nuits et le récit oriental en Espagne et en Occident. París: L'Harmattan, 469-476.

ISSN 2340-5236 Anàlisi 62, 2020 35-56

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

Ainara Larrondo Ureta

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

Joao Canavilhas

Universidad da Beira Interior / Labcom jc@ubi.pt

Juliana Fernandes Teixeira

Universidad Federal de Piauí julianateixeira@ufpi.edu.br

Gerson Luiz Martins

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

Koldobika Meso Ayerdi Jesús Pérez Dasilva Simón Peña Fernández

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

Fernando Zamith

Universidad de Oporto fzamith@letras.up.pt



Fecha de presentación: diciembre de 2019 Fecha de aceptación: mayo de 2020 Fecha de publicación: junio de 2020

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

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

Resumen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este artículo se centra en los resultados obtenidos en la última etapa del proyecto, en la que se aplicaron enfoques docentes transversales, como la cooperación virtual (Carvalho et al., 2014), a partir de la estrategia conocida como «internacionalización en casa» — Internationalisation at Home (IaH) en la terminología anglosajona—. Gracias a ello, estudiantes de ciberperiodismo en la UPV/EHU trabajaron colaborativamente en inglés con alumnado de materias afines pertenecientes a cuatro universidades del área iberoamericana punteras en este ámbito, ya citadas, con el propósito de diseñar y producir macroprovectos informativos en profundidad en forma de micrositios o reportajes web especiales (ABP).

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

2. Metodologías y enfoques didácticos innovadores en ciberperiodismo

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

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

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

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

El ABP es la metodología en la que se sustenta la generalidad de las asignaturas sobre ciberperiodismo en el ámbito iberoamericano, a partir del desarrollo de proyectos periodísticos en profundidad de carácter multimedia y transmedia (Teixeira y Larrondo, 2019).

Anàlisi 62, 2020

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

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

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

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

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

3. Caso de estudio

3.1. Planificación y objetivos

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

- en el proceso de aprendizaje tuviera lugar no solo entre el alumnado implicado directamente en la producción colaborativa de los reportajes (fase 1), sino también entre este y sus compañeros de aula, así como entre todos ellos y el respectivo docente (fase 2).
- 3. Puesta en marcha del perfil profesional de coordinador multimedia. En función del interés de las asignaturas de ciberperiodismo por simular entornos de trabajo profesionales, el proyecto puso en práctica la figura de un perfil profesional de creciente interés en las redacciones convergentes, el coordinador multimedia, encargado de organizar la colaboración productiva no presencial del alumnado, así como de supervisar el reportaje a nivel editorial (formatos, subtemas, etc.) y conseguir la coherencia global del mismo.
- 4. Establecimiento de un idioma común de trabajo para todo el alumnado (inglés).

3.2. Desarrollo

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

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

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

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

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

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

- b) Alumnado participante en cada equipo de las universidades brasileñas y portuguesas (10 alumnos brasileños y 10 alumnos portugueses) Al igual que sus compañeros y compañeras de la UPV/EHU, el alumnado brasileño y portugués de cada equipo tuvo el rol de redactor o productor, encargándose en la práctica de diversas tareas para contribuir a la producción del reportaje multimedia (redacción de textos, toma de fotografías, grabación de vídeos, etc.). Asimismo, se ocupó de explicar el proyecto al resto de sus compañeras y compañeros de aula, y mantuvo un diálogo constante con el docente o la docente de su asignatura para solicitar apoyo instructivo, intercambiar opiniones, etc. También se buscó el diálogo con la coordinadora de la UPV/EHU y el resto de profesorado del proyecto.
- c) Al alumnado compañero de aula de los estudiantes participantes en cada asignatura (grupos de entre treinta y ochenta alumnos, dependiendo de la universidad) se le pidió asistir a las sesiones explicativas sobre el desarrollo del proyecto y su resultado final, mostrar una actitud participativa para ofrecer opiniones constructivas y transmitir al docente sus impresiones sobre la iniciativa de innovación educativa.

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

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

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

4. Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

A long way to go

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

Views on feminism





Home About Brazil Portugal Spain

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

48 Anàlisi 62, 2020 Ainara Larrondo Ureta et al.

The topic Need to know EUTHANASIA: THE DILEMMA OF CURRENT DEMOCRACIES Questions of life and death have always been at the center of the most controversial debates in the History of mankind. The ethical problem launched by euthanasia is not recent: actually the word has it's origin in the greek words "eu" "good") and "thanatos" ("death"), and its first registered use dates back to the oman historian, Suetonius, to describe Augustus Caesar's death 8 only Nowadays countries have approved euthanasia: Netherlands, Belgium, Luxembourg, Switzerland, United States (Oregon Vermont, California, Washington, Montana), Canada, Uruguay and Colombia But what is this topic that stirs debates in parliaments all over the world and divides public opinion? According to BBC, «Euthanasia is the termination of a very sick person's life in order to relieve them of their suffering. In most cases euthanasia is carried out because the person who dies asks for it, but there are cases called euthanasia where a person can't make such a request»

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

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

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

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

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

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

A mi parecer, lo más complicado de gestionar ha sido la confianza que debe depositarse en que todos vayamos a realizar nuestras partes del trabajo y las vayamos a entregar según los plazos previstos, que hemos tenido que posponer en más de una ocasión. (Coordinador UPV/EHU-2)

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

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

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

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

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

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

50 Anàlisi 62, 2020 Ainara Larrondo Ureta et al.

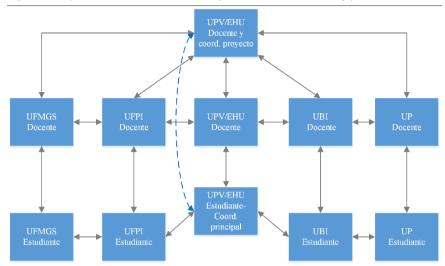


Figura 4. Esquema de coordinación vertical y horizontal de alumnado y profesorado

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

5. Reflexiones finales

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

Anexo

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

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

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

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

Preguntas para el debate entre el profesorado participante en el proyecto

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

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

ISSN 2340-5236 Anàlisi 62, 2020 57-75

La formación de periodistas en Metodología en las universidades españolas para un perfil académico y de consultoría digital

Pilar Sánchez-García Miguel Vicente Mariño Universidad de Valladolid pilar.sanchez@uva.es miguel.vicente@uva.es



Fecha de presentación: enero de 2020 Fecha de aceptación: mayo de 2020 Fecha de publicación: junio de 2020

Cita recomendada: SÁNCHEZ-GARCÍA, P. y VICENTE MARIÑO, M. (2020). «La formación de periodistas en Metodología en las universidades españolas para un perfil académico y de consultoría digital». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 57-75. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3282>

Resumen

Este artículo examina la evolución de la formación en investigación científica que ofrece la universidad española a los estudiantes de Periodismo para comprobar si se potencia el rol de docente investigador y analista consultor de la comunicación, aspecto especialmente relevante en un momento de transformación mediática y de innovación del sector. Se recurre a un análisis de contenido de los programas y las guías docentes de 40 universidades contemplando las modificaciones programáticas de esta disciplina de Metodología durante las dos últimas décadas. La evolución de esta materia durante este tiempo indica la limitada importancia que se otorga al perfil de investigador consultor del periodista, puesto que son poco más de la mitad las facultades que ofrecen asignaturas de orientación metodológica. Igualmente, el estudio de las guías docentes refleja que resulta marginal la inclusión de nuevas herramientas y enfoques metodológicos en una materia que se encuentra ya inmersa en el contexto de las humanidades digitales, de los macrodatos y de las redes sociales, reproduciéndose, principalmente, contenidos y técnicas de investigación clásicas de las ciencias sociales.

Palabras clave: perfil profesional; periodismo; metodología; investigación; enseñanza universitaria; España

Resum. La formació de periodistes en Metodologia a les universitats espanyoles per a un perfil acadèmic i de consultoria digital

Aquest article examina l'evolució de la formació en recerca científica que ofereix la universitat espanyola als estudiants de Periodisme per comprovar si es potencia el rol de docent investigador i analista consultor de la comunicació, aspecte especialment rellevant en un moment de transformació mediàtica i d'innovació del sector. Es recorre a una anàlisi de contingut dels programes i les guies docents de quaranta universitats considerant les modificacions programàtiques de la disciplina de Metodologia durant les dues últimes dècades. L'evolució d'aquesta matèria indica la limitada importància que s'atorga al perfil d'investigador consultor del periodista, ja que són poc més de la meitat les facultats que ofereixen assignatures d'orientació metodològica. Igualment, l'estudi de les guies docents reflecteix que resulta marginal la inclusió de noves eines i enfocaments metodològics en una matèria que ja es troba immersa en el context de les humanitats digitals, de les macrodades i de les xarxes socials, i en el qual es reprodueixen, principalment, continguts i tècniques de recerca clàssiques de les ciències socials.

Paraules clau: perfil professional; periodisme; metodologia; recerca; ensenyament universitari; Espanya

Abstract. The methodological training of journalists in Spanish universities for an academic and digital consulting profile

This article examines the evolution of scientific research training of journalism students in Spanish universities. The aim is to determine if such training promotes the role of teachers/researchers and analysts/consultants in the field of communication, especially at a time of media transformation and innovation in the sector. The content of study programs and syllabi of 40 universities were analyzed to identify changes in the discipline over the last two decades. The evolution of this subject matter indicates the limited importance attached to the researcher-consultant profile of journalists, since less than half of the faculties offer methodological courses. Likewise, an analysis of the course syllabi reflects a lack of novel tools and methodological approaches in a field that is already immersed in the context of digital humanities, big data and social networks, and that these programs of study mainly reproduce content and classical research techniques of the social sciences.

Keywords: professional profile; journalism; methodology; research; higher education teaching; Spain

1. Introducción

El perfil profesional del periodista atraviesa una relativa indefinición por el aumento de roles y tareas que asume en un sistema comunicativo en constante transformación que han convertido al informador tradicional en un «comunicador social» (Mellado, Simón, Barría y Enríquez, 2007). Aunque sus funciones principales —informativas, interpretativas y analíticas— no se vean sustancialmente alteradas (Arroyo, 2011; Sánchez-García, Campos-Domínguez y Berrocal, 2015), el periodista experimenta un cambio de perfil, entendido como la cualificación que permite especializarse en una tarea profesional.

En apenas una década se ha diversificado, ampliado y, a la vez, especializado hasta aglutinar diferentes roles en torno a la figura del periodista «polivalente» (Scolari, Micó, Navarro y Pardo, 2008), capaz de afrontar tareas multimedia en un proceso de convergencia (Flores Vivar, 2009; López, Gago, Toural y Limia, 2013; Barrios y Zambrano, 2014) y, a su vez, especializarse en datos, redes y ediciones transmedia. El interés creciente por analizar estos perfiles evidencia una laguna en el estudio del perfil del periodista como docente, investigador y consultor, tal y como demuestran los escasos estudios al respecto en España (Lazcano, 2013; Clua, 2013; Meneses y Rivero, 2017). Esta faceta profesional y formativa se incluye en el *Libro* blanco: Títulos de grado en Comunicación (ANECA, 2005) como un experto en metodologías científicas encaminadas a una salida profesional académica, como docente y consultor, pero que no ha recibido el mismo refuerzo que los otros tres perfiles formativos definidos por ANECA para el periodista, como redactor, comunicador institucional o gestor de contenidos (Sánchez-García, 2016).

Este perfil investigador recobra una nueva dimensión ante la necesidad de analizar, con nuevos métodos y técnicas, las transformaciones resultantes de la digitalización (Salaverría, 2015a). Existe una necesidad clara de que «lo digital se torne en un objeto legítimo de reflexión académica y, al mismo tiempo, reposiciona a las universidades como espacios de producción de conocimientos valiosos para el mundo profesional» (Scolari, 2008: 202), en el que se hace referencia ya a la *e-investigación* (Arcila, Piñuel y Calderín, 2013) entendida como la aplicación de las nuevas herramientas digitales en el ámbito de la investigación científica. Sin necesidad de abrazar una posición «tecnoeufórica» ni de renunciar a la reflexión crítica sobre los procedimientos metodológicos, es preciso alcanzar un mejor equilibrio entre la defensa del rigor científico y la incorporación de las nuevas realidades en la práctica periodística al repertorio teórico y analítico de la mirada académica.

Así, esta investigación tiene como objetivo analizar la formación de los periodistas para un perfil de académico y consultor en la era digital a través de las asignaturas metodológicas ofrecidas en los planes de estudio españoles durante las dos últimas décadas (2000-2020). El artículo pretende, primero, comprobar el lugar que ocupa este perfil en los planes de estudio oficiales; segundo, identificar su evolución formativa, y, tercero, revisar el contenido de las materias centradas en la investigación para constatar si incorporan nuevos contenidos y técnicas centradas en el estudio de la comunicación digital.

La hipótesis de partida es que los planes de estudio del Grado en Periodismo no refuerzan el perfil de investigador académico y consultor, al conceder una presencia marginal al contenido metodológico e incorporar lentamente nuevos métodos, técnicas y herramientas propios del contexto digital. Esta transición permite ahondar en el debate académico más profundo sobre la evolución de la actividad investigadora en España.

2. El perfil del investigador consultor en la era digital

Los planes de estudio de la titulación de Periodismo han experimentado importantes variaciones en las últimas décadas en España tras la adaptación al Plan Bolonia y a la transición tecnológica, que ha empujado a una formación más profesionalizante y técnica (Tejedor, 2008; Sánchez-García, 2016). Se forma a los periodistas para trabajar de manera preferente en entornos mediáticos y se relega el aprendizaje para la investigación y la consultoría. El perfil de investigador, docente y consultor de comunicación que debe formar una universidad en España se define como:

Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación. Docente en las enseñanzas superiores o medias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (ANECA, 2005: 192)

Un perfil con una demanda creciente, tanto en el ámbito académico como en los laboratorios de innovación de los medios de comunicación (Salaverría, 2015b) y en las consultorías de diferentes tipos de empresas para aportar respuestas ante el cambiante mercado y las transformaciones sociales (Barranquero y Rosique, 2014). Al mismo tiempo, la necesidad de ahondar en el perfil formativo investigador se produce en un momento de consolidación y maduración de la investigación en comunicación en España (Jones, 1998; Martínez-Nicolás y Saperas, 2011; López-Rabadán y Vicente-Mariño, 2011; Piñuel et al., 2017; Mapcom, 2016¹). Un desarrollo que convive con reconocidas debilidades de la investigación, como una limitada variedad metodológica o el escaso empleo de técnicas experimentales (Lozano y Gaitán, 2011, 2016; Caffarel, Ortega y Gaitán, 2017).

Las universidades afrontan el reto de aportar un «esclarecimiento sobre lo digital. El mercado procura en el medio universitario una legitimación para justificar nuevos productos, segmentos e ideologías económicas» (Scolari, 2008: 202). Resulta necesario innovar y formar en investigación, revisando métodos y técnicas a partir del conocimiento asentado tanto de las ciencias sociales como de las humanidades (Tous, Marini y Díaz-Noci, 2012). Por un lado, para poner a prueba los abordajes clásicos evaluando su vigencia y, por otro, para experimentar en nuevos campos, como narrativas, redes sociales de comunicación, macrodatos, usos de las audiencias y rutinas profesionales.

Algunos autores (Arcila, Piñuel y Calderín, 2013; Salaverría, 2015a) señalan necesidades concretas de desarrollo que permitan avanzar en la investigación nativa digital mediante tecnologías avanzadas, con innovación, en detrimento de estudios descriptivos y atendiendo temas menos abordados. Todo

MapCom 2007-2018 (Mapa de Investigación en Comunicación), Madrid, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, recuperado el 20 de octubre de 2019, de http://www.mapcom.es/>.

ello con la necesidad de potenciar el manejo de software para el procesamiento de datos e incrementar la colaboración científica.

Estas consideraciones son también aplicables al contexto de las humanidades digitales, entre las que cabe diferenciar varios territorios y enfoques desde las tecnologías aplicadas a disciplinas encuadradas en las humanidades tradicionales hasta nuevos campos de investigación como los estudios de Internet. Así, se considera «una transdisciplina portadora de los métodos, dispositivos y perspectivas heurísticas relacionadas con procesos de digitalización en el campo de las ciencias humanas y sociales» (Rodríguez-Yunta, 2013: 38) mediante recursos digitales que permitan generar investigación y conocimiento para incrementar nuestra comprensión en las humanidades (Galina, 2011).

Dado que la investigación en comunicación continúa desplegando su mirada en la confluencia entre ciencias sociales y ciencias humanas, las humanidades digitales se presentan como un área que reclama una evolución formativa en materia metodológica que refuerce este rol del periodista egresado, tanto para ejercer de profesor e investigador —para lo que cursará postgrados de especialización— como para encontrar, con su título de grado, salidas laborales como consultor experto en nuevos ecosistemas comunicacionales.

3. Metodología

Esta investigación se construye a partir de un análisis de contenido cuantitativo y cualitativo aplicado sobre los programas formativos de 40 universidades españolas que ofrecen el Grado en Periodismo², de las que cuatro corresponden a centros adscritos, como recoge la tabla 1.

			-	
	Universidad	Abreviatura	Titularidad	Sede (CC.AA.)
1	Abat Oliva CEU	UAO	Privada	Barcelona (CAT)
2	Antonio de Nebrija	UAN	Privada	Madrid (CAM)
3	Autónoma de Barcelona	UAB	Pública	Barcelona (CAT)
4	Camilo José Cela	UCJC	Privada	Madrid (CAM)
5	Cardenal Herrera CEU	UCH	Privada	Valencia (CAV)
6	Carlos III de Madrid	UC3M	Pública	Getafe (CAM)
7	Castilla-La Mancha	UCLM	Pública	Cuenca (CLM)
8	Católica San Antonio	UCAM	Privada	Murcia (RM)
9	Complutense de Madrid	UCM	Pública	Madrid (CAM)
10	Europea de Madrid	UEM	Privada	Madrid (CAM)
11	Europea Miguel de Cervantes	UEMC	Privada	Valladolid (CyL)
12	Europea del Atlántico	UEA	Privada	Santander (CANT)
13	Europea Fernando Pessoa	UEFP	Privada	Las Palmas (CAN)

Tabla 1. Universidades españolas que ofertan un grado en Periodismo en el curso 2019-2020

2. El listado ha sido elaborado a partir de las bases de datos de ANECA y de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, recuperado el 13 de mayo de 2019, de <www.educación.es>.

14	Francisco de Vitoria	UFV	Privada / Adscrita	Madrid (CAM)
15	Internacional de Catalunya	UIC	Privada	Barcelona (CAT)
16	Illes Balears - CESAG	UIB	Privada	Palma (IB)
17	Jaume I	UJI	Pública	Castellón (CAV)
18	La Laguna	ULL	Pública	La Laguna (CAN)
19	Málaga	UMA	Pública	Málaga (AND)
20	Miguel Hernández	UMH	Pública	Elche (CAV)
21	Murcia	UMU	Pública	Murcia (RM)
22	Navarra	UNAV	Privada	Pamplona (NAV)
23	País Vasco	UPV	Pública	Leioa (EUS)
24	Pompeu Fabra	UPF	Pública	Barcelona (CAT)
25	Pontifica de Salamanca	UPSA	Privada	Salamanca (CyL)
26	Ramon Llull	URL	Privada	Barcelona (CAT)
27	Rey Juan Carlos I	URJC	Pública	Fuenlabrada (CAM)
28	Rovira i Virgili	URV	Pública	Tarragona (CAT)
29	San Jorge	USJ	Privada	Zaragoza (ARA)
30	San Pablo CEU	USP	Privada	Madrid (MAD)
31	Santiago de Compostela	USC	Pública	Santiago (GAL)
32	Sevilla	USE	Pública	Sevilla (AND)
33	A Distancia de Madrid	UDIMA	Privada	Madrid (CAM)
34	València	UV	Pública	Valencia (CAV)
35	Valladolid	UVa	Pública	Valladolid (CyL)
36	Vic	UVIC	Privada	Vic (CAT)
37	Zaragoza	UNIZAR	Pública	Zaragoza (ARA)
38	C.U. Villanueva	CUV	Privada / Adscrita	(CAM)
39	C.U. EUSA	EUSA	Privada / Adscrita	Sevilla (AND)
40	C.U. CESINE	CESINE	Privada / Adscrita	Santander (CANT)
_				

Fuente: elaboración propia.

El protocolo de análisis define tres niveles de estudio:

- 1. Evolución cronológica de la asignatura en las últimas dos décadas.
- 2. Análisis de contenido de las guías docentes durante el curso 2019-2020.
- Análisis del perfil del investigador consultor que promueven las propias universidades en el apartado de salidas laborales incluido en sus páginas web.

Para el primer nivel, la población de referencia remite a todas aquellas universidades que ofrecen un Grado en Periodismo, seleccionadas a partir de la web del Ministerio de Educación. El análisis se aplica a los planes de estudios en tres momentos: *a*) últimos planes de estudios de la licenciatura ofertados entre finales de los años 90 y la primera década de 2000; *b*) títulos de grado adaptados al EEES entre 2008 y 2010, y *c*) oferta en el curso 2019-2020. Esta perspectiva longitudinal permite identificar aquellas universidades

que han añadido, mantenido o suprimido formación metodológica tras la adaptación al EEES, así como los cambios programáticos más actuales, motivados por la adaptación al contexto digital comunicativo y universitario.

El segundo nivel de análisis se centra en las guías docentes de las asignaturas metodológicas. Para ello se ha completado una búsqueda de palabras clave en los títulos de las materias, utilizando los términos *metodologías de investiga*ción, métodos de investigación o investigación básica o aplicada. Esta búsqueda se completa con un contraste basado en la revisión integral del listado de asignaturas de cada uno de los planes de estudio. Tras constatar que 22 programas ofrecen esta asignatura en el curso 2019-2020, se aplica un análisis de contenido cualitativo para abordar las principales coordenadas de las guías docentes mediante siete variables abiertas, cuya observación permite analizar cómo se estructuran los contenidos formativos, según la información que refleja la tabla 2.

Tabla 2. Ficha de análisis de las quías docentes de Metodologías de Investigación

1. Denominación de la materia	Permite realizar un estudio epistemológico
2. Objetivos de la asignatura	Conocer los paralelismos entre las diferentes materias
3. Programa	Coincidencias y diferencias en la enseñanza metodológica
4. Adaptación al entorno digital	Presencia de las nuevas formas de comunicación
5. Métodos y técnicas	Diferencia entre los métodos tradicionales e innovadores
6. Evaluación propuesta	Permite comprobar la diferente carga teórico-práctica
7. Bibliografía	Referencias más comunes en autores y temáticas

Fuente: elaboración propia.

Por último, el tercer nivel de análisis construye una descripción comparada de los perfiles profesionales atribuidos al periodista formado en metodologías de investigación que destaca cada universidad en la oferta educativa publicada en sus páginas web, para comprobar si se mantiene el rol marcado en las directrices de ANECA (2005).

El procesamiento de datos se realiza utilizando el programa Atlas.ti. Adicionalmente, la información se presenta mediante tablas comparativas que permiten realizar una lectura ordenada de las apuestas de cada universidad.

4. Resultados

4.1. Evolución cronológica de asignaturas metodológicas (2000-2020)

El primer nivel de análisis presenta la evolución cronológica de las asignaturas relacionadas con metodologías en los programas formativos de Periodismo durante las dos décadas observadas. La tabla 3 refleja que poco más de la mitad de las universidades estudiadas (22) ofrecen formación metodológica en comunicación durante el curso 2019-2020 con una asignatura específica. No se aprecian diferencias en función de la titularidad, pues once son públicas y once, privadas.

Tabla 3. Oferta de asignaturas metodológicas de investigación en los estudios universitarios españoles en Periodismo durante dos décadas (2000-2020)

Unive	rsidad Titularidad	Asignaturas			
		Licenciatura (último plan, 2000)	Primer plan de Grado (2008-2010)	Grado (2019-2020)	
1 UAO	PRIV		Igual que el actual	Media System Analyses	
2 UAN	PRIV		Igual que el actual	Métodos de Investigación en Comunicación	
3 UAB	PUBL	Igual que el actual en otro curso	Igual que el actual	Métodos de Investigación en Comunicación	
4 UCJC	PRIV	Igual que el actual en otro curso	Igual que el actual	Métodos y Técnicas de Investigación Científica	
5 UCH	PRIV			Prospectiva y Tendencias Para la Comunicación en el Siglo XX	
6 UC3N	1 PUBL	Metodologías de Investigación en Comunicación	Igual que el actual	Metodologías de Investigación en Periodismo	
7 UCLN	1 PUBL	No oferta Licenciatura	Igual que el actual	Investigación básica y aplicada en Comunicación	
8 UCAN	/ PRIV				
9 UCM	PUBL	Métodos y Técnicas de Investigación Social. Análisis e Investigación en Comunicación	Igual que el actual	Metodología de la Investigación Social en Comunicación	
0 UEM	PRIV			Métodos de Investigación Social	
1 UEMO	PRIV	Métodos y Técnicas de Investigación			
2 UEA	PRIV	Sin oferta de Licenciatura	Sin oferta de Grado	Métodos y Técnicas de Investigación	
3 UEFP	PRIV	Sin oferta de Licenciatura	Sin oferta de Grado		
4 UFV	PRIV	Métodos y Técnicas de Investigación en Comunicación	Métodos y Técnicas de Investigación		
5 UIC	PRIV				
6 UIB	PRIV				
7 UJI	Pública	Sin oferta de Licenciatura			
8 ULL	PUBL		Igual que el actual	Métodos y Técnicas de Investigación en Comunicación Social	
9 UMA	PUBL	Métodos y Técnicas de Investigación en Comunicación Periodística	Igual que el actual	Investigación Básica y Aplicada en Comunicación	
0 UMH	PUBL	Técnicas de Investigación Soc.			
1 UMU	PUBL	Solo ofertaba 2.º ciclo	Igual que el actual	Teoría e Investigación Social	
2 UNAV	/ PRIV				
3 UPV	PUBL	Métodos y Técnicas de Investigación en las Ciencias Sociales			
4 UPF	PUBL	Solo ofertaba 2.º ciclo		Introducción a la Investigación Social	
5 UPSA	PRIV	Estadística y Metodología de la Investigación	Igual que el actual	Metodología y estadística	
6 URL	PRIV	Investigación y Metodología	Investigación y Metodología		
7 URJC	PUBL	Métodos y Técnicas de Investigación en Información	Igual que el actual	Métodos de Investigación en Comunicación	
8 URV	PUBL				
9 USJ	PRIV		Igual que el actual	Métodos y Técnicas de Investigación Social	
0 USP	PRIV				
1 USC	PUBL	Métodos de Investigación	Igual que el actual	Métodos de Investigación	
2 USE	PUBL				
3 UDIM	A PRIV	Sin oferta de Licenciatura	Igual que el actual	Investigación en medios digitales	
34 UV	PUBL	Métodos y Técnicas de Investigación Social en Comunicación			
5 UVa	PUBL		Igual que el actual	Metodologías de Investigación en Comunicación	
6 UVIC	PRIV	Igual, pero en otro curso	Igual que el actual	Métodos de Investigación en Comunicación	
7 UNIZ	AR PUBL	Sin oferta de Licenciatura			
88 CUV	PRIV/ADS		Igual que el actual	Metodología de la Investigación Social en Comunicación	
9 EUSA					

^{*}Algunas materias cambian de curso desde 2010 (Plan Bolonia) al plan de estudios de 2019-2020.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la evolución durante los tres sondajes realizados, a comienzos de siglo XXI, 15 de las 29 universidades españolas que ofrecían una licenciatura en Periodismo incluían en su plan de estudios alguna materia centrada en la metodología de investigación. El equilibrio entre centros que optaban por su inclusión y aquellos que la descartaban resulta evidente. No incluimos en este cálculo a las universidades que solamente ofrecían un segundo ciclo (UMU y UPF).

La segunda cata temporal se sitúa en la transición hacia los grados. En 2010 ya eran 38 universidades ofertando educación superior en Periodismo, que se distribuyeron entre 20 que incluían asignaturas de formación metodológica y 18 que no lo hacían. Durante esta década nos encontramos, por una parte, con planes de estudio que procedían de los años noventa y con nueve planes lanzados con motivo de la implantación del EEES. Entre las nueve universidades que se incorporan a la oferta académica de títulos de Periodismo, encontramos cuatro (UCLM, UMU, UDIMA y CUV) que incluyen asignaturas de formación metodológica y cinco que no lo hacen, contando centros adscritos (UJI, UPF, UNIZAR, EUSA y CESINE). Entre las 29 ya existentes, la transición hacia los nuevos planes se salda con cinco universidades (UAO, UAN, ULL, USJ y UVa) que incorporan asignaturas metodológicas y cuatro que las eliminan (UEMC, UMH, UPV y UV).

El tercer momento tomado en consideración es el curso académico 2019-2020, en el que la cantidad de instituciones de enseñanza superior que ofrecen estudios de Periodismo asciende a 40, con la incorporación de dos universidades privadas más (UEA y UEFP). El equilibrio que se observaba en los dos momentos anteriores se mantiene, pues 22 incluyen asignaturas de orientación metodológica, mientras que 18 no lo hacen: durante todo el periodo estudiado se aprecia que la cantidad de universidades con y sin materias centradas en los aspectos metodológicos es muy similar, puesto que rondan el 50% en las dos décadas. La comparación con 2010 muestra, por una parte, que una de las universidades que se incorpora a la docencia universitaria (UEA) sí que cuenta con formación metodológica, mientras que la otra (UEFP) descarta esta opción y, por otra parte, tres universidades ya existentes añaden una materia de Metodología al Grado (UCH, UEM, UPF), mientas que otras dos (UFV y URL) reajustan sus planes de estudio eliminando este tipo de asignaturas. La tabla 4 resume dicho proceso.

Tabla 4. Evolución cronológica de la presencia de asignaturas metodológicas en los estudios universitarios españoles sobre periodismo

	Licenciatura (± 2000)	Grado (2008-2010)	Grado (2019-2020)
Ofertan estudios oficiales	29	38	40
Con asignaturas metodológicas	15	20	22
Sin asignaturas metodológicas	14	18	18
Solamente ofertan segundo ciclo	2	_	_
No ofertan estudios oficiales	6 (+3)	2	0

Fuente: elaboración propia.

Observando el conjunto de la evolución experimentada, se aprecia que nueve facultades (UAB, UCJC, UC3M, UCM, UMA, UPSA, URJC, USC y UVIC) han mantenido esta asignatura durante todo el periodo contemplado.

4.2. Análisis de las guías docentes (2019-2020)

El segundo nivel de análisis de las guías docentes del curso 2019-2020 aborda las siete categorías descritas en la tabla 2. Los resultados devuelven una situación precaria para las asignaturas metodológicas dentro de sus respectivos planes de estudio.

La revisión de los programas de materias dedicadas a la metodología dibuja un panorama diverso, en el que, sin embargo, prevalece una concepción clásica de la docencia. El escaso espacio ocupado en los planes de estudio obliga a que los contenidos que se proponen durante el curso resulten genéricos, incidiendo en aspectos generales sobre la lógica de la investigación científica durante las primeras semanas del semestre y evolucionando con posterioridad hacia la presentación de algunos de los métodos y técnicas de investigación más habituales en las ciencias sociales y en las humanidades, en general, y en la investigación en comunicación, en particular.

La tabla 5 recoge la denominación de las 22 asignaturas, apreciándose la prevalencia de palabras clave fácilmente previsibles que se combinan entre sí de formas diferentes, como *investigación* (18 menciones), *comunicación* (10), *métodos* (10), *metodología* (5), *social* (7) y *técnicas* (4). Se trata del campo semántico propio de esta materia, consolidado desde el aterrizaje del periodismo en las aulas universitarias.

Tabla 5. Denominación, tipo, periodo de impartición y duración de las asignaturas sobre metodologías en los grados en Periodismo en España (curso 2019-2020)

	Universidad	Asignatura	Tipo	Curso	Semestre	ECTS
1	UAO	Media System Analysis	OBL	3.°	2.°	6
2	UAN	Métodos de Investigación en Comunicación	OPT	4.°	1.°	6
3	UAB	Métodos de Investigación en Comunicación	OBL	2.°	2.°	6
4	UCJC	Métodos y Técnicas de Investigación Científica	OBL	4.°	1.°	6
5	UCH	Prospectiva y Tendencias para la Comunicación en el siglo XXI	OPT	4.°	2.°	6
6	UC3M	Metodologías de Investigación en Periodismo	OBL	2.°	2.°	6
7	UCLM	Investigación Básica y Aplicada en Comunicación	OBL	3.°	2.°	6
8	UCM	Metodología de la Investigación Social en Comunicación	OPT	4.°	1.° y 2.°	6
9	UEM	Métodos de Investigación Social	OBL	3.°	2.°	6
10	UEA	Métodos y Técnicas de Investigación	OBL	2.°	1.°	6
11	ULL	Métodos y Técnicas de Investigación en Comunicación Social	OBL	4.°	1.°	6
12	UMA	Investigación Básica y Aplicada en Comunicación	OBL	2.°	2.°	6

13	UMU	Teoría e Investigación Social	FB	1.°	2.°	6
14	UPF	Introducción a la Investigación Social	OP	3.°- 4.°	1.°	6
15	UPSA	Metodología y Estadística	OBL	3.°	1.°	6
16	URJC	Métodos de Investigación en Comunicación	OBL	4.°	1.°	6
17	USJ	Métodos y Técnicas de Investigación Social	OBL	3.°	2.°	6
18	USC	Métodos de Investigación	OBL	3.°	2.°	6
19	UDIMA	Investigación en Medios Digitales	FB	1.°	1.° y 2.°	6
20	UVa	Metodologías de Investigación en Comunicación	OBL	3.°	2.°	6
21	UVIC	Métodos de Investigación en Comunicación	OBL	3.°	2.°	6
22	CUV	Metodología de la Investigación Social en Comunicación	OPT	4.°	1.° o 2.°	6

Fuente: elaboración propia a partir de las guías docentes.

Conviene prestar más atención a aquellas asignaturas que no replican este modelo predominante, pues ello podría arrojar luz acerca de nuevas tendencias o enfoques sobre la materia abordada. Las ideas que emergen como alternativa remiten a seis universidades. Primero, la convergencia entre teoría e investigación que propone la UMU, único caso en el que los aspectos teóricos y los metodológicos confluyen en una misma unidad organizativa, con lo que es cierto que, en la mayoría de los casos, las asignaturas sobre metodología forman parte de módulos o de materias más amplios en los que conviven las teorías con los métodos, solamente la UMU propone una asignatura de formación básica en el primer curso del título, estableciendo una conexión manifiesta. Segundo, la distinción entre investigación básica y aplicada sirve para que la UMA y la UCLM se diferencien, utilizando para ello la misma etiqueta. Tercero, la mención directa a la estadística solamente aparece en la asignatura ofrecida por la UPSA, marcando un espacio que, siendo predominante en el contenido de las materias que imparten otras universidades, no se hace tan visible como en la institución salmantina. En cuarto y quinto lugar, encontramos los dos títulos que más apelan a la actualización, pues tanto la mención al análisis de los sistemas de medios que propone la UAO como la mención explícita a la investigación en medios digitales que lanza la UDIMA se presentan como excepciones a un panorama en el que predomina la uniformidad al nombrar esta asignatura. Por último, la denominación de la UCH, Prospectiva y Tendencias para la Comunicación del Siglo XXI, es una propuesta singular de acuerdo con la actualidad comunicativa, puesto que incorpora en su guía docente referencias a la enseñanza metodológica.

Finalmente, llama la atención que solamente la materia propuesta por la UC3M incorpore una referencia explícita al periodismo en su título, haciendo visible el hecho de que la especificidad de las áreas de conocimiento no se traduce en un enfoque diferenciado para estas asignaturas, que suelen partir de una mirada transversal y común al conjunto de la Investigación en Comunicación. La mirada que domina estas materias es amplia cuando se aproxima a los procesos y a los fenómenos comunicativos. Esta distancia entre principios básicos de la investigación científica y de la aplicación práctica sobre las

temáticas y las problemáticas propias de un campo de desarrollo profesional puede apuntar hacia una explicación de la posición periférica que han ido recibiendo estas asignaturas en el conjunto de los planes de estudios.

Respecto al periodo de impartición, solamente dos planes de estudios (UMU y UDIMA) incorporan esta disciplina en el primer curso de la formación propuesta, mientras que el resto de universidades presentan una distribución muy equilibrada entre el cuarto curso (8 centros), el tercero (8) y el segundo (4).

Por lo que concierne al tiempo disponible para la adquisición de la competencia investigadora, surge una coincidencia, pues las 22 universidades analizadas ofrecen un curso de 6 ECTS, que equivale a 150 horas de trabajo de quien sigue la asignatura y a un máximo de 60 horas de trabajo en el aula. Resulta, a priori, un espacio de tiempo escaso para abordar una materia de gran amplitud, debido a su transversalidad y a la ausencia de formación similar en cursos precedentes, tanto en la educación secundaria como en la formación básica de los títulos de educación superior.

Como ya se ha mencionado, la UMÛ y la UDIMA son las únicas que otorgan la categoría de formación básica a la asignatura en la que se trabajan las cuestiones metodológicas, mientras que el resto de grados consideran que se trata de una materia obligatoria, garantizando que cualquier persona que aspire a graduarse en Periodismo haya de adquirir un mínimo de competencias investigadoras. La excepción a este consenso la encontramos en dos nuevas incorporaciones (UCH y UPF) y, paradójicamente, en dos de las universidades que pusieron en marcha los estudios universitarios sobre periodismo en España, la UNAV y la UCM (junto con el CUV, adscrito a la UCM), lo que restringe la asignatura de Metodología de la Investigación Social en Comunicación a la condición de optativa en su transición de licenciaturas a grados.

La distribución de contenidos durante el semestre se articula, mayoritariamente, en tres bloques. En primer lugar, las primeras semanas se reservan para la exposición de aspectos generales introductorios sobre la investigación científica, decisión comprensible dada la ausencia de contenidos similares en las etapas formativas anteriores. A continuación, las guías docentes emprenden la docencia más instrumental, centrada en la presentación de los métodos y de las técnicas que contempla su programación, con una mayor diversidad en cuanto a la selección y a la secuencia propuesta. Así, la dicotomía entre las miradas cuantitativas y cualitativas se reproduce de forma sistemática en las aulas, con diferentes proporciones en función de las prioridades de cada centro y de la especialización de cada departamento o persona a cargo de la docencia: se encuentran cursos destinados exclusivamente a la formación estadística, con una capacitación predominantemente orientada hacia el análisis cuantitativo y con la encuesta como método de referencia, mientras que otros centros apuestan por un repertorio muy amplio que, inevitablemente, reducirá la profundidad con la que se explican esas prácticas de investigación. La distribución de un bien escaso, como es la duración de estas asignaturas, se

traduce en soluciones diversas y en priorizaciones cuyo resultado no ha sido objeto de un análisis comparativo hasta el momento.

El soporte bibliográfico incluido en las guías docentes presenta un alto grado de homogeneidad en cuanto a sus contribuciones básicas. Las 22 guías contienen un promedio de referencias bibliográficas que oscila entre ocho y diez trabajos, siendo preciso destacar la elevada dispersión que presenta esta distribución. Los manuales de referencia remiten a trabajos de Gaitán y Piñuel (1998), Berganza y Ruiz (2005), Igartua y Humanes (2005), entre otros, con una presencia generalizada en las guías.

No pretendemos establecer ningún tipo de generalización estadística, pues la dispersión puede estar motivada por aspectos diversos, de naturaleza tanto institucional —formato de los documentos que se utilizan como modelo para la elaboración de las guías— como personal —experiencia previa del profesorado responsable en la materia—, pero llama la atención la escasa presencia de obras de referencia en materia metodológica producidas en otros países y, sobre todo, cuyo idioma no sea alguno de los oficiales en España. Todo apunta a que la disponibilidad de traducciones, unida a su solidez expositiva y argumental, justifica la presencia, también recurrente, de los trabajos de Jensen y Jankowski (1993), Taylor y Bogdan (1987), Wimmer y Dominik (1996) o Quivy y Van Campenhoudt (1998). Por lo tanto, la competencia lingüística, tanto del profesorado como del alumnado, continúa siendo un factor determinante a la hora de articular programaciones docentes.

En cualquier caso, y al margen de aspectos idiomáticos, la mayoría de las referencias remite a la última década del siglo XX, un periodo en el que solamente se vislumbraban algunas de las transformaciones digitales que han marcado los años posteriores. Así, la presencia en estos listados de obras que aborden la innovación metodológica es marginal. Campos como las humanidades digitales, los macrodatos o las nuevas herramientas para el análisis de redes sociales están completamente ausentes de los programas analizados.

4.3. Análisis del perfil investigador consultor en la oferta universitaria

Por último, el tercer nivel de análisis explora los perfiles formativo-profesionales que cada universidad atribuye al investigador de forma expresa en sus ofertas de grado en Periodismo, y que las presenta en sus páginas web bajo dos epígrafes: «perfil del egresado» o «salidas laborales». Esta tercera fase se ha realizado exclusivamente sobre las 22 universidades que ofrecen una asignatura de corte metodológico, y los resultados principales muestran que la descripción del perfil investigador no está presente en la oferta actualizada de nueve de ellas.

Las trece facultades que mencionan en su oferta el perfil investigador coinciden, en su mayoría, en mostrar las salidas laborales que proporciona esta formación agrupadas en los siete roles específicos más citados: investigador, documentalista, docente (profesor de instituto y de universidad), consultor, mediador, asesor y diseñador de estrategias de comunicación. Cabe resaltar que algunas universidades añaden una descripción del perfil más actualizada, relacionando sus salidas laborales con el nuevo entorno comunicativo, al señalar la referencia, por ejemplo, de «investigador multimedia» (UAN) o «docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación» (ULL).

Estos resultados (tabla 6) reflejan que la mayoría coincide con el perfil de investigador, profesor y consultor, sin que se hayan detectado variaciones significativas respecto al perfil descrito por ANECA en 2005.

Tabla 6. Perfil del periodista, investigador y consultor descrito por las universidades españolas que ofrecen asignaturas de metodología en sus páginas web

en la investigación universitaria y la docencia académica en Ciencias de Comunicación. 3 UAB - Consultor en comunicación de cualquier empresa Profesor de instituto o de universidad. 4 UCJC No especifica perfiles. 5 UCH No especifica perfiles. 6 UC3M No especifica perfiles. 7 UCLM - Investigador/a docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación, actuales o prospectivos para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de mediación, asesoría, consultoría y medición Docente en las enseñanzas superiores, medias o de formación profesion para impartir materias de información, comunicación y nuevas tecnología de la información y comunicación. Profesional que: - Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las sociedades de nuestro entorno. 9 UEM No incluye perfil investigador. 10 UEA No incluye perfil investigador. 1 ULL - Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para tod tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de		Universidad	Perfil del periodista investigador
- Además, los graduados también pueden continuar su trabajo profesiona en la investigación universitaria y la docencia académica en Ciencias de Comunicación. 3 UAB - Consultor en comunicación de cualquier empresa Profesor de instituto o de universidad. 4 UCJC No especifica perfiles. 5 UCH No especifica perfiles. 6 UC3M No especifica perfiles. 7 UCLM - Investigador/a docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación, actuales o prospectivos para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de mediación, asesoría, consultoría y medición Docente en las enseñanzas superiores, medias o de formación profesion para impartir materias de información, comunicación y nuevas tecnología de la información y comunicación. 8 UCM Analista de los procesos de opinión, políticos y electorales en los medios de comunicación. Profesional que: - Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las sociedades de nuestro entorno. 9 UEM No incluye perfil investigador. 10 UEA No incluye perfil investigador. 11 ULL - Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación	1	UAO	Consultoría de la comunicación.
- Profesor de instituto o de universidad. 4 UCJC No específica perfiles. 5 UCH No específica perfiles. 6 UC3M No específica perfiles. 7 UCLM - Investigador/a docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación, actuales o prospectivos para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de mediación, asesoría, consultoría y medición Docente en las enseñanzas superiores, medias o de formación profesion para impartir materias de información, comunicación y nuevas tecnología de la información y comunicación. 8 UCM Analista de los procesos de opinión, políticos y electorales en los medios de comunicación. Profesional que: - Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las sociedades de nuestro entorno. 9 UEM No incluye perfil investigador. 10 UEA No incluye perfil investigador. 1 ULL - Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.	2	UAN	 Además, los graduados también pueden continuar su trabajo profesional en la investigación universitaria y la docencia académica en Ciencias de la
5 UCH No especifica perfiles. 6 UC3M No especifica perfiles. 7 UCLM - Investigador/a docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación, actuales o prospectivos para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de mediación, asesoría, consultoría y medición Docente en las enseñanzas superiores, medias o de formación profesion para impartir materias de información, comunicación y nuevas tecnología de la información y comunicación. 8 UCM Analista de los procesos de opinión, políticos y electorales en los medios de comunicación. Profesional que: - Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las sociedades de nuestro entorno. 9 UEM No incluye perfil investigador. 10 UEA No incluye perfil investigador Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación	3	UAB	
6 UC3M No especifica perfiles. 7 UCLM - Investigador/a docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación, actuales o prospectivos para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de mediación, asesoría, consultoría y medición Docente en las enseñanzas superiores, medias o de formación profesion para impartir materias de información, comunicación y nuevas tecnología de la información y comunicación. 8 UCM Analista de los procesos de opinión, políticos y electorales en los medios de comunicación. Profesional que: - Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las sociedades de nuestro entorno. 9 UEM No incluye perfil investigador. 10 UEA No incluye perfil investigador Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación	4	UCJC	No especifica perfiles.
7 UCLM - Investigador/a docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación, actuales o prospectivos para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de mediación, asesoría, consultoría y medición Docente en las enseñanzas superiores, medias o de formación profesion para impartir materias de información, comunicación y nuevas tecnología de la información y comunicación. 8 UCM Analista de los procesos de opinión, políticos y electorales en los medios de comunicación. Profesional que: - Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las sociedades de nuestro entorno. 9 UEM No incluye perfil investigador. 10 UEA No incluye perfil investigador Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación	5	UCH	No especifica perfiles.
- Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación, actuales o prospectivos para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de mediación, asesoría, consultoría y medición. - Docente en las enseñanzas superiores, medias o de formación profesion para impartir materias de información, comunicación y nuevas tecnología de la información y comunicación. 8 UCM Analista de los procesos de opinión, políticos y electorales en los medios de comunicación. Profesional que: - Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas. - Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las sociedades de nuestro entorno. 9 UEM No incluye perfil investigador. 10 UEA No incluye perfil investigador. - Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación. - Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación. - Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación	6	UC3M	No especifica perfiles.
de comunicación. Profesional que: - Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas. - Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las sociedades de nuestro entorno. 9 UEM No incluye perfil investigador. 10 UEA No incluye perfil investigador. - Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación. - Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación. - Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación 12 UMA Investigador/a docente.	7	UCLM	 Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación, actuales o prospectivos para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de mediación, asesoría, consultoría y medición. Docente en las enseñanzas superiores, medias o de formación profesional para impartir materias de información, comunicación y nuevas tecnologías
10 UEA No incluye perfil investigador. 11 ULL - Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación. - Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación. - Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación 12 UMA Investigador/a docente.	8	UCM	 de comunicación. Profesional que: Diseña estrategias de discusión y explicación de actividades políticas en el seno de departamentos de comunicación de instituciones públicas y privadas. Analiza y explica al público las actividades políticas e ideológicas de las
11 ULL - Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación 12 UMA Investigador/a docente.	9	UEM	No incluye perfil investigador.
Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación. Docente en las enseñanzas no universitarias para impartir materias de comunicación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación livestigador/a docente.	10	UEA	No incluye perfil investigador.
	11	ULL	 Especialista en investigación y análisis de fenómenos y procesos de comunicación para todo tipo de organizaciones públicas y privadas, capacitado para las tareas de asesoría, consultoría y mediación.
13 UMU Investigador/a, docente, y consultor/a de comunicación.	12	UMA	Investigador/a docente.
	13	UMU	Investigador/a, docente, y consultor/a de comunicación.

14	UPF	Especialista en análisis de fenómenos y de procesos de comunicación, actuales o prospectivos, para todo tipo de organizaciones públicas y privadas; capacidad para las funciones de mediación, de asesoría, de consultoría, de medición y de peritaje.
15	UPSA	No incluye perfil investigador.
16	URJC	No incluye perfil investigador.
17	USJ	No incluye perfil investigador.
18	USC	Investigador/a, docente, y consultor/a de comunicación.
19	UDIMA	Consultor/a de comunicación, investigador/a o docente.
20	UVa	No especifica perfiles.
21	UVIC	Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación.
22	CUV	Mismo contenido que UCM.

Fuente: elaboración propia a partir de las páginas web de cada universidad.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio refleja que poco más de la mitad de las universidades españolas (22 de 40) incluyen en sus grados en Periodismo una asignatura centrada en metodología y métodos de investigación en comunicación durante el curso 2019-2020. Este resultado confirma que la reducción de esta formación es continua (Lazcano, 2013) y que tiene menos peso en Periodismo que en los programas de otras ramas de Comunicación (Clua, 2013). Si bien es cierto que es posible encontrar contenidos relacionados con la investigación en otras asignaturas del plan de estudios, la presencia de formación metodológica resulta escasa. Esta oferta secundaria se ha mantenido constante en los tres momentos en los que se han analizado los datos, mostrando así continuidad durante las dos primeras décadas del siglo XX.

Los contenidos que vertebran estas asignaturas, tanto a nivel teórico como práctico, remiten a un enfoque clásico y generalista de la docencia en materia metodológica. No se aprecia, en este sentido, un esfuerzo por la actualización del repertorio disponible de métodos y técnicas de investigación a un nuevo contexto marcado por la innovación tecnológica. Las técnicas de investigación desarrolladas en el entorno digital no cuentan con un espacio claro y definido en las guías de estudio analizadas. Sin embargo, es necesario aproximarse a la experiencia docente de quienes asumen estas materias para conocer los motivos de dichas decisiones.

Garantizar una competencia básica en materia de investigación científica requiere un tiempo que no se podrá dedicar a otras cuestiones y, ante la necesidad de priorizar contenidos, los programas analizados devuelven una imagen tradicional de los cursos metodológicos impartidos en las aulas españolas sobre periodismo. Aceptar esta premisa supone que las posibles debilidades formativas en este sentido pueden tener relación con el carácter introductorio que generalmente tienen estas asignaturas, y que la formación metodológica más avanzada, que incluiría ese nuevo repertorio centrado en las innovaciones tecnológicas (Salaverría, 2015a; Scolari, 2008), deba acometerse en programas de máster o de doctorado. El contraste de esta hipótesis requiere tanto una aproximación a la experiencia docente por parte de quienes diseñan e imparten estos cursos como un acceso a lo que sucede dentro del aula, un espacio que devuelve mayor riqueza y diversidad que el análisis de los programas y las guías docentes. Ambas opciones se presentan como interesantes líneas de investigación para contrastar los hallazgos presentados en este artículo.

Las guías docentes devuelven una presencia generalizada de determinadas técnicas de investigación y manuales de referencia que deben ser complementadas con aplicaciones prácticas y con objetos de estudio propios, en este caso, de la esfera periodística, de cara a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Y, al mismo tiempo, estimular la curiosidad investigadora entre quienes siguen el curso mediante el abordaje de nuevos contextos de análisis, como los macrodatos, las redes sociales, y los nuevos usos de las audiencias, entre otros aspectos que aportan las herramientas tecnológicas en la llamada *e-investigación* (Arcila, Piñuel y Calderín, 2013). Si damos como buena la hipótesis de que una mayor proximidad entre los contenidos abordados en el aula y la realidad más cercana a quienes participan en estas asignaturas despertará un mayor interés e implicación en la dinámica de enseñanza y aprendizaje, entonces una actualización, tanto de objetos de estudio como de herramientas de investigación, podría suponer una mejora a tomar en consideración por quienes diseñan, planifican e implementan estos planes de estudio.

El perfil profesional que las propias universidades atribuyen al periodista formado en metodologías de investigación se puede resumir en investigador, docente y consultor (Sánchez-García et al., 2015), como las categorías mayoritarias que se asocian a «salidas laborales». El análisis más pormenorizado del «perfil del egresado» se concreta en siete salidas laborales específicas que abarcan diferentes roles: investigador, documentalista, docente (profesor de instituto y universidad), consultor, mediador, asesor y diseñador de estrategias de comunicación. Estos roles se presentan como salidas laborales para cualquier persona graduada en Periodismo, pero nuestro estudio demuestra que no parecen contar con el suficiente refuerzo formativo dentro de los actuales planes de estudios impartidos en España. La formación en investigación parece relegada a las etapas de máster y doctorado, una decisión que puede ser aceptable si tenemos en cuenta el escaso tiempo disponible durante el grado, pero que no debería desembocar en la conclusión de que estos grados preparan, de forma suficiente, para algunas de las tareas promocionadas por las universidades estudiadas.

El presente estudio no concluye aquí, sino que encuentra líneas de investigación de futuro, especialmente por la necesidad de abordar la adaptación de métodos y técnicas al nuevo entorno comunicativo digital que requieran nuevos enfoques y manejo de herramientas, así como la necesidad de innovar en las prácticas y dinámicas de la investigación social y en el incremento de la colaboración científica. Las limitaciones de este artículo apuntan al hecho de que las fuentes documentales consultadas son, únicamente, las que se encuentran disponibles pública y oficialmente: no se ha completado un contraste

con las posiciones del profesorado que asume este encargo docente, por lo que no es posible afirmar que el contenido de las guías docentes se ajuste con precisión a los contenidos compartidos en el aula. Tanto el estudio del desempeño docente como de las preferencias y de las competencias en materia de investigación del profesorado podría suponer un interesante contrapunto a los hallazgos compartidos en este trabajo.

A partir de estas conclusiones se plantea la necesidad de encontrar un equilibrio entre la defensa de los fundamentos básicos de la investigación científica y la necesidad de incorporar nuevos enfoques temáticos, formativos y metodológicos en las aulas. La exposición de innovaciones tanto en los temas tratados como en los recursos de investigación permitiría abrir un mayor espacio para la investigación científica en los grados en Periodismo, lo que se presentaría como una verdadera salida profesional en el marco de una universidad que fomentara la investigación, la trasferencia de conocimiento y la innovación. Esta perspectiva puede ser ampliada a través de estudios posteriores que incluyan encuestas o debates con los responsables docentes de estas materias en diferentes universidades para arbitrar propuestas concretas de mejora y actualización de la formación metodológica del periodista.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). «Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación». Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco comunicacion def.pdf>
- ARCILA, C.; PIŃUEL, J.L. y CALDERÍN, M. (2013). «La e-investigación de la Comunicación: Actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos». Comunicar, 40, 111-118.
 - http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-01
- ARROYO, M. (2011). «Aproximación al perfil del periodista en la postmodernidad». Razón y Palabra, 76.
- BARRANQUERO, A. y ROSIQUE, G. (2014). «La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española: Rutas para un diálogo interdisciplinario». Cuadernos. Info, 35, 83-102. https://doi.org/10.7764/cdi.35.656
- BARRIOS, R. y ZAMBRANO, W.R. (2014). «Convergencia digital: Nuevos perfiles profesionales del periodista». Anagramas, 13 (26), 221-240. Colombia: Universidad de Medellín.
- BERGANZA, M.R. y RUIZ, J.A. (coords.) (2005). Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación. Madrid: McGraw Hill.
- CAFFAREL, C.; ORTEGA, F. y GAITÁN, J.A. (2017). «Investigación en comunicación en la universidad española en el período 2007-2014». El Profesional de la Información, 26 (2), 218-227.
 - https://doi.org/10.3145/epi.2017.mar.08
- CLUA, A. (2013). «Las asignaturas de metodología de la investigación en los grados de Comunicación, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas de las universidades españolas: Análisis crítico frente a los retos del EEES». En: VICENTE, M.; GONZÁLEZ, T. y PACHECO, M. (coords.). Investigar la comunicación hoy: Revi-

- sión de políticas científicas y aportaciones metodológicas. Segovia: Universidad de Valladolid.
- DE FILIPPO, D. (2013). «La producción científica española en Comunicación en WOS: Las revistas indexadas en SSCI (2007-12)». *Comunicar*, 41, 25-34. https://doi.org/10.3916/C41-2013-02>
- FLORES, J.M. (2009). «Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales». *Comunicar*, 33, 73-81. https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-007>
- GAITÁN, J.A. y PINUEL, J.L. (1998). Técnicas de investigación en comunicación social: Elaboración y registro de datos. Madrid: Síntesis.
- GALINA RUSSELL, I. (2011). «¿Qué son las Humanidades Digitales?». Revista Digital de la Universidad Autónoma de México, 12 (7).
- IGARTUA PEROSANZ, J.J. y HUMANES, M.L. (2004). Teoría e investigación en comunicación social. Madrid: Síntesis.
- JENSEN, K.B. y JANKOWSKI, N.W. (eds.) (1993). Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas. Barcelona: Bosch.
- JONES, E. (1998). «Investigación sobre comunicación en España: Evolución y perspectivas». ZER, 5, 13-51.
- LAZCANO, D. (2013). «Metodologías de investigación: Aproximación a su enseñanza en el grado de Periodismo en España». *Periodística*, 15, 11-28. Barcelona: Societat Catalana de Comunicació.
- LÓPEZ-RABADÁN, P. y VICENTE-MARIÑO, M. (2011). «Métodos y técnicas de investigación dominantes en las revistas científicas españolas sobre comunicación (2000-2009)». En: PIÑUEL, J.L.; LOZANO, C. y GARCÍA, A. *Investigar la Comunicación en España*, 665-679. Fuenlabrada: Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Rey Juan Carlos.
- LÓPEZ, X.; GAGO, M.; TOURAL, C. y LIMIA, M. (2013). «Nuevos perfiles y viejos cometidos de los profesionales de la información». En: VV. AA. *Los nuevos desafios del oficio de Periodismo*. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística (SEP) (pp. 55-63). Madrid: SEP / Universidad Carlos III de Madrid.
- LÓPEZ, X.; TOURAL, C. y RODRÍGUEZ, A.I. (2016). «Software, estadística y gestión de bases de datos en el perfil del periodista de datos». *El Profesional de la Información*, 25 (2), 286-294.
 - http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.mar.16
- LOZANO-ASCENCIO, C. y GAITÁN-MOYA, J.A. (2011). «Dedicación a la investigación y a la docencia universitaria en comunicación: Compatibilidad y perfiles en España, Europa y América Latina». En: PINUEL, J.L.; LOZANO, C. y GARCÍA, A. *Investigar la Comunicación en España*, 587-595. Fuenlabrada: Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Rey Juan Carlos.
- (2016). «Vicisitudes de la investigación en comunicación en España en el sexenio 2009-2015». Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones», 9 (2), 139-162.
- MARTÍNEZ NICOLÁS, M. y SAPERAS, E. (2011). «La investigación sobre Comunicación en España (1998-2007): Análisis de los artículos publicados en revistas científicas». Revista Latina de Comunicación Social, 66, 101-29.
 https://doi.org/10.4185/RLCS-66-2011-926-101-129
- MASIP, P. y MICÓ, J.L. (2009). «El periodista polivalente en el marco de la convergencia empresarial». *Quaderns del CAC*, 31-32, 91-99.

- MELLADO, C.; SIMÓN, J.; BARRÍA, S. y ENRÍQUEZ, J. (2007). «Investigación de perfiles profesionales en Periodismo y Comunicación para una actualización curricular». ZER, 23, 139-164.
- MENESES, M.D. y RIVERO, Y. (2017). «La formación en periodismo científico desde la perspectiva del sistema nacional de I+D+i: El caso español». Cuadernos.info, 41, 107-122.
 - https://doi.org/10.7764/cdi.41.1145
- Pińuel, J.L.; Sánchez-Carrión, J.J.; Peńafiel, C.; Díaz Nosty, B. y Mar-ZAL, J.J. (2017). «El estudio MapCom y la investigación en España en las tesis doctorales y los proyectos de I+D». En: DÍAZ NOSTY, B. y FRUTOS GARCÍA, R. de (coord.). Tendencias de la investigación universitaria española en Comunicación, 13-33. Madrid: Thomson Reuters-Aranzadi.
- QUIVY, R. y VAN CAMPENHOUDT, L. (1998). Manual de investigación en ciencias sociales. México: Limusa.
- RODRÍGUEZ-YUNTA, L. (2013). «Humanidades digitales: ¿Una mera etiqueta o un campo por el que deben apostar las ciencias de la documentación?». Anuario ThinkEPI, 7, 37-43.
- SALAVERRÍA, R. (2015a). «Ideas para renovar la investigación sobre medios digitales». El Profesional de la Información, 24 (3), 223-226. http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.may.01
- (2015b). «Los labs como fórmula de innovación en los medios». El Profesional de la Información, 24 (4), 397-404. http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.jul.06
- SÁNCHEZ-GARCÍA, P. (2016). «Los efectos de la primera fase del EEES en la ensenanza del Periodismo en España: mayor especialización y formación práctica». Communication & Society, 29 (1), 125-143. https://doi.org/10.15581/003.29.1.125-142
- SÁNCHEZ-GARCÍA, P.; CAMPOS-DOMÍNGUEZ, E. y BERROCAL, S. (2015). «Las funciones inalterables del periodista ante los perfiles multimedia emergentes». Revista Latina de Comunicación Social, 70, 187-208. https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1042
- SCOLARI, C. (2008). «La formación de los comunicadores en Iberoamérica ante el desafío digital». Anàlisi, 36, 197-209.
- SCOLARI, C.; MICÓ, J.L.; NAVARRO, H. y PARDO, H. (2008). «El periodista polivalente: Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes». Zer, 25, 37-60.
- TAYLOR, S.T. y BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- TEJEDOR, S. (2008). «Ciberperiodismo y universidad: Diagnósticos y retos de la enseñanza del periodismo online». Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura, 36, 25-39.
- TOUS, A.; MARINI, L. y DÍAZ-NOCI, J. (2012). «Journalism Schools or Communication Faculties? Teaching Research Methodology to Communication Students». En: SÁNCHEZ GONZALES, H. (coord.). Innovación, educación, periodismo y tecnología en la universidad. Madrid: Dykinson, D.L, 75-96.
- WIMMER, R.D. y DOMINIK, J.R. (1996). La investigación científica de los medios de comunicación: Una introducción a sus métodos. Barcelona: Bosch.

ISSN 2340-5236 Anàlisi 62, 2020 77-92

Radiografía del periodismo de datos en las facultades de Comunicación españolas: innovando los estudios de grado en Periodismo

Jesús Miguel Flores-Vivar Pilar José López-López Universidad Complutense de Madrid. Internet Media Lab jmflores@ucm.es pilarjlo@ucm.es



Fecha de presentación: diciembre de 2019 Fecha de aceptación: mayo de 2020 Fecha de publicación: junio de 2020

Cita recomendada: FLORES-VIVAR, J.M. y LÓPEZ-LÓPEZ, P.J. (2020). «Radiografía del periodismo de datos en las facultades de Comunicación españolas: Innovando los estudios de grado en Periodismo». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 77-92. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3273>

Resumen

La evolución del periodismo y los medios hace que cada vez más el conocimiento en profundidad de herramientas informáticas sea una necesidad apremiante para los periodistas del siglo XXI. Para ello, es necesario analizar, debatir y consensuar qué tipo de formación tecnológica básica es necesaria para poder realizar un periodismo de calidad. El periodismo de datos, fagocitado por Internet, se ha convertido en una especialización que demanda el conocimiento de dichas herramientas y, en consecuencia, una formación ad-hoc. Pero : están las facultades de Comunicación preparadas para afrontar estos nuevos desafíos formativos y la creación de nuevos perfiles en la era de los macrodatos? Para responder a esta pregunta se ha llevado a cabo una investigación cuyos primeros avances damos a conocer en este artículo, analizando los diversos planes de estudios y las guías docentes de las asignaturas de grados de Periodismo y Comunicación de las universidades españolas, constatándose que no existe una correlación entre lo que demanda el mercado profesional periodístico y la formación universitaria. Estos hallazgos demuestran cómo la tecnología informática, como base de conocimiento de los periodistas de datos, ocupa un lugar mínimo en la formación del profesional, por lo que surge una necesidad urgente de modificar los planes de estudios.

Palabras clave: periodismo de datos; innovación curricular; formación; comunicación; competencias profesionales

Resum. Radiografia del periodisme de dades a les facultats de Comunicació espanyoles: innovar els estudis de grau en Periodisme

L'evolució del periodisme i els mitjans fa que cada vegada més el coneixement en profunditat d'eines informàtiques sigui una necessitat urgent per als periodistes del segle XXI. Per això cal analitzar, debatre i consensuar quin tipus de formació tecnològica bàsica és necessària per poder realitzar un periodisme de qualitat. El periodisme de dades, fagocitat per Internet, s'ha convertit en una especialització que demana el coneixement d'aquestes eines i, en conseqüència, una formació *ad hoc*. Però, estan les facultats de Comunicació preparades per afrontar aquests nous desafiaments formatius i la creació de nous perfils en l'era de les macrodades? Per respondre a aquesta pregunta s'ha dut a terme una recerca els primers avenços de la qual donem a conèixer en aquest article. S'han analitzat els diversos plans d'estudis i les guies docents de les assignatures dels graus de Periodisme i Comunicació de les universitats espanyoles, i s'ha constatat que no existeix una correlació entre el que demana el mercat professional periodístic i la formació universitària. Aquestes troballes demostren que la tecnologia informàtica, com a base de coneixement dels periodistes de dades, ocupa un lloc mínim en la formació del professional, per la qual cosa sorgeix una necessitat urgent de modificar els plans d'estudis.

Paraules clau: periodisme de dades; innovació curricular; formació; comunicació; competències professionals

Abstract. Analysis of Data Journalism in Spanish Communication Faculties: Innovating Degree Journalism Education

Due to the rapid evolution of journalism and the media, in-depth knowledge of computer tools has become an increasingly pressing need for 21st-century journalists. In this regard, it is necessary to analyze, discuss and reach a consensus on the basic technological training needed to perform quality journalism. Data journalism, appropriated by the Internet, is a specialization that requires knowledge of these tools and, consequently, ad-hoc training. But are communication faculties prepared to face these new training challenges and create new profiles in the era of big data? To answer this question, we present the preliminary results of research examining the study programs and course syllabi of undergraduate journalism and communication degrees at Spanish universities. The study confirms that there is no correlation between the demands of the professional journalism market and higher education training. This finding demonstrates how computer technology, as a knowledge base for data journalists, occupies a minimal place in the training of professionals, thus highlighting the urgent need to modify journalism curricula.

Keywords: data journalism; curricular innovation; training; communication; professional skills

1. Introducción

La era digital está revolucionando todos los sectores profesionales, entre ellos el periodístico. Se trata de un cambio tecnológico que está transformando la manera de informar y de comunicar, por lo que las organizaciones de noticias están adaptándose a esos nuevos mercados que ofrece Internet.

Internet y las tecnologías emergentes —también llamadas *disruptivas*—han abierto oportunidades al periodismo, una profesión que vive en una crisis

y en una precariedad laboral constantes. En el Informe Anual de la Profesión Periodística de 2018 de la Asociación de la Prensa de Madrid (APM), se extraía que 6.828 periodistas españoles se encontraban desempleados entre los meses de septiembre de 2017 y 2018. El mismo informe destaca que la renovación del periodismo es una prioridad. Nuevos perfiles profesionales vienen ocupando las redacciones, y los medios de comunicación tienen la necesidad de contar entre sus filas con periodistas que posean las competencias tecnológicas necesarias para explotar noticias en la era de los datos masivos. Por ello, los profesionales de los medios asumen que deben poseer conocimientos que les permitan hacer un uso avanzado de los recursos que proporciona la Red y así poder desarrollar una actividad laboral innovadora gracias a las oportunidades que les ofrece la WWW.

Desde una perspectiva formativa, respecto a la adquisición de nuevos conocimientos, los planes curriculares de los estudios de periodismo se han ido adaptando a las demandas del sector y a la capacitación de los estudiantes para el ejercicio de la profesión. En el sector periodístico, con la transformación digital de los medios, que, en palabras de Cerezo (2018), «están experimentado también un cambio de estado, volviéndose estructuras líquidas, en constante estado de transformación», se torna imprescindible la celeridad de un cambio de esos planes formativos en las facultades de Periodismo y Ciencias de la Comunicación, de tal forma que los centros académicos puedan dotar a los futuros profesionales de la información de conocimientos avanzados acerca de las herramientas tecnológicas necesarias para afrontar el actual modelo digital.

Son muchos los académicos que muestran su respaldo a estos cambios para formar al periodista en un mundo cada vez más competitivo, exigente y tecnológico. López, Otero, Pereira y Gago, (2007: 63) explican que «los futuros periodistas deberán disponer de las claves con las que enfrentarse al novedoso panorama de la comunicación que tiene a Internet como paradigma y a las tecnologías de ceros y unos como una clave de su futura evolución».

Desde una perspectiva teórica y práctica, en este escenario, una de las disciplinas que deberían incluirse en los planes de estudios es el periodismo de datos. Un campo especializado del periodismo en pleno auge que ha sido catapultado por Internet y las grandes investigaciones como WikiLeaks y los Papeles de Panamá. En la actualidad, muchos reporteros reconocen el periodismo de datos como su disciplina profesional del presente y del futuro.

Los impulsores de esta disciplina periodística fueron Paul Bradshaw, profesor de la Universidad de Birmingham; Simon Rogers, editor de datos en Google, y Adrian Holovaty, periodista estadounidense. Los periodistas Michael Zanchelli y Sandra Crucianelli (2012), miembros del ICFJ Knight International Center For Journalism, explican como el periodismo de datos es el periodismo de investigación que se ha venido realizando toda la vida, con la variedad de que se trabaja con una gran cantidad de informaciones que se encuentran en un formato cerrado y que hay que utilizar técnicas innovadoras para poder acceder a ellas. Las tecnologías disruptivas o sistemas infor-

máticos producen datos de manera constante. Está en su naturaleza que así sea (Llaneza, 2019: 24). En una línea reflexiva, Carlos Elías (2015: 114) hace hincapié en que el periodismo de datos no consta solo de gráficos y visualizaciones. Y añade: «el periodismo —de datos y sin datos— sigue teniendo como objetivo contar una historia que descubra algo interesante». Esta afirmación refuerza la idea de otros expertos que consideran que el periodismo solo es uno y que lo que hay es una variedad de formatos y modelos que generan nuevas especializaciones.

Paul Bradshaw (2017) sostiene que «el periodismo de datos es aquel en el que se usa el poder de las computadoras (ordenadores) para encontrar, contrastar, visualizar y combinar información proveniente de varias fuentes», afirmación que corrobora mediante su propuesta de pirámide invertida del periodismo de datos. Incuestionablemente, el periodismo es narrar una noticia, pero el periodismo de datos es obtener esa información de grandes bases de datos de las cuales sin aplicaciones o herramientas informáticas específicas sería imposible extraer esas historias.

Sin embargo, esto es solo una forma de periodismo de investigación, ya que el realizado, por ejemplo, en las clásicas entrevistas (cara a cara) o el hecho de ser testigo de un suceso no entraría dentro de esta forma periodística de datos. Para el director de Le Monde Diplomatique, Ignacio Ramonet (2011: 90), el periodismo de (bases de) datos (database journalism) es «un gran logro de la democracia moderna, porque permite buscar y acceder a bases de información creadas por instituciones públicas o privadas», una disciplina que permite a los periodistas descubrir informaciones que, o bien han pasado inadvertidas, o bien se han intentado ocultar deliberadamente. Alain Joannès (2010: 18) considera que:

[...] no se trata ni de una revolución ni de un nuevo periodismo, sino, simplemente, de una búsqueda y de un tratamiento de información mediante las herramientas de que disponemos hoy en día y para la audiencia actual. Es una metodología de investigación a partir de cifras, estadísticas, fondos cartográficos, con el fin de presentar sus resultados, una herramienta para poner de relieve hechos y aportar pruebas.

Pero el desarrollo del periodismo de datos requiere de un marco legal que defienda su ejercicio en cualquier país o sociedad. En ese sentido, en la consolidación de una democracia moderna, Flores y Salinas (2013) subrayan que es necesario disponer de una ley de acceso a la información, porque «sin una ley de transparencia o acceso a la información pública, difícilmente se puede llevar a cabo el desarrollo del periodismo de datos en toda regla» (p. 3). En 2017, el periodismo de datos fue más empoderado aun con la investigación realizada conocida como «Los Papeles de Panamá», que recibió el Premio Pulitzer 2017 en la categoría de Periodismo en Profundidad, resultando galardonados los más de cuatrocientos periodistas miembros del Consorcio de Periodistas de Investigación (ICIJ) que cubrió la investigación.

Sea como fuere, los adeptos y los detractores del periodismo de datos coinciden en señalar que el ejercicio profesional de esta disciplina profesional está in crescendo en las organizaciones periodísticas y que su aplicación requiere del uso de herramientas tecnológicas y recursos disponibles en la red, de lenguajes de codificación y programación de algoritmos, de técnicas de procesamiento de datos masivos (macrodatos) y de conocimientos avanzados de la ciencia computacional (informática), al mismo tiempo más accesible y más asequible. Además, es necesario tener en cuenta que la economía de datos conllevará la modificación en el empleo, puesto que en la medida en que las máquinas puedan reemplazar parte o la totalidad de algunas tareas desarrolladas por personas, gracias al procesamiento de información de manera instantánea, como el machine learning, «resulta inevitable pensar que buena parte de los puestos de trabajo que conocemos hoy desaparecerán o como mínimo se transformarán» (Ontiveros y López, 2017: 121), como ya está sucediendo con el periodismo u otros entornos de la comunicación. A esto se suma la inteligencia artificial y el desarrollo de algoritmos. Diversos expertos del periodismo en Internet afirman que los algoritmos están en todas partes. A día de hoy ya dominan los mercados de valores, la composición musical, la conducción de coches y la redacción de noticias, y son artífices de extensas pruebas matemáticas; además, sus poderes para la autoría creativa solo están empezando a cobrar forma (Finn, 2018: 36).

En este contexto, el periodismo de datos se constituye, así, en un modelo de innovación periodística en donde convergen la investigación periodística, el tratamiento estadístico de datos, la verificación de fuentes y un uso optimizado de las tecnologías. Los grandes medios internacionales, como el *The New York Times*, vienen trabajando en esta especialización del periodismo. Uno de los proyectos más espectaculares de ese tipo desde el punto de vista conceptual y visual impulsado por el periódico neoyorkino en la etapa más reciente es, sin lugar a dudas, *The Upshot* (nytimes.com/upshot), creado en 2014. El planteamiento periodístico de *The Upshot* es muy claro: utiliza y analiza multitud de datos a partir de los cuales produce gráficos atractivos e interactivos para que el usuario pueda entender los temas de actualidad de la manera más fácil posible. Según Ismael Nafría (2017: 230), «el proyecto del *Times* aborda todo tipo de temas: políticos, económicos, demográficos, climáticos, deportivos, culturales... Prácticamente cualquier asunto puede ser objeto del análisis de este equipo».

Por lo tanto, visto el estado de la cuestión del periodismo de datos como campo especializado y disciplina cada vez más consolidada en los medios, corresponde profundizar y debatir el aspecto formativo. Desde hace años diversas organizaciones profesionales vienen haciéndose eco de su demanda formativa. Así, una de las conclusiones del XIII Congreso de Periodismo Digital de Huesca, realizado en 2012 hasta sus recientes ediciones, destacaba que «los periodistas comienzan a diseñar su propio futuro, ilusionados con proyectos que permiten que la profesión siga existiendo más allá de los grandes medios». En este sentido, Flores (2018) expone cómo los periodistas aco-

gen ilusionados esta nueva disciplina que hace que la profesión exista más allá de los grandes medios de comunicación. Pero, para llegar formar a estos periodistas en nuevos perfiles profesionales, es necesaria la remodelación continua de los planes de estudios y de las guías docentes. En este contexto, se pregunta: «¿Es suficiente el cambio estructural en los planes de formación de los estudiantes de periodismo?, ¿Qué tipo de conocimientos se han de considerar en la nueva estructura de los estudios periodísticos?, ¿Cómo adaptamos las características de la cultura de datos a la nueva realidad mediática?, ¿Cuáles son las herramientas multimedia que permiten una visualización óptima de los datos?» (Flores, 2018: 271).

Tomando como modelos las escuelas y las facultades de Estados Unidos, país de referencia en el desarrollo del periodismo basado en bases de datos —en inglés, Data Driven Journalism—, respecto a la formación en este campo del periodismo, se destacan las innovaciones que llevan a cabo universidades que tienen los estudios de periodismo o comunicación, tales como Columbia University, University of California Berkeley, City University New York, Poynter Institute de Florida; y en Europa, la City University de Londres o la Universidad de Birmingham (UK), como ejemplos de centros que han diseñado e incluido asignaturas de periodismo de datos (Data Journalism) en sus cursos de grado y postgrado.

Además, algunas facultades han ido más allá. De tener solo asignaturas de periodismo de datos en los grados, han llevado a cabo la creación de másteres especializados en dicho ámbito. Una formación reglada y concreta que mediante uno o dos cursos académicos forma y dota al periodista de herramientas y aplicaciones de visualización de datos y estadísticas para el tratamiento de las informaciones junto con técnicas propias del periodismo de investigación.

2. Objetivos y metodología

Los objetivos que se persiguen con esta investigación son tres. Primero, identificar la existencia de alguna asignatura de periodismo de datos en los grados de Periodismo y/o Comunicación en las universidades españolas. Segundo, mostrar si hay materias que hagan referencia al periodismo de datos en los estudios de grado. Y tercero, identificar si hay asignaturas relacionadas con el periodismo digital en los estudios de grado.

La metodología utilizada es descriptiva y cuantitativa. El punto de partida ha sido el análisis de diversos textos académicos cuya temática se focaliza en el estudio y en las reflexiones sobre el periodismo de datos en general, incidiendo en aspectos formativos que se dan en las facultades en los últimos años. Para la parte cuantitativa nos hemos basado en los criterios de muestreo de Sánchez y Campos (2016: 67) y de Wimmer y Dominick (1996: 32), que especifican que el análisis de contenido de la muestra seleccionada tiene que seguir un procedimiento normalizado y riguroso, de modo que cada uno de los elementos del universo ha de tener idénticas posibilidades de ser incluido en el análisis. Por ello, para la muestra estratégica, se han seleccionado 42

facultades y centros de estudio de España que en el curso 2017-2018 han impartido el grado de Periodismo o el de Comunicación. El motivo por el cual se trabajó con ese curso es porque dicho estudio pretende establecer un diagnóstico bianual, por lo que ya se viene trabajando en el presente curso 2019-2020.

La selección de la muestra se ha ampliado a los dobles grados para tener una radiografía más completa del periodismo de datos en la educación superior reglada en España. La base de la que hemos partido para extraer nuestra muestra ha sido el listado de titulaciones y universidades que ofrece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la aplicación QEDU (Qué Estudiar y Dónde en la Universidad). De esta plataforma en línea se han extraído todos los grados y dobles grados de Periodismo y Comunicación que se estudian en las universidades españolas. Un corpus que a su vez se ha comparado con la base de datos de la ANECA, para contrastar que no nos dejábamos ninguna titulación fuera de nuestro análisis.

Con la muestra seleccionada se han descartado aquellas titulaciones cuyas guías docentes no se encontraban en las páginas web de las universidades correspondientes.

2.1. Muestra

Tras extraer el corpus y obtener nuestra base de datos con todos los grados y dobles grados de Periodismo y de Comunicación se han analizado un total de 99 títulos: 42 grados de Comunicación o Periodismo y 57 dobles grados y especializaciones.

Basándonos en el método de Tejedor (2006), en total se han estudiado 3.666 asignaturas. Esta cifra proviene de sumar por cada titulación analizada 52 asignaturas y por cada doble título se ha considerado la mitad de las materias, o lo que es lo mismo, 26 asignaturas. Se ha considerado solo el 50% de las materias en las dobles titulaciones, puesto que, al tratarse de una doble formación y una de ellas ser ajena al grado de Periodismo o Comunicación, entendemos que el plan de estudios está equilibrado y hay un 50% de materias de cada grado.

Muestra completa:

(42 grados de Periodismo * 52 asignaturas/grado) + (57 dobles grados * 26 asignaturas/grado) Total = 3.666 asignaturas

La estimación de las 52 asignaturas por grado se ha llevado a cabo realizando la media aritmética del número de asignaturas de todos los grados de Periodismo y Comunicación de las universidades públicas de Madrid. Se ha llevado a cabo el conteo del número de asignaturas de formación básica, obligatoria y optativa de los grados de nuestro estudio en la Universidad Complutense, en la Universidad Rey Juan Carlos y en la Universidad Carlos III de

Madrid. El resultado obtenido ha sido de 52 materias por grado de Comunicación o Periodismo.

2.2. Variables

Para analizar el corpus del trabajo, se ha precisado una serie de variables para el examen de las guías docentes que nos ayudarán a centrar nuestro objetivo de la investigación. Basándonos en Tejedor (2006) y Sánchez y Campos (2016), para un mayor rigor en este estudio se definen unas variables que se consideran áreas de conocimiento relacionadas con el periodismo de datos. Se buscarán aquellas materias que imparten dichas áreas y que a su vez también están estrechamente vinculadas con el periodismo en red. Dichas variables son: Periodismo de Datos, Multimedia, Periodismo Ciudadano, Infografía Digital, Periodismo Digital, Informática, Periodismo de Investigación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Redacción Periodística, Producción Periodística, Periodismo Especializado y Otros.

Aplicando estas áreas de conocimiento en el análisis de nuestro corpus pretendemos obtener aquellas asignaturas que en sus guías docentes puedan impartir o mostrar la disciplina del periodismo de datos. Entre esas variables se ha considerado *otros*, puesto que puede haber algún área de interés relacionada con nuestra temática que no hubiésemos contemplado. De esta forma queremos no dejar fuera de nuestro análisis ninguna materia susceptible de formar en periodismo de datos. Tras aplicar el filtro de estas variables al estudio, nos encontramos con esta clasificación de asignaturas:

— Asignaturas que guardan relación con el periodismo de datos

Las asignaturas seleccionadas en este apartado corresponden a aquellas que han sido validadas con las variables anteriormente especificadas. Son asignaturas que guardan relación con el periodismo en red y que reflejan en sus guías docentes el periodismo de datos de una forma directa o indirecta. Estas asignaturas se han analizado agrupándolas por su tipo de formación (obligatoria, troncal u optativa), el curso en el que se imparte y el área temática a la que corresponde.

Dentro de este apartado se ha hecho otra subdivisión atendiendo a:

- a) Asignaturas que contienen algún módulo o tema de periodismo de datos Estas materias seleccionadas son aquellas que tratan de forma parcial el periodismo de datos, bien porque forman en algunas de las áreas del periodismo de datos, como recogida, análisis, tratamiento y visualización de datos, o bien porque muestran en qué consiste esta disciplina a través de un tema o bloque de contenido de toda la materia.
- b) Asignaturas exclusivas de periodismo de datos Estas materias son monográficas en la disciplina periodística que estamos analizando. En su guía docente se especifica la formación exclusi-

va del periodismo de datos. Estas asignaturas contemplan todo el proceso de elaboración de una narrativa de datos, según la pirámide Paul Bradshaw anteriormente mencionada.

3. Resultados del análisis de las guías docentes

3.1. Grados de Periodismo y Comunicación

Del análisis se desprende que, de las 3.666 asignaturas del corpus, solo 216 se encontraban entre las variables anteriormente seleccionadas para obtener aquellas materias que formaban en periodismo de datos. Para estudiarlas las hemos agrupado por modalidades académicas y por cursos.

Como se observa en la figura 1, la mayoría de estas asignaturas son de modalidad obligatoria, con un 64%; frente a las optativas, con un 25%, y las de formación básica, que constituyen un 11%.

Si las agrupamos por cursos observamos que la mayoría de las asignaturas se concentran en el tercer y cuarto cursos, con un 37,5% y un 25,5%, respectivamente. Uno de los motivos principales de estos números más elevados con respecto a otros cursos es que a partir del tercer año se ofertan las asignaturas optativas en gran parte de los grados de Comunicación y Periodismo.

Aunque en otros cursos también hay presencia de materias relacionadas con el periodismo de datos, estas son menores. En el primer curso de los grados de Periodismo y Comunicación se han encontrado 37 asignaturas, o lo que es lo mismo, un 17% del total de la muestra, y en el segundo curso hay 42 materias, un 19,5% de la totalidad.

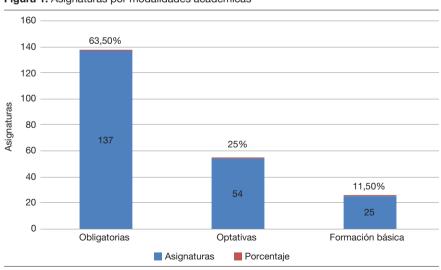


Figura 1. Asignaturas por modalidades académicas

Fuente: elaboración propia.

90 37.50% 80 70 60 25.50% 50 19,50% 81 17% 40 30 20 10 0 4.° 3.er 1.er Asignaturas Porcentaie

Figura 2. Asignaturas por cursos

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que solo un 0,5% del corpus, es decir, una asignatura, se encuentra en quinto curso. Esta asignatura corresponde al doble grado en Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad CEU Cardenal Herrera (Valencia), que consta de cinco cursos.

Estos datos muestran que las disciplinas relacionadas con el ámbito tecnológico empiezan a tener mayor presencia a partir del tercer curso, puesto que en los primeros años de la formación se imparte otro tipo de materias que tienen como objetivo sentar las bases del periodismo. A partir del tercer curso el alumno va especializándose mediante asignaturas optativas en un área y va adquiriendo unos conocimientos más específicos, entre ellos los del periodismo digital.

Otro aspecto que considerar ha sido cómo se han distribuido las asignaturas por las variables escogidas para su selección. El periodismo de datos es una disciplina muy amplia y tiene cabida en muchas materias. En este apartado se han extraído las de las once áreas temáticas seleccionadas como variables de la muestra.

Como podemos observar en la figura 3, Periodismo Digital, TIC y Multimedia son las áreas mayoritarias de nuestro corpus, ya que abarcan casi un 50% de todas las asignaturas. El periodismo de datos se encuentra inmerso en estas tres variables.

Estos datos muestran que hay presencia de periodismo en red en los grados de Periodismo y Comunicación. En materias de tecnología informática encontramos 14 asignaturas entre las 42 universidades y centros formativos. De esas 14 materias, los alumnos adquieren conocimientos básicos de progra-

45 19% 40 16,20% 35 30 Número total 12.50% 25 10% 10.10% 20 7% 6.40% 15 5.50% 5,00% 10 3.70% 2,30% 2,30% 5 Undergrad Periodistica Parodarno Ciudadano Periodieno de Intestigación Petodiemo de Datos Infornatica Pariodismo Digital Intografia Digital Λ Número total de asignaturas Porcentaje

Figura 3. Asignaturas distribuidas por áreas temáticas

Fuente: elaboración propia.

mación en HTML5, a extraer y analizar datos con procesadores de texto y hojas de cálculo y herramientas informáticas como WordPress.

La visualización de información está presente en los grados de Periodismo y Comunicación a través de 12 asignaturas. Como anteriormente se mencionaba, se consideraba la variable *otros* para aquellas áreas que no se encontraban tipificadas en el resto de variables. En esa sección hemos encontrado ocho asignaturas cuyo análisis se ha estimado oportuno.

3.2. Materias que tratan temas relacionados con el periodismo de datos

Entre los objetivos que planteábamos en nuestra metodología, uno de ellos consistía en saber cuántas asignaturas en sus guías docentes trataban el periodismo de datos entre sus contenidos. Tras consultar las guías docentes, de las 216 asignaturas filtradas con nuestras variables hemos encontrado 53 materias que reflejan la enseñanza del periodismo de datos de forma directa o indirecta. A continuación (tabla 1) exponemos el listado de materias y la universidad correspondiente.

Tabla 1. Asignaturas que tratan temas relacionados con el periodismo de datos

Universidad	Asignatura
Centro de Enseñanza Superior	Cultura Digital
Alberta Giménez	Periodismo Especializado I
Centro de estudios EUSA	Técnicas de Investigación Periodística
	Cibercultura
	 Recursos Documentales y Periodismo de Datos
Centro Universitario Villanueva	Teoría y Práctica del Periodismo
	 Tecnologías de la Gestión Periodística de la Información Digital
Universidad Abat Oliba CEU	Digital Graphic Environments
Universidad Antonio de Nebrija	Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información
	 Gestión de Comunidades Virtuales
Universitat Autònoma de Barcelona	 Producción y Expresión Periodística en Multimedia e Interactivos
	 Métodos de Investigación en Comunicación
	 Producción Periodística Multiplataforma
	 Periodismo de Investigación
Universidad CEU Cardenal Herrera	 Producción Periodística Aplicada a Internet
	 Documentación y Técnicas de Investigación Social
Universidad Carlos III	 Metodologías de Investigación en Periodismo
	 Documentación Digital
	 Periodismo en la Red
	Periodismo Científico y Medioambiental
Universidad de Castilla-La Mancha	Periodismo Especializado
	Cultura Digital
	 Taller de Periodismo Especializado II
	Diseño Digital Avanzado
Universidad de La Laguna	 Periodismo de Investigación: Información en Profundidad
	Periodismo Especializado
	Tecnología en Periodismo
Universidad de Málaga	Tipografía y Grafismo Digital
Universidad de Santiago de	 Movimientos Periodísticos y Comunicación Ciudadana
Compostela	Infografía
	 Nuevos Soportes y Arquitectura de la Información
Universidad de Sevilla	Periodismo Especializado
	Teoría del Periodismo
	 Técnicas de Investigación Periodística
	 Recursos Documentales y Periodismo de Datos
Universidad de Valladolid	• Innovaciones Tecnológicas Aplicadas al Periodismo
	Ciberperiodismo
	Periodismo Participativo en la Red
Universitat de Vic	Periodismo de Investigación

Linius varieta di da Zavanana	a Davia diama a da lavrantima aión y Davia diama a da
Universidad de Zaragoza	 Periodismo de Investigación y Periodismo de Precisión
Euskal Herriko Unibertsitatea	Tecnología del Periodismo
Universidad Europea Miguel de Cervantes	Tendencias Periodísticas de Actualidad
Universidad Francisco de Vitoria	Redacción Periodística y Actualidad II
Universitat Internacional de Catalunya	Proyectos Periodísticos en Red
Universitat Jaume I	Periodismo Especializado
Universidad Miguel Hernández	Gestión de Bases de Datos
	• Reporterismo e Investigación Periodística
Universitat Ramon Llull	Periodismo Digital
Universidad Rey Juan Carlos	Periodismo Infográfico
Universidad San Jorge	Journalism
Universidad Loyola Andalucía	Infografía
	 Periodismo de Investigación
	• Diseño y Producción de Contenidos Digitales

Fuente: elaboración propia.

3.3. Asignaturas monográficas de periodismo de datos

De 216 asignaturas, hemos hallado tres materias monográficas de periodismo de datos. Esta formación aparece en las guías docentes de la Universidad de Navarra, de la Universidad Carlos III y del Centro Universitario Villanueva. A pesar de encontrar estas guías docentes en los grados de Periodismo y Comunicación de dichas universidades, ninguna de estas disciplinas ha entrado en vigor en el curso 2017-2018.

La Universidad de Navarra contempla una asignatura de periodismo de datos de modalidad optativa y de tres créditos ECTS, pero, tras una reestructuración de su plan de estudios, esta materia no se ha impartido en el curso 2017-2018.

Para la Universidad Carlos III de Madrid sería una nueva asignatura que, tras una revisión del grado de Periodismo por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, la Universidad propusiera a este órgano la inclusión de esta materia para el curso 2019-2020. La Universidad Carlos III de Madrid planifica implantar esta disciplina de carácter obligatorio en el cuarto curso y con seis créditos ECTS.

Para el Centro Universitario Villanueva sería una nueva asignatura tras una nueva implantación del plan de estudios. Se trataría de una materia de cuarto curso de modalidad optativa y con un valor ETCS de un crédito y medio.

3.4. Discusiones

Tras el análisis de los planes de estudios y de las guías docentes de los grados en Periodismo y Comunicación, se observa cómo, a pesar de que es una nece-

sidad formar al periodista de hoy en día en temas sobre periodismo en red y periodismo de datos, existe una escasa presencia de este ámbito en las carreras analizadas.

De las 3.666 materias encontradas se ha detectado que solo 216 asignaturas tienen alguna relación con las nuevas tecnologías. Llama la atención el hecho de que en un sector cuya tendencia es hacia el mundo digital, únicamente un 6% del total de las materias formen al periodista en estas técnicas.

También se destaca que no existe ninguna unificación de criterios a la hora de implantar las disciplinas de periodismo tecnológico en los planes de estudios. Nos encontramos estas 216 asignaturas sin ningún criterio de orden, repartidas entre los cuatro cursos de grado y en las diferentes modalidades. Sería necesario aunar criterios y poner estas materias como asignaturas obligatorias, dada la importancia del ámbito digital en nuestro sector y que se imparta por niveles de complejidad una materia en cada curso del grado especializando al estudiante en periodismo de datos.

Si profundizamos en esas 216 materias, encontramos que un 25% de ellas muestran el periodismo de datos de forma superficial y un 1,4% lo hacen de forma monográfica. Este dato es significativo, puesto que, de 216 asignaturas, 53 ofrecen al alumno en sus guías docentes la posibilidad de conocer esta disciplina periodística en auge en los principales medios de comunicación. A su vez, también denota un interés por parte del profesorado por dar a conocer este nuevo ámbito periodístico a los estudiantes.

Como se ha mencionado anteriormente, hay tres asignaturas de periodismo de datos entre los planes de estudios analizados, a pesar de que ninguna de ellas se haya ofrecido en el curso 2017-2018. Tanto la Universidad de Navarra como la Universidad Carlos III y el Centro Universitario Villanueva esperan en los próximos años incorporar esta materia en sus carteras.

Queda reflejado como, a pesar de la tendencia actual hacia lo digital, las universidades no forman a los profesionales de la comunicación en aquellos conocimientos necesarios para trabajar en la Red. Si nos centramos en el periodismo de datos, en el curso 2017-2018 ningún periodista pudo formarse en esta disciplina en los grados de Periodismo y Comunicación que se imparten en España. A pesar de que este ámbito es capaz de obtener noticias exclusivas de bases de datos tanto públicas como privadas y que es un mercado profesional para los estudiantes de periodismo, estos tienen que buscar otro tipo de formación para aprender dicha disciplina. Por ello se hace necesaria una reestructuración de los planes de estudios en los grados de Periodismo y Comunicación y acercar las necesidades de la industria de la información periodística a la docencia, con el objetivo de formar a los estudiantes en nichos de mercado como el periodismo de datos.

4. Conclusiones

Una primera conclusión que se extrae es que durante el curso 2017-2018 no se ha impartido ninguna asignatura de periodismo de datos en los grados de

Periodismo y Comunicación. La formación académica en esta disciplina, en pleno auge en los medios de comunicación, es deficitaria.

De las 3.666 materias analizadas en la muestra seleccionada hemos encontrado tres asignaturas monográficas de periodismo de datos. La Universidad Carlos III, la Universidad de Navarra y el Centro Universitario Villanueva, aunque las ofrecían en sus guías docentes, ninguna de ellas ha estado en vigencia en el curso 2017-2018.

Una segunda conclusión que se puede extraer del estudio es que existe una discrepancia entre los académicos a la hora de formar en asignaturas relacionadas en el ámbito tecnológico, y especialmente en periodismo de datos. No hay unificación de criterios a la hora de enseñar estas materias: no se encuentra definida un área periodística, ni una modalidad de asignatura, ni un curso en el que impartirse.

Los futuros profesionales del periodismo tienen que ser personas formadas en un mercado cada vez más competitivo y más digital. Por ello es necesario que tengan las destrezas, las habilidades y las capacidades básicas para manejarse en la Red y saber explotar al máximo los beneficios que ofrece Internet, así como para seleccionar, obtener, analizar y gestionar grandes volúmenes de datos y, sobre todo, saber interpretarlos. Es importante recordar que el periodismo de datos es una disciplina que ofrece contar historias basadas en informaciones con unas narrativas audiovisuales y multimedia atractivas para el lector.

Como última conclusión se estima necesaria una reestructuración de los planes de estudios de los grados de Periodismo y Comunicación en España, ya que los avances en la era de los macrodatos conlleva la necesaria formación en disciplinas periodísticas como el periodismo de datos.

Referencias bibliográficas

BRADSHAW, P. (2017). The Online Journalism Handbook: Skills to Survive and Thrive in the Digital Age. 2a ed. Londres: Routledge.

CEREZO, P. (2018). Los medios líquidos. Barcelona: UOC.

ELÍAS, C. (2015). Big data y periodismo en la sociedad red. Madrid. Síntesis.

FINN, E. (2018). La búsqueda del algoritmo. Barcelona: Alph Decay Ed.

FLORES, J. (2018). «Algoritmos, aplicaciones y Big Data: Nuevos paradigmas en el proceso de comunicación y de enseñanza-aprendizaje del periodismo de datos». Revista de Comunicación, 17 (2), 268-291.

https://doi.org/10.26441/RC17.2-2018-A12

FLORES, J. y SALINAS, C. (2013). «El periodismo de datos como especialización de las organizaciones de noticias en Internet». Correspondencias & Análisis: Fondo editorial USMP, 3, 15-34.

JOANNÈS. A. (2010). Database Journalism: Bases de données et visualisation de l'information. París: CFPJ.

LLANEZA, P. (2019). Datanomics: Todos los datos personales que das sin darte cuenta y todo lo que las empresas hacen con ellos. Barcelona: Deusto.

LÓPEZ, X.; OTERO, M.; PEREIRA, X. y GAGO, M. (2007). «El nuevo profesional y las nuevas profesiones». En: GARCÍA, A. y RÚPEREZ, P. (coords.). Aproximaciones

- al periodismo digital. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos. Servicio de Publicaciones, 59-84.
- NAFRÍA, I. (2017). *La reinvención de The New York Times*. Centro Knight para el Periodismo de las Américas. Universidad de Texas, Austin. EE. UU.
- ONTIVEROS, E. y LÓPEZ, V. (2017). Economía de los datos: Riquezas 4.0. Madrid: Fundación Telefónica.
- RAMONET, I. (2011). La explosión del periodismo. Madrid: Clave Intelectual.
- SÁNCHEZ, P. y CAMPOS, É. (2015). «La formación de los periodistas en nuevas tecnologías antes y después del EEES: El caso español». *Trípodos*, 38, 161-179.
- TEJEDOR, S. (2006). La enseñanza del ciberperiodismo en las licenciaturas de Periodismo de España. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- WIMMER, D. y DOMINICK, R. (1996). La investigación científica en los medios de comunicación: Una introducción a sus métodos. Barcelona: Bosch.
- ZANCHELLI, M. y CRUCIANELLI, S. (2012). «Integrando el periodismo de datos en las salas de redacción». *International Center for Journalists*. Recuperado el 2 de junio de 2019, de http://bit.ly/2POQ5fO>.

La formación en periodismo de datos en España: radiografía de la oferta académica universitaria

Marta Saavedra Llamas Mercedes Herrero de la Fuente Eduardo Castillo Lozano

Universidad Nebrija msaavedr@nebrija.es mherrero@nebrija.es ecastill@nebrija.es



Fecha de presentación: enero de 2020 Fecha de aceptación: mayo de 2020 Fecha de publicación: junio de 2020

Cita recomendada: SAAVEDRA LLAMAS, M.; HERRERO DE LA FUENTE, M. y CASTILLO LOZANO, E. (2020). «La formación en periodismo de datos en España: radiografía de la oferta académica universitaria». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 93-109. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3283>

Resumen

Dentro de un ecosistema mediático cambiante, el periodismo de datos se alza como una de las especializaciones más interesantes para proporcionar a los usuarios información de calidad y como instrumento esencial para combatir esa amenaza para las sociedades democráticas que hoy representan las noticias falsas. En el presente trabajo nos preguntamos si los planes de estudio de los títulos oficiales en los niveles de grado y postgrado permiten a sus alumnos adquirir las competencias necesarias para afrontar con éxito el desafío de su integración laboral en este ámbito, para el que se augura un amplio futuro, y eventualmente convertirse en profesionales capaces de localizar, procesar y analizar flujos ingentes de información. Basándonos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), hemos explorado los planes de estudios que componen la oferta académica española actual y las asignaturas relacionadas con este ámbito. Se trata de una oferta insuficiente, que en el grado se caracteriza por incluir contenidos generalistas dentro de asignaturas de carácter optativo. En el postgrado, aun siendo todavía una tendencia minoritaria, se han duplicado en los últimos cinco años las titulaciones que posibilitan esta formación, que en la mayoría de los casos se aborda con asignaturas bastante específicas y con una orientación práctica.

Palabras clave: periodismo; periodismo de datos; competencias profesionales; medios de comunicación; formación en comunicación; macrodatos; visualización

Resum. La formació en periodisme de dades a Espanya: radiografia de l'oferta acadèmica universitària

Dins d'un ecosistema mediàtic canviant, el periodisme de dades s'alça com una de les especialitzacions més interessants per proporcionar als usuaris informació de qualitat i com a instrument essencial per combatre aquesta amenaça per a les societats democràtiques que avui representen les notícies falses. En el present treball ens preguntem si els plans d'estudi dels títols oficials en els nivells de grau i postgrau permeten als seus alumnes adquirir les competències necessàries per afrontar amb èxit el desafiament de la seva integració laboral en aquest àmbit, per al qual s'augura un ampli futur, i eventualment convertir-se en professionals capaços de localitzar, processar i analitzar fluxos ingents d'informació. Basant-nos en el Registre d'Universitats, Centres i Títols (RUCT), hem explorat els plans d'estudis que componen l'oferta acadèmica espanyola actual i les assignatures relacionades amb aquest àmbit. Es tracta d'una oferta insuficient, que en el grau es caracteritza perquè inclou continguts generalistes dins d'assignatures de caràcter optatiu. En el postgrau, tot i ser encara una tendència minoritària, en els últims cinc anys s'han duplicat les titulacions que possibiliten aquesta formació, que en la majoria dels casos s'aborda amb assignatures bastant específiques i amb una orientació pràctica.

Paraules clau: periodisme; periodisme de dades; competències professionals; mitjans de comunicació; formació en comunicació; macrodades; visualització

Abstract. Training in data journalism in Spain: An overview of the higher education academic offering

Within a changing media ecosystem, data journalism stands out as one of the most interesting specializations to provide users with quality information and an essential instrument to combat the harmful effects of fake news in democratic societies. In this paper, we inquire as to whether the curricula of undergraduate and postgraduate journalism degree programs in Spain provide students the necessary skills to successfully enter the labor market, for which a promising future is foreseen, and eventually become professionals capable of locating, processing and analyzing huge information flows. Based on the Spanish Registry of Universities, Centers and Degrees (RUCT), we examined the curricula of the current academic offering and the subjects related to this field in Spain. We found that the academic offering is insufficient, as it only includes general content in elective subjects at the undergraduate level. At the postgraduate level, although still few in number, programs that provide such training have doubled in the last 5 years and, in most cases, offer specific subjects with a practical orientation.

Keywords: journalism; data journalism; professional skills; media; communication studies; big data; visualization

1. Introducción

La formación periodística debe abordar una doble dimensión. Por un lado, tiene que ofrecer a los egresados la necesaria base cultural y humanística que les facilitará un sentido crítico capaz de describir la compleja realidad a la sociedad y, por otro lado, precisa una revisión constante de las materias para que los conocimientos estén actualizados a las dinámicas digitales y a las recientes lógicas de producción informativa.

En cambio, investigaciones acerca de la oferta formativa en relación con el periodismo indican que se enfoca a la instrumentación del ejercicio profesional, pero que decrece la base humanística y propia de las ciencias sociales, al tiempo que el avance de las materias relacionadas con las nuevas tecnologías es insuficiente (Sánchez, 2016). Los estudiantes reciben, así, una formación que prima el conocimiento especializado periodístico-comunicacional de base teórica y un mayor saber instrumental práctico centrado en el ejercicio profesional, pero se constata una falta de base crítica y una necesaria mejora de las competencias digitales.

El perfil periodístico resultante debería coincidir con el concepto de humanismo digital, acuñado durante la pasada cumbre del World Economic Forum, donde se reivindicó —dentro del capítulo sobre educación de 2018 la figura de profesionales que, con una amplísima base cultural, son capaces de utilizar y aplicar las nuevas herramientas y lenguajes digitales en sus desempeños laborales.

En relación con el periodismo, Flores (2014) defiende que la realidad mediática exige una aproximación conceptual entre el periodista y el profesional de la tecnología de la información. Y Peg (2018), por su parte, reivindica que el reto de la educación digital pasa por la combinación de disciplinas del área STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) y HECI (Humanity, Ethics, Creativity and Imagination).

Solo con esta fusión de disciplinas el periodismo puede abordar diferentes áreas de empleo como es el periodismo de datos y la explotación de los macrodatos para fines informativos. Igualmente, y ante el auge de las noticias falsas, los ámbitos especializados en monitorización y verificación de datos (Rodríguez, 2019).

La red internacional de periodistas IJNET (Ricchiardi, 2017), recogiendo los informes de Google News Lab, muestra que el 60% de los medios digitales tienen o precisan un periodista de datos y que el 53% de los empleadores considera las competencias relacionadas necesarias para la contratación. Así, en Alemania, Francia, Estados Unidos y Reino Unido, el 51% de los medios de comunicación ya incorporan equipos o perfiles especializados en información de datos (Cordobés, 2017).

Además, para el Hans-Bredow Institut for Media Research, y en relación con los Data Journalism Awards de 2013 a 2018, las visualizaciones deben sofisticarse y se tiene que potenciar la interactividad, lo que requiere profesionales con competencias actualizadas.

En consonancia con el entorno internacional, la APM (2018) indica, también, que crecen los perfiles periodísticos vinculados con la visualización de datos y el grafismo en España y, en su último informe (APM, 2019), detecta que el análisis y la visualización de datos figura entre las materias que los periodistas «echan en falta en su formación» (p. 33). Recoge además el siguiente dato, que nos parece significativo: el 59% de los periodistas contratados trabajan en colaboración con otros profesionales, como expertos en datos, grafistas o programadores (2019: 55). Un reciente estudio publicado por la Fundación Telefónica (2019a) incide igualmente en la importancia de las habilidades digitales, figurando el conocimiento de JavaScript, HTML y CSS en los primeros puestos entre las más demandadas en el mapa del empleo de nuestro país.

Por su parte, Miguel (2018) compara la formación universitaria por áreas y el número de ofertas de empleo en el sector de la comunicación, afirmando que no se cubren las necesidades en el campo del análisis de datos, la programación, el diseño o la creatividad digital. Es cierto que la autora no localiza en su estudio ofertas de trabajo directamente denominadas «periodismo de datos», pero sí en áreas afines o directamente vinculadas con este entorno de trabajo y dentro de los perfiles de comunicación: 44 ofertas entre marzo y agosto de 2017 en análisis de datos, 117 en programación u 80 en diseño, entre otras (Miguel, 2018: 376).

Aunque esta área, derivada del periodismo de investigación (Flores y Cebrián, 2012) o de precisión (Gray, Bounegru y Chambers, 2012a) y que permite a los profesionales contar historias complejas a través de visualizaciones e infografías atractivas para la audiencia (Gray, Bounegru y Chambers, 2012b) está creciendo en los medios de comunicación, la formación especializada parece escasa.

De hecho, como recoge Ferreras (2016), los profesionales de los medios así lo aseguran. Indican que uno de los motivos para el lento desarrollo del periodismo de datos en España, en comparación con otros países, es la insuficiente formación y la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios. Además, la autora, que identifica al periodismo de datos como una línea de futuro para la profesión, ofrece una visión optimista, ya que explica que no solo se podrá trabajar en la investigación, la explotación y la visualización de datos desde los medios de comunicación, sino que organizaciones, plataformas o proyectos sociales pueden incorporar periodistas especializados en sus equipos. Así, expresa: «En todo caso, se aprecia un interés creciente, tanto en los medios como fuera, por las informaciones, visualizaciones o aplicaciones de noticias surgidas tras el análisis de enormes bases de datos» (Ferreras, 2016: 270).

Por su parte, Chaparro (2014) analiza el contexto universitario enfocado al periodismo de datos y constata que, aunque en otros países la oferta formativa universitaria es sólida, en España los planes de estudio de grado solo tratan esta dimensión de manera general, dentro de materias vinculadas con el periodismo digital, y que la oferta de postgrado es limitada. De ahí la necesidad de formación que manifiestan los profesionales.

Tras cinco años del estudio de Chaparro, y observando la necesidad creciente de estos profesionales, ;habrá cambiado la oferta universitaria? ;La universidad española forma correctamente y según las necesidades actuales del mercado a los profesionales del periodismo y, más concretamente, a los comunicadores especializados en datos?

2. Metodología

La presente investigación tiene como objetivo general analizar la oferta universitaria española, en grado y máster, relacionada con el periodismo de datos para determinar si la formación es suficiente y adecuada a las necesidades de este ámbito de especialización.

Los objetivos específicos pasan por:

- 1. Revisar las principales referencias sobre la formación en periodismo y, concretamente, en periodismo de datos.
- 2. Describir la oferta universitaria actual en el campo del objeto de estudio, diferenciando los títulos de grado y máster.
- 3. Analizar qué titulaciones, planes formativos y asignaturas guardan relación con el perfil profesional de periodista de datos.
- 4. Profundizar en las competencias necesarias en este ámbito a partir del estudio de las guías docentes de las titulaciones vinculadas al objeto de estudio.

El estudio descansa, primeramente, sobre una investigación descriptiva basada en fuentes secundarias que ayuda a introducir el fenómeno analizado. Se recorren, por tanto, las necesidades competenciales del periodismo actual y se presenta el periodismo de datos como una línea de futuro en la profesión. Este ámbito coincide con el perfil de humanista digital y provoca, además en las redacciones, la construcción de equipos interdisciplinarios.

Seguidamente, se plantea una investigación empírica centrada en el análisis de las titulaciones universitarias de grado y máster que contemplan la formación sobre periodismo de datos. La metodología seguida ha sido el análisis de contenido a partir de la información facilitada por las instituciones universitarias en sus páginas webs.

Las variables de análisis se han diseñado alrededor de dos campos de significación: identificación del programa y observación del título en relación con el objeto de estudio. En el primero incorporamos las siguientes categorías: denominación del programa, universidad, titularidad, año de verificación y registro sobre la última modificación del plan de estudios. En el segundo campo: asignaturas relacionadas con el objeto de estudio (periodismo de datos, visualización de datos, programación, análisis de datos, macrodatos, etc.), denominación de las asignaturas, número de ECTS, carácter (formación básica, obligatoria u optativa), periodo de estudio, contenidos descritos en la guía docente, competencias y perfil del profesor.

La muestra de estudio engloba el total del universo de las titulaciones universitarias oficiales de grado y máster relacionadas con el periodismo de datos en España y ofertadas en el curso 2019-2020. El trabajo de campo se ha realizado de julio a noviembre de 2019.

Se han considerado las titulaciones que figuran en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, descartando aquellos títulos que están en proceso de extinción. En el caso de las titulaciones de grado se procede a analizar el total de los grados en Periodismo o que incluyen en su denominación el término periodismo, entendiendo que se trata de una formación generalista sobre la profesión y que del análisis del plan de estudios se obtendrá si incluyen enseñanzas vinculadas al objeto académico. En el caso de los másteres, se filtran aquellos títulos que incluyen en su denominación las referencias periodismo y datos y, para ampliar la búsqueda, periodismo digital.

Los títulos analizados son:

Tabla 1. Títulos analizados

Nivel	Denominación	Universidad	Número de títulos	% del total de títulos
Grado	Periodismo	Universidad a Distancia de Madrid, Antonio de Nebrija, Autónoma de Barcelona, Cardenal Herrera-CEU, Carlos III de Madrid, Católica San Antonio, Complutense de Madrid, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Laguna, Illes Balears, Málaga, Murcia, Navarra, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid, Vic-Universitat Central de Catalunya, Zaragoza, País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Europea de Madrid, Europea del Atlántico, Europea Miguel de Cervantes, Fernando Pessoa-Canarias, Francisco de Vitoria, Internacional de Catalunya, Jaume I de Castellón, Miguel Hernández de Elche, Pompeu Fabra, Pontificia Comillas, Pontificia de Salamanca, Rey Juan Carlos, Rovira i Virgili, San Jorge, San Pablo-CEU, Universitat de València (Estudi General)	37	82,2%
	Comunicación y Periodismo Audiovisuales	Universidad de Lleida	1	2,2%
	Periodismo y Comunicación Corporativa	Universidad Ramon Llull	1	2,2%
Total			39	86,6%

Máster	Periodismo de Investigación, Datos y Visualización	Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)	1	2,2%
	Periodismo Digital y de Datos	Universidad Antonio de Nebrija	1	2,2%
	Periodismo y Comunicación Digital: Datos y Nuevas Narrativas	Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	1	2,2%
	Periodismo Digital y Nuevos Perfiles Profesionales	Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	1	2,2%
	Periodismo Multimedia Profesional	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	1	2,2%
	Nuevos Medios Interactivos y Periodismo Multimedia	Universidad de Granada	1	2,2%
			6	13,4%
Total			45	100%

Fuente: elaboración propia a partir de la información del RUCT (2019).

3. Resultados

A continuación exponemos los resultados de nuestro estudio para los niveles de grado y postgrado, tras analizar la información contenida en el RUCT y en las guías docentes de las asignaturas parte de nuestra muestra.

3.1. Grado: Formación generalista y primeros indicios de actualización

La oferta de grado para la obtención del título de Periodismo, según el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) para el curso 2019-2020, se da en 39 universidades españolas. Del total de centros que ofertan estos estudios, dos de ellos (Universidad de Lleida y Universidad Ramón Llull) incorporan en su denominación otras áreas formativas como Comunicación Corporativa o Comunicación y Periodismo Audiovisuales. Un 51,4% se imparten en universidades públicas y un 48,6%, en privadas. La mayoría de los grados en Periodismo implantados en España (un 58,9%) fueron dados de alta en la primera década del siglo XXI, como consecuencia de la desaparición del Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales a favor del mencionado RUCT, y al menos 25 de ellos han realizado una modificación de su programa en los últimos cuatro años, siendo 2016 (ocho) y 2019 (siete) los momentos que más solicitudes de cambio han registrado.

La revisión de algunos grados no ha supuesto necesariamente una actualización en cuanto a la incorporación de materias que aumenten las habilidades digitales de los futuros periodistas —así como su empleabilidad—, como es el caso del periodismo de datos. Así, centros que han modificado sus planes en 2019, como la Universidad Católica San Antonio, la Universidad Europea del Atlántico, la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Francisco de Vitoria y la Universidad de Murcia, no contemplan en los cambios de asignaturas aspectos vinculados al periodismo de datos, o al menos no figuran en los programas publicados en sus webs.

Solo diez universidades incorporan asignaturas de análisis de datos, gestión de bases de datos o visualización de datos (trece asignaturas en total). La Universidad Europea de Madrid, Abat Oliva-CEU y Pompeu Fabra cuentan en sus planes de estudio con dos asignaturas relacionadas.

26%

Grados en Periodismo que incorporan la materia objeto de análisis

Grados en Periodismo que no incorporan la materia

Gráfico 1. Grados que incluyen asignaturas de periodismo de datos

Fuente: elaboración propia a partir de información de las webs de los títulos (2019).

En total hay diez asignaturas que por denominación abordan el periodismo y el análisis de datos, dos sobre gestión de bases de datos y una sobre visualización de datos. El carácter optativo (siete) prima sobre los demás, cuatro son obligatorias y dos tienen carácter básico. Precisamente por predominar esta característica, la mayoría de las materias (ocho) se imparten en el segundo ciclo del grado (entre los semestres quinto y octavo). Del resto de asignaturas, cuatro se desarrollan en el primer ciclo (entre los semestres primero y cuarto) y una no especifica su ubicación. Pese a la primacía de la optatividad de las asignaturas, la carga docente es de seis ECTS en al menos nueve de ellas. El resto son de tres créditos (tres) y cuatro (una).

La mayoría de los contenidos que se ofrecen para la formación en grado parten de una introducción al análisis de los datos, con especial atención a la búsqueda de datos fiables en la web y a la identificación de las fuentes (Universidad Nebrija, Universidad Carlos III y Universidad Europea de Madrid), su adaptación al lenguaje periodístico en diferentes formatos como noticias o notas de prensa (Universidad de Navarra y Universidad de Sevilla) y el manejo de hojas de cálculo Excel o Gapminder (Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Miguel Hernández de Elche y Universidad de Navarra).

Entre otros contenidos destacan:

 Interpretación de datos, estadística básica, incrementos, índices y gráficos. Manejo de base de datos.

- Fuentes y su validez, datos abiertos y periodismo abierto.
- Leyes de acceso a la información pública. Ley de transparencia.
- Representación de datos y visualización. Transformación de los datos en textos periodísticos. Cronogramas y flujos. Mapping Data, Tree-Map.
- Plagio y herramientas antiplagio. Turnitin.

Las competencias específicas que adquieren los estudiantes en relación con el periodismo y los análisis de datos reflejan precisamente una falta de especialización bastante notable. De las 24 competencias específicas que presentan cada uno de los títulos, tan solo un 45,8% de ellas (once) se refieren a la adquisición de conocimientos directamente relacionados con el periodismo de datos. De ellas, cinco aluden a la capacidad de recopilar datos, tres a la ordenación de los mismos y otros tres a la forma y el modo, a través del uso de herramientas específicas en que se comunican las ideas o las informaciones obtenidas a través de la interpretación de los datos.

Las competencias restantes (un 54,2%), se refieren básicamente a capacidades comunes a todo estudiante de un grado en Periodismo sobre la valoración, la jerarquización y la contextualización de la información, la identificación de fuentes fiables y el valor de la comunicación en diferentes ámbitos de la sociedad y la economía.

En lo que se refiere al profesorado, siempre según las guías docentes y la información publicada en la web, habría mayoría de profesores doctores asig-

Tabla 2. Grados analizados

Centro	Asignatura	ECTS	Carácter
Universidad Antonio de Nebrija	Periodismo Digital y Análisis de Datos	6	Optativa
Universidad Autónoma de Barcelona	Periodismo de Datos	6	Obligatoria
Universidad Carlos III de Madrid	Periodismo de Datos	6	Obligatoria
Universidad de Navarra	Análisis de Datos para el Periodismo	3	Optativa
Universidad de Sevilla	Recursos Documentales y Periodismo de Datos	6	Optativa
Universidad Europea de	Infografía y Procesamiento de Datos	6	Optativa
Madrid	Documentación y Periodismo de Datos	6	Básica
Universidad Miguel Hernández de Elche	Gestión de Bases de Datos	6	Básica
Universidad Pompeu Fabra	Análisis de Datos	6	Obligatoria
	Periodismo Dinámico en Bases de Datos	4	Optativa
Universidad San Pablo-CEU	Análisis y Visualización de Datos	6	Obligatoria
Universitat Abat Oliba CEU	El Periodismo de Datos	3	Optativa
	Análisis de Datos	3	Optativa

Fuente: elaboración propia a partir de la información de las quías docentes analizadas (2019).

nados para la impartición de las asignaturas sobre periodismo de datos en los grados analizados, excepto para la asignatura Análisis de Datos, de la Universidad Pompeu Fabra.

Sin embargo, la procedencia o especialización de los docentes varía en cuatro direcciones. De un total de once profesores, incluidos los coordinadores, cinco tienen la especialidad en periodismo; tres, en el área de empresa y economía; dos, en documentación, y uno, en el ámbito de lenguajes informáticos.

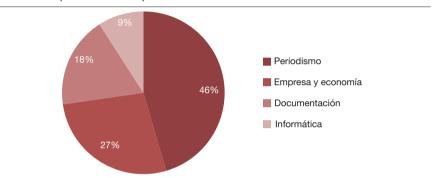


Gráfico 2. Especialización del profesorado

Fuente: elaboración propia a partir de la información de las guías docentes analizadas (2019).

Sin duda, y pese a que cada vez más los medios de comunicación consideran que la analítica digital y los macrodatos son buenos nichos para los periodistas a la hora de encontrar trabajo, la mayoría de los grados en Periodismo siguen sin incorporar asignaturas de estas características en sus planes de estudios. Al mismo tiempo comprobamos cómo la falta de especialización periodística en la materia hace que más de la mitad de los profesores provenga de especializaciones fuera del ámbito de la comunicación.

3.2. Máster: Escasa oferta especializada y áreas innovadoras

En el ámbito del postgrado, el RUCT incluye, para el curso 2019-2020, seis títulos que contemplan en su denominación los términos periodismo y datos o periodismo digital. Se trata de una proporción modesta (un 20,68%) dentro de los 29 másteres que recoge dicho registro, si hacemos una búsqueda introduciendo *periodismo* como término clave. Corresponden a seis universidades distintas, donde la titularidad pública o privada se presenta en la misma proporción. Se ofrecen en modalidad presencial (URCJ, UCM, Universidad de Granada), en línea (UNIR, UOC) o ambas (Universidad Nebrija).

En conjunto reúnen quince asignaturas relacionadas con el tratamiento de datos, la visualización de datos y la programación, pero estos tres ámbitos reciben distinta atención en cada titulación. Más de la mitad (ocho) se cen-

Tabla 3. Másteres analizados

Centro	Título	Asignatura	ECTS	Carácter
UNIR	Máster Universitario en Periodismo de	Estadística para el Periodismo de Datos y su Visualización	6	Obligatoria
	Investigación, Datos y Visualización	La Búsqueda de Datos en el Periodismo de Investigación: Minería de Datos	6	Obligatoria
		La Explotación y el Análisis de Datos para el Periodismo de Investigación	6	Obligatoria
		Periodismo Visual: Infografía y Visualización de Datos	6	Obligatoria
		El Periodista como Programador	6	Optativa
Universidad Nebrija	Máster Universitario en Periodismo Digital y de Datos	Periodismo de Datos I. Fuentes y Tratamiento de Datos	4	Obligatoria
		Periodismo de Datos II. Herramientas Digitales para la Visualización y Presentación de Datos	4	Obligatoria
		Programación, Aplicaciones, Herramientas y Soportes	6	Obligatoria
Universitat Oberta de	Máster Universitario en Periodismo y	Análisis y Visualización de Datos	5	Obligatoria
Catalunya	Comunicación Digital:	Periodismo de Datos	5	Obligatoria
	Datos y Nuevas Narrativas	Técnicas Avanzadas de Análisis y Visualización de Datos	4 C	Optativa
Universidad Rey Juan Carlos	Máster Universitario en Periodismo Digital y Nuevos Perfiles Profesionales	Periodismo de Datos	6	Obligatoria
Universidad Complutense de Madrid	Máster Universitario en Periodismo Multimedia Profesional	Periodismo de Datos y Redes Sociales	6	Optativa
Universidad de Granada	Máster Universitario en Nuevos Medios Interactivos y Periodismo Multimedia	Técnicas Avanzadas de Análisis de Datos	3	Obligatoria
		Infografía y Visualización de la Información	3	Optativa

Fuente: elaboración propia a partir de la información de las guías docentes analizadas (2019).

tran en la búsqueda y en la explotación de datos para su posterior análisis; cinco, en la presentación de datos a través de infografías, y solo dos abordan la programación. Tales disciplinas se reparten de forma bastante equitativa entre ambos semestres (siete en el primero y ocho en el segundo), siguiendo una ordenación lógica que sitúa las dedicadas a la visualización después del resto. Se trata de contenidos casi siempre obligatorios donde figuran solo cuatro optativas que en ningún caso están directamente conectadas con lo que

podemos denominar de forma genérica obtención y gestión de datos¹. Lo más habitual es que tengan una carga docente de seis ECTS, pero también encontramos de cuatro créditos (tres) y de tres (dos).

Estos másteres son en su mayor parte de reciente creación. El más antiguo es el de la UCM (2010), y el más nuevo, el de la URIC (2018). El resto obtuvieron la verificación de las respectivas agencias de calidad entre 2013 y 2017. Solo dos han sido modificados, en 2018 (Nebrija) y en 2015 (UNIR) respectivamente. En el caso del primero de ellos, se actualiza el plan de estudios para incluir dos asignaturas relativas al tratamiento y a la visualización de datos y reforzar los contenidos de programación con más créditos.

El peso de las temáticas en torno a los datos no es uniforme en toda la muestra. Encontramos que el postgrado de la UNIR dedica treinta créditos a estas materias, dentro de un enfoque centrado en el periodismo de investigación. La Universidad Nebrija prevé tres asignaturas obligatorias que suman catorce créditos, en un programa que entiende el periodismo de datos como parte esencial de la formación para el periodista digital. La UOC incluye en su máster dos disciplinas obligatorias y una optativa, que reúnen también catorce ECTS. El resto de universidades consideradas asignan seis créditos a lo relacionado con la gestión y la visualización de datos, que en el caso de la Universidad de Granada se reparten en dos asignaturas, una de ellas optativa. Destacar por último que en la UCM la asignatura Periodismo de Datos y Redes Sociales dedica a las cuestiones que venimos analizando cinco de sus nueve temas.

Para tener una visión más precisa del aprendizaje derivado de estas asignaturas, hemos acudido a las guías docentes y examinado todo lo relativo a contenidos y competencias.

En cuanto a los contenidos, observamos un predominio de las siguientes temáticas:

- Búsqueda de datos: bases de datos, fuentes oficiales y no oficiales.
- Minería de datos: web *scraping*, descarga de datos de PDF mediante Tabula y otras técnicas de OCR (Optical Character Recognition). Limpieza y transformación de datos y herramientas correspondientes (Open Refine, etc.).
- Análisis de datos. En algunos casos se incorpora la estadística descriptiva aplicada al periodismo de datos.
- Visualización de datos: con especial atención a herramientas como Carto, Tableau Public y Flourist, entre otras. Igualmente se da mucha importancia al análisis de datos de redes sociales a través de la visualización de relaciones, siendo Gephi el software más mencionado.
- Tipos de infografías: estáticas, dinámicas e interactivas.
- 1. Las optativas son: Periodismo de Datos y Redes Sociales (UCM), Infografía y Visualización de Información (Universidad de Granada), Técnicas Avanzadas de Análisis y Visualización de Datos (UOC) y El Periodista como Programador (UNIR).

- Aspectos jurídicos del periodismo de datos: leyes de transparencia, gobierno abierto y datos abiertos.
- En menor medida encontramos contenidos de programación conectados a los puntos anteriores, en especial al intercambio de información y a la extracción de datos. Se accede, aunque de forma básica, a determinados lenguajes de programación como Python o JavaScript. También se incorporan, en relación con el diseño web y la experiencia del usuario, nociones de HTML y CSS.

La mayoría de los títulos plantean una orientación práctica para el acceso a estos conocimientos, incluyendo herramientas concretas para la gestión y visualización de datos e introduciendo fundamentos de programación aplicada.

Las competencias adquiridas en los postgrados estudiados son bastante específicas y suman un total de 19, si bien algunas se reiteran, por lo que el total de competencias formuladas en las guías docentes asciende a 34. De ellas, 21 (el 61,76%) se refieren al tratamiento de datos; 4 (el 11,76%) a la visualización de los mismos, y 9 (el 26,47%) abarcan aspectos tanto de gestión como de presentación y explicación de datos través de infografías.

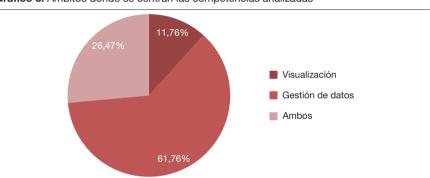


Gráfico 3. Ámbitos donde se centran las competencias analizadas

Fuente: elaboración propia a partir de las guías docentes analizadas (2019).

Los alumnos de los postgrados explorados adquieren una serie de competencias que les habilitarían para:

- Buscar, extraer, analizar, resumir e interpretar datos relevantes a partir de una amplia gama de fuentes y bases de datos. Usar técnicas avanzadas para obtener, procesar y sistematizar ese contenido de macrodatos.
- Manejar herramientas para la visualización de informaciones, de modo que puedan presentarse mediante infografías en un formato atractivo y comprensible.
- Transformar los datos en un relato periodístico de interés para su publicación.

Por último nos fijamos en el profesorado. La información sobre esta variable es incompleta, ya que solo en dos títulos figura de forma específica la identidad del docente y su cualificación (los correspondientes a URJC y Nebrija). La Universidad de Granada tan solo detalla nombre y apellidos y el resto no precisa este extremo. Con los datos disponibles podemos observar que la Universidad Rey Juan Carlos opta por un equipo docente de seis miembros, cinco de ellos doctores con distintos perfiles (que van del profesor visitante al titular), figurando un catedrático como responsable de la asignatura. La Universidad Nebrija coloca a dos doctores y un licenciado al frente de las tres materias de su programa. Sobre la Universidad de Granada deducimos, tras una búsqueda en la web del máster sobre el perfil de sus profesores, que asignan a cinco doctores para dos asignaturas.

Sobre sus áreas de especialización, a partir de los escasos datos facilitados se deduce que la mayoría proceden del periodismo y la comunicación (seis), seguidos muy de cerca por los informáticos y los programadores (cinco) y en segundo término por los documentalistas y los expertos en biblioteconomía (tres). En todos los casos se ha producido una evolución hacia ámbitos relacionados con el periodismo de datos, las redes sociales y en general el impacto de las nuevas tecnologías en el sector de la comunicación.

En la actualidad podemos constatar que la formación en máster sobre periodismo de datos ha experimentado una mejora, ya que en los últimos cinco años han surgido tres titulaciones nuevas (Universidad de Granada, UOC y URJC) y se han modificado dos (UNIR y Universidad Nebrija). Sin embargo, dada la importancia creciente de esta especialización dentro del periodismo, parece necesario un esfuerzo para ampliar y mejorar el actual statu quo.

4. Conclusiones

El periodismo de datos, así como áreas derivadas como la visualización, la infografía o la verificación, abren nuevas líneas de empleabilidad para los egresados. De hecho, en la actualidad no se cubren las ofertas de empleo en comunicación apegadas al análisis de datos, la programación, el diseño o la creatividad digital.

Para abordar estas áreas, el futuro periodista precisa una formación interdisciplinaria, fundamentada en la fusión de disciplinas del campo de las humanidades y de las ciencias sociales —para poseer un sentido crítico capaz de interpretar la información—, así como de la tecnología —para poder participar en las lógicas de producción que imperan tras la transformación digital.

En España, el área de periodismo de datos no está tan desarrollada como en otros países, precisamente por la falta de formación especializada. Así lo denuncian los empleadores y los profesionales en los informes sectoriales consultados.

En el caso de los estudios de grado, a pesar de la amplia oferta académica, no localizamos una inclusión generalizada de formación vinculada al perio-

dismo de datos. Solo diez universidades incluyen asignaturas especializadas y únicamente tres planes de estudios incorporan más de una asignatura. De hecho, sorprende que la reciente modificación de algunos títulos no incluya esta formación cuando se corrobora que podría ser un motor de empleabilidad para los egresados. En relación con la titularidad de los centros, sí encontramos un dato significativo: el 70% de los planes de estudios que incorporan asignaturas de periodismo de datos se imparten en universidades privadas.

Del análisis realizado de los programas formativos solo se extraen trece asignaturas vinculadas, donde además prima el carácter optativo. Principalmente se ubican en el segundo ciclo y a partir del quinto semestre, una decisión lógica, ya que primero los estudiantes han de obtener competencias generales de su ámbito profesional.

En cuanto a los contenidos, son demasiado generalistas, puesto que en algunos casos solo se limitan a ofrecer una introducción a la materia. Se atiende, sobre todo, a la búsqueda de datos en Internet, la identificación de las fuentes, la adaptación de la información al lenguaje periodístico y el manejo de hojas de cálculo. Con menor incidencia se registran conceptos como la interpretación de datos, las leyes de acceso a la información pública, la representación y visualización y las herramientas antiplagio.

Observamos, como en el caso de los contenidos, escasa especialización en las competencias específicas, puesto que solo un 45,8% de las habilidades catalogadas son propias del campo.

Sorprende, en relación con el profesorado, que mayoritariamente estas asignaturas sean impartidas por doctores, a pesar de la juventud de esta área profesional. Eso sí, no todos ellos son del campo periodístico, ya que localizamos docentes de economía, documentación y, como parece lógico, informática. Este hecho refleja muy bien la construcción de equipos interdisciplinarios en las redacciones.

En los estudios de postgrado se percibe un aumento de las titulaciones especializadas en periodismo de datos, aunque la oferta sigue siendo baja comparativamente con la totalidad de los másteres sobre periodismo (6 títulos de 29, un 20,68%).

Los seis programas analizados suman quince asignaturas vinculadas a nuestro objeto de estudio. La mayoría tienen carácter obligatorio y su contenido es más específico y avanzado que en grado: búsqueda, análisis y minería de datos, visualización e infografía, aspectos jurídicos y programación. No solo se introduce a los estudiantes en los lenguajes de programación (principalmente Python o JavaScript), sino que también se amplían conocimientos en el campo del diseño web y la experiencia del usuario (lenguajes HTML y CSS). El peso de los créditos destinados a estas materias dentro del total de los planes de estudio es relativo y en la mayoría de estos se sitúa por debajo del 25%.

La formación es práctica y se enfoca en el dominio de herramientas profesionales. Igualmente, las competencias son mucho más específicas. En concreto, de las 34 competencias formuladas en las guías docentes examinadas (si bien algunas son reiterativas), 21 (el 61,76%) se refieren al tratamiento de datos; 4 (el 11,76%), a la visualización de los mismos, y 9 (el 26,47%) abarcan aspectos tanto de gestión como de presentación y explicación de datos través de infografías.

En los másteres, el cuerpo docente está integrado básicamente por doctores, siguiendo la misma tendencia que en el grado. También en este caso las áreas de especialización exceden el ámbito del periodismo, siendo notable la presencia de informáticos y programadores y, en segundo término, de documentalistas y expertos en biblioteconomía. Esto obedece probablemente a la dificultad para encontrar profesionales del periodismo de datos que conjuguen su bagaje profesional con los requisitos académicos exigidos para los títulos oficiales.

Desde 2014, fecha del último estudio sobre la oferta académica relacionada con el periodismo de datos en España, se ha experimentado una mejoría, ya que los programas de grado empiezan a presentar un acercamiento a la materia y crecen los estudios especializados (en los últimos cinco años se ha duplicado la oferta).

Dado el interés profesional y las posibilidades de desarrollo, la universidad debe ahondar en la formación vinculada al periodismo de datos en particular y, de forma masiva, en la explotación de los macrodatos. Las habilidades digitales son fundamentales en el mapa de empleo de nuestro país y, al mismo tiempo, la apuesta por una formación clásica en economía, historia, cultura, arte o empresa garantizará a los futuros periodistas la correcta interpretación de los datos, con sentido crítico, rigurosidad y capacidad de servicio público.

Cabe señalar que el tratamiento informativo realizado a nivel global durante la pandemia por el virus SARS-COV 2 se ha sustentado, principalmente, en el periodismo de datos, poniendo en valor las competencias y las áreas de especialización que contemplan los planes de estudios analizados: manejo y análisis de bases de datos, creación de modelos predictivos, visualización de los datos y, especialmente, procesos de verificación de fuentes e información. Tal vez esto suponga el espaldarazo necesario para que los planes de estudios de periodismo comiencen a incorporar esta disciplina como una parte fundamental de sus programas.

Referencias bibliográficas

APM (2018). Informe anual de la profesión periodística 2018. Madrid: APM. — (2019). Informe anual de la profesión periodística 2019. Madrid: APM.

CHAPARRO, M.A. (2014). «Nuevas formas informativas: El periodismo de datos y su enseñanza en el contexto universitario». Historia y Comunicación Social, 19 (número especial febrero), 43-54.

CORDOBÉS, A.I. (2017). «El informe de Google News Lab o la inevitabilidad del periodismo de datos». UnirRevista. Recuperado el 1 de diciembre de 2019, de google-news-lab-o-la-inevitabilidad-del-periodismo-de-datos/549202258602/>.

- FERRERAS, E.M. (2016). «El periodismo de datos en España». Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 22 (1), 255272.
- FLORES, J. (2014). Ciberperiodismo: Nuevos medios, perfiles y modelos de negocio en la red. Lima: Fondo Editorial USMP.
- FLORES, J. y CEBRIÁN, M. (2012). «El "data journalism" en la construcción de mashups para medios digitales». En: SABÉS, F. y VERÓN, J.J. (coords.). El periodismo digital analizado desde la investigación procedente del ámbito académico. Huesca: Asociación de Periodistas de Aragón. XIII Congreso de Periodismo Digital, 264 275.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2019a). Conecta empleo. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, de https://mapadelempleo.fundaciontelefonica.com/?utm source= comunicacion&utm_medium=boletines&utm_campaign=semana12162019>.
- (2019b). Mapa del empleo. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado el 28 diciembre de 2019, de https://mapadelempleo.fundaciontelefonica.com/>.
- GRAY, J.; BOUNEGRU, L. y CHAMBERS, L. (eds.) (2012a). The Data Journalism Handbook. Surrey: European Journalism Centre and the O'Reilly Media.
- (eds.) (2012b). How journalists can use data to improve the news. Londres: Open Knowledge Foundation.
- MIGUEL, B. (2018). Las competencias digitales en los grados en Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual en la Universidad: El caso de la Comunidad de Madrid. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- PEG, D. (2018). El reto de la educación digital pasa por combinar disciplinas STEM y humanísticas. Think Big/Empresas-Telefónica. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de .
- RICCHIARDI, S. (2017). Desafíos y oportunidades del periodismo de datos. IJNET, Red Internacional de Periodistas. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de https:// ijnet.org/es/story/desafíos-y-oportunidades-del-periodismo-de-datos>.
- RODRÍGUEZ, L. (2019). «Desinformación: Retos profesionales para el sector de la comunicación». El Profesional de la Información, 28 (3). https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.06
- RUCT (2019). Registro de Universidades, Centros y Títulos. Madrid: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Recuperado el 29 de octubre de 2019, de https://www.educacion.gob.es/ruct/home>.
- SÁNCHEZ, P. (2016). «The effects of the first phase of the EHEA in journalism education in Spain: More specialized and practical training». Communication & Society, 29 (1), 125-143.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2018). New vision for education. Ginebra: World Economic Forum, 2018.

Entornos de aprendizaje digitales en el área de Empresa Informativa. *Gaming* e incidencia en actividades y evaluación*

María-José Pérez-Serrano Manuel Fernández-Sande Miriam Rodríguez-Pallares

Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Periodismo y Comunicación Global mariajoseperezserrano@pdi.ucm.es manuel.fernandez@ucm.es mrpallares@ucm.es



Fecha de presentación: febrero de 2020 Fecha de aceptación: mayo de 2020 Fecha de publicación: junio de 2020

Cita recomendada: PÉREZ-SERRANO, M.J.; FERNÁNDEZ-SANDE, M. y RODRÍGUEZ-PALLARES, M. (2020). «Entornos de aprendizaje digitales en el área de Empresa Informativa. *Gaming* e incidencia en actividades y evaluación». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 111-130. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3288>

Resumen

La clase inversa —o *flipped classroom* (FC) en inglés— es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula. En este contexto, *Gaming y evaluación interactiva en los entornos de aprendizaje de Gestión de Medios* (PIGE-On) es un proyecto de innovación que se basa en el desarrollo de un juego de simulación en la asignatura de Teoría de la Empresa Informativa, impartida en el primer curso de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Este trabajo explica, desde una metodología científica y una redacción basada en la deducción, cuáles son los fundamentos didácticos de la propuesta y cuáles han sido los efectos de la misma, entre ellos los resultados reflejados en el sistema de evaluación.

Palabras clave: área de Empresa Informativa; metodologías de enseñanza-aprendizaje; innovación; gaming; evaluación

* Este artículo se encuadra dentro del plan de difusión del Proyecto Innova-Docencia, núm. 71/2019, concedido por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid. Resum. Entorns d'aprenentatge digitals en l'àrea d'Empresa Informativa. Gaming i incidència en activitats i avaluació

La classe inversa (*flipped classroom*) és un model pedagògic que transfereix el treball de determinats processos d'aprenentatge fora de l'aula. En aquest context, *Gaming i avaluació interactiva en els entorns d'aprenentatge de gestió de mitjans* (PIGE-On) és un projecte d'innovació que es basa en el desenvolupament d'un joc de simulació en l'assignatura de Teoria de l'Empresa Informativa, de 1r de Periodisme, de la Facultat de Ciències de la Informació de la Universitat Complutense de Madrid. Aquest treball explica, des d'una metodologia científica i una redacció basada en la deducció, quins són els fonaments didàctics de la proposta i quins n'han estat els efectes, com ara els resultats reflectits en el sistema d'avaluació.

Paraules clau: empresa informativa; metodologies d'ensenyament-aprenentatge; innovació; gaming; avaluació

Abstract. Digital Learning Environments in Media Business. Gaming and Impact on Activities and Evaluation

The flipped classroom (FC) is a pedagogical model that transfers the work of certain learning processes outside the classroom. In this context, Gaming and interactive evaluation in media management learning environments (PIGE-On) is an innovation project based on the development of a simulation game applied in a first-year Media Business course of the Bachelor's Degree in Journalism at the Complutense University of Madrid. Using a scientific methodology and a deductive writing model, this study explains the didactic foundations of the proposal and its effects, among them the learning outcomes as reflected in the assessment system.

Keywords: media business; teaching-learning methodologies; innovation; gaming; assessment

1. Introducción

Las coordenadas pedagógicas tienen como premisa que el alumno es el sujeto de su educación (Zabalza, 2006) en cualquier nivel educativo. Por esta razón, partir de su situación académica; evitar vacíos y discontinuidad en la formación; promover el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y de learning by doing ('aprender haciendo') para la firme asimilación de nociones; favorecer la autonomía personal mediante el dominio y la aplicación sistemática de técnicas de estudio y trabajo intelectual, así como el empleo de las nuevas tecnologías, y lograr la construcción de aprendizajes sólidos y significativos, capaces de transferirse a otras materias, son principios fundamentales de la labor didáctica del docente (Pérez Serrano, 2009).

Con estas máximas, y añadiendo la que establece que la Declaración de Bolonia de 1999 (EEES) no solo significa la puesta en marcha de un lugar de encuentro común y la utilización de unas reglas básicas de entendimiento y titulación, sino que, esencialmente, implica una transformación radical en los

planteamientos didácticos y metodológicos para la educación superior, el proyecto de innovación base del presente artículo se sostiene en tres elementos básicos. A saber: aprendizaje, gaming y evaluación.

Para describir una determinada realidad, a veces, resulta útil definirla en sentido negativo. De este modo, este artículo (y el proyecto que lo sustenta) no está dentro del contexto de los EVA, es decir, de los entornos virtuales de aprendizaje, entendidos por Salinas (2011) como espacios educativos alojados en la web y conformados por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica, aunque, obviamente, Moodle, en tanto que es el entorno virtual de aprendizaje (en inglés, Virtual Learning Environment —VLE—) de referencia, se utiliza en la asignatura y va a servir para vehicular la información relativa a la práctica asociada al proyecto.

Se proyecta teniendo en cuenta los elementos de la taxonomía de Bloom (1956). Esto es: las habilidades cognitivas de orden inferior —recordar y comprender— y las habilidades cognitivas de orden superior —aplicar, analizar, evaluar y crear— (Anderson y Krathwohl, 2001), aplicando el aprendizaje basado en problemas (ABP) e incursionando en el aprendizaje por proyectos (ApP) (Tourón, Santiago y Díaz, 2014).

En el presente trabajo se conjugan, por tanto, elementos conceptuales y técnicos destacables. Entre estos últimos encontramos los juegos de simulación, que «constituyen una técnica de aprendizaje con una larga historia» (Wells, 1990; Faria y Wellington, 2004), puesto que, desde el primer juego de negocio reconocido, Top Management Decision Simulation, desarrollado por la Asociación de Dirección Americana (AMA) en 1956, el número de juegos de negocios no ha parado de crecer (Carroll, 1958; Faria y Wellington, 2004) y se han convertido en una metodología muy utilizada (Walters, Coalter y Rasheed, 1997) en escuelas de negocios y en estudios vinculados a la economía o a la empresa (Hernández Lara y Campa Planas, 2010), además del sistema de evaluación y seguimiento de la actividad a través de aplicaciones como Socrative y Google Forms.

2. Objetivos y metodología

Desde el punto de vista del área de Empresa Informativa se suele señalar que el negocio «debe atender a unos objetivos acordes con su objeto. Por lo tanto, el objeto delimita su actividad y persigue una finalidad» (Nieto e Iglesias, 2000: 97). Descrito el objeto (analizar y aplicar innovaciones docentes en la asignatura de Teoría de la Empresa Informativa —TEI—, en concreto, las relacionadas con los métodos de enseñanza-aprendizaje práctico y el modo de evaluación), se puede apuntar su finalidad (empoderar lo que de positivo tiene el modelo cara a cara en el aula y potenciar los valores de la clase inversa), señalar el problema que resuelve (lejanía por parte del discente del objeto de estudio) e identificar la necesidad a la que responde (adecuar la asignatura a la innovación que requieren los tiempos).

A continuación se pasa a desgranar algunos de los fundamentos epistemológicos que componen este artículo y que se separan, por exigencias logísticas, en objetivos y metodología. Los primeros son los siguientes:

- O1. Analizar herramientas docentes que aportan un cierto grado de novedad a una asignatura universitaria tradicionalmente considerada de corte magistral y que posibilitan un mayor grado de aprehensión de la teoría aprovechando mejor las prácticas.
- O2. Demostrar cómo ciertas innovaciones docentes logran una mayor implicación por parte del alumno (*engagement*, en el sentido de Mosher y McGowan, 1985) en el aprendizaje de Gestión de Medios.
- O3. Plantear sistemas de valoración insertos en la evaluación continua de esta materia, que ayuden a conocer de la mejor forma posible el grado de consecución de lo planteado en la guía docente.

Respecto a la metodología, es clásica la distinción entre métodos heurísticos (encaminados a la obtención de saberes) y métodos didácticos (orientados a la exposición y transmisión de conocimiento). Teniendo en cuenta esta diferenciación (Pérez Serrano, 2008), de los que corresponden a la primera taxonomía se ha optado por el método científico, es decir, la aplicación de fundamentos teóricos a la práctica. Y, entre los segundos, se ha elegido la deducción, para la claridad y el rigor intelectual en la exposición escrita de este trabajo.

En cualquier investigación es imprescindible, asimismo, la hipótesis. La que autores como Kerlinger y Lee (2002) denominan «proposición conjetural» es la siguiente:

En el contexto académico de la asignatura de Teoría de la Empresa Informativa de 1º de grado de Periodismo de la UCM, si se consigue aumentar el nivel de interacción con el alumno y se le motiva y enseña, también, a través de herramientas digitales, mejorará su aprehensión de conocimientos y, con ello, los indicadores de calidad de la materia que se manifiestan en, por un lado, sus calificaciones y, por otro, los resultados de la evaluación docente del profesorado analizadas a través del programa Docentia.

Y para corroborarla —o no— se ha desarrollado el proyecto de innovación PIGE-On (*Gaming y evaluación interactiva en los entornos de aprendizaje de Gestión de Medios* —PIGE-On—), que se basa, como ya se ha apuntado, en la realización de un juego de simulación en la asignatura de TEI. Se trata de que los alumnos implementen una práctica de gestión y se les evalúe con la herramienta Socrative.

PIGE-On tiene como referencia

[...] el modelo TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler (2006), que defiende que la tecnología debe abordarse como un elemento dentro de un todo integrado junto al conocimiento de la disciplina y el conocimiento de la metodología docente, de manera que la tecnología no se use solamente para tareas tradicionalmente «tecnológicas», sino de forma transversal. (Dafonte-Gómez, García-Crespo y Ramahí-García, 2018)

3. Marco teórico

La clase inversa es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo lectivo, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro de ella (Santiago y Díez, 2018). En este contexto, el gaming (aplicar juegos a los procesos de aprendizaje) y las aplicaciones como Socrative contribuyen a prolongar la interacción entre los alumnos fuera de ese espacio físico y a afianzar el efecto formativo y constructivo de lo impartido fuera de ese ámbito. Más aun teniendo en cuenta lo siguiente:

[...] los docentes nos enfrentamos a la denominada generación NET, o de nativos digitales. Se trata de estudiantes (digital learners) acostumbrados desde que nacieron a usar las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs). Han crecido y aprendido rodeados de Internet, videojuegos y teléfonos móviles, por lo que tienen una alta alfabetización digital, tienen adquiridas las habilidades necesarias para usar y comprender las TICs e, incluso, necesitan estar conectados a ellas de forma casi permanente. (Chamorro Mera, Miranda González y García Gallego, 2015: 57)

Aunque el alcanzar un nivel alto de competencias tecnológicas depende de varios factores que interseccionan entre sí, en esta investigación se asume que los estudiantes sujetos de estudio sí responden al perfil de «sabios digitales» (Prensky, 2009).

Si bien la utilización del componente lúdico y del juego para dinamizar diferentes tareas de la actividad política, económica o educativa ha estado presente desde hace siglos en nuestras sociedades, se considera que Nick Pelling, en 2002, fue el primero en utilizar este término y aplicar elementos propios del mundo de los videojuegos en la programación informática con el fin de mejorar la eficacia de los procesos de aprendizaje (Oliva, 2016).

Prensky (2001), un año antes, ya había apuntado la importancia que tendrían los videojuegos en la función educativa. Siguiendo este planteamiento, Gee (2003) analizó en profundidad las aplicaciones que podían tener los elementos de los videojuegos en los procesos de aprendizaje y alfabetización, y Keller (2010) desarrolló un modelo de evaluación del éxito de la aplicación de elementos procedentes de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el modelo ARCS, que estaba basado en cuatro grandes elementos centrados en las percepciones de los alumnos destinatarios: atención, relevancia, confianza y satisfacción.

A partir de 2010, y catalizado por la digitalización, el término *gamificación* se popularizó y alcanzó gran relevancia como significante del uso de elementos y técnicas vinculadas al juego en contextos que nos son lúdicos (Deterding et al., 2011; Werbach y Hunter, 2013), con el objetivo de incrementar el compromiso y la motivación de los participantes (Contreras y Eguía, 2016).

Llorens et al. (2016) conceptualizan la gamificación del siguiente modo:

[...] el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión.

Esto es, a través de los sistemas gamificados se pretende mejorar la motivación intrínseca y extrínseca de las personas que participan en la actividad. La motivación intrínseca está ligada a factores propios de la persona. La gamificación estimula cuatro elementos que propician esta motivación interna: vinculación, autonomía, competencia y finalidad (Marczewski, 2015). La vinculación se entiende como la forma en que los participantes del juego se relacionan con los demás; la autonomía, como el modo que cada uno tiene de organizar su actividad y controlarla; la competencia hace mención a la capacidad de obtener los objetivos que ofrece la actividad planificada, y la finalidad se entiende por el significado que proporciona dicha experiencia.

La motivación extrínseca es la relacionada con recompensas externas: puntos, insignias, calificaciones, incentivos económicos, etc. La gamificación posibilita, por lo tanto, innumerables opciones de combinación entre ambos tipos de motivación.

Parente (2016) define una arquitectura funcional del proceso de gamificación que incluye los siguientes elementos: actividad, contexto, competencias y habilidades, gestión/supervisión, mecánicas y elementos de juego. La actividad constituye el elemento básico de la gamificación; en su planificación se requiere siempre tener en cuenta las características de los destinatarios finales. Los contextos organizacional y temporal determinan el proceso y la eficacia de la experiencia. Los usuarios presentan un conjunto de habilidades y competencias que es necesario valorar, tanto en el diseño como en la ejecución de la actividad. El proceso de gamificación requiere de un liderazgo —individual o en equipo—, de un elemento de gestión y supervisión permanente para el cumplimiento de los objetivos. Se requiere definir correctamente el conjunto de mecánicas y elementos que constituirán el juego.

Van Diggelen (citado en Parente, 2016) establece los principios o elementos presentes en cualquier actividad de gamificación:

- 1. Tipos de competición: jugador contra otro jugador, jugador contra el sistema y jugador solo.
- 2. Presión temporal: jugar con o sin restricciones de tiempo.

- 3. Escasez: la limitación de determinados elementos como factor de dificultad y motivación añadida.
- 4. Puzzles. planteamiento de problemas que requieren obtener una solu-
- 5. Novedad: cambios en el juego que implican novedad y más retos.
- 6. Niveles y progreso: la actividad plantea diferentes fases de desarrollo y consecución de objetivos.
- 7. Presión social.
- 8. Trabajo en equipo: necesidad de trabajar de forma colaborativa para cumplir los retos.
- Moneda de cambio.
- 10. Renovar y aumentar poder: posibilidad de incrementar elementos de motivación a los jugadores en el transcurso de la experiencia.

Parente (2016) resalta, además, la importancia de la «bidireccionalidad de la interacción y de la relación». Considera que para poder maximizar los beneficios de cualquier experiencia de gamificación se requiere garantizar una interacción fluida entre profesor y alumno, como también entre alumno y profesor.

En el ámbito educativo, la aplicación de la gamificación ha logrado una gran relevancia en la última década. La gamificación, que entendemos como técnica, metodología y estrategia docente (Marín y Hierro, 2014), ha permitido incrementar la motivación de los estudiantes, facilitar los procesos de aprendizaje-enseñanza y mejorar la adquisición de las competencias. Kapp (2012) considera que la aplicación de las mecánicas y dinámicas de juego en entornos educativos permite promover la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes a partir de una planificación adecuada de las actividades.

La gamificación es una herramienta pedagógica activa y participativa, que potencia la motivación y el compromiso de los estudiantes con el fin de satisfacer sus necesidades educativas. Esta metodología requiere de una correcta estructuración de las actividades y de las dinámicas a implementar en el aula. Para ello resulta necesario el diseño de un conjunto de mecánicas, retos, recompensas y logros que convierta la experiencia en el aula en un aprendizaje gratificante. El objetivo es «persuadir al estudiante a que se involucre en el proceso dinámico de transformar una simple clase en un momento de aprendizaje atractivo y que represente un reto» (Oliva, 2016). La aplicación de dinámicas de juego en la enseñanza universitaria requiere tener un especial cuidado en la planificación de todas sus fases. La ludificación de las actividades docentes no garantiza el éxito del aprendizaje, en ocasiones incluso puede acarrear un descenso del nivel educativo de los estudiantes. Para evitarlo es necesario cuidar al máximo las mecánicas de juego (Corchuelo-Rodríguez, 2018) y definir con claridad los objetivos que perseguimos con cada una de las actividades.

Para Peñalva, Aguaded y Torres-Toukoumides (2019) el reto no está en la utilización de la gamificación en el aula, sino en su «aplicación correcta y razonada» que incluya un proceso de planificación, seguimiento, diseño y realimentación. Los resultados de este análisis investigación muestran que el 63% de los profesores universitarios vinculados con los estudios de Comunicación utilizan las técnicas de gamificación en el aula; por el contrario, el 22% no conoce en qué consiste esta metodología docente. Los autores de la investigación identifican un importante grado de confusión por parte de los docentes respecto a lo que representa la gamificación, y concluyen que existe un amplio margen de crecimiento para su introducción en la enseñanza universitaria de la Comunicación.

4. Análisis y resultados

El entorno de aprendizaje del que se parte es el espacio físico y académico que se crea en el área de Gestión de Medios, donde la interacción cara a cara con el alumno de primero de grado es indispensable y donde la tecnología constituye un apoyo imprescindible para el desarrollo presente y ulterior de conocimiento abstracto y práctico. Esta forma de aprendizaje, ayudada —pero no centrada— por la tecnología y que pondera la interacción, se basa en la integración de principios explorados por las teorías del caos, las redes, la complejidad y la autoorganización (Siemens, 2004).

4.1. Variables analíticas

Con el fin de entender cuál es la materia objeto de análisis diremos que la Teoría de la Empresa Informativa es un constructo que emana del estudio sistematizado de los elementos, la estructura, las funciones y el funcionamiento de las organizaciones cuyo objeto resulta ser la información en sentido amplio. Así, esta asignatura permite plantear un marco conceptual del negocio de los medios que ayuda a realizar un acercamiento cognitivo, gnoseológico y práctico a la dinámica económica, la organización y la gestión de las sociedades cuyo objeto es la información, en sus distintas formas y soportes.

Entre las competencias genéricas que, según el *Libro blanco de los títulos de grados en Comunicación* (2005), corresponden a esta materia están las siguientes: la capacidad de análisis y síntesis; la resolución de problemas; la capacidad de organización y planificación; el trabajo en equipo; la capacidad de aplicar conocimientos, y la capacidad de investigación.

Por su parte, los objetivos que persigue, presentes en su guía docente, son los siguientes:

- 1. Conocer el funcionamiento del mercado de la información.
- 2. Adquirir los contenidos básicos para el ejercicio profesional del estudiante en la empresa informativa.
- Alcanzar una formación superior y específica sobre el ámbito social de la información.
- 4. Estudiar las principales funciones que desarrollan las empresas informativas.

5. Potenciar el análisis y la reflexión crítica en el estudiante sobre la realidad de las empresas y los medios de comunicación.

De forma genérica, esta materia hace que los estudiantes de primero incursionen en el ámbito del funcionamiento de las empresas de medios. Para ello, a través de diferentes unidades didácticas, el alumnado tiene la oportunidad de conocer las características del actual mercado informativo y de sus unidades económicas de producción, además de los principios teóricos de las funciones directivas y una selección de determinados casos empresariales que resultan significativos para el sector.

En esta asignatura los aspectos teóricos se desarrollan mediante exposiciones magistrales de carácter analítico-sintético y basadas en el método deductivo, con apoyo de las TIC. Desde el primer momento, se fomentan la retroacción y la discusión socrática, en su triple secuencia de ironía, inducción y mayéutica, como puntos esenciales que aportan validez al método. Las sesiones prácticas se diseñan desde un planteamiento globalizador, adaptado a las necesidades de actualización constante y cercano a la realidad empresarial que esta asignatura exige. Por ello se introduce el aprendizaje cooperativo a través de una batería de tres ejercicios (prácticas). En este marco se emplean metodologías como el trabajo en equipo (ya que el conocimiento se constata con la interacción), que tienen como fin, entre otros aspectos, la creación de un negocio comunicativo que cubra una necesidad real en el mercado de la información.

Dado que la gamificación ha demostrado eficacia para lograr la implicación de los discentes en su propio aprendizaje, en la etapa de ideación del proyecto se consideró que unir ambos asuntos (TEI y gaming) podría resultar positivo, incluso para dar aires nuevos a la asignatura. El principio del que se partía era que la incorporación de dinámicas de juego en el desarrollo de los contenidos programáticos, referidos en este caso a la gestión de las empresas periodísticas, posibilitaría que se aplicasen los conocimientos vistos en las clases teóricas para la resolución de los problemas y las simulaciones propuestas.

En resumen, y conjugando las claves de este proyecto, PIGE-On trata de empoderar lo que de positivo tiene el modelo cara a cara en el aula y de potenciar los valores de la clase inversa. Para ello se diseñó un plan de trabajo que se dividió orgánicamente en actores o alumnos, herramientas y diagrama de Gantt o temporización:

— Alumnos. El proyecto tuvo como universo a los estudiantes de dos grupos de primero de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Como precisión, se debe señalar que el retrato robot del alumno en cuestión (moda = M) es una mujer española de 18 años. La ficha técnica de la muestra se refleja en la tabla 1.

Tabla 1. Ficha técnica

Ámbito geográfico	España
Centro	Universidad Complutense de Madrid
Método de recogida de información	Muestra no probabilística
	Muestreo por conveniencia
Universo	134 individuos
	15 equipos
	2 grupos de clase
Muestra	2 equipos constituidos por 16 individuos (11,94%)
Fechas del trabajo de campo	Primer y segundo semestres de 2019

Nota: este artículo se presenta en el momento intermedio del desarrollo de la experiencia, por eso la muestra es más reducida. Se eligieron dos equipos a modo de pretest con el fin de desarrollar el resultado global de la misma en el segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020.

Fuente: elaboración propia.

- Herramientas. Los instrumentos utilizados tienen dos naturalezas: académica y digital. El elemento de carácter académico es la guía docente (GDO) de Teoría de la Empresa Informativa. Y en el contexto del modelo TPCK, las herramientas digitales empleadas fueron Simul@, del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (http://www.ipyme. org/es-ES/DecisionEmprender/Paginas/Simula.aspx>), que es «un conjunto de simuladores de modelos de negocio referentes a determinados sectores de actividad, que permite ensayar una idea empresarial y contribuye al logro de una mejor gestión en los negocios, conociendo aspectos críticos de la creación y gestión de un proyecto empresarial»; Socrative (https://socrative.com/), para la evaluación, que «es una aplicación gratuita cuya finalidad es el soporte en el aula para feedbacks, evaluaciones mediante quiz (cuestionario), space race (cuestionario con tiempo) o exit ticket (cuestionario con ranking de resultados) tanto de respuesta múltiple, como V/F o preguntas cortas; permite el control por parte del profesor, siendo posible la exportación de datos a otros paquetes, como Excel y para que funcione solo se requiere Internet y un Smartphone» o dispositivo móvil, y Google Forms (V. Santiago Campión, 2019) para pasar una breve encuesta con siete preguntas, la mayoría de respuesta dicotómica cerrada, y escalas Likert para conocer las impresiones de los alumnos sobre la experiencia.
- Temporización. Planificar una actividad humana implica fijar objetivos, establecer medios e instrumentos para su logro, estructurar la serie de tareas que se deben realizar, analizar el proceso, sintetizar resultados y evaluar la eficacia entre el esfuerzo y los recursos aplicados, es decir, valorar si el rendimiento final es adecuado. Aplicado a la gestión, el plan del PIGE-On se inspira en el proceso clásico de management, que consta de cuatro fases (planificación, coordinación, motivación y control) y se estructura, siguiendo un símil del diagrama de Gantt, de la forma que muestra la tabla 2.

4.2. Experiencia y resultados

En una clásica definición de evaluación, Lafourcade (1978) señalaba que es «la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos» y que se inserta en un «proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos». Más de cuarenta años después el concepto sigue siendo válido, ya que, con carácter general, el proceso evaluador continúa orientándose, y ahora con mayor difusión, a aportar información puntual y objetiva del nivel cognitivo y de competencia alcanzado por el alumno con respecto a los elementos básicos de un área determinada, así como a ofrecer datos en cuanto al grado de adquisición de técnicas imprescindibles para desarrollarse en el ámbito universitario y, llegado el momento, que le faculten para el ejercicio profesional.

En este proyecto, la evaluación se estableció dividiéndola en dos momentos clave complementarios:

- a) Evaluación continua, progresiva o sumativa, que controla e informa sobre la actividad diaria del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Evaluación final, que sintetiza e informa acerca de la consecución de objetivos fijados y de competencias (Pérez Serrano y Pérez Camacho, 2010).

Para cumplimentar el primer tipo de evaluación se solicitó a cada uno de los equipos que llevasen a cabo un diario Simul@. En él, los alumnos, por medio de sus coordinadores, deberían anotar todas aquellas circunstancias, conocimientos e, incluso, aptitudes y actitudes que día a día les iba suscitando la experiencia PIGE-On. Poco a poco, entre esas anotaciones fue recurrente, también, que aparecieran los problemas que fundamentalmente se asociaban a la dificultad de conexión o de carga de la página, así como a la adecuación de los limitados modelos propuestos de Simul@ a la Empresa Informativa. Ese diario, revisado por parte de los docentes y apoyado en sus explicaciones, tuvo como consecuencia que, en el plazo establecido, es decir, el día 12 de diciembre de 2019, los equipos llegaran a la meta, lo que significaba que, no sin esfuerzo, pero con una alta dosis de motivación y, por supuesto, de trabajo, la práctica de sociedades culminaba con éxito.

Forzosamente, la evaluación final tenía que diseccionar no solo el resultado, sino también el proceso. En busca de la innovación evaluativa se empleó Socrative para, a través de un cuestionario interactivo, preguntar por conceptos clave como financiación, ingresos, resultados, beneficios y dividendos en cada una de las sociedades. Asimismo, se analizó la memoria final entregada con el fin de puntuar, como al resto de los alumnos, la adquisición de competencias vinculada a la creación de unidades mercantiles en el sector de la comunicación, a la que, en el caso de los equipos seleccionados para emplear Simul@, había que añadir el diario.

Tabla 2. Plan de trabajo y de acción de PIGE-On

										CION	IYD	E TRA	BAJO	DE P	GE-O	n																								
Orden	Fases Actividades (tareas) Observaciones			Curso 2018-2019 Curso 2019-2020																																				
						Abı		_	. Jn	JI.		eptiem			Octu			vieml				re E			ebrer				rzo		Ab			Ма	•			Juni		
					1.ª	2.ª	3.ª 4	.a			1.ª	2.ª 3	.a 4.a	1.a 2	2.ª 3.ª	4.a	5.ª	1.ª 2	.a 3.	a 4.ª	1.a	2.ª	3.ª	4.ª	1.ª	2.ª 3	.a 4.	.a 1.	a 2.a	3.ª	4.a 1	.a 3.	4.a	1.ª	2.ª	3.ª	1.a 1	l.a :	2.ª 3	3.a 4
1	Planificación	1	Diseño del proyecto.	Búsqueda de información y fijación de la estructura del proyecto. Aprobación o no del proyecto.																																				
		2	Integración de PIGE-On en la guía docente.	Los profesores propondrán preguntas concretas sobre las variables trabajadas en la teoría (téngase en cuenta que la distribución de las clases en la asignatura es dos horas a la semana para teoría y dos para práctica), así como fijarán los cuestionarios que se volcarán en Socrative.																																				
		3	Elección de grupos para el pretest y cronograma de las actividades.	En función del resto de grupos de 1.º donde no se va aplicar PIGE-On. Es importante para no descompensar el aprendizaje de todos los alumnos.																																				
2	Coordinación	4	Calibración de conocimientos (técnicos) y puesta a punto.	Objetivos: contar con una evaluación inicial, tanto del bagaje de los docentes como de la situación de los alumnos.																																				
3	Motivación	5	Motivación y explicación de la actividad a los alumnos.	Hay que potenciar el trabajo autónomo.																																				
4	Ejecución	6	Sesión primera de PIG-On por equipos.	Se trabajará la estructura jurídica de la empresa de comunicación a través del juego de rol (dos horas en la clase práctica).																																				
		7	Evaluación con Socrative.	Los últimos 15 min de cada sesión servirán para contrastar las soluciones adoptadas por cada grupo y se generará un debate con el grupo.																																				
		8	Sesión segunda de PIGE- On por equipos.	Se trabajará la estructura económica de la empresa de comunicación.																																				
		9	Evaluación con Socrative.	El control se planteará teniendo en cuenta dos focos: la herramienta y la usabilidad de la misma, y el conocimiento adquirido.																																				
		10	Sesión tercera de PIG-On por equipos.	Se trabajará la estructura organizativa de la empresa de comunicación.																																				
5	Control	11	Evaluación de resultados con Socrative (seguimiento).	Conocimiento y experiencia.																																				
		12	"Impacto" fase 1 - Congresos.	Preparar resúmenes para enviar a las peticiones de ponencias de los congresos (V. Impactos e indicadores). Si son aceptados, la temporización responderá a la planificación fijada por la organización de los eventos académicos.																																				
		13	"Impacto" fase 2 - Artículos.	Preparación de originales.																																				
		14	Comunicación formal e informal.	La técnica que se utilizará serán tutorías cara a cara, así como grupales y contactos a través del Campus Virtual.																																				
		15	Entrevista de seguimiento y evaluación.	Tanto con alumnos como con profesores (se podría plantear a modo de grupo focal).																																				
		16	Redacción de informes, memoria final y propuestas de mejora - Planificación financiera.	Análisis en profundidad, a modo de DAFO, del proyecto. Memoria final hasta el día 30 de junio de 2020, sin prórrogas (art. 8.1. de la Conv.). Justificación de gastos (art. 7.6. de la Conv.).																																				
		17	Puesta en común sobre el desarrollo global de PIGE- On.	Posibilidad de presentar el proyecto en diferentes convocatorias y ampliar horizontes (V. Transferencia [impactos e indicadores]).																																				

Nota: La temporización —o cronograma— se establece en función de las semanas de cada uno de los meses. Se sombrean aquellas en las que se va a llevar a cabo cada tarea. Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Juego completado al 100%. Ejemplos de sociedades resultantes: Agencia Pod-Cash, S.L. y MadCam Communications, S.R.L.



Fuente: Simul@ - Grupos 6.

Sin entrar en exponer la compleja y poliédrica distribución porcentual en ítems, se refleja en las figuras 2 y 3, con afán de correlación, la curva de calificaciones del alumnado que estuvo inserto en la experiencia PIGE-On (figura 2) y de aquel que siguió el modelo estandarizado de práctica de sociedades (figura 3). Para comprender estos gráficos merece la pena presentar el modelo de la práctica de sociedades al que se denomina estándar y facilitar así la interpretación de la comparación de resultados.

En todas sus modalidades, la práctica de sociedades busca familiarizar al alumnado con los elementos clave a tener en cuenta a la hora de poner en marcha una sociedad mercantil susceptible de operar en el mercado de la comunicación. El modelo estándar, que se ha llevado a cabo durante los últimos cursos académicos, se presenta de forma lineal o sincrónica: tras una explicación exponencial de los conceptos sobre los que pivota la actividad, se ofrece a los alumnos un esquema con las variables que deben tener en cuenta. En términos generales, son los siguientes: introducción y descripción de la idea de negocio; plan estratégico simplificado —principios configuradores y análisis entorno (macro y micro)—; estructura jurídica, y estructura organizativa. Aunque el planteamiento de la actividad parece suficiente para interiorizar contenidos en un primer nivel de aprendizaje específico y aun teniendo en cuenta el seguimiento del profesor en el proceso de realización, el desarrollo lineal del trabajo implica una retroacción completa únicamente al final del

10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
2 3 4 9 11 14 15 24 45 48 54 55 60 62 64 73

Nota de Simul@ Nota final

Figura 2. Calificaciones en la experiencia Simul@ y notas finales de los alumnos implicados en el proyecto

Fuente: elaboración propia.

ejercicio; mayor dificultad para visionar todas las opciones en cada proceso de toma de decisión; aumento de probabilidades de errores de coherencia en el proyecto desarrollado como consecuencia de la fragmentación del trabajo, y reducción del contacto con herramientas que impliquen la ejecución de un plan de negocio real.

Como se puede observar, aunque los datos no son representativos (por encontrarnos en el pretest), sí que son sintomáticos de la bonhomía que con-

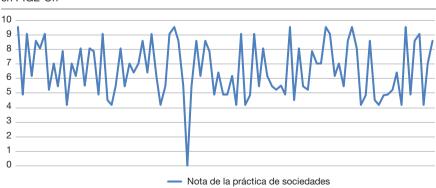


Figura 3. Calificaciones en la práctica de sociedades de los alumnos que no participaron en PIGE-On

Fuente: elaboración propia.

llevan los juegos de simulación en una asignatura como Teoría de la Empresa Informativa, puesto que si la nota media empleando el gaming es de 8,48, sin su concurso se sitúa en un 6,61, lo que supone un incremento del 28,29%. De una forma más detallada, se puede decir que en la figura 2 se comprueba que la variación de calificaciones entre los alumnos evaluados a través de la herramienta Simul@ fluctúa entre el 8 y el 9, mientras que los alumnos evaluados a través del modelo estandarizado ofrecen una variación notablemente más significativa (figura 3), con lo que, además de aumentar la nota media obtenida, se han homogeneizado los resultados obtenidos. Esto denota un mayor aprovechamiento de la práctica y, por ende, de la asignatura.

Por último, las cuestiones vinculadas a las percepciones y al compromiso de los discentes con el proyecto se conocieron, como ya se ha señalado, a través de una breve encuesta. De ella se concluye que un 87,5% de los alumnos que participaron en el proyecto PIGE-On habían utilizado previamente juegos de simulación en su formación reglada preuniversitaria (pregunta número 3). Un 75% del total, además, había cursado previamente la asignatura de Economía en bachillerato (pregunta número 2), que, pese a no considerarse un requisito para poder cursar la asignatura de Teoría de la Empresa Informativa, sí les aportó una ventaja en el manejo de los conceptos específicos trasladados a Simul@.

De forma particular, los alumnos valoran positivamente la herramienta utilizada en este proyecto para trabajar sobre emprendimiento, la consideran atractiva visualmente y creen que, pese a no contemplar un modelo de empresa de comunicación ad hoc, las prestaciones de la aplicación permiten consolidar los requisitos exigibles para poner en marcha un negocio de este sector (figura 4).

Desde una perspectiva focalizada en el saber hacer, esto es, en el cómo y no en el qué, los alumnos consideran mayoritariamente que los juegos de simulación colaboran positivamente con la asimilación de conceptos y son motivantes. La responsabilidad solidaria de los integrantes de los grupos para con el desarrollo del proyecto, no obstante, es un aspecto que merece atención especial para evitar situaciones de desigualdad también en el entorno del aprendizaje digital (figura 5).

En conclusión, la valoración de los estudiantes en relación con esta iniciativa se puede considerar positiva, ya que un 95% calificaron la experiencia con un sobresaliente, esto es, con más de un 9 sobre 10 en la puntuación global. La valoración positiva y la estandarización de los resultados obtenidos en la práctica reafirman el mayor aprovechamiento de la asignatura y la aprehensión de los contenidos clave por parte del alumnado (lo que corrobora la hipótesis inicial).

5. Conclusiones

Los correlatos de este proyecto se pueden dividir en los internos (derivados del proyecto con huella plausibles en la docencia) y los externos o genéricos. En cuanto a los primeros:

Totalmente 2 3 4 Totalmente de acuerdo

Simul@ es una herramienta apropiada para empezar a trabajar sobre emprendimiento.

Funciona bien.

Es atractiva visualmente.

Aunque no tiene un modelo de empresa de comunicación.

Figura 4. Pregunta número 5: «Responde a estas cuestiones en base a tu experiencia técnica con el programa Simul@ (0, totalmente en desacuerdo, y 5, totalmente de acuerdo)»

Fuente: elaboración propia.

 El proyecto integró el gaming en la batería de prácticas de la materia mediante explicaciones y demostraciones colaborativas y empleó el juego de simulación como instrumento de aprendizaje de la fundamentación jurídica y económica de la empresa informativa.

se puede adaptar a las necesidades de nuestra materia.

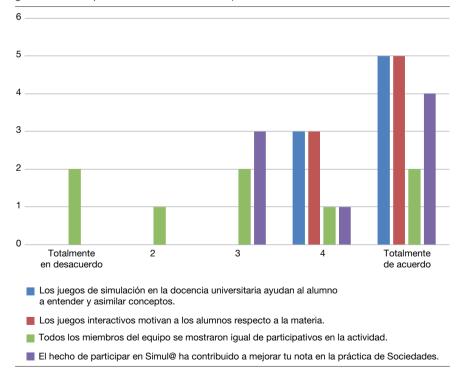
- 2. Aumentó la imbricación, a través del entorno digital, de los saberes, las habilidades y las destrezas (UNE 66173, 2003: 4) de Teoría de la Empresa Informativa, vertebrando así los conocimientos disciplinares (el «saber» necesario) y las competencias profesionales (el «saber hacer»).
- 3. Prolongó la relación del discente con la materia más allá del aula y sus momentos de estudio fijados en la distribución del European Credit Transder System (ECTS; European Commission, 2015) y potenciando el trabajo en equipo y la comunidad educativa.
- 4. Demostró la pertinencia y la viabilidad del carácter formativo de la evaluación, puesto que permite adoptar medidas de refuerzo o ampliación

- según el ritmo y los resultados parciales, además facilita el diagnóstico y la evaluación de la acción académica y del propio sistema educativo.
- 5. Logró que el desiderátum de la exigida innovación permanente en la praxis del aula redundase en un incremento de los estándares de calidad, visible, entre otros indicadores, en las notas de los alumnos.

Respecto a los segundos, Sein-Echaluce, Fidalgo-Blanco y Alves (2017) describieron la innovación educativa como un proceso que implica un cambio planificado en el modelo de enseñanza-aprendizaje que redunda en mejoras en los resultados educativos. Si desde una perspectiva académica se entiende que el diseño metodológico es una aportación científica, aquí la consecuencia directa del diseño de este modelo repercute en la formación del colectivo docente, obligándole a adaptarse a un entorno cambiante y exigente, a experimentar y a aprehender el saber hacer y el know-what de la asignatura de Teoría de la Empresa Informativa.

Capacidad de análisis y síntesis; resolución de problemas; estructura y continuidad; búsqueda constante de conexión entre teoría y práctica; alum-

Figura 5. Percepción sobre el conocimiento, motivación, participación y calificación (pregunta número 6 para calificar en escala Likert)



Fuente: elaboración propia.

nos como sujetos activos; innovación... son conceptos que nos gustaría que transgredieran los límites de este proyecto. De hecho, cada día suponen un reto o, más bien, un anhelo, además de la premisa esencial de nuestra concepción docente.

Para ello, la transferencia (y difusión) de este proyecto ha tenido consecuencias en el entorno universitario. Así, PIGE-On ha colaborado en la construcción de un marco teórico y práctico vertical, esto es, ha permitido compartir diferentes iniciativas de innovación educativa a fin de que sus resultados ayuden a otros docentes que deseen mejorar su actividad profesional (Torres Barzabal, 2018), apelando al poder de retroalimentación (Caro Valverde, 2018) en la comunicación por parte del profesorado.

Referencias bibliográficas

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). Libro blanco de los títulos de grado en Comunicación. Recuperado el 28 de abril de 2019, de http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf>
- ANDERSON, L.W. y KRATHWOHL D.R. (eds.) (2001). A Taxonomy for Learning and Assessing: A revision of Blooms's Taxonomy of Educational Objectives. Nueva York: Longman.
- BLOOM, B. (ed.) (1956). Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain. Nueva York: Longman.
- CARO VALVERDE, M.T. (2018). «La comunicación argumentativa en la sociedad del conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional». *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-30.
- CARROLL, T.H. (1958). «Where is Business Education Going?». *Business Quarterly*, 23 (3), 145-152.
- CHAMORRO MERA, A.; MIRANDA GONZÁLEZ, F.J. y GARCÍA GALLEGO, J.M. (2015). «Los simuladores de empresa como instrumentos docentes: Un análisis de su aplicación en el ámbito de la dirección de *marketing*». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 55-71.
- COMITÉ TÉCNICO AN/CTN 66 (2003). Los recursos humanos en un sistema de gestión de la calidad: Gestión de las competencias. Madrid: AENOR.
- CONTRERAS ESPINOSA, R. y EGUÍA, J.L. (2016). «Gamificación en aulas universitarias». En: CONTRERAS ESPINOSA, R. y EGUÍA, J.L. (eds.). *Gamificación en las aulas universitarias*. Barcelona: Insititut de la Comunicació INCOM-UAB, 7-8.
- CORCHUELO-RODRÍGUEZ, C.A. (2018). «Gamificación en educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula». Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 63, 29-41.
- DAFONTE-GÓMEZ, A.; GARCÍA-CRESPO, O. y RAMAHÍ-GARCÍA, D. (2018). «Flipped learning y competencia digital: Diseño tecnopedagógico y percepción del alumnado universitario». *Index. Comunicación*, 8 (2), 275-294.
- DETERDING, S.; SICART, M.; NACKE, L.; O'HARA, K. y DIXON, D. (2011). «Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts». *Conference CHI 2011 «Gamification Workshop Proceedings*». Vancouver (Canadá), del 7 al 12 de mayo.

- EUROPEAN COMMISSION (2015). ECTS users' guide. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- FARIA, A.J. y WELLINGTON, W.J. (2004). «A Survey of Simulation Game Users, Former Users, and Never Users». Simulation and Gaming, 35 (2), 178-207.
- GEE, J.P. (2003). What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. Nueva York: Palgrave/Macmillan.
- HERNÁNDEZ LARA, A.B. y CAMPA PLANAS, F. (2010). «Competencias y utilidades de los juegos de negocios para la gestión empresarial: Una experiencia formativa». Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión, 15, 1-14.
- KAPP, K.M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-based *Methods and Strategies for Training and Education*. Washington: ASTD.
- KELLER, J. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. Nueva York: Springer.
- KERLINGER, F.N. y LEE, H.B. (2002). Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill.
- LAFOURCADE, P.D. (1978). Evaluación de los aprendizajes. Madrid: Cincel.
- LLORENS-LARGO, F.; GALLEGO-DURÁN, F.J.; VILLAGRÁ-ARNEDO, C.J.; COMPAŃ-ROSIQUE, P.; SATORRE-CUERDA, R. y MOLINA-CARMONA, R. (2016). «Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas». VAEP-RITA, 4 (1), 25-32.
- MARCZEWSKI, A. (2015). Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- MARÍN, I. y HIERRO, E. (2014). Gamificación: ¿Cómo utilizar los juegos en la gestión empresarial y la relación con los clientes? Madrid: Urano.
- MISHRA, P. y KOEHLER, M.J. (2006). "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge». Teachers College Record, 108 (6), 1017-1054.
- MOSHER, R. y McGowan, B. (1985). Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing and Instruments. Wisconsin: University of Wisconsin.
- NIETO, A. e IGLESIAS, F. (2000). *La Empresa Informativa*. Barcelona: Ariel.
- OLIVA, H.A. (2016). «La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario». Realidad y Reflexión, 16 (44), 29-47.
- PARENTE, D. (2016). «Gamificación en la educación». En: CONTRERAS ESPINOSA, R. y Guía, J.L. (eds.). Gamificación en las aulas universitarias. Barcelona: Institut de la Comunicació INCOM-UAB, 11-21.
- PEŃALVA, S.; AGUADED, I. y TORRES-TOUKOUMIDIS, A. (2019). «La gamificación en la universidad española: Una perspectiva educomunicativa». Revista Mediterránea de Comunicación, 10 (1), 245-256.
- PÉREZ SERRANO, M.J. (2008). «Epistemological Exegesis of Media Companies Concentration». 8th. World Media Economics and Management Conference «Media as a driver of information society». Lisboa (Portugal), del 18 al 20 de mayo.
- (2009). «Cambios en la estrategia didáctica de Empresa de Comunicación: De la clase magistral a la pregunta socrática». Icono, 14, 149-160.
- PÉREZ SERRANO, M.J. y PÉREZ CAMACHO, J. (2010). «Prospectiva del proceso evaluador en asignaturas de Ciencias de la Comunicación en el marco de Bolonia». En: GARCÍA GONZÁLEZ, P. y JIMÉNEZ MUÑOZ, F.J. (eds.). Investigación e innovación en la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Ramón Areces, 311-319.

- PRENSKY, M. (2001). Digital Game-Based Learning. Nueva York: McGraw-Hill.
- (2009). «H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom». *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (3), art. 1.
- SALINAS, M.I. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: Tipos, modelo didáctico y rol del docente. Recuperado el 28 de abril de 2019, de http://eduteka. icesi.edu.co/gp/upload/Educaci%C3%B3n%20EVA.pdf>.
- SANTIAGO CAMPIÓN, R. (2019). «Learning Games: Herramientas online para crear test y juegos para el aprendizaje». #webinarsUNIA. Universidad Internacional de Andalucía. 2 de diciembre.
- SANTIAGO, R. y DÍEZ, A. (2018). Visión What is the Flipped Classroom. Recuperado el 26 de abril de 2019, de .
- SEIN-ECHALUCE, M.L.; FIDALGO-BLANCO, A. y ALVES, G. (2017). «Technology behaviors in education innovation». Computers in Human Behavior, 72, 596-598.
- SHOWBIE INC. (2018). *Meet Socrative*. Recuperado el 28 de abril de 2019, de .
- SIEMENS, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado el 27 de abril de 2019, de https://www.comenius.cl/recursos/virtual/ minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf>.
- TORRES BARZABAL, L. (coord.) (2018). Innovación docente: Nuevos planteamientos. Barcelona: Octaedro.
- TOURÓN, J.; SANTIAGO, R. y DÍEZ, A. (2014). The flipped classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Apple iBooks Store (iTunes). Recuperado el 28 de abril de 2019, de https://itunes.apple.com/es/book/the-flipped-classroom/ id930102415?mt=11>.
- WALTERS, B.A.; COALTER, T.M. y RASHEED, A.M.A. (1997). «Simulation Games in Business Policy Courses: Is There Value for Students?». Journal of Education for Business, 72 (3), 170-174.
- WELLS, R.A. (1990). «Management Games and Simulations in Management Development: An Introduction». Journal of Management Development, 9 (2), 4-10.
- WERBACH, K. y HUNTER, D. (2013). Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos. Madrid: Pearson.
- ZABALZA, M. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

ISSN 2340-5236 Analisi 62, 2020 131-146

La enseñanza-aprendizaje del periodismo automatizado en instituciones públicas: estudios, propuestas de viabilidad y perspectivas de impacto de la IA*

María José Ufarte Ruiz

Universidad de Castilla-La Mancha mariajose.ufarte@uclm.es

César Fieiras-Ceide Miguel Túñez-López

Universidade de Santiago de Compostela cesar.fieiras@rai.usc.es miguel.tunez@usc.es



Fecha de presentación: febrero de 2020 Fecha de aceptación: mayo de 2020 Fecha de publicación: junio de 2020

Cita recomendada: UFARTE RUIZ, M.J.; FIEIRAS-CEIDE, C. y TÚÑEZ-LÓPEZ, M. (2020). «La enseñanza-aprendizaje del periodismo automatizado en instituciones públicas: estudios, propuestas de viabilidad y perspectivas de impacto de la IA». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 131-146. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3289>

Resumen

El uso de la inteligencia artificial en el *newsmaking* es una práctica pujante que requiere la adaptación de los planes curriculares en la enseñanza del periodismo. El objetivo de esta investigación es identificar, desde una perspectiva exploratoria, la oferta formativa relacionada con la automatización de contenidos en los grados y másteres en Periodismo y Comunicación de las universidades públicas españolas. Se analizan 768 asignaturas de 17 planes de estudios de grado y 116 materias de 8 másteres oficiales. Se recaba, también, la percepción de expertos en inteligencia artificial sobre los cambios que la aplicación en la enseñanza va a producir en la relación con el alumnado universitario, especialmente en Comunica-

* Este artículo forma parte de las actividades del proyecto de investigación Nuevos valores, gobernanza, financiación y servicios audiovisuales públicos para la sociedad de Internet: Contrastes europeos y españoles (RTI2018-096065-B-I00) del Programa Estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación (AEI), y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

ción. Los resultados revelan que la oferta educativa española resulta insuficiente en este terreno, pues apenas existen propuestas específicas dedicadas total o parcialmente al estudio de las transformaciones de roles, rutinas y convenciones periodísticas, en un contexto en el que esta tecnología emergente provocará una «revolución transformadora», al permitir una enseñanza ultrapersonalizada con herramientas para anticipación de problemas, identificación de ritmos, preferencias y carencias de enseñanza-aprendizaje, tanto en entornos presenciales como en docencia en línea.

Palabras clave: automatización; periodismo; grado; máster; planes de estudio, aprendizaje automático

Resum. L'ensenyament-aprenentatge del periodisme automatitzat en institucions públiques: estudis, propostes de viabilitat i perspectives d'impacte de la IA

L'ús de la intel·ligència artificial en el *newsmaking* és una pràctica puixant que requereix l'adaptació dels plans curriculars en l'ensenyament del periodisme. L'objectiu d'aquesta recerca és identificar, des d'una perspectiva exploratòria, l'oferta formativa relacionada amb l'automatització de continguts en els graus i màsters de Periodisme i Comunicació de les universitats públiques espanyoles. S'analitzen 768 assignatures de 17 plans d'estudis de grau i 116 matèries de 8 màsters oficials. Es demana, també, la percepció d'experts en intel·ligència artificial sobre els canvis que l'aplicació en l'ensenyament produirà en la relació amb l'alumnat universitari, especialment en els de Comunicació. Els resultats revelen que l'oferta educativa espanyola resulta insuficient en aquest terreny perquè gairebé no existeixen propostes específiques dedicades totalment o parcialment a l'estudi de les transformacions de rols, rutines i convencions periodístiques, en un context en què aquesta tecnologia emergent provocarà una «revolució transformadora» en permetre un ensenyament ultrapersonalitzat amb eines per a anticipació de problemes, identificació de ritmes, preferències i carències d'ensenyament-aprenentatge, tant en entorns presencials com en la docència en línia.

Paraules clau: automatització; periodisme; grau; màster; plans d'estudi, aprenentatge automàtic

Abstract. The teaching-learning of automated journalism in public institutions: Studies, feasibility proposals and future impact of artificial intelligence

The use of artificial intelligence (AI) in newsmaking is a thriving practice that requires the adaptation of journalism curricula. The objective of this research is to identify, from an exploratory perspective, training courses on content automation in bachelors' and master's degree programs in journalism and communication at Spanish public universities. A total of 768 courses from 17 bachelor degree programs and 116 courses from 8 master's degree programs are analyzed. Opinions of experts in AI were also collected regarding how the application of AI in teaching will change the relationship with university students, especially in communication programs. The results reveal that the Spanish educational offering in AI is insufficient, as there are very few specific proposals for the total or partial study of the transformations of journalistic roles, routines and conventions. This is especially important in a context in which this emerging technology will cause a "transformative revolution" by allowing ultra-personalized teaching with tools for anticipating and identifying teaching/learning problems, paces, preferences and deficiencies in both face-to-face and online teaching environments.

Keywords: automation; journalism; bachelor; master; study programs, machine learning

1. Introducción

La innovación periodística ha sido analizada en la literatura académica siguiendo múltiples enfoques. Desde su aplicación a la gestión de los medios (Dal-Zotto y Van-Kranenburg, 2008) hasta las relaciones con la audiencia (Bruns, 2014) y los modelos de negocio emergentes (Carvajal, García-Avilés y González, 2012), la mayoría de estudios reflejan una visión optimista del fenómeno, que es percibido como la implementación de un nuevo concepto, producto o servicio en un mercado concreto de manera disruptiva, de forma que altera el modo tradicional en el que se venían realizando las cosas (Escorsa y Valls, 2003).

En el actual ecosistema mediático, caracterizado por la crisis económica, la digitalización de los contenidos y el cambio de los modelos de negocio (García-Santamaría, 2014), innovar ya no es una opción. El sector periodístico es consciente de que debe adaptarse a los nuevos tiempos y aplicar nuevas tecnologías e inteligencia artificial (IA, en adelante) a los métodos tradicionales de redacción de noticias (Hansen et al., 2017). En este contexto, una de las opciones que despunta es la automatización, que alude al proceso algorítmico que convierte datos en textos informativos con poca o ninguna intervención humana, además de la programación inicial (Harcup, 2014).

Etiquetado como periodismo artificial (Túñez, Toural y Valdiviezo, 2019), periodismo automatizado (Carlson, 2015; Graefe, 2016), periodismo algorítmico (Diakopoulos, 2015; Dörr, 2016) o periodismo robot (Oremus, 2015), esta forma de producir noticias se encuentra en ebullición y se ha convertido en un prolífico campo de estudio (Túñez; Toural y Valdiviezo, 2019; Murcia y Ufarte, 2019; Lemelshtrich, 2018; Lindén, 2017; Montal y Reich, 2017; Thurman, Doerr y Kunert, 2017; Burrell, 2016; Coddington, 2015; Bostrom, 2014; Brynjolfsson y McAfee, 2014; Clerwall, 2014; Karlsen y Stavelin, 2014; Van Dalen, 2012; entre otros).

En España la evolución ha sido progresiva desde 2014 (Flores-Vivar, 2018), y RTVE ha sido el último medio en dar un paso en la aplicación de la IA, al contratar a la Agencia EFE para desarrollar un nuevo servicio de redacción automatizada de noticias. Actualmente, el Observatorio para la Innovación de los Informativos en la Sociedad Digital (OI2) lidera el proyecto de investigación bianual que desarrolla la Cátedra RTVE-UAB sobre IA aplicada a los informativos, que contempla diferentes fases relacionadas con la recopilación de información, la elaboración de noticias, la personalización del contenido, el archivo del material y la interacción y la participación de la audiencia. Esta iniciativa se enmarca en la tendencia de las radiodifusoras públicas europeas de orientar su departamento de innovación hacia la automatización como un espacio de futuro que están explorando.

Otros medios españoles que trabajan con sistemas de tratamiento automatizado de datos son *El País*, Vocento, *El Confidencial* (Southern, 2017), Efe (Fanta, 2017) y la empresa emergente Narrativa Inteligencia Artificial (Ufarte y Manfredi, 2019). En el tablero internacional, por ejemplo, destaca

el papel de las televisiones públicas como la BBC, que está desarrollando un algoritmo de servicio público para alfabetizar a la audiencia, o bien la companía de radiodifusión pública de Finlandia, Ylesradio (YLE), que cuenta con un asistente inteligente para establecer un diálogo continuo con los usuarios.

El argumento ha sido la mayor precisión (Silverman, 2013), el aumento en la producción de contenidos (Kim, Lee, Kim y Kuppuswamy, 2007; Papadimitriou, 2016), la elevada objetividad (Graefe, 2016), la capacidad de agregar contenidos web (Mittal y Kumaraguru, 2014; Starbird, Palen, Hughes y Vieweg, 2010), la personalización de informaciones (Ford, 2013; Marconi y Siegman, 2017), la identificación de eventos de interés periodístico para su posterior difusión (Steiner, 2014), la lucha contra la desinformación (Flew, Spurgeon, Daniel y Swift, 2012) y la detección de la gestión de los perfiles en redes sociales (Dickerson, Kagan y Subrahmanian, 2014; Ferrara et al., 2016; Tavares y Faisal, 2013).

Su uso, por tanto, continuará en los próximos años (Eudes, 2014; Newman, 2018), pero el ejercicio del periodismo artificial requiere del manejo de programas informáticos, fórmulas algorítmicas y métricas (Anderson, 2012) que el periodista deberá conocer. Por esta razón es necesaria la formación universitaria en competencias transversales y específicas en temáticas relacionadas con automatización y robotización en periodismo, aunque no es sencillo introducir asignaturas y enfoques innovadores, a pesar de las novedades de la industria, en general, y del oficio, en particular (Hewett, 2015).

Algunos países ya son conscientes de las oportunidades que conlleva esta nueva vía de especialización. Francia triplicará en los próximos años el número de profesionales formados en IA, tanto a nivel universitario (grado, máster, doctorado) como de formación profesional, y Alemania creará cien nuevas cátedras orientadas a formar a profesionales en automatización (Villani, 2018).

La presente investigación busca saber qué presencia tienen las materias relacionadas con automatización, *bots* y algoritmos en los grados y másteres en Periodismo y Comunicación de las universidades españolas, así como obtener criterios para establecer su inclusión curricular. También se pretenden identificar las tendencias que introducirá la aplicación de IA en la enseñanza, especialmente en las relaciones docentes y académicas con el alumnado. El trabajo recurre a la metodología cualitativa y a la triangulación, al combinar diferentes técnicas de investigación, lo que hace posible la obtención de una investigación más ajustada a la realidad comunicativa. Se parte de las siguientes hipótesis:

- H1. La oferta curricular sobre el uso de *bots* y algoritmos para automatizar textos periodísticos es inexistente en los grados en Periodismo y Comunicación en España.
- H2. La universidad no está adaptada a los cambios que está sufriendo la industria periodística y debe dar cabida a nuevos contenidos con docentes formados en competencias digitales.

H3. La IA definirá nuevos modos de abordaje de la enseñanza al permitir nuevas formas de relación del docente y de la institución educativa con el alumnado.

El periodismo artificial se caracteriza por su transdisciplinariedad, que permite abrir un nuevo espacio de saber que integra diferentes áreas de conocimiento y comporta una nueva forma de interactuar con la información y la difusión en los medios. Una de ellas es el periodismo de datos (Caswell y Dörr, 2018; Gynnild, 2014), que se basa en la explotación e interpretación de grandes colecciones de datos estructurados para descubrir patrones o tendencias a partir del análisis estadístico y así poder extraer historias periodísticas (Arcila, Barbosa y Cabezuelo, 2016). Carlson (2015) y Túñez, Toural y Frazão (2020) también inciden en que la generación automatizada de noticias es el resultado de la intersección entre periodismo y macrodatos, mientras que Vállez y Codina (2018) señalan que los periodistas que quieran adentrarse en el mundo de la IA deberán ser expertos en gestión y visualización de datos, procesamiento de lenguaje natural y herramientas para compartir contenido. El uso de programas que ayuden a optimizar los contenidos para favorecer el SEO On Page también son cada vez más imprescindibles, según Wang, Han y Rush (2016).

El periodista que trabaja con *bots* y algoritmos requiere habilidades para manejarse en entornos profesionales basados en culturas periodísticas convergentes y sinérgicas. La cooperación con otros profesionales, así como hacia el trabajo en equipo y la polivalencia también deben ser, por tanto, trabajadas en el marco de los planes curriculares, en línea con la tendencia hacia una formación cada vez más integral de los periodistas y comunicadores.

Metodología

Esta investigación se articula a partir de los siguientes objetivos: identificar, desde una perspectiva exploratoria, la oferta formativa relacionada con la IA y la automatización de contenidos en grados y másteres en Periodismo y Comunicación de las universidades españolas, así como reflexionar sobre su inclusión curricular e incidencia en las relaciones docentes y académicas con el alumnado. Configurar este mapa es una cuestión importante para la supervivencia de los medios, en un contexto marcado por el cambio constante en la tecnología, los comportamientos de la audiencia, las estrategias de la competencia y los modelos de negocio.

El trabajo de campo se ha desarrollado en cuatro fases, en las que se ha producido una triangulación metodológica (Gaitán y Piñuel, 1998) que, según Soler y Enríquez (2012), consiste en contrastar información entre distintas fuentes para obtener una contextualización suficiente de los fenómenos estudiados.

En primer lugar, se ha realizado una revisión de la literatura científica, que forma parte de la investigación secundaria (Codina, 2017) y que ha permitido conocer las principales aportaciones al estado de la cuestión. En segundo lugar, se han analizado las memorias de verificación y los planes de estudio de las enseñanzas conducentes a la obtención del título universitario oficial de graduado en Periodismo de 17 centros (tabla 1). Esta muestra es el resultado de la intersección entre las 10 universidades con mayor número de plazas ofertadas en el curso 2018-2019 y con mayor nota de corte en Periodismo en ese mismo año académico. Se trabaja sobre datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte acotados a universidades públicas.

Tabla 1. Muestra de universidades

Universidad	Tipo / Centro	Oferta de plazas	Nota de corte
Complutense de Madrid	Pública / Propio	620	7,848
Autónoma de Barcelona	Pública / Propio	280	9,462
Universidad de Sevilla	Pública / Propio	280	8,023
País Vasco	Pública / Propio	210	7,460
Rey Juan Carlos	Pública / Propio	160	6,995
Málaga	Pública / Propio	130	8,540
Valladolid	Pública / Propio	120	5,487
EUSA-Sevilla	Pública / Adscrito	120	5,000
Carlos III de Madrid	Pública / Propio	105	10,282
Castilla-La Mancha	Pública / Propio	99	5,056
Jaume I de Castellón	Pública / Propio	90	9,070
Pompeu Fabra	Pública / Propio	80	11,762
Valencia	Pública / Propio	80	10,760
Santiago de Compostela	Pública / Propio	75	9,550
Murcia	Pública / Propio	70	8,526
Zaragoza	Pública / Propio	60	10,472
Rovira i Virgili	Pública / Propio	40	8,936

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

Delimitada la muestra de estudio, se ha elaborado una ficha de análisis para obtener de cada universidad datos referentes a asignaturas dedicadas total o parcialmente al periodismo algorítmico o artificial. Se han analizado las competencias y el contenido de todas las materias que configuran los 17 planes de estudio, para localizar menciones a contenidos relacionados con automatización, robotización, algoritmos y bots. También se ha recabado información sobre el curso en el que se imparte, ECTS asignados y modalidad académica, diferenciando (Sánchez, 2013) asignaturas de formación básica (las que establece el Ministerio de Educación pertenecientes a las áreas de conocimiento afines a los grados), asignaturas obligatorias (las que establece cada universidad) y asignaturas optativas (las elige el alumno a propuesta de la universidad para completar su formación).

En una tercera fase se han localizado, en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, todos los másteres sobre innovación periodística y periodismo de datos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se han seleccionado estos campos de búsqueda por su vinculación a la disciplina, ya que no se han identificado propuestas específicas sobre automatización en el periodismo (tabla 2).

Tabla 2. Másteres vinculados con impacto de la IA en Periodismo

Denominación	Universidad
Comunicación Audiovisual: Investigación e Innovación	Salamanca
Dirección Estratégica e Innovación en Comunicación	Málaga
Innovación Comunicativa en las Organizaciones	La Laguna
Innovación en Periodismo	Miguel Hernández (Elche)
Periodismo e Innovación en Contenidos Digitales	Autónoma de Barcelona
Periodismo de Investigación, Datos y Visualización	Internacional de la Rioja
Periodismo Digital y de Datos	Antonio de Nebrija (Madrid)
Periodismo y Comunicación Digital: Datos y Nuevas Narrativas	Oberta de Catalunya (Barcelona)

Fuente: RUCT. Elaboración propia.

El análisis de las memorias de verificación, planes de estudio y másteres se ha efectuado en base al análisis de contenido web (Herring, 2010), que contempla la inclusión de elementos propios de Internet, como son los enlaces y los elementos multimedia, y complementa el análisis de contenido tradicional (Bardin, 1977; Krippendorf, 2004).

La cuarta fase de la investigación se ha orientado en sentido opuesto: conocer cómo afectará la IA a la educación, especialmente en ámbitos universitarios. Se pretende conocer si incidirán en la docencia las posibilidades que se abren al aplicar aprendizaje automático en una nueva configuración curricular. Para ello se ha recurrido a una muestra intencional de conveniencia de expertos en IA vinculados a la investigación, a la docencia o a empresas que elaboran aplicaciones para periodismo basadas en esta tecnología. Se ha seleccionado una muestra de 12 expertos de los que se han validado 6 entrevistas realizadas telefónicamente con cuestionario semiestructurado, grabadas en diciembre de 2019 y enero de 2020 (tabla 3).

Se acude, por tanto, a una triangulación metodológica basada en la revisión bibliográfica de estudios precedentes y en una combinación de técnicas cualitativas que ha permitido extraer conclusiones y aportar ejemplos de interés a la investigación. Este estudio es oportuno por su valor descriptivo al analizar en detalle el panorama formativo sobre robotización y automatización en Periodismo y Comunicación y su incidencia en la educación superior universitaria, en un momento en el que el ritmo acelerado de los cambios económicos, sociales y tecnológicos ha acentuado la importancia de la innovación para lograr una ventaja competitiva en el sector periodístico.

Tabla 3. Personas expertas entrevis

Persona entrevistada	Filiación
Amparo Alonso Betanzos	Presidenta de la Asociación Española de Inteligencia Artificial (AEPIA)
Francesc Tarrés	Director Ejecutivo de Ugiat Technologies
José Antonio Lozano	Director del BCAM (Basque Center for Applied Mathematic) y profesor en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Josep Lluís Arcos	Integrante del Instituto de Investigación en Inteligencia Artificial (IIIA-CSIC)
Óscar Corcho	Catedrático del Departamento de IA de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Codirector del Grupo de Ingeniería Ontológica (OEG)
Rafaela Campani	Responsable del Área de Consultoría de Prodigioso Volcán

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

3. Resultados

3.1. Oferta académica en Periodismo

La automatización de la información no es un contenido que se identifique en los planes de estudio de los grados en Periodismo y Comunicación de las universidades españolas. Entre las 768 asignaturas analizadas no existe ninguna que refiera el uso de *bots* y algoritmos en el ámbito periodístico de manera monográfica, como área de especialización o en las competencias a adquirir.

Sin embargo, existen otras disciplinas afines en las que podría englobarse la elaboración de textos informativos a través de algoritmos (tabla 4). Estas materias se reparten a lo largo de toda la titulación, aunque se concentran principalmente en cuarto curso y son minoritarias en primero. Mayoritariamente son asignaturas obligatorias.

La aplicación de la IA al ámbito periodístico va más allá del conocimiento de los programas informáticos y las herramientas tecnológicas. Su uso también abre debates éticos que se trasladan a la deontología, a la veracidad de contenidos y a la creación de nuevas esferas de control sobre la información que se publica. Por eso, Ética y Deontología Periodística (OB, 3. er curso, 6 ECTS) es otra de las asignaturas para su inclusión curricular, ya que está centrada en la formación de los parámetros éticos, las normas profesionales y los códigos de conducta del Periodismo. Desde el punto de vista legal, el periodismo automatizado también plantea ciertos interrogantes jurídicos sobre los derechos de autoría o la propiedad intelectual. En este sentido, la materia Derecho de la Información (OB, 2.º curso, 6 ECTS) es una rama de conocimiento con gran proyección para su estudio.

3.2. Oferta en los estudios de máster

La oferta curricular sobre automatización, *bots* y algoritmos en la redacción de noticias comienza a tener presencia en los másteres sobre innovación y

Tabla 4. Asignaturas en las que puede incluirse la robotización del newsmaking

Modalidad	Curso	ECTS	Área temática	Vinculación con la automatización de noticias
ОВ	1.°	6	Tecnología de la Comunicación	 Herramientas tecnológicas necesarias para la creación, edición y transmisión de contenidos escritos y digitales. Tecnologías necesarias para trabajar en los medios de comunicación, teniendo en cuenta la convergencia digital.
ОВ	4.°	6	Tecnologías de la Gestión Periodística de la Información Digital	 Tecnologías emergentes e incidencia en la gestión periodística de la información digital. Uso de Google Analytics.
FB	2.°	6	Documentación informativa	 Procesos de análisis, recuperación y difusión de la información. Uso de los macrodatos.
ОВ	3.°	6	Redacción periodística	 Pautas para la elaboración del texto periodístico. Tendencias y novedades informativas y narrativas.
OP	4.°	4	Periodismo e Innovación Tecnológica	 Herramientas de producción de documentos digitales basadas en lenguajes de marcas (HTML, XML, CSS). Herramientas web 2.0: blogs, wikis o agregadores de contenido.
OP	4.°	6	Nuevos formatos y productos para la red	 Innovación y desarrollo en los cibermedios y su confluencia con el software. Canales, formatos y productos periodísticos actuales.
ОВ	4.°	6	Nuevos soportes y arquitectura de la información	 Producción de contenido multimedia. Infraestructura del software que sostiene las plataformas de publicación digitales. Diseñar sistemas eficaces de recuperación de información y carga masiva de datos.
ОВ	4.°	6	Periodismo especializado	• Especialización periodística en los distintos géneros, formatos y contenidos.
ОВ	4.°	6	Periodismo de datos	 Herramientas para recopilar datos y presentarlos de manera organizada. Protocolo de análisis y primeros resultados.
OP	4.°	6	Producción periodística multiplataforma	 Productos periodísticos en un contexto de producción periodística multiplataforma.
FB	2.°	6	Estadística Aplicada a la Comunicación	 Lenguaje estadístico, cálculo y resumen de la información numérica y cualitativa. Organizar, sintetizar y analizar datos a partir del software.
OP	4.°	6	Programación y Lenguajes Multimedia	 Librerías, módulos, aplicaciones y otros recursos para entornos web avanzados. Lenguajes de programación y sus diversas aplicaciones en entornos multimedia.

Fuente: elaboración propia.

periodismo de datos. De las 116 asignaturas analizadas relativas a los ocho másteres, solo uno contempla de forma explícita el uso de la IA en el sector periodístico. Se trata del máster de Periodismo e Innovación en Contenidos Digitales, de la Universidad Autónoma de Barcelona, que cuenta con la asignatura obligatoria Narrativas Digitales, de 6 ECTS, en la que se aborda la IA al servicio de la narración digital.

Del resto, solo cuatro ofrecen aproximaciones a esta disciplina científica, aunque con cierta falta de consenso sobre la denominación de las materias. Sirva como ejemplo el máster de Periodismo de Investigación, Datos y Visualización, de la Universidad Internacional de la Rioja, que oferta como optativa la asignatura El Periodista como Programador (6 ECTS), que instruye sobre los principios básicos de la programación web y de tecnologías o habilidades que le acompañan para utilizar con facilidad HTML, CSS, XML y JavaScript, además del manejo de comandos, sistemas de gestión de versiones y conceptos de los lenguajes de programación más utilizados. O bien la asignatura obligatoria de 6 ECTS sobre Programación, Aplicaciones, Herramientas y Soportes del máster de Periodismo Digital y de Datos, de la Universidad Antonio de Nebrija, en la que se capacita al alumnado a programar y codificar en el entorno digital.

Especial mención merece el máster en Innovación en Periodismo, de la Universidad Miguel Hernández (Elche), que, aunque no dispone en su plan de estudios de una materia dedicada al periodismo artificial, entre las competencias específicas destaca la de aprender a usar nuevas narrativas periodísticas para visualizar datos, contar historias y entender lenguajes de diseño y programación. Además, cuenta con una asignatura optativa de 6 créditos ECTS denominada Nuevas Narrativas Multimedia y Periodismo de Datos, que proporciona los conocimientos teóricos y prácticos esenciales para la ideación y el diseño de mensajes periodísticos innovadores de calidad.

Por su parte, el máster de Periodismo y Comunicación Digital: Datos y Nuevas Narrativas, de la Universitat Oberta de Catalunya, pone énfasis en los nuevos formatos, las narrativas multimedia y el periodismo de datos en las materias obligatorias Periodismo de Datos (5 ECTS), Análisis y Visualización de Datos (5 ECTS) y Nuevas Formas Narrativas (5 ECTS), y en la optativa Técnicas Avanzadas de Análisis y Visualización de Datos (4 ECTS).

3.3. Perspectivas del impacto de la IA en la docencia y en la relación con el alumnado

La visión de los expertos en IA conduce a pensar en un nuevo modo de organización docente y de relación entre el profesor y el alumno. Sus voces coinciden en describir un entorno académico caracterizado por un servicio ultrapersonalizado que se adapte a las necesidades específicas de cada estudiante.

Estamos conmutando mucho a sistemas MOC para los cursos. Lo que hace falta es un sistema que en un determinado curso seleccione los contenidos a los que quieres llegar y que realmente te interesan. De la misma forma que las

noticias se deben adaptar al usuario, se deben individualizar los cursos adaptándolos a las características del alumno. Individualizar en función de conocimientos y en función de cómo un usuario está aprendiendo. Así podremos darle unos contenidos más adecuados a él. (Francesc Tarrés, Ugiat)

Esta posibilidad de personalizar la atención al estudiantado permitirá una programación inclusiva y una mejor asistencia al alumnado con capacidades especiales o en situación de vulnerabilidad.

Vamos hacia una educación individualizada y en la que además se podrá llegar a personas a las que la educación no llega, bien por problemas sociales o bien por problemas de restricciones o de discapacidad. He visto proyectos que enseñan a alumnos con problemas de movilidad a tocar instrumentos con la mirada, por ejemplo. (Amparo Alonso, AEPIA)

El aprendizaje personalizado podrá extenderse más allá de ajustar ritmos o documentos a las necesidades del alumnado, porque se trabaja en el diseño de herramientas relacionadas con la detección de intereses y cualidades y con la adaptación de los contenidos en función de su ritmo de aprendizaje.

Puede haber muchísimos avances. Se adecuarán los contenidos al ritmo de aprendizaje de cada uno. Se podrán potenciar las capacidades, intentar introducirle contenidos mediante aquellas actividades que realmente le resultan atractivas. (José Antonio Lozano, BCAM)

La versión de los expertos en IA coincide, también, en apuntar que en la docencia se producirá una revolución transformadora que redunde en una educación más eficaz, en la que será posible anticipar y detectar problemas o dificultades.

Es interesante individualizar, realmente caracterizar bien al estudiante, sus intereses y percepciones, para mejorar su eficiencia. También la eficiencia de la docencia. Una vez trabajes con muchos alumnos vas a ser capaz de predecir en qué contenidos pueden presentar mayores dificultades o pueden estancarse. Así se anticiparán los problemas y se encaminará la docencia para paliarlos. Muchas veces actuamos tarde. (Josep Lluís Arcos, IIIA)

La educación va a ser una de las áreas en las que habrá una revolución en los próximos años. Nos permitirá detectar qué tipo de formación prefiere cada alumno y funciona mejor acorde a sus características. Así se aprovecharán sus capacidades. (Amparo Alonso, AEPIA)

También en aplicar IA para detectar disfunciones y programar la docencia en función de los errores detectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se avanzará al entender los hábitos de los alumnos, saber dónde se equivocan para identificar patrones y corregir hábitos antes de que tengan consecuencias. Esta relación más individualizada solo es posible con herramientas de seguimiento de IA, si no sería imposible esa cobertura. (Rafaela Campani, Prodigioso Volcán)

El conjunto de entrevistados señala que deben incluirse conocimientos básicos de computación y de aprendizaje automático en los planes de estudio, más aún en el caso de los profesionales de la información. Se considera, igualmente, que serán interesantes los avances en el apartado de asistencia a la navegación, que permitirán un nuevo modo de organización de los cursos en línea.

Hay otros aspectos básicos de navegación a través de los vídeos. Es muy difícil encontrar los puntos exactos en los que un profesor empieza a explicar un concepto en un curso *online*, por ejemplo. Un sistema de IA podría determinar esos puntos y avisar al alumno de un cambio de temática para ayudarlo a que se maneje de forma hábil y eficiente entre los diferentes conceptos. Son procesos sencillos, pero facilitan la interacción con la máquina. (Francesc Tarrés, Ugiat)

En la educación a distancia se avanzará en saber en qué punto del aprendizaje están los alumnos para adaptar a su ritmo los contenidos que se ofrecen. (Óscar Corcho, UPM)

4. Discusión y conclusiones

Las asignaturas dedicadas al estudio de la robotización y la automatización de la elaboración de contenido son inexistentes en los estudios de grado de Periodismo y Comunicación, con lo que se confirma la primera hipótesis. Por el contrario, se atisban algunas propuestas en los estudios de máster, como en el de Periodismo e Innovación en Contenidos Digitales (UAB), con un bloque temático que aborda la IA al servicio de la narración digital. Esta carencia subraya la importancia de generar materias especializadas en la oferta curricular y es un ejemplo más de cómo las TIC, en continua evolución, y sus disciplinas afines van más deprisa que el mundo educativo.

La investigación también corrobora la segunda hipótesis: la universidad no está adaptada a los cambios que está sufriendo la industria periodística. El Nieman Lab, de la Universidad de Harvard, y el Informe de Predicciones, del Instituto Reuters, ya advertían en 2017 que uno de los principales desafíos del periodismo es la IA, por lo que demandaban de las instituciones académicas una importante reflexión y una amplia flexibilidad para adaptar su oferta curricular y sus metodologías a las demandas del nuevo escenario comunicativo. La inclusión curricular de la automatización en periodismo necesita una transformación que, junto a los temarios y a la tipología de las asignaturas, afecta igualmente a las metodologías docentes. La enseñanza de esta disciplina se ha consolidado como un reto perenne al que las facultades de Periodismo y Comunicación deben hacer frente. Para ello, esta investigación propone el planteamiento constructivista del «aprender haciendo», en el que se otorga un protagonismo destacado al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La consulta a expertos para abordar la tercera hipótesis permite concluir que la aplicación de IA en la docencia no se limita a la transmisión del conocimiento, sino que abarca toda la relación del alumnado con el centro educativo, con el profesorado y con la malla curricular. Las nuevas intervenciones en el tratamiento de datos y de información permitirán identificar necesidades, carencias, problemas, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado, además de proponer soluciones concretas.

La cuestión estudiada no se agota en esta investigación, sino que reafirma que se trata de un debate abierto y en evolución. Este trabajo, a pesar de corroborar las tres hipótesis de partida, cuenta con ciertas limitaciones y deja abiertas posibilidades para futuros estudios. Una muestra más amplia de planes de estudio y de expertos consultados habría posibilitado la extracción de más condiciones extrapolables a la totalidad del mercado, de la misma forma que la inclusión de planes de estudio y másteres de ámbito internacional ayudaría a comparar el desarrollo de estas iniciativas en España con el de otros países.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, C.W. (2011). «Notas hacia un análisis del periodismo computacional». HIIG Discussion Paper Series, 2012-1. Recuperado de .

ARCILA, C.; BARBOSA, E. y CABEZUELO, F. (2016). «Técnicas big data: Análisis de textos a gran escala para la investigación científica y periodística». El Profesional de la Información, 25 (4), 623-631.

https://doi.org/10.3145/epi.2016.jul.12

BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BOSTROM, M. (2014). Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Lavis: Oxford University Press.

BRUNS, A. (2014). «Media innovations, user innovations, societal innovations». The *Journal of Media Innovations*, 1 (1), 13-27.

BRYNJOLFSSON, E. y MCAFEE, A. (2014). The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies. Nueva York: WW Norton & Company.

BURRELL, J. (2016). «How the machine "thinks": Understanding opacity in machine learning algorithms». Big Data and Society, 3 (1). https://doi.org/10.1177/2053951715622512>

CARLSON, M. (2015). «The robotic reporter: Automated journalism and the redefinition of labor, compositional forms, and journalistic authority». Digital Journalism, 3 (3), 416-431.

CARVAJAL, M.; GARCÍA-AVILÉS, J.A. y GONZÁLEZ, J.L. (2012). «Crowdfunding and non-profit media: The emergence of new models for public interest journalism». *Journalism Practice*, 6 (5-6), 638-647.

http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2012.667267>

CASWELL, D. y DÖRR, K. (2018). «Automated journalism 2.0: Event-driven narratives». Journalism Practice, 12 (4), 477-496.

CLERWALL, C. (2014). "Enter the robot journalist". Journalism Practice, 8 (5), 519-531. https://doi.org/10.1080/17512786.2014.883116>

- CODDINGTON, M. (2015). «Clarifying journalism's quantitative turn». *Digital Journalism*, 3 (3), 331-348.
- CODINA, L. (2017). Revisiones sistematizadas y cómo llevarlas a cabo con garantías: Systematic reviews y SALSA Framework. Recuperado de https://cutt.ly/7wXGp1b.
- DAL ZOTTO, C. y VAN KRANENBURG, H. (eds.) (2008). Management and innovation in the media industry. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- DIAKOPOULOS, N. (2015). «Algorithmic accountability. Algorithmic accountability: Journalistic investigation of computational power structures». *Digital Journalism*, 3 (3), 398-415.
 - https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976411
- DICKERSON, J.P.; KAGAN, V. y SUBRAHMANIAN, V.S. (2014). «Using sentiment to detect bots on twitter: Are humans more opinionated than bots?». En: *Proceedings of the 2014 IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining*. IEEE Press, 620-627.
- DÖRR, K. (2016). «Mapping the field of algorithmic journalism». *Digital Journalism*, 4 (6), 700-722.
 - https://doi.org/10.1080/21670811.2015.1096748
- ESCORSA CASTELLS, P. y VALLS PASOLA, J. (2003). Tecnología e innovación en la empresa. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- EUDES, Y. (2014). «The journalists who never sleep». *The Guardian* (12 de septiembre). Recuperado de https://cutt.ly/5rY9c45>.
- FANTA, A. (2017). Putting Europe's robots on the map: Automated journalism in news agencies. University of Oxford. Reuters Institute for the Study of Journalism.
- FERRARA, E.; VAROL, O.; DAVIS, C.; MENCZER, F. y FLAMMINI, A. (2016). «The rise of social bots». *Communications of the ACM*, 59 (7), 96-104.
- FLEW, T.; SPURGEON, C.; DANIEL, A. y SWIFT, A. (2012). «The promise of computational journalism». *Journalism Practice*, 6 (2), 157-171. https://doi.org/10.1080/17512786.2011.616655>
- FLORES-VIVAR, J.M. (2018). «Algoritmos, aplicaciones y Big data: Nuevos paradigmas en el proceso de comunicación y de enseñanza-aprendizaje del periodismo de datos». Revista de Comunicación, 17 (2), 268-291. http://dx.doi.org/10.26441/RC17.2-2018-A12
- FORD, M. (2013). «Could artificial intelligence create an unemployment crisis?». *Communications of the ACM*, 56 (7), 37-39.
- GAITÁN, J.A. y PINUEL, J.L. (1998). Técnicas de investigación en Comunicación Social. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA SANTAMARÍA, J.V. (2014). El negocio de la prensa digital. La Rioja: UNIR.
- GRAEFE, A. (2016). *Guide to Automated Journalism*. Columbia Journalism School. Two Center for Digital Journalism.
- GYNNILD, A. (2014). «Journalism innovation leads to innovation journalism: The impact of computational exploration on changing mindsets». *Journalism*, 15 (6), 713-730.
 - https://doi.org/10.1177/1464884913486393>
- HANSEN, M.; ROCA-SALES, M.; KEEGAN JONATHAN, M. y KING, G. (2017). *Artificial Intelligence: Practice and Implications for Journalism*. Columbia University Libraries. Tow Center for Digital Journalism.
 - https://doi.org/10.7916/D8X92PRD>
- HARCUP, T. (2014). Oxford Dictionary of Journalism. Oxford: Oxford University Press.

- HERRING, S. (2010). «Web content analysis: Expanding the paradigm». En: HUN-SINGER, Jeremy; KLASTRUP, Lisbeth y ALLEN, Matthew M. (eds.). International handbook of internet research. Nueva York: Springer Verlag, 233-249.
- HEWETT, J. (2015). «Learning to teach data journalism: Innovation, influence and constraints». Journalism, 17 (1), 119-137.
- KARLSEN, J. v STAVELIN, E. (2014). «Computational journalism in Norwegian newsrooms». Journalism Practice, 8 (1), 34-48. https://doi.org/10.1080/17512786.2013.813190
- KIM, Jong-Hwan; LEE, Kang-Hee; KIM, Yong-Duk y KUPPUSWAMY, Naveen-Suresh (2007). «Ubiquitous robot: A new paradigm for integrated services». En: 2007 IEEE Intl conf on robotics and automation, 2853-2858. https://doi.org/10.1109/ROBOT.2007.363904
- KRIPPENDORF, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology. 2.ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LEMELSHTRICH, N. (2018). Robot Journalism: Can Human Journalism Survive? Israel: Centro Interdisciplinario Herzliya.
- LINDÉN, C.G. (2017). «Algorithms for journalism: The future of news work». The *Journal of Media Innovations*, 4 (1), 60-76. http://dx.doi.org/10.5617/jmi.v4i1.2420
- MARCONI, F. y SIEGMAN, A. (2017). A guide for newsrooms in the age of smart machines: The Associated Press. Recuperado de https://goo.gl/zC7Cm2.
- MITTAL, S. y KUMARAGURU, P. (2014). «Broker Bots: Analyzing Automated Activity During High Impact Events on Twitter». Recuperado de: https://arxiv.org/ abs/1406.4286>.
- MONTAL, T. y REICH, Z. (2017). «I, robot. You, journalist: Who is the author?». Digital Journalism, 5 (7), 829-849. https://doi.org/10.1080/21670811.2016.1209083
- MURCIA VERDÚ, F.J. y UFARTE RUIZ, M.J. (2019). «Mapa de riesgos del periodismo hi-tech». Hipertext.net, 18, 47-55. https://dx.doi.org/10.31009/hipertext.net.2019.i18.05
- NEWMAN, N. (2018). Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions. Universidad de Oxford. Reuters Institute.
- OI2 (2020). OI2 publica el primer informe de la investigación que desarrolla sobre IA y *periodismo*. Recuperado de https://cutt.ly/7yvv9Av.
- OREMUS, W. (2015). «No more pencils, no more books: Slate». Recuperado de http://publicservicesalliance.org/wp-content/uploads/2015/10/Adaptive-lear- ning-software-is-replacing-textbooks-and-upending-American-education.-Should-we-welcome-it.pdf>.
- PAPADIMITRIOU, A. (2016). «The Future of Communication: Artificial Intelligence and Social Networks». Media & Communication Studies. Mälmo University.
- SÁNCHEZ, P. (2013). «Propuesta metodológica para el análisis comparado de los planes de estudio en la licenciatura y el grado de periodismo en la universidad española». Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación, 365-382.
- SILVERMAN, C. (2013). «5 ways robots can improve accuracy, journalism quality». Poynter Institute, 8 de marzo. Recuperado de https://cutt.ly/RrYIium.
- SOLER PUJALS, P. y ENRÍQUEZ JIMÉNEZ, A.M. (2012). «Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa». Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 18, 879-888. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40966

- SOUTHERN, L. (2017). «Spanish publisher *El País* drove nearly 1,000 bot subscribers over French election». *Digiday* (12 de mayo). Recuperado de https://cutt.ly/JrYOmv2.
- STARBIRD, K.; PALEN, L.; HUGHES, A. y VIEWEG, S. (2010). «Chatter on the red: Qué amenazas revela la amenaza sobre la vida social de la información de los microblogs». Actas de la conferencia de 2010 de la ACM sobre trabajo cooperativo apoyado por computadora. ACM, 241-250.
- STEINER, T. (2014). Telling breaking news stories from wikipedia with social multimedia: A case study of the 2014 winter Olympics. Recuperado de https://arxiv.org/abs/1403.4289.
- TAVARES, G. y FAISAL, A. (2013). «Scaling-laws of human broadcast communication enable distinction between human, corporate and robot twitter users». *Plos One*, 8 (7).
 - https://doi.org/10.1371/journal.pone.0065774
- THURMAN, N.; DOERR, K. y KUNERT, J. (2017). «When Reporters get Hands-on with Robo-writing: Professionals Consider Automated Journalism's Capabilities and Consequences». *Digital Journalism*, 5 (10), 1240-1259. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1289819>
- TÚŃEZ, J.M.; TOURAL, C. y CACHEIRO, S. (2018). «Uso de bots y algoritmos para automatizar la redacción de noticias: Percepción y actitudes de los periodistas en España». El Profesional de la Información, 27 (4), 750-758. https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.04>
- TÚNEZ, J.M.; TOURAL, C. y FRAZÃO, A.G. (2020). «Del periodismo de datos al periodismo robótico: La automatización del procesamiento de noticias». En: VÁZ-QUEZ-HERRERO, J.; DIREITO-REBOLLAL, S.; SILVA-RODRÍGUEZ, A. y LÓPEZ-GARCÍA, X. (eds.). *Metamorfosis periodística: Estudios en Big Data*, 70. Cham: Springer.
- TÚŃEZ, J.M.; TOURAL, C. y VALDIVIEZO, C. (2019). «Automatización, bots y algoritmos en la redacción de noticias: Impacto y calidad del periodismo artificial». Revista Latina de Comunicación Social, 74, 1411-1433.
- UFARTE RUIZ, M.J. (2019). Nuevos perfiles profesionales para el mercado periodístico. Salamanca: Comunicación Social.
- UFARTE RUIZ, M.J. y MANFREDI SÁNCHEZ, J.L. (2019). «Algoritmos y bots aplicados al periodismo: El caso de Narrativa Inteligencia Artificial: Estructura, producción y calidad informativa». *Doxa Comunicación*, 29, 213-233. https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a11>
- VÁLLEZ, M. y CODINA, L. (2018). «Periodismo computacional: Evolución, casos y herramientas». *El Profesional de la Información*, 27 (4), 759-768. https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.05
- VAN DALEN, A. (2012). «The algorithms behind the headlines». *Journalism Practice*, 6 (5-6), 648-658. https://doi.org/10.1080/17512786.2012.667268>
- VILLANI, C. (2018). For Meaningful Artificial Intelligence: Towards a French and European Strategy. Recuperado de https://www.aiforhumanity.fr/pdfs/Mission-Villani_Report_ENG-VF.pdf.
- WANG, S.; HÂN, E. y RUSH, A. (2016). «Headliner: An integrated headline suggestion system». En: *Computation+Journalism Symposium California*. Recuperado de https://goo.gl/9fvdx4>.