

Formas de enseñanza del ciberperiodismo: Inclusión curricular y metodologías docentes del periodismo on-line en el escenario español

Cyberjournalism teaching forms: Inclusion curriculum and teaching methodologies of journalism online on the Spanish Stage Cyber

Santiago Tejedor
santiago.tejedor@uab.cat
Ainara Larrondo
ainara.larrondo@ehu.eus

1. La enseñanza del ciberperiodismo: Un desafío perenne

LA inclusión curricular de la comunicación digital y el diseño de metodologías docentes para la enseñanza del ciberperiodismo se ha convertido en un prolífico campo de estudio. Sin embargo, las particularidades de la coyuntura comunicativa, el conjunto de transformaciones tecnológicas y la constante remodelación del escenario profesional generan nuevos retos que afectan igualmente a la formación del profesional del (ciber)periodismo y, por ende, al diseño de los planes de estudios y las metodologías docentes del ámbito de la comunicación.

El Nieman Lab de la Universidad de Harvard y el Informe de Predicciones del Instituto Reuters han apuntado que los principales desafíos del periodismo actual son, entre otros, la inteligencia virtual, el periodismo de datos, la lucha contra las *fake news* y los nuevos modelos de negocio (Nieman Lab y Reuters, 2017). Se trata, en definitiva, de un conjunto de retos que demandan 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, presidido por el impacto de la Red y la consolidación de un perfil de usuario, conocido como “millennial” (Francese, 2003), que recupera aspectos propios del “prosumidor” acuñado por Toffler (1980). Este conjunto de transformaciones se producen en un escenario donde los contenidos se han convertido progresivamente en unidades “portátiles”, “personalizadas” y “participativas” (Matsa y Mitchell, 2014) y las redes sociales han absorbido un amplio protagonismo (Tuñez, 2010) e incluso han generado nuevos usos por parte de los cibernautas (Waycott *et al.*, 2010). En este escenario, la web 2.0 y sus respectivas evoluciones (web 3.0 o web semántica; web 4.0 o web de los objetos, etc.) ofrecen un conjunto de variadas e interesantes posibilidades formativas (Castaño *et al.*, 2008) trasladables al escenario educativo general y, especialmente, a la formación de los profesionales del ciberperiodismo.

Sin embargo, la enseñanza del ciberperiodismo ha sido objeto de propuestas y enfoques muy diversos (Tejedor y Cervi, 2017). En el ámbito español, desde las tempranas demandas de Vasallo y Fuentes (2000) por un debate profundo sobre la institucionalización de los estudios de comunicación, pasando por las propuestas (López, 2010) sobre una monitorización y renovación permanente de los currículos, hasta las reflexiones sobre la urgencia de amoldar la oferta curricular de periodismo a las transformaciones del mercado profesional y tecnológico (Acosta, 2016), la enseñanza del (ciber)periodismo ha sido objeto de numerosos estudios y monografías. Entre ellos, destaca la obra de Sánchez-García (2017) que sintetiza la evolución histórica y tendencias de un “siglo” de enseñanza periodística en España.

En 2001, Díaz Noci advertía de la necesidad de elaborar materiales de estudio sobre el denominado “periodismo electrónico” por su gran utilidad para los futuros periodistas. En este momento, el gran debate formativo giraba especialmente alrededor del aspecto tecnológico. Con relación a ello, los trabajos de Canga (2001) advertían del riesgo de confundir al periodista con un informático o técnico. Esta inquietud volvía a aparecer en textos de Salaverría y Noci (2003:13), que incluso apuntaban que los profesionales de la comunicación se confesaban “desorientados” y “recelosos” y hasta tendentes a adoptar planteamientos “tecnófobos” ante las habilidades y competencias que

demandaba la coyuntura comunicativa a partir de los procesos de digitalización. Por su parte, López (2003) subrayaba la importancia de generar contenidos y asignaturas especializadas en la oferta curricular de los estudios de Periodismo que contemplarán los cambios que introducía la Sociedad del Conocimiento. Un año después, Palomo (2004:14) advirtió del riesgo de crear periodistas de “dos velocidades” en alusión a las habilidades y competencias tecnológicas que podían separando en grupos o niveles a los profesionales de la comunicación.

En el año 2006, la primera investigación diagnóstica sobre la oferta curricular del ciberperiodismo en los Facultades de Ciencias de la Comunicación de España incidía en la necesidad de amalgamar la reflexión teórica con la adquisición de habilidades prácticas a partir de una inserción curricular del ciberperiodismo basada en una “transversalidad mixta” (Tejedor, 2006). Trabajos recientes como los de Scolari (2012, 2013 y 2016) han introducido conceptos, como el de transmedia, de gran impacto en el panorama comunicativo digital y, por ende, en la enseñanza del ciberperiodismo. La enseñanza del ciberperiodismo se ha consolidado como un reto perenne al que las facultades de comunicación debe hacer frente de forma constante mediante investigaciones, laboratorios (*medialab*) y procesos de “reformulación” constantes (Salaverría, 2016). Autores como Pavlik (2005), García Avilés y Martínez, (2009), Roblyer (2010), Silva (2014), Singh (2015), Pérez Tornero (2015) y Tramullas (2016) han planteado, a nivel nacional e internacional, desde diferentes perspectivas y enfoques, la necesidad de articular una reflexión permanente sobre los aspectos formativos de los comunicadores en el actual escenario comunicativo.

Este texto presenta un análisis de los orígenes y la evolución de la enseñanza del ciberperiodismo en el contexto español y construye una aproximación diagnóstica alrededor de este ámbito temático. Del mismo modo, tras este trabajo descriptivo, realiza un recorrido por las principales propuestas metodológicas que idóneas para responder a los retos formativos que demanda el cambiante escenario comunicativo actual, así como los perfiles y hábitos de consumo de los usuarios que acceden a los medios y plataformas digitales.

2. El caso de España: orígenes y evolución

La enseñanza del ciberperiodismo comenzó a introducirse en Europa, Iberoamérica y Estados Unidos con la llegada de las primeras versiones de medios digitales, a mediados de los años noventa. En España, la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra fue pionera, gracias a la introducción en el año 1994 de la primera asignatura relacionada con el periodismo en internet, *Tecnología de los medios impresos*. También en la Universidad del País Vasco comenzaba en 1996 la asignatura *Periodismo electrónico y producción multimedia* y, tres años más tarde, *Periodismo electrónico multimedia*; en la Universidad de Santiago de Compostela se ponía en marcha en fechas similares las materias *Xornalismo electrónico* y *Creación de productos na rede*. También la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona desarrolló en estos años la asignatura optativa *Periodismo en Internet*, a la que seguiría algo más tarde otra igualmente optativa, *Análisis del periodismo digital*.

La articulación de los estudios sobre ciberperiodismo en la universidad se llevó a cabo inicialmente mediante la introducción de nuevas materias docentes de carácter optativo y complementario, pero también a partir de un enfoque transversal mediante la innovación de los programas y el reajuste de los contenidos docentes en asignaturas tradicionales vinculadas a la redacción y los géneros, a la tecnología, al diseño periodístico y a la deontología, tanto en los medios de prensa, como en los audiovisuales.

Con la llegada del nuevo siglo y la consolidación de los cibermedios y de su modelo de negocio, aumentó el interés por concretar el tipo de formación específica que requiere el entonces nombrado como “periodista digital”, un nuevo tipo profesional al que se distingue por sus habilidades específicas para el trabajo informativo a través de la Red, vinculadas básicamente con la producción de información en tiempo real, el uso de internet para la búsqueda de fuentes, el desarrollo de contenidos en distintos formatos de medios y la interacción con fuentes y audiencias (Salaverría, 2000; Deuze, 2001; Bulla, 2002; Edo, 2002; Mencher, 2002; Meso, 2002; Palomo, 2004). Un estudio realizado a mediados de 2006 en España concluía que la mayoría de las Facultades del momento no conseguían responder a dichas necesidades informativas (Tejedor, 2007).

Esta progresiva consolidación del ciberperiodismo a nivel didáctico se apoyó a comienzos de siglo necesariamente en una destacada actividad investigadora. A este respecto, España ha sido dentro del área iberoamericana un país con una actitud especialmente proactiva, en buena medida, gracias al trabajo de equipos estables con una práctica investigadora regular⁸. Entre estos grupos pioneros centrados en la investigación del fenómeno periodístico en internet cabe destacar, el Laboratorio de Comunicación Multimedia (MMLab) de la Universidad de Navarra, el Laboratorio de Comunicación (LabCom) de la Universidad de Málaga, el Grupo Novos Medios de la Universidad de Santiago de Compostela, el Grupo Gureiker de la Universidad del País Vasco o el Laboratori de Comunicació Digital (Digilab) de la Universitat Ramon Llull, el Observatorio de Periodismo en Internet (OPEI) de la Universidad Complutense de Madrid (Salaverría, 2008) o el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Además, España cuenta también con diversos encuentros académicos y eventos científicos especializados que han contribuido a dotar al ciberperiodismo de un cuerpo intelectual y disciplinar sólido. A este respecto, cabría citar el *Congreso Nacional de Periodismo Digital de Huesca* y el *Congreso Internacional de Ciberperiodismo* de Bilbao.

El debate sobre la necesidad de adaptar los programas formativos a los perfiles profesionales polivalentes del nuevo entorno mediático continuó en la segunda década de 2000 (Tejedor, 2006; Díaz Noci, 2008; Masip y Micó, 2009; Bhuiyan, 2010; Sierra y Cabezuelo, 2010; López García, 2010; Salaverría, 2011; Sánchez, Campos y Berrocal, 2015). Ello contribuyó a sentar las bases de la inserción curricular del ciberperiodismo como un campo temático obligatorio en los planes de estudio sobre periodismo y comunicación, tanto de manera directa, como transversal.

⁸ En algunos casos, financiada por el Programa Nacional de Investigación de I+D+I de España. Por citar algunos proyectos representativos a este respecto, tal sería el caso de la investigación titulada *El Impacto de Internet en los medios de comunicación en España* (2002/2005) (refs. BSO2002-04206-C04-01, -02, -03 y -04), que tomó continuidad en el proyecto titulado *Convergencia digital en los medios de comunicación* (2006/2009) (refs. SEJ2006-14828-C06-01, 02, -03, -04, -05 y 06). <<http://infotendencias.com>>. Lo mismo podría decirse del proyecto *Medios de Comunicación en el ciberespacio. El Impacto de Internet en las estructuras comunicativas tradicionales. El nuevo entorno digital español y latinoamericano. Tendencias 2007-2010* (SEJ2006-15495/SOCI).

En España, la introducción definitiva del ciberperiodismo como materia docente obligatoria se llevó a cabo gracias a una coyuntura particular, como fue la renovación que sufrieron los planes de estudio para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta introducción obligó a consensuar enfoques teórico-prácticos para ser aplicados en las aulas (ANECA, 2005) y sirvió para desarrollar ámbitos señeros y fundamentales de la disciplina y la docencia universitaria del Periodismo, como la redacción y los géneros periodísticos. Los géneros representan un elemento formativo del (ciber)periodista de primer orden y son la manera más sencilla de enseñar (ciber)periodismo, de ahí la importancia de crear teoría y promover su consideración docente (Larrondo, 2008).

En su análisis sobre los efectos de la primera fase del EEES en la enseñanza del periodismo en España, Pilar Sánchez (2016: 135) concluye que el cambio de la Licenciatura al Grado llevó a incorporar un mayor número de materias relacionadas con las nuevas tecnologías. Según el mismo estudio, no se ha aprovechado el cambio al programa de Grado para introducir la formación digital y multimedia de forma decidida. Una realidad que, según la misma autora, podría cambiar en futuras modificaciones de los planes de estudio –programas con tres años de Grado y dos de Máster, en los que se fomente una integración transversal de los contenidos referidos a nuevos medios, como se reclama en el debate científico y en respuesta a la adaptación de la oferta formativa al mercado laboral.

En este contexto, se ha llamado la atención sobre la necesidad de renovar las técnicas formativas y los contenidos pedagógicos de las asignaturas sobre (ciber)periodismo, siguiendo la pista de los cambios tecnológicos y el avance en los perfiles profesionales (Lin, 2012). Como explica Bor (2014), mientras las empresas demandan profesionales con capacidades para la creación de contenido web en todas sus formas, esto es, multiplataforma y 2.0, a nivel de pedagogía del ciberperiodismo, los conocimientos teórico-prácticos vinculados a la asimilación de las narrativas hipertextuales, multimedia y transmedia siguen centrando en buena medida los esfuerzos instructivos actuales. La asimilación de estas nuevas realidades mediáticas vinculadas a la convergencia y a la web 2.0 parecen encontrar todavía, sin embargo,

una limitada implantación en los planes de estudio (Tarcia y Marinho, 2008; López García, 2012; Sánchez, Campos y Berrocal, 2015).

3. Inclusión curricular: análisis diagnóstico del escenario español

Este capítulo trata de impulsar una reflexión sobre el impacto que la reciente asimilación de nuevos estilos y procesos vinculados a la convergencia mediática y el trabajo 2.0 ha generado en la enseñanza del ciberperiodismo en España. De este modo, se estudian y describen cómo han sido asimiladas las cuestiones que inicialmente fueron consideradas medulares en la enseñanza del ciberperiodismo, centradas en la adquisición de destrezas de índole tecnológica y redaccional (Tejedor, 2007; Larrondo y Peña, 2018).

Una investigación de 2016 indicaba que 36 universidades públicas y privadas en España –presentes en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), dependiente de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades del Gobierno de España–⁹ ofertaban un total de 85 asignaturas vinculadas al ciberperiodismo, de las cuales 58 son obligatorias y 27 optativas. Estos datos fueron contrastados con los ofrecidos por la web de ANECA¹⁰ y el “Libro Blanco Títulos de Grado en Comunicación” (ANECA, 2005).

Todos los planes de estudio de los Grados de Comunicación y Periodismo contemplan en nuestros días algún tipo de asignatura relacionada con el ciberperiodismo, si bien con cierta falta de consenso sobre la denominación de estas materias o de otras afines. De hecho, todavía se mantienen nomenclaturas como “digital” (13% de los títulos de asignaturas en España), aunque también se perciben otras más ajustadas al panorama actual, como “multimedia” (29,4%) y “multiplataforma” (1,2%). En algunos programas o guías docentes, se

⁹ Univ. Internacional de la Rioja, Univ. de Navarra, Univ. Europea Miguel de Cervantes, Univ. Camilo José Cela, Univ. Oberta de Catalunya, Univ. San Jorge, Univ. Europea de Madrid, Univ. Abat Oliba, Univ. de Nebrija Univ. de Vic, Univ. de Valladolid, Univ. del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Univ. de Sevilla, Univ. Complutense de Madrid, Univ. Rey Juan Carlos, Univ. de Málaga, Univ. Carlos III Universidad de Castilla-La Mancha, Univ. Miguel Hernández de Elche, Univ. de Santiago de Compostela, Univ. Jaume I, Univ. Rovira i Virgili, Univ. Autònoma de Barcelona, Univ. de Zaragoza, Univ. Internacional de Catalunya, Univ. Católica San Antonio, Univ. de València, Univ. de La Laguna, Univ. de Deusto/Deustuko Unibertsitatea, Univ. Ramón Llull, Univ. Pontificia de Salamanca, Univ. Pompeu Fabra, Univ. de Murcia, Univ. CEU San Pablo, Univ. Francisco de Vitoria, Univ. Cardenal Herrera. <<https://www.educacion.gob.es/ruct/home>> (Consulta: 15/01/2017).

¹⁰ <<http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/busqueda-titulaciones>> (Consulta: 15/01/2017).

mantienen incluso terminologías ya desfasadas, como “electrónico”, asociadas al periodismo y a los cibermedios (2,3%), o “cibernético” (1,2%).

La oferta formativa sobre ciberperiodismo en España se sustenta en asignaturas de carácter obligatorio (68,23%) y, en menor medida, de carácter optativo (31,76%). De acuerdo a la temática principal de su nomenclatura y a los contenidos de sus correspondientes guías docentes, las asignaturas de carácter obligatorio representan el 34,5% (20) y se distinguen como ciberperiodismo, o a partir de las palabras genéricas teorías, comunicación, información y proyectos, a las que suele seguir un apellido también genérico como digital, en red, en línea, en internet o en medios digitales. Este uso se aprecia particularmente también en relación a la palabra “multimedia” y a la asociación de ésta desde perspectivas genéricas o sistémicas (Comunicación Multimedia, Periodismo multimedia, etc.), pero también especializadas, según se explica más adelante. El concepto de transmedia –de amplia difusión en los trabajos académicos de los últimos años– comienza a aparecer en los temarios, pero no todavía en los títulos de las principales asignaturas relacionadas con el ciberperiodismo.

En conjunto, en estas asignaturas de carácter general, las cuestiones relacionadas con la actividad periodística y comunicativa en Red se abordan desde un enfoque múltiple, relacionado con la tecnología o herramientas de producción, e igualmente con los contenidos, géneros, estilos narrativos y formatos. Asimismo, destacan aquellos ámbitos relacionados con la producción de contenidos, fundamentalmente, el diseño y la deontología. Así, aunque la integración del ciberperiodismo en los planes de estudio de comunicación ha supuesto todo un reto, por el riesgo inicial de vincular la enseñanza en este ámbito a cuestiones excesivamente tecnológicas o instrumentales con fecha de caducidad. No obstante, la exploración realizada permite advertir un enfoque transversal en las asignaturas nombradas de manera genérica como Ciberperiodismo, Comunicación Digital (interactiva, comunicación en medio digitales, etc.), Comunicación Multimedia y Periodismo en Internet/Periodismo en la Red

Las asignaturas obligatorias con nomenclatura y contenidos especializados suponen el 65,51%. Estas últimas se vinculan a áreas

tradicionales en la enseñanza del Periodismo (redacción periodística, diseño y edición, etc.), como la tecnología (ç

herramientas, programación, plataformas, técnicas, etc.) (18,42%), la escritura periodística (elaboración de mensajes, narrativas, géneros y formatos, etc.) (15,7%), el diseño y la edición digital (11%) y la empresa informativa (2,63%). Las asignaturas especializadas en aspectos específicos de la web se refieren a la arquitectura de la información (7,8%) y la comunicación en medios sociales (5,26%). Como apuntábamos, existe un porcentaje destacado de asignaturas vinculadas al multimedia desde estas perspectivas especializadas en tecnología, redacción, diseño y edición que supone un 39% del total de asignaturas obligatorias especializadas. Por su parte, las asignaturas de carácter optativo y complementario presentan en los planes de estudio en España la siguiente tematización: contenidos generales (37%) y contenidos especializados (63%). Entre estos últimos, destacan las nomenclaturas y contenidos vinculadas al “multimedia” (29,62%), a la comunicación en medios sociales (14,81%), al diseño y la edición online (7,1%) y a la redacción y los géneros ciberperiodísticos (11,11%).

La enseñanza del ciberperiodismo en las Facultades españolas es, por tanto, coherente con el modelo formativo no instrumental de los periodistas, un modelo centrado en la producción de contenidos en todas sus fases (documentación, elaboración y difusión), sea cual sea el soporte final (medios tradicionales y cibermedios), en el que las herramientas son, en consecuencia, percibidas como parte del trabajo periodístico. Con todo, resulta difícil encontrar materias o asignaturas tradicionales que incluyan entre sus contenidos algún tipo de docencia relacionada con internet. Nos referimos concretamente a ámbitos como la Deontología, la Historia del Periodismo o la Teoría de Comunicación y Modelos de Medios. En este sentido, siguiendo la reflexión general de Sierra (2011: 17), parece que “se tiende a reproducir ciertas inercias y modelos estandarizados, concibiendo la modernización de la enseñanza del Periodismo como un problema de competencias técnicas, y de tecnología, o de adaptación al mercado”. En relación a los medios sociales, los programas tienden a:

Tabla 01. Medios sociales y enseñanza.

Conocer el tipo de uso técnico e informativo de los principales medios sociales.
Saber redactar para los medios sociales.
Saber cómo utilizar los medios sociales para contactar y dialogar con fuentes.
Desarrollar una actitud de escucha hacia las audiencias, aprovechando las opciones de <i>feed-back</i> y diálogo con éstas.
Conocer las opciones de desarrollo de una marca personal como periodista.

Fuente: Elaboración propia.

Conviene que la actual enseñanza del ciberperiodismo ofrezca a los futuros ciberperiodistas recursos para desarrollar sus habilidades sociales y trabajar la información desde el punto de vista de la comunidad y el trabajo colaborativo. El ciberperiodista requiere actualmente habilidades para manejarse en entornos profesionales basados en culturas periodísticas convergentes y sinérgicas. La actitud favorable hacia 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.

4. Nuevas metodologías para la enseñanza del ciberperiodismo

La inclusión curricular del ciberperiodismo demanda de una transformación que, junto a los temarios y tipología de asignaturas, afecta igualmente a las metodologías docentes. Hasta la fecha, las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas en materias sobre ciberperiodismo se han analizado a partir de casos específicos centrados en diversas posibilidades de innovación docente (internacionalización en casa, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), laboratorio transmedia, etc.) (Larrondo, Meso, Rivero, 2014; Teixeira y Larrondo, 2016). En este sentido, el planteamiento constructivista del “aprender haciendo” ha tenido una gran acogida en la medida que el nuevo escenario comunicativo –dotado de numerosas plataformas y herramientas para el diseño, la producción y la gestión de contenidos

informativos de diferente tipología– facilita el diseño de procesos formativos centrados en la ideación y desarrollo de proyectos, productos y mensajes. Se trata de propuestas pedagógicas que confieren un protagonismo destacado al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todas ellas, se persigue fomentar la curiosidad del estudiantado; su capacidad para buscar, seleccionar y filtrar recursos informativos de diferente naturaleza; y en último término, su destreza en la producción de contenidos ciberperiodísticos a partir del uso de diferentes herramientas y plataformas vinculadas con la comunicación digital (Ver ejemplos de figuras 01 y 02).

Figura 1: Ejemplo de trabajo de producción multimedia de estudiantes de 2º de Periodismo.



Fuente: Tejedor *et al.* (2013).

Figura 2: Ejemplo de trabajo de producción multimedia de estudiantes de 2º de Periodismo.



Fuente: Tejedor *et al.* (2013).

Del mismo modo, este tipo de planteamientos permite potenciar el uso reflexivo, ético y crítico de los instrumentos cibernéticos. En este sentido, resulta decisivo que el aprendizaje instrumental o técnico se lleve a cabo siempre buscando una priorización del uso ciberperiodístico de los recursos on-line. La siguiente tabla presenta un resumen del conjunto de metodologías que más recomendados en la enseñanza del ciberperiodismo:

Tabla 02. Principales metodologías para la enseñanza del ciberperiodismo

Denominación	Descripción
Aprender haciendo	El <i>learning by doing</i> conforma la piedra angular del planteamiento metodológico recomendado por los expertos para la formación de los futuros profesionales del (ciber)periodismo.
Aprendizaje por proyectos	Los alumnos deben, en el marco de una o varias asignaturas, definir y articular proyectos comunicativos de naturaleza multimedia.
Resolución de problemas	Se centra en el planteamiento de un problema o reto que el alumnado debe resolver mediante la creación de un proyecto o la producción de contenidos informativos multimedia.
Aprendizaje por exploración	El alumnado se enfrenta a encargos temáticos o abordajes ciberperiodísticos desconocidos que deben descubrir.
Aprendizaje móvil	El uso del teléfono móvil y de diferentes widgets o aplicaciones propias de estos dispositivos ha inaugurado un escenario de gran importancia y crecimiento, especialmente con la irrupción del denominado periodismo MOJO (Pérez Tornero <i>et al.</i> , 2017).
Flipped classroom	El nuevo perfil de estudiante y la apuesta por la creación, la reflexión y el debate en el aula han fomentado la “clase invertida” o “clase al

	revés” por el cual el alumnado trabaja de forma autónoma fuera del aula para preparar los seminarios y las clases teóricas.
Aprendizaje colaborativo	La voluntad de aproximar al alumnado a escenarios similares al mundo profesional, ha convertido los procesos de aprendizaje colaborativo en planteamiento de gran valor e interés, en la medida en que fomentan el trabajo en equipo.
Portafolio de experiencias	La diversidad de plataformas y herramientas digitales, y la apuesta de talante práctico dentro de este campo formativo, ha potenciado la posibilidad de que el estudiante construya su propio portafolio profesional y académico.

Fuente: Elaboración propia.

Este conjunto de propuestas pedagógicas, derivadas de informes (como el de aulaPlaneta, 2015) y autores como Tornero y Tejedor (2016) que identifican cuáles son las tendencias que se han detectado en el ámbito educativo, introducen el reto –que afecta igualmente a toda la oferta formativa de las universidades– de rediseñar los modelos pedagógicos. Además, están estrechamente vinculadas a la formación por competencias que propone el marco europeo de educación superior. La competencias y, por ende, el aprendizaje competencial o por competencias, se ha convertido en una de las principales apuestas pedagógicas del modelo que introduce el EEES. Según la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, la educación por competencias posibilita el desarrollo de capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos (UNESCO, 2007). En síntesis, como señala Jonnaert (2007), esta propuesta traslada la vida real al aula. Partiendo de ello, a continuación, se detallan las principales particularidades de estas propuestas y su idoneidad en la formación de los futuros profesionales del ciberperiodismo.

En primer lugar, el *learning by doing* (también conocido como «aprender haciendo» o «aprendizaje orientado a la acción») se ha convertido en una propuesta metodológica de gran aceptación en el actual escenario

educativo. En este sentido, el investigador y pedagogo Edgar Dale (1969) elaboró el llamado «cono del aprendizaje» o de la «experiencia». Esta pirámide establece que, tras un periodo aproximado de dos semanas, un alumno es capaz de recordar el 90% de lo que decimos y hacemos. Este planteamiento aplica cuatro acciones decisivas en el ámbito ciberperiodístico (y periodístico): Observar un determinado asunto temático o problemática (*Observe*), conceptualizar un material o formato (*Think*), planificar cómo llevarlo a cabo (*Plan*) y, finalmente, materializarlo (*Do*). Las posibilidades que ofrece el ciberespacio para crear plataformas y publicar contenidos digitales de diferente tipología facilitan la aplicación de esta propuesta en la formación de los futuros comunicadores digitales. Además, se trata de una propuesta metodológica que enlaza perfectamente con la filosofía del EEES que concede un peso decisivo a la autonomía del estudiante en el proceso formativo. De este modo, se produce un paso de las didácticas propias del cognitivismo hacia enfoques de cariz estrictamente constructivistas. El alumno aprende ideando, resolviendo y creando. De este modo, en su formación como ciberperiodista, el alumnado puede aprender a: a) Diseñar y crear plataformas; b) Conceptualizar y producir mensajes informativos de diferente tipología; c) Resolver problemas vinculados con el ámbito del ciberperiodismo; d) Evaluar procesos y tomar decisiones; y e) asumir el rol de autor y las responsabilidades que de ello se derivan.

Por su parte, el aprendizaje por proyectos resulta de gran interés ya que el ámbito del ciberperiodismo permite diseñar la docencia a partir de la construcción de proyectos desde enfoque y temáticas muy variadas. El desarrollo de un proyecto demanda al alumnado la capacidad de idear, conceptualizar, planificar, desarrollar y, finalmente, evaluar o testear una iniciativa. Se trata de un proceso de gran valor formativo que va de la idea al producto. Además, resulta especialmente interesante que las propuestas de enfoques y temáticas se vinculen directamente con la actualidad informativa y con aspectos del ámbito cotidiano de los propios estudiantes.

La metodología de la resolución de problemas se define como un proceso cognitivo-afectivo-conductual mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir una solución para afrontar de manera eficaz una problemática en particular (Bados y García Grau, 2014). En

definitiva, el alumno debe estudiar un determinado problema para, a continuación, definir y aplicar estrategias que le permitan llegar a una propuesta de solución. Resulta de gran validez en el marco de la enseñanza del ciberperiodismo porque, en la coyuntura mediática actual, resulta muy adecuado el planteamiento de problemas relacionados con situaciones cotidianas que han de afrontar los ciberperiodistas en sus redacciones digitales o a nivel individual en el planteamiento y desarrollo de piezas informativas multimedia.

Relacionado con este planteamiento, se encuentra el denominado aprendizaje por exploración o descubrimiento, donde el alumnado, a partir de las directrices y del material facilitado por el docente, debe abordar una temática y extraer una serie de reflexiones (Hernández, 1998) que, en muchos casos, podrán estar vinculadas con problemas reales. Según Reibelo (1998), en este enfoque el docente se convierte en un orientador, tutor o guía. Además, el alumnado puede recurrir al material (analógico y, especialmente, digital) como referencia, guía o pauta. A ello se une que el alumno aprende a aprender, potencia la búsqueda de soluciones, estimula la creatividad y refuerza el trabajo en equipo y la definición conjunta de estrategias.

El nuevo escenario tecnológico ha conferido a la telefonía móvil un valor creciente que ha consolidado la denominación de *Mobile Journalism* o MOJO (Pérez Tornero et al., 2017). El aprendizaje móvil o *mobile learning* (*m-learning*) tiene diferentes acepciones y alcances (Pérez Tornero, 2016). Según Brazuelo y Gallego (2011), esta metodología permite, a través de la mediación de dispositivos móviles portables que fomentan la autonomía y la ubicuidad, la construcción del conocimiento, la resolución de problemas y el desarrollo de diferentes destrezas o habilidades. Este cariz dinámico está también presente en la llamada *flipped classroom* o clase al revés, una propuesta metodológica ideada por los profesores norteamericanos Jonathan Bergmann y Aaron Sams, de la asignatura de Química de la Woodland Park High School en Colorado (Estados Unidos). La principal innovación de este enfoque es que el aula deja de ser un espacio pasivo y se convierte en un lugar donde interactuar, dialogar, compartir y crear, entre otros. En el ámbito del ciberperiodismo, resulta una propuesta idónea ya que el alumnado puede debatir sobre cuestiones vinculadas con el panorama comunicativo, realizar propuestas o generar contenidos informativos.

Por su parte, el trabajo colaborativo se fundamenta en un conjunto de estudios como los de De León (2009) que han hecho hincapié en la eficacia de las dinámicas formativas en equipo. La enseñanza del ciberperiodismo debe conferir a las dinámicas de trabajo en grupo un protagonismo destacado en la medida en que el escenario profesional se caracteriza por la articulación de equipos multidisciplinares. Finalmente, se encuentra el portafolio (conocido como *e*-portafolio o portafolio digital) que agrupa una colección de trabajos con el objetivo de mostrar y compartir las habilidades y competencias adquiridas por el alumnado en su formación como ciberperiodista. Este aspecto constituye un estímulo muy importante para el alumnado en la medida en que los sitúa como autores de contenidos que llevan su firma y que están disponibles en la Red. El tipo de materiales que conforman el portafolio de la asignatura son muy variados: especiales informativos, coberturas en directo, weblogs, mapas enriquecidos, etc.

Conclusiones

A partir de la revisión bibliográfica realizada en el marco del presente artículo es posible concluir que, en el escenario español, la enseñanza del ciberperiodismo se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Predominio de asignaturas especializadas: La especificidad en la oferta pedagógica en torno al ciberperiodismo permite ofrecer al alumnado en España una formación mucho más completa de la que se obtiene a través de otras materias vinculadas a los medios tradicionales, al margen de que el verdadero valor formativo se encuentre hoy en un combinación sinérgica de materias vinculadas a todos los medios y desde enfoques transversales (diseño, redacción, deontología, técnica, etc.).
- Importancia de los fundamentos teóricos: Uno de los principales retos será mantener las clases a nivel teórico y práctico actualizadas ante la rápida evolución del ciberperiodismo. Por ello, parece particularmente importante partir de una buena base teórica de carácter transversal (escritura ciberperiodística y géneros, modelos de los medios en red, fundamentos éticos, etc.) y potenciar en los estudiantes la capacidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y de mercado constantes.
- Apuesto por un enfoque constructivista: El planteamiento del “aprender haciendo” se consolida como una propuesta idónea que

responde a las directrices del marco europeo de educación superior, por un lado, y además permite un gran aprovechamiento de los recursos y plataformas de la Red.

- Aprendizaje instrumental y reflexión crítica: Los expertos insisten en la necesidad de un aprendizaje que no se limite al manejo técnico de las principales herramientas y plataformas, y enfatizan la necesidad de fomentar, dentro de los planes de estudio, espacios para el debate y la reflexión sobre el uso críticos del componente tecnológico.

- Necesidad de una investigación y experimentación continuada: El estado del arte denota la necesidad de proyectar a futuro los trabajos académicos y las investigaciones alrededor de la enseñanza del ciberperiodismo, tanto sobre la oferta curricular como sobre las propuestas pedagógicas más adecuadas en función del temario y del perfil del público destinatario.

Referencias bibliográficas

ANECA (2005). *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación*.

Disponible en: <https://bit.ly/1q7m5qG>

Acosta, M.; Costales, Z.; Rosales, B. (2016). Formación por competencias profesionales en la carrera de Periodismo. *Rev. Cubana Edu. Superior* 35(1): 75-84.

Aula Planeta (2015). Los expertos señalan 2017 como el año de la revolución pedagógica [Infografía]. <https://bit.ly/2Jj0X19> [recuperado 22/06/2018].

Bados, A. y García Grau, E. (2014). *Resolución de problemas*. Barcelona: Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/2NcyaOd> [recuperado 22/06/2018].

Bor, S. E. (2014). Teaching Social Media Journalism: Challenges and Opportunities for Future Curriculum Design. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69: 243-255.

Bhuiyan, Serajul I. (2010). “Teaching media convergence and its challenges”. *Asia Pacific Media Educator*, 20. <https://bit.ly/2NOiYrp> [recuperado 22/06/2018].

Bulla, D. (2002). Media Convergence. Industry practices and implications for education. *Annual Meeting of the AEJMC* (85th, Miami, Florida, August 5-8).

- Canga, J. (2001). Periodismo e Internet: nuevo medio, vieja profesión. *Actas del Congreso Vigencia del periodismo escrito en el entorno digital multimedia*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 7.
- Castaño, C. et al. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. New York: The Dryden Press; Holt, Rinehart and Winston.
- De León, E. (2009). *Efectividad de la estrategia de aprendizaje cooperativo y su utilización en la enseñanza del español en el segundo grado* (Tesis de Maestría). Caracas: Universidad Metropolitana.
- Deuze, M. (2001). Educating 'New' Journalists: Challenges to the Curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, 56(1): 4-17.
- Díaz Noci, J. (2001). "¿Hacia dónde va el periodismo en Internet?". En: *Sphera Pública. Revista de ciencias Sociales y de la Comunicación*. UCAM, Murcia. Nº 1.
- Díaz Noci, J. (2008). Ciberperiodismo, investigación y docencia: una oportunidad única. *Anàlisi*, 36: 41-51.
- Díaz Noci, J. y Salaverría, R. (coords.) (2003). *Manual de Redacción Ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- Edo, C. (2002). *Del papel a la pantalla*. Sevilla: Comunicación Social.
- Francesse, P. (2003). "Trend Ticker: Ahead of the Next Wave". Disponible en: <https://bit.ly/1vfypdp> [recuperado 29/05/2018].
- García Avilés, J. A. y Martínez, O. (2009). Competencias en la formación universitaria de periodistas a través de nuevas tecnologías. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(4): 239-250.
- Joannert, P. et al. (2007). *Perspectivas*. UNESCO.
- Fernandes 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*, 32(80): 36-65.
- Larrondo, A.; Meso, K.; Rivero, Diana (2014). "Metodologías para la formación de los ciberperiodistas. La simulación de entornos profesionales convergentes y 2.0", *Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la universidad de hoy: contenidos, investigación, innovación y docencia*. Madrid.

- Larrondo, A. (2008). *Los géneros en la Redacción Ciberperiodística*. Leioa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lin, M. (2012, June 22). The gap between journalism education and the (changing) journalism profession. <https://bit.ly/2KTEZar> [recuperado 22/04/2018].
- López, X. (2010). La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65: 231-243.
- López García, X. (2012). La formación de los periodistas para los entornos digitales actuales. *Revista de Comunicación*, 11: 178-195.
- López X. (2003). La formación de los ciberperiodistas: punto de partida. *Actas del IV Congreso Nacional de Periodismo Digital*. Huesca.
- Masip, Pere; Micó, J.L. (2009). El periodista polivalente en el marco de la convergencia empresarial. *Quaderns del CAC*, 31-32: 91-99. Disponible en: <https://bit.ly/2L4eY7I> [recuperado: 21/04/2018].
- Matsa, K. E. y Mitchell, A. (2014). 8 Keys Takeaways about Social Media and News. *Pew Research Center -Journalism & Media*, 26 marzo. Disponible en: <https://pewrsr.ch/1gEnODX> [recuperado 12/06/2018].
- Meso, K. (2002). Un nuevo tipo de profesional llama a las puertas del Periodismo: el periodista digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, (51): 6.
- Niemanlab (2017). Niemanlab.org/collection/predictions-2017/ [recuperado 01-08-2017]
- Palomo, M^a. B. (2004). *El periodista online: de la revolución a la evolución*. Sevilla: Comunicación Social.
- Pavlik, J. (2005). *El periodismo y los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pérez Tornero, J.M. y Tejedor, S. (eds.) (2016): *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez Tornero, J.M.; Martín-Pascual, M.A.; Fernández García, N. (2017). *#MOJO: Manual de periodismo móvil*. Barcelona, Instituto RTVE.
- Pérez Tornero, J.M.; Tejedor, S.; Simelio, N.; Marín, B. (2015). Estudiantes universitarios antes los retos formativos de las Redes Sociales: el caso de Colombia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*,

- 21(1): 509-521. [doi: 10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49108](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49108)
[recuperado: 21/04/2018].
- Reibelo, J. D. (1998). Método de enseñanza. Aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento. *Aula abierta*, 71.
- Roblyer, M.; McDaniel, M.; Webb, M.; Herman, J. Witty, J. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of colleague faculty and student uses and perceptions of social networkings sites. *The Internet and Higher Education*, 3(13): 134-140.
- Salaverría, R. (2016). “Redefinir al comunicador”. *El profesional de la información*, 25 (2), pp. 163-167. [doi: 10.3145/epi.2016.mar.02](https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.02)
[recuperado 12/06/2018].
- Salaverría, R. (2011). Online journalism meets the university: ideas for teaching and research. *Brazilian Journalism Research*, 7(2): 137-152.
- Salaverría, Ramón (2008). “La investigación sobre ciberperiodismo en España: tendencias, resultados y perspectivas”. López García, G. (ed.). *Comunicación local y nuevos formatos periodísticos en Internet: cibermedios, confidenciales y weblogs*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 15-34.
- Salaverría, Ramón (2000). Criterios para la formación de periodistas en la era digital. Ponencia en el *I Congreso Nacional de Periodismo Digital*. Huesca. En:
<<http://www.unav.es/fcom/mmlab/mmlab/investig/crite.htm>
> [recuperado 12/06/2018].
- Sánchez-García, P. (2017). *Periodistas (In)formados. Un siglo de enseñanza periodística en España: historia y tendencias*. Madrid: Universitas.
- Sánchez-García, P. (2016). “Los efectos de la primera fase del EEES en la enseñanza del periodismo en España: mayor especialización y formación práctica”. *Communication & Society*, 29(1): 125-143.
- Sánchez-García, P.; Campos, E.; Berrocal, S. (2015). Las funciones inalterables del periodista ante los perfiles multimedia emergentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70: 187-208.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 293: 13-23.
<https://bit.ly/2hYbxmn> [recuperado 12/06/2018].
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.

- Scolari, CA. (2012). Media ecology: exploring the metaphor to expand the theory. *Communication Theory* 22(2): 204-225.
- Sierra, J.; Cabezuelo, F. (Coords.) (2010). *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua.
- Silva, B.; Araújo, A.; Vendramini, C.; Martins, R. (2014). Aplicação e uso de Tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias* 7(1): 3-18. <https://bit.ly/2NdrnDM> [recuperado 12/06/2018].
- Singh, J.; Grizzle, A.; Joan Yee, S.; Hope Culver, S. (Eds.) (2015): *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. Goteborg: Nordicom. <https://bit.ly/2KSVG66> [recuperado 12/06/2018].
- 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.
- Tejedor, S. y Cervi, L. (2017): Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, pp. 1.626 a 1.647. <https://bit.ly/2KSgLgS> doi: 10.4185/RLCS-2017-1238
- Tejedor, S.; Jaraba, G.; Giraldo, S, Sanz, M.; Ortuño, X. (2013). El modelo de aprendizaje por indagación en la formación de ciberperiodistas: aprender haciendo (y viviendo). En *Comunicación y la red: Nuevas formas de periodismo*. Congreso de Periodismo Digital de Huesca, 306-322.
- Tejedor, S. (2007). *La enseñanza del ciberperiodismo. De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística*. Sevilla: Comunicación Social.
- Tejedor, S. (2006). La enseñanza del ciberperiodismo: Hacia una transversalidad mixta. *Zer*, 21: 219-239.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. EEUU: Bantam Books.
- Tramullas, J. (2016). Hannibal ad portas, o los futuros perfiles profesionales de la información. *El profesional de la información*, 25(2):157-162.
- Tuñez, M.; Martínez, Y., Abejón, P. (2010). Nuevos entornos, nuevas demandas, nuevos periodistas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16: 79-94.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/viewFile/ESMP1010110079A/11358> [recuperado 12/06/2018].

Unesco (2007). *Colección de la Unesco sobre los estudios de periodismo Plan modelo de estudios de periodismo*. París: Unesco.

Vasallo, M. y Fuentes, R. (2000). *Comunicación. Campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas*. México: Iteso.

Waycott, J.; Bennett, S.; Kennedey, G.; Dalgamo, B.; Gray, K. (2010). “Digital divides? Student and Saff perceptions of information and communication technologies”. *Computers & Education*, 54(4): 1202-1211. [doi: 10.1016/j.compedu.2009.11.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.006) [recuperado 12/06/2018].