

La formación de los periodistas en nuevas tecnologías antes y después del EEES: El caso español

The Training of Journalists in New Technologies before and after the EHEA: The Spanish Case

Pilar Sánchez-García
Eva Campos-Domínguez
Universidad de Valladolid (España)

Este artículo analiza la formación en nuevas tecnologías que ofrecen las universidades españolas a los alumnos de Periodismo antes y después de la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La investigación ofrece un análisis comparativo de 35 facultades españolas y estudia las asignaturas obligatorias relacionadas con el entorno digital que incluyen los planes de estudio de la licenciatura y del grado con el objetivo de cuantificar el nivel de formación básico recibido y, además, comprobar si se han producido variaciones significativas en el cambio de titulación. El análisis realizado concluye que el cambio de modelo educativo supone, en efecto, una mayor presencia de las disciplinas relacionadas con la tecnología en todas las facultades con titulación de Periodismo. Pero, al mismo tiempo, la investigación confirma, de manera cuantitativa, la idea reflejada en el debate teórico académico sobre el progresivo pero lento y tímido aumento

This paper analyses the training in new technologies which Spanish universities have offered their journalism students before and after the adaption of studies to the European Higher Education Area (EHEA). The research offers a comparative analysis of 35 Spanish university departments and examines the compulsory subjects related to the digital environment, which include the degree requirements for past and present degree plans. The aim of the present study is to quantify the basic level of training received and, in addition, to verify whether significant variations have taken place along with the change in degree programs. The analysis carried out concludes that the change in educational models in fact involves the greater presence of those subjects related to technology in all of the universities offering journalism degrees. However, the study also quantitatively confirms the idea reflected in the theoretical academic debate regarding the progressive, yet somewhat slow and

de la formación digital obligatoria en los planes de estudio de Periodismo de las universidades españolas.

Palabras clave: estudios de periodismo, formación, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nuevas tecnologías, digital.

timid increase in obligatory digital training in the journalism degree programs of Spanish universities.

Key words: journalism studies, training, European Higher Education Area (EHEA), new technologies, digital.

La transformación digital del sector de la comunicación ha dado lugar, desde la década de los noventa del siglo pasado, a numerosas investigaciones con diferentes enfoques en el ámbito nacional e internacional, que han intentado abordar los cambios que internet comporta en el desarrollo del ejercicio profesional del periodismo desde diferentes perspectivas (Fortunati *et al.*, 2009; Masip *et al.*, 2010, entre otros).

En esta línea, interesan a este estudio las investigaciones centradas en los perfiles profesionales del periodista digital, específicamente, aquellas que tienen como objeto de estudio la formación de los periodistas en el entorno tecnológico, es decir, cómo se incorporan a los planes formativos los cambios digitales y de los perfiles profesionales emergentes que permitan a los estudiantes prepararse con garantías para responder a las nuevas demandas laborales de los medios de comunicación.

Esta cuestión viene estudiándose dentro y fuera de España desde hace más de tres lustros con investigadores destacados como Singer (1998), Deuze (2005) Salaverría (2000), Díaz (2002), Meso (2003) o Tejedor (2006 y 2007), entre otros. Las investigaciones, que constatan el cambio del sector, se enfocan también hacia la preparación de los periodistas. A principios del presente siglo Salaverría se planteaba: “¿Están preparadas las Facultades de Comunicación para satisfacer las nuevas demandas profesionales de la industria periodística? ¿Hacia dónde deben orientarse las enseñanzas del periodismo?” (2000: 2). Los estudiosos advierten de que la formación de nuevas tecnologías es una necesidad real e inmediata (Verón y Sabés, 2008) y sigue el debate abierto sobre si la formación ofrecida es la adecuada: “¿Estamos haciendo los esfuerzos suficientes para mejorar nuestras tareas de formación de comunicadores eficientes? ¿Estamos respetando las motivaciones, expectativas, competencias y habilidades de los estudiantes que formamos en aulas?” (Biondi, Miró y Zapata, 2010: 21), “¿Están preparados los actuales planes de estudio para dotar de estas competencias a los periodistas digitales del mañana?” (Cabezuelo y Sierra, 2012).

Las facultades con estudios de Periodismo en España se encuentran ahora “ante la tesitura qué aprender para ser o, en otros términos, cómo formar para un entorno mutable como el de la industria mediática” (Sierra, 2011: 12). La cues-

ción es, pues, si el ámbito docente está sabiendo reflejar los hallazgos logrados en el ámbito de la investigación científica y profesional sobre la realidad digital en la formación periodística que ofrecen.

Los primeros resultados teóricos realizados en España al respecto evidencian la lentitud de las facultades en la incorporación de las nuevas tecnologías en su oferta formativa, con el posible desfase entre los planes de estudio y la realidad profesional. Algunos especialistas coinciden en el diagnóstico: la actualización formativa al entorno digital es tímida y lenta por parte de las universidades, que, con algunas excepciones, aún no han incorporado con éxito la formación de esta realidad digital en sus planes de estudios (Salaverría, 2011; Díaz, 2007; Tejedor, 2008), e incluso se cuestiona su eficacia: “La formación del comunicador no está en línea con las demandas del nuevo periodismo, es preciso que el comunicador aprenda nuevas reglas y conceptos que lo harán diferenciador con respecto a la formación tradicional” (Montiel y Villalobos, 2005: 407).

Como diagnóstica López (2012), la preocupación académica y las investigaciones recientes al respecto han tenido tres consecuencias: una progresiva incorporación de estos estudios en la mayoría de los centros de enseñanza superior, un incremento de las investigaciones al respecto y un interés creciente por adaptar la formación a los nuevos perfiles periodísticos.

La realidad muestra que la mayoría de las facultades con titulación de Periodismo sí incorpora, de una u otra forma, la formación tecnológica en sus planes de estudio. Desde que en 1994 se da el primer paso en España con la fundación del Laboratorio de Comunicación Multimedia en la Universidad de Navarra y de la primera asignatura sobre Periodismo e Internet, muchas otras universidades han añadido a sus licenciaturas y postgrados formación tecnológica, especialmente a partir de 1996 cuando comienza la enseñanza del llamado Ciberperiodismo, además de en Navarra, en las Universidades del País Vasco, la Universidad Complutense y la Universitat Pompeu Fabra (Díaz y Salaverría, 2003: 26 y 27). Sin embargo, la presencia de estas materias en los planes de Licenciatura resulta, en general, “ínfima” (Tejedor, 2008: 35).

En paralelo, la investigación sobre las nuevas tecnologías en la formación periodística va incrementándose tanto en número de estudios como en proyección de sus investigadores. Así, aparecen las primeras monografías sobre el tema y las incipientes investigaciones doctorales en torno a esta nueva realidad en la primera década del siglo XX, que, en general, abogan por la enseñanza digital más allá del adiestramiento técnico, encaminada a la calidad informativa y a potenciar nuevas formas de creación periodística multisoprote y multilingüaje. Tejedor (2006) realizó un completo estudio sobre la enseñanza *online* en la licenciatura de Periodismo y entre sus conclusiones aboga por aprovechar las oportunidades del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para reformular y mejorar los planes de estudios en el nuevo entorno digital. Un cambio de titulación vigente desde 2010 en España y sobre el que se traslada la revisión de la formación periodística en el nuevo entorno mediático. Algunos estudios incipientes se han detenido en estudios de caso (Cabezuelo y Sierra, 2012) y detectan mayor presencia formativa en entornos digitales y nuevas herramientas pero, principalmente, a través de las asignaturas optativas, de ma-

nera que son los alumnos los que forman su propio itinerario a través de la elección, acertada o no, de este tipo de materias, y que se excluyen de su formación obligatoria y troncal.

A partir de este marco teórico, el objetivo de esta investigación es estudiar cómo los planes de estudio adaptados al EEES han incorporado las nuevas tecnologías en la titulación de Periodismo en España, comparando la oferta de la licenciatura con la del grado.

Se pretende refutar o confirmar la hipótesis de que, aunque las universidades han aprovechado la adaptación de los estudios de Periodismo al EEES para actualizar la formación tecnológica e incrementar el número de asignaturas ofertadas en esta materia, la incorporación de la formación digital en estos nuevos planes resulta aún lenta desde el enfoque tecnológico.

El estudio propuesto, que parte de una investigación más amplia (Sánchez-García, 2014), recoge una investigación cuantitativa sobre cómo las facultades han implementado la formación en nuevas tecnologías en sus planes de estudio mediante un comparativo entre las titulaciones de licenciatura y grado que permite conocer mejor el efecto del EEES al respecto. Pretende conformar, así, un diagnóstico de partida para el debate abierto sobre la adaptación formativa al nuevo entorno mediático que se encuentra en fase de transición y experimentación. Una adaptación de la enseñanza periodística necesaria ante la constatación de que “el perfil del periodista ha cambiado y la Universidad tiene que dar respuesta preparando profesionales capaces de pensar y de hacer periodismo en las sociedades actuales” (López, 2012: 192), más allá de las herramientas técnicas y enseñando a entender la sociedad actual a la que sirven los periodistas.

DIFERENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y DE ENFOQUE FORMATIVO

La incorporación del Periodismo a la Universidad española se produce en 1971 con la creación de las primeras Facultades de Ciencias de la Información (Aguinaga, 1984; Humanes, 1997; Real, 2004; Sánchez-García, 2014). Desde ese momento la configuración de estos estudios ha sufrido diversos cambios: a pesar de que las directrices generales para la elaboración de los planes de la antigua licenciatura en Periodismo se mantuvieron hasta el EEES con escasas modificaciones, la flexibilidad del marco normativo que permitía que cada facultad organizara las materias troncales en distintas disciplinas dio lugar a planes docentes diferentes y cambios continuos en los mismos. Por lo que se refiere a las asignaturas tecnológicas en los planes de licenciatura en Periodismo figuraban las *Tecnologías de la Información y de la Comunicación*, como materias troncales. El interés por estas se incrementó en la década de los setenta, en una época marcada por la renovación tecnológica de la prensa a escala mundial, en la que se hacía inevitable la aparición de la denominación *Tecnología de la Información*, en los planes de estudios de las recién creadas Facultades de Ciencias de la Información. Martín Aguado definía esta disciplina como “el conjunto de principios sistemáticos que tienen por objeto el estudio y dominio de las técnicas de difusión de la información a través de los *mass media*” (Martín Aguado, 1978: 91).

Aunque el programa no lo indicaba, los planes de estudios de esta asignatura tenían una gran vertiente práctica, en un momento de gran transformación tecnológica en los diarios. Los programas docentes de esta disciplina permitieron implementar en la licenciatura planes de estudios distintos y renovarlos de forma casi tan constante que la mayoría de facultades fueron adaptando los contenidos de esta asignatura para incorporar conocimientos sobre los nuevos sistemas de transmisión de la información, de modo que muchos de los profesores especialistas en *Tecnología de la Información* (impresa), precisamente por su relación con la técnica, fueron los más predispuestos a adaptar los contenidos a los nuevos medios digitales.

En la adaptación de los estudios de Periodismo al EEES, cabe referir que si bien el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, en su artículo 12.1 contempla que “los planes de estudios conducentes a la obtención de título de grado serán elaborados por las universidades y verificados de acuerdo con lo establecido en el presente decreto”, las únicas condiciones que establece son que los planes de estudios deben contar con 240 créditos, que deben contener formación de carácter teórico y práctica que el estudiante debe adquirir —aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo fin de grado u otras actividades formativas—, así como la distribución de la carga lectiva por tipo de formación, pero no establece ninguna otra directriz que competa para los estudios de graduado/a en Periodismo.

Por esta razón, el *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005) supuso un texto de referencia para las universidades al elaborar los planes vigentes de graduado/a en Periodismo. En este documento se incluyen las pautas para el diseño de los referidos planes de estudio y, en relación con la asignatura objeto de estudio en esta investigación, se encuentra su referencia en los “Contenidos Instrumentales Obligatorios”, donde aparecen, como materia, las *Tecnologías informativas*. Como consecuencia, la aplicación de las asignaturas relacionadas con las tecnologías de la información en el grado en Periodismo se fue implementando de forma muy dispar en su denominación, cantidad de asignaturas y en su contenido.

Esta evolución reciente de la formación de periodistas en el nuevo entorno mediático encuentra importantes diferencias epistemológicas que, como se acaba de señalar, afectan a la denominación de materias formativas y que denotan diferencias de contenido formativo. Como ya se constataba en un trabajo previo (Campos-Domínguez, 2012), no existe acuerdo en los planes de estudio de grado en Periodismo respecto a la denominación de las asignaturas dedicadas a esta materia; así, se pueden distinguir cuatro tipos de universidades en función de la terminología elegida para las asignaturas afines o relacionadas con las nuevas tecnologías digitales: en primer lugar, figuran las universidades que incluyen varias asignaturas sobre esta materia y diferencian, en su denominación, entre las tecnologías escritas, las digitales y/o las audiovisuales; en segundo lugar, las universidades que únicamente imparten una asignatura que incluye

tanto las tecnologías tradicionales como las digitales; en un tercer grupo figuran las universidades que imparten únicamente asignaturas —una o varias— relacionadas con las tecnologías digitales, olvidando así las previas en su denominación; finalmente, en un cuarto grupo se incluirían aquellas universidades que diferencian entre las asignaturas de las tecnologías tradicionales y materias del ámbito digital como *ciberperiodismo*, el *periodismo digital* o los contenidos en internet, no centradas en la tecnología, y que dejan por tanto vacío el campo de las tecnologías digitales, o al menos sin precisar si se incluiría dentro de las tecnologías tradicionales.

Dentro de la cuestión epistemológica, el desafío actual se encuentra, por tanto, en dirimir un nuevo debate entre dos modelos diferenciados en la enseñanza digital, en cuyas líneas generales coinciden diferentes investigadores (Salaverría, 2000; Díaz, 2005; Sierra, 2011): una es la formación de periodistas para medios digitales con refuerzo de la capacitación instrumental; y la otra, formar periodistas polivalentes y con capacidad multimedia integrando la tecnología en la labor periodística y no al revés.

La principal diferencia es que el primer modelo forma periodistas con dominio de la técnica, mientras que el segundo prepara periodistas con dominio del multilinguaje informativo para cualquier tipo de soporte. Javier Díaz Noci lo resume en dos tendencias similares: “Por un lado están quienes consideran que es necesario encontrar nuevas prácticas ligadas a las posibilidades del hipertexto; por el otro, están quienes prefieren adaptar las prácticas y normas (en definitiva, las rutinas) existentes en la profesión al nuevo medio” (2002: 29). Es decir, la tecnología como medio o como fin en el proceso de *mediamorfosis* planteado por Fidler (1998).

Como se ha señalado, el modelo predominante de la enseñanza del *Periodismo digital* parece dedicado a “entrenar al profesional pero no formar al hombre” (Tejedor, 2007: 407). Pero la formación digital requiere la visión integral de la labor periodística partiendo de la necesidad de delimitar el concepto de ciberperiodista que se atribuye a: “Un profesional que conoce la estructura informativa propia de los cibermedios, domina las rutinas productivas que le capacitan para producir con garantías información en tiempo real, presenta una versatilidad en cuanto a formación que le permite asumir diferentes roles en el desempeño de una tarea periodística, sabe hacer uso de la red como fuente de información aplicando siempre criterios deontológicos y haciendo uso de filtros que garanticen la veracidad de las informaciones obtenidas” (Tejedor, 2007: 407).

La UNESCO también aborda este asunto en su *Plan Modelo de Estudios de Periodismo*, en el que explicita los contenidos que deben incluirse en la enseñanza del periodismo digital, que van desde la técnica hasta la ética (2007): conocimientos sobre la evolución reciente de internet como instrumento y medio periodísticos; el relato periodístico transformado por la tecnología; las nuevas relaciones con el público en una mayor interacción; cuestiones éticas derivadas del uso de las nuevas tecnologías; los cambios en las estructuras de las empresas y del sector; organización de enlaces y utilización de bases de datos; publicación de noticias en sitios web y su continua actualización; creación

de páginas web, cargarlas en un servidor y utilizar una cámara digital; experimentación con tecnología de audio y de vídeo para dotar de interactividad a los reportajes; las consecuencias que se derivan de las tecnologías móviles.

En definitiva, la Universidad española afronta el reto de formar periodistas más allá de la enseñanza instrumental del manejo de la tecnología considerándola una herramienta que facilita las repuestas en un proceso informativo complejo, multidisciplinar y transversal. La enseñanza del Periodismo digital no puede desligarse ya de “la Redacción, del Derecho de la Información, la Documentación Informativa, el Diseño, la Historia, la Ética o la Especialización Informativa” (Salaverría, 2000: 4). Y, a su vez, debe integrarse en las propias técnicas pedagógicas empleadas por los profesores. Un cambio, en definitiva, profundo a medio y largo plazo que requiere aún una respuesta más decidida en los programas formativos de Periodismo de la Universidad española.

METODOLOGÍA

El método utilizado en la presente investigación es el análisis de contenido cuantitativo descriptivo, apropiado por tratarse de un procedimiento sistemático ideado para examinar una información archivada mediante la creación de categorías que conducen a la obtención de datos objetivos (Wimmer y Dominick, 1996). Además de constituir una de las técnicas con mayor difusión en las Ciencias de la Comunicación, el análisis de contenido es una herramienta que permite un conocimiento profundo de aquellas partes de las unidades de análisis que cuentan con información significativa para el actual objeto de investigación. Este método permite afrontar la consecución del objetivo propuesto de conocer la formación en nuevas tecnologías que ofrecen las facultades españolas con estudios de Periodismo mediante el análisis comparativo y cuantificación de los planes de estudio de licenciatura y grado.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra se conforma desde dos perspectivas: la elección de universidades con estudios de Periodismo y la selección de los planes de estudio de licenciatura y grado. Respecto a la primera cuestión, el método de investigación propuesto se centra en el análisis comparativo de los planes de estudio de 35 facultades españolas, todas las que a fecha de 2014 imparten la titulación de grado en Periodismo en España. La selección de la muestra queda acotada a esta titulación, de manera que no incluye dobles o triples grados, ni otras ramas de Comunicación como Publicidad, Relaciones Públicas o Comunicación Audiovisual. Su selección se realiza a partir de la base de datos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca)¹ y la base de datos del Ministerio de Educación.² La selección definitiva de las universidades que conforman la muestra (tabla 1) incluye datos de ubicación y titularidad.

Tabla 1. Universidades españolas con titulación de grado en Periodismo (1971-2014)³

ORIGEN	UNIVERSIDAD	PROVINCIA	TITULARIDAD
1971	Complutense	Madrid	Pública
1971	Navarra	Pamplona	Privada-religiosa
1972	Autònoma	Barcelona	Pública
1981	País Vasco	Bilbao	Pública
1988	Pontificia	Salamanca	Privada-religiosa
1988	Laguna	Tenerife	Pública
1989	Sevilla	Sevilla	Pública
1991	Santiago de Compostela	Santiago	Pública
1992	Málaga	Málaga	Pública
1992	Pompeu Fabra	Barcelona	Pública
1993	San Pablo CEU	Madrid	Privada-religiosa
1994	Ramon Llull	Barcelona	Privada
1995	Antonio de Nebrija	Madrid	Privada
1995	Europea de Madrid	Madrid	Privada
1996	Carlos III	Madrid	Pública
1997	Internacional de Cataluña	Barcelona	Privada- religiosa
1997	Católica San Antonio	Murcia	Privada-religiosa
2000	Rey Juan Carlos	Madrid	Pública
2000	Camilo José Cela	Madrid	Privada
2000	Universidad de Valencia	Valencia	Pública
2000	Cardenal Herrera CEU	Valencia	Privada-religiosa
2002	Francisco de Vitoria	Madrid	Privada- religiosa
2002	Miguel de Cervantes	Valladolid	Privada
2002	Universidad de Vic	Barcelona	Privada
2002	Murcia	Murcia	Pública
2003	Valladolid	Valladolid	Pública
2003	Abat Oliba CEU	Barcelona	Privada-religiosa
2004	Rovira i Virgili	Tarragona	Pública
2005	San Jorge	Zaragoza	Privada-religiosa
2005	Miguel Hernández	Elche-Alicante	Pública

ORIGEN	UNIVERSIDAD	PROVINCIA	TITULARIDAD
2005	Islas Baleares (Cesag)	Baleares	Pública-privada-religiosa
2008	Zaragoza	Zaragoza	Pública
2009	Universidad a Distancia (Udima)	Madrid	Privada
2009	Jaime I de Castellón	Castellón	Pública
2010	Universidad Castilla la Mancha	Cuenca	Pública

Fuente: elaboración propia.

En la segunda parte de preparación de la muestra se han seleccionado los planes de estudio sobre los que se aplica el comparativo y para ello se ha establecido como criterio la elección del último plan de estudios de licenciatura en Periodismo de cada universidad (regulados por la normativa ministerial de 1991⁴ y que se extinguen en 2015) y el primero implantado en la titulación de grado (entre 2008 y 2010),⁵ lo que permite realizar una comparación de la oferta formativa en nuevas tecnologías, antes y después de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).⁶ De estos planes de estudio se seleccionan las asignaturas troncales y obligatorias, excluyendo las optativas por considerar que no se trata de la formación básica que ofrece cada universidad a sus alumnos, sino que las optativas dependen de la elección de cada estudiante.

LA DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

En la definición de las variables esta investigación tiene en cuenta las diferencias epistemológicas, anteriormente señaladas, en las disciplinas de tecnologías pero sin entrar a valorar sus contenidos específicos que escapan al actual objeto de estudio. Para lograr una mayor precisión al respecto que evite cualquier distorsión de resultados, el análisis contempla la medición de la variable “denominación de asignaturas”, que permite señalar las acepciones más específicas de las disciplinas observadas.

Con estas consideraciones, a la muestra seleccionada se le aplica una plantilla de observación que incluye seis variables:

1. La presencia y cuantificación de materias de nuevas tecnologías en cada plan de estudio de licenciatura en Periodismo.
2. La presencia y cuantificación de asignaturas de nuevas tecnologías en cada plan de estudio de grado en Periodismo.
3. El nivel de continuidad o variación de asignaturas de nuevas tecnologías antes y después del EEES.
4. La media de asignaturas de nuevas tecnologías respecto al total de materias.
5. Su distribución por cursos.
6. La denominación de las materias relacionadas con nuevas tecnologías.

El desarrollo de la plantilla de análisis permite realizar una recogida y lectura de datos cuantitativos a tres niveles (tabla 2):

A. Un primer nivel global de la oferta en nuevas tecnologías del conjunto de facultades con estudios de Periodismo, en sus estudios de licenciatura y en los de grado.

B. Un segundo nivel, que muestra los posibles cambios producidos con la adaptación al EEES al cuantificar la variación de materias entre la licenciatura y el grado.

C. Un tercer nivel, individual en el que se cuantifica el número de asignaturas de nuevas tecnologías de cada facultad respecto al número de materias totales.

Tabla 2. Plantilla de análisis de disciplinas tecnológicas en licenciatura y grado

Variables	Lectura de resultados
V1. Cuantificación de asignaturas de licenciatura (31 facultades)	A. Conjunto de facultades y titulaciones
V2. Cuantificación de asignaturas del grado (35 facultades)	B. Variación tras la adaptación al EEES
V3. Continuidad o variación de materias	C. Media de asignaturas en cada plan de estudios
V4. Distribución por cursos	
V5. Categoría de las asignaturas	
V6. Denominación de materias	

Fuente: elaboración propia.

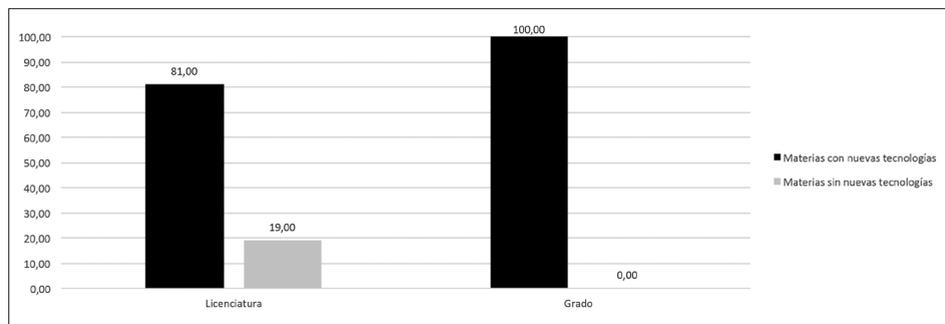
En el desarrollo del análisis comparativo se han tenido en cuenta diversos factores que podrían distorsionar los resultados como la variedad de denominaciones ya mencionadas que se solventa estableciendo como criterio único el contabilizar disciplinas en las que su denominación haga referencia expresa a las nuevas tecnologías, que tengan acepciones como Tecnología de la Información, Multimedia, Digital, Internet o Cyberperiodismo, principalmente, y sin entrar en el contenido de las materias. De esta forma, la denominación de disciplinas como *Tecnología de la Información* más propias de la Licenciatura se considera que tienen continuidad en el grado, aunque aparezcan con denominaciones diferentes adaptadas a nuevos soportes. Igualmente, se tiene en cuenta que existen asignaturas que se desdoblán al pasar de la licenciatura al grado en dos cuatrimestres, pero no se cuantifican como nuevas porque en los planes antiguos eran anuales y en los nuevos son cuatrimestrales. Así, pasan a considerarse nuevas en el grado cuando aumentan de número e implica ampliación de nuevos contenidos.⁷

ANÁLISIS Y RESULTADOS⁸

En el primer nivel de lectura de resultados (A), el estudio comparativo analiza la oferta de formación en nuevas tecnologías de cada titulación y muestra que de las 31 facultades con licenciatura en Periodismo (V1), el 81% (25 de las 31) cuenta con materias de tecnologías, mientras que el 19% (6 de las 31) restante carece de esta

oferta educativa en sus asignaturas obligatorias (gráfico 1). En el caso del grado (V2), la oferta formativa en nuevas tecnologías está presente en el 100% de los planes de estudio obligatorios de las 35 facultades con nueva titulación (gráfico 1).

Gráfico 1. Oferta de materias de nuevas tecnologías por plan de estudios

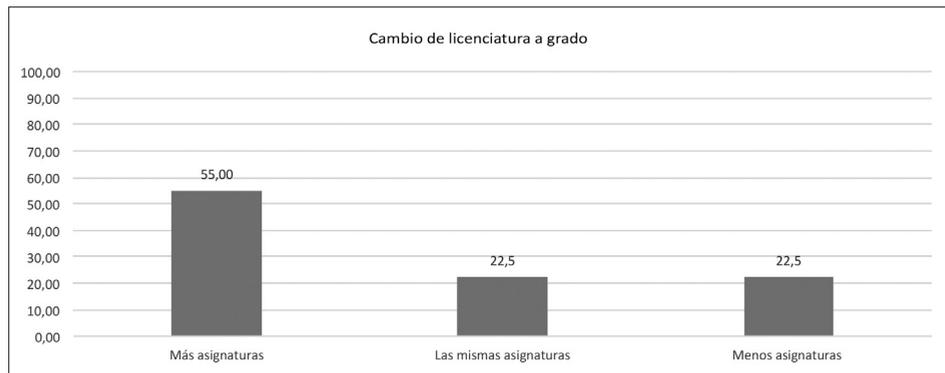


Fuente: elaboración propia.

En el segundo nivel de análisis de los resultados (B), el estudio muestra la variación de los contenidos formativos en nuevas tecnologías tras la adaptación al EEES en las 31 facultades con ambas titulaciones (gráfico 2). En este caso se comprueba que el 55% de las facultades con ambas titulaciones sí aumenta el contenido relacionado con la formación en nuevas tecnologías (17 facultades de 35), mientras que el 22,5% mantiene el mismo número de asignaturas obligatorias en ambas titulaciones (7 facultades) y el 22,5% (7 facultades) reduce el número de asignaturas obligatorias relacionadas con nuevas tecnologías.⁹

Estos datos reflejan que la oferta en nuevas tecnologías está presente en la mayoría de las titulaciones con grado, pero el cambio de titulación no supone un incremento en número de asignaturas porque el 45% opta por mantener o reducir el número de materias obligatorias destinadas a la formación en nuevas tecnologías.

Gráfico 2. Variación del número de asignaturas de tecnologías tras el EEES

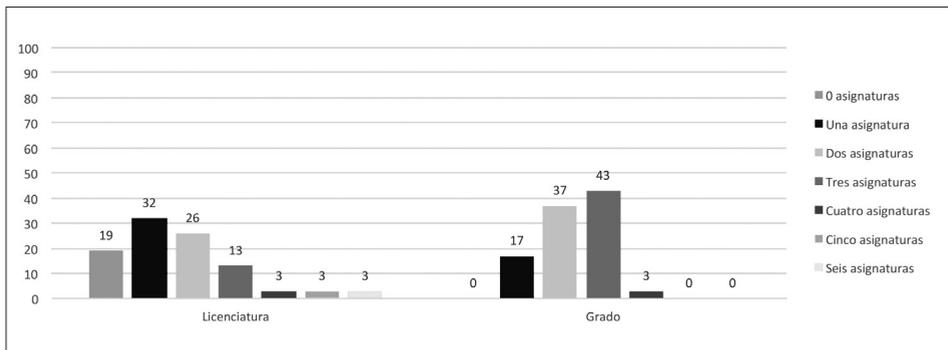


Fuente: elaboración propia.

El tercer nivel de lectura de resultados (C) analiza la media de asignaturas que componen la oferta formativa en nuevas tecnologías de cada una de las facultades que conforman la muestra (V3). Así, en la licenciatura el 19% no ofrece ninguna asignatura (6 facultades); el 32% ofrece una asignatura (10 facultades), el 26% dos asignaturas (8 facultades), el 13% tres asignaturas (4 facultades), y el 3% ofrecen 4, 5 y 6 materias respectivamente (tres facultades). Es decir, la media que predomina (58%) es la de 1 y 2 asignaturas obligatorias en la titulación de licenciatura (gráfico 3).

Esta media aumenta al cambiar a los planes de estudio de grado. Todas las facultades ofrecen alguna asignatura de tecnologías: el 17% ofrece una materia (6 facultades), siendo el rango que más baja; el 37% ofrece dos materias (13 facultades); el 43% incluye tres materias en sus planes de estudio (15 facultades) y el 3% ofrece cuatro materias de nuevas tecnologías (1 facultad). En conjunto, la nueva titulación refleja una horquilla mayor en los nuevos planes de estudio con una media mayoritaria de entre 2 o 3 asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías en el 80% de las facultades. Un dato que debe contextualizarse teniendo en cuenta que la media de asignaturas obligatorias de cada facultad con grado en Periodismo oscila entre 35 y 40 materias en los cuatro años. Es decir, de ese total de materias obligatorias, entre 2 y 3 se centran en nuevas tecnologías, de media.

Gráfico 3. Media de asignaturas de nuevas tecnologías en cada facultad



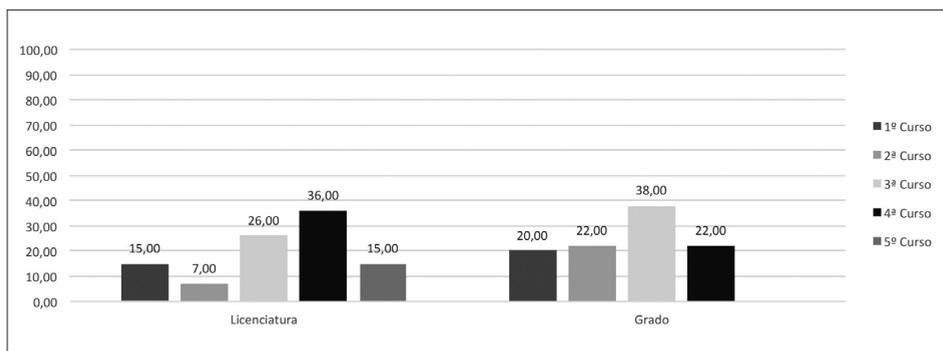
Fuente: elaboración propia.

El análisis comparativo permite cuantificar el reparto de las asignaturas por cursos (V4) y evidencia que, tanto en el grado como en la licenciatura, el grueso de las materias relacionadas con nuevas tecnologías predomina en 3º y 4º curso (gráfico 4).

En esta variable se debe tener en cuenta que en el caso de la licenciatura hay cinco cursos (distribuidos en dos ciclos) y en el grado se ofrecen cuatro cursos (en un primer ciclo), una diferencia que no altera los resultados, como se muestra a continuación. En el caso de la licenciatura se analizan un total de 53 asignaturas relacionadas con nuevas tecnologías en las 31 facultades con esta titulación, y el resultado indica que el mayor número de asignaturas se concen-

tra en 3º (26,4%) y 4º curso (35,8%). En el caso del grado también predominan en 3º (38%) y en 4º curso (22%) pero se detecta un cambio de tendencia al comprobar variaciones significativas: que en la nueva titulación aumentan en todos los cursos, especialmente en 2º (22%) que iguala a 4º curso y en 1º (20%), que en número de asignaturas casi duplica a las de licenciatura. Unos datos que reflejan que en el grado adquieren más presencia en todos los cursos excepto en 4º curso que se reducen y cuya explicación se encuentra en que en el último tramo de grado se observa cómo las facultades optan por reducir asignaturas obligatorias al incluir las prácticas externas y los trabajos de fin de grado.

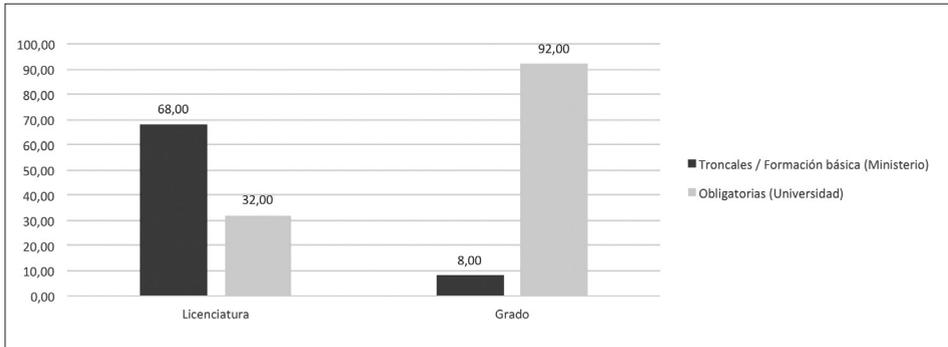
Gráfico 4. Distribución de asignaturas de tecnologías por cursos



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la categoría de las asignaturas relacionadas con nuevas tecnologías (V5) resulta preciso aclarar que existen diferencias normativas al respecto entre los planes antiguos y los nuevos. En la licenciatura, para el actual objeto de estudio, interesan las asignaturas troncales, que establece el Ministerio de Educación, y las obligatorias, que establece la propia universidad; mientras que en el grado se denominan asignaturas de formación básica las que marca el Ministerio de Educación (equivalentes a las troncales) y obligatorias, las igualmente establecidas por cada universidad. En esta variable de análisis se observa que, en relación a las materias de nuevas tecnologías, sí se produce un cambio de tendencia (gráfico 5) puesto que en la licenciatura el 68% de estas materias son troncales (las que establece el Ministerio de Educación), frente al 32% obligatorias (las que marca cada universidad). En cambio, en el grado el 92% son asignaturas obligatorias y el 8% de formación básica (que marca el Ministerio de Educación), lo que muestra mayor capacidad de decisión y autonomía de las universidades al incrementar las disciplinas de nuevas tecnologías en los nuevos planes de estudio.

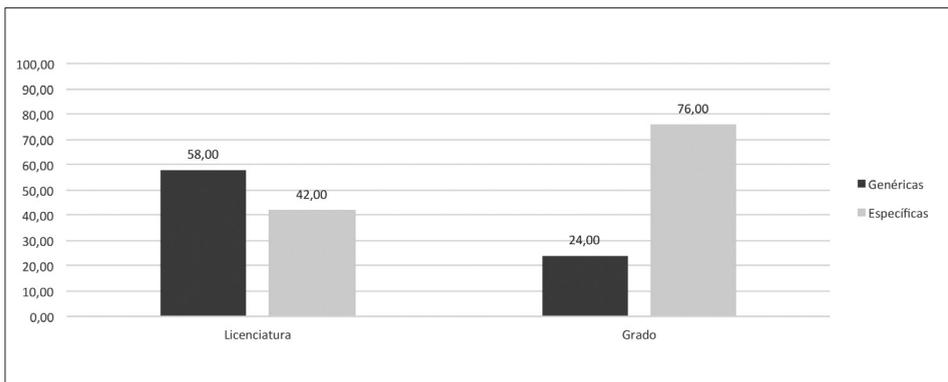
Gráfico 5. Categoría de las asignaturas de nuevas tecnologías



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las diferencias en la denominación de las materias (V6), la diversidad es tan amplia que se ha optado por dividir esta variable en dos unidades de análisis, al agrupar por un lado las materias cuya denominación se refiere de forma genérica a Tecnologías de la Información (con variedades como Tecnología de la Comunicación, Fundamentos de la Tecnología, Nuevas Tecnologías aplicadas al Periodismo, etc.) y las denominaciones más específicas (con acepciones como ciberperiodismo, digital, electrónica, dibernético, internet, red, interactiva, etc.). Los datos muestran (gráfico 6) que en el caso de la licenciatura abundan las denominaciones genéricas referidas a “tecnologías” (58%) frente a las específicas (42%). Un resultado que experimenta un cambio de tendencia en el grado con la preponderancia de materias con denominación específica (76%) frente a las genéricas (24%). En el caso de las denominaciones específicas, en las dos titulaciones predominan tres acepciones: electrónico, digital y multimedia.

Gráfico 6. Denominación de asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías



Fuente: elaboración propia.

Respecto a esta denominación de materias el estudio muestra que en el caso de la licenciatura los planes de estudio de finales de los noventa y especialmente a partir del año 2000 empiezan a incorporar las materias sobre tecnologías con predominio de la denominación de *Tecnología de la Información* o *Tecnología del Periodismo*. Y es a partir, especialmente, de los grados de 2008 cuando aumenta la presencia de este tipo de disciplinas con un cambio de denominación que recurre a una terminología más específica relacionada con los nuevos soportes y la red, con acepciones predominantes como *Ciberperiodismo*, *Periodismo en Red*, *Multimedia*, *Digital*, *Interactivo*, *Internet*, *En línea*, *Nuevas Tecnologías*, principalmente. Un resultado que indica que la formación en nuevas tecnologías adquiere en el grado mayor especificidad y abre parcelas de especialización formativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis expuesto permite confirmar, en primer lugar, que el cambio de la licenciatura al grado en Periodismo implica, en efecto, una mayor presencia de las disciplinas relacionadas con las nuevas tecnologías en todas las facultades con titulación de Periodismo.

Sin embargo, la investigación evidencia, en segundo lugar, que su incorporación resulta lenta y tímida en los planes de estudio de las facultades con grado en Periodismo: lenta porque no existe una variación destacable en cuanto al número de asignaturas relacionadas con nuevas tecnologías de formación obligatoria al pasar de la licenciatura (53 disciplinas en 31 facultades) al grado (79 disciplinas en 35 facultades); y tímida, puesto que en el grado se ofrece una horquilla de entre 2 y 3 materias obligatorias relacionadas con las nuevas tecnologías (frente a 1-2 de licenciatura) en cada plan de estudios, frente a una media total de entre 35 o 40 asignaturas obligatorias que incluyen las nuevas titulaciones en cuatro años. En este sentido, poco más de la mitad de las facultades con grado en Periodismo opta por incrementar las asignaturas obligatorias de nuevas tecnologías respecto a los antiguos planes de estudio de licenciatura.

Unos resultados que permiten confirmar la hipótesis de partida referida a la lenta incorporación de la enseñanza tecnológica y digital en la formación de los periodistas en su oferta obligatoria y desmienten, en parte, que la modificación del EEES es aprovechada por las universidades para actualizar e incrementar la preparación de los periodistas en el nuevo entorno mediático. La razón es que al pasar de la licenciatura al grado efectivamente aumenta la presencia de estas disciplinas de nuevas tecnologías en todas las facultades, pero el incremento resulta moderado tanto en porcentaje como respecto a la media de materias obligatorias ofrecidas en los cuatro años del grado.

El estudio comparativo evidencia, en tercer lugar, que la formación en nuevas tecnologías predomina en los cursos centrales de las titulaciones (3º y 4º) aunque en el grado aumenta su presencia en todos los cursos, especialmente en 2º.

En cuanto a la categoría de las materias el comparativo refleja, en cuarto lugar, que las universidades aprovechan la mayor autonomía de programación que

permite el EEES para aumentar las disciplinas relacionadas con tecnologías con la categoría de obligatorias, que designa cada universidad, frente a las troncales y de formación básica establecidas por el Ministerio.

Como quinta conclusión, el estudio confirma las discrepancias epistemológicas relativas a la formación tecnológica ante la amplia variedad de denominaciones detectadas en los diferentes planes de estudio que conforman la muestra, sin entrar a analizar sus contenidos. En este caso, los antiguos planes de estudio se decantaban por una terminología genérica referida a tecnologías, mientras que en el grado las materias adquieren denominaciones específicas especialmente ligadas a acepciones como *electrónico*, *multimedia* y *digital*, entre otras. Las diferentes denominaciones reflejan, de alguna forma, diferencias de contenido y especificidad que existe en la formación en nuevas tecnologías. Además, ha de considerarse igualmente que pueda existir en muchas facultades una ya casi inevitable formación transversal en nuevas tecnologías difícilmente cuantificable, es decir, asignaturas tradicionales de la enseñanza del Periodismo en las que sus profesores sí optan por mencionar los correspondientes cambios multimedia aunque no aparezca de forma expresa en su denominación.

Los resultados del análisis permiten deducir, como sexta conclusión, que las universidades con Grado en Periodismo optan por dejar a la elección de los propios alumnos la formación y especialización en materias de nuevas tecnologías mediante la concentración de su oferta en asignaturas optativas o itinerarios especializados, de manera que aún no se considera formación obligatoria prioritaria.

Por último, esta investigación puede considerarse como el primer estudio que analiza de forma cuantitativa la formación de periodistas en nuevas tecnologías tras el EEES pero no puede interpretarse como concluyente, sino que se trata de una “foto fija”, un análisis de partida del cambio de la licenciatura al grado, puesto que el Plan Bolonia permite a las universidades mayor autonomía para modificar sus planes de estudio, de manera que serán necesarias futuras investigaciones que recojan las progresivas modificaciones curriculares que introduzcan las universidades españolas para responder a la demanda en nuevos perfiles profesionales multimedia de los periodistas y para adaptarse a los futuros cambios normativos de los grados.

Pilar Sánchez-García es doctora por la Universidad de Valladolid (España), donde impartió docencia y obtuvo un accésit del premio de Doctorado Lorenzo Gomis (2014). Participa en el Grupo de Investigación Reconocido Nuevas Tendencias en Comunicación (Nuteco) y en dos proyectos de financiación pública sobre infoentrenamiento político (INFOPOLNET)

y los sistemas de investigación en Comunicación (MapCom). Sus líneas de estudio se centran en la enseñanza del Periodismo, los efectos del EEES, nuevos perfiles y retos formativos en el entorno multimedia. Sobre estas cuestiones ha realizado diversas publicaciones, así como seminarios y conferencias. Ha ejercido el periodismo durante 15 años.

Eva Campos-Domínguez es doctora por la Universidad Complutense de Madrid, Premio Extraordinario de Doctorado y profesora de Periodismo en la Universidad de Valladolid (España). Ha sido becaria de las Cortes Generales para la elaboración de tesis doctorales (2007 y 2008) y Premio Joven de Comunica-

ción de la Fundación Complutense de Madrid (2007). Ha participado en diferentes proyectos de investigación de financiación pública sobre la política en internet y es autora de varias publicaciones como *La ciberdemocracia en el Congreso de los Diputados* (2011) o *Digital Democracy Deliberative* (2012), entre otros.

Notas

1 Web: <<http://srv.aneca.es/Listado-Titulos/busqueda-titulaciones>> (consultada el 13-1-2015). Información recopilada con la búsqueda “Grado en Periodismo” y mediante consultas por mail a la Aneca. Recoge 38 referencias de universidades que, al objeto de este estudio, se contabilizan 35 al suprimir tres: la Universitat de Lleida, por ofrecer un doble Grado en Comunicación y Periodismo Audiovisual; la Universidad Tecnología y Empresa de Madrid, sin actividad real contrastada; y la Universidad Antonio de Nebrija, que aparece repetida dos veces.

2 Web del Registro de Universidades dependiente de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades que recoge 36 facultades de Periodismo, de las que se excluye la Universitat de Lleida. La web del Ministerio, <www.educación.es> (consultada el 13-1-2015) con 20 referencias de las que, en este análisis, se excluyen el Centro de Enseñanza Superior Villanueva, en Madrid y del Centro Universitario Eusa, en Sevilla, porque se trata de centros privados adscritos a la Universidad Complutense y a la Universidad de Sevilla.

3 El listado de facultades con titulación de Periodismo se ha contrastado también con el *Libro Blanco Títulos de Grado en Comunicación* (Aneca, 2005); los Informes Anuales de Profesión Periodística de la APM (2008-20013); y a través de diversas consultas realizadas por mail y teléfono con algunas universidades.

4 Real Decreto 1428/1991, de 30 de agosto, “por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Periodismo y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél” (BOE nº 242 de 10 de octubre de 1991, pp. 32902-32904). Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32902-32904.pdf>>.

5 Los planes de grado analizados siguen vigentes. Algunas universidades han modificado algunas asignaturas optativas desde 2010 que no alteran el resultado de este análisis.

6 Hay tres universidades (la Universidad de Castilla la Mancha, Zaragoza y Jaime I) que no cuentan con licenciatura, por lo que se analizan sus planes de grado en Periodismo y se tiene en cuenta en los resultados porcentuales.

7 No se contabilizan las materias que, especialmente en licenciatura, aplican el término Tecnología al Diseño o Tecnología Audiovisual porque no se refieren a nuevas tecnologías, soportes o estudios relacionados con la Red. Se añaden cuando hacen referencia expresa a Diseño Digital o Soportes Audiovisuales.

8 Los resultados porcentuales se ajustan sin decimales por encima o por debajo de 0,5.

9 Esta reducción de materias encuentra explicación en que algunas facultades optan por convertirlas en optativas.

Bibliografía

- Aguinaga, E. (1984). *Epistemología del ejercicio periodístico. Los estudios de periodismo y su proyección profesional*. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Aneca (2005). *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*. Disponible en: <http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf>. Consultado el 3 de febrero de 2015.
- Biondi, J.; Miró, S.; Zapata, E. (2010). *Derribando muros. Periodismo 3.0: oferta y demanda de comunicación en el Perú de hoy*. Lima: El Comercio.
- Cabezuelo, F.; Sierra, J. (2012). "La nueva formación de los futuros profesionales de la comunicación digital. Estudio de caso de una propuesta educativa del panorama universitario español". *Telos*, 90. Disponible en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/NMEROSANTERIORES/Nmeros8097/DetalleAnteriores_90TELOS_ANALISIS1/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2012013010580001&activo=6.do>. Consultado el 12 de diciembre de 2014.
- Campos-Domínguez, E. (2012). Programa docente "Docencia e Investigación en Innovaciones Tecnológicas Aplicadas al Periodismo", publicación inédita. Convocatoria de pruebas de acceso a plazas de Profesor Contratado Doctor, Universidad de Valladolid, mayo de 2012.
- Deuze, M. (2005). "What is Journalism? Professional Identity and Ideology of Journalists". *Journalism: Theory, Practice and Criticism*, 6(4), pp. 442-464.
- Díaz, J. (2002). *La escritura digital: hipertexto y construcción del discurso informativo en el periodismo electrónico*. Gipuzkoa: Universidad del País Vasco.
- . (2005). "Periodismo en Internet: investigar los nuevos medios". En: López, X.; Pereira, X.; Villanueva, X. (coord). *Investigar sobre periodismo. Reunión científica de la Sociedad Española de Periodística*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 74-100.
- . (2007). "Perspectivas de la investigación y docencia universitarias de la comunicación periodística". En: Gómez, B.; Hernández, S. (eds.). *Estudios de Periodística XIII. La Periodística como disciplina universitaria: balance y perspectivas*. Pamplona: Diario de Navarra y Sociedad Española de Periodística, pp. 31-39.
- Díaz, J.; Salaverría, R. (2003). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis: Comprender los nuevos medios*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Fortunati, L.; Sarrica, M.; O'Sullivan, J.; Balcytiene, A.; Harro-Loit, H.; Macgregor, P.; Roussou, N.; Salaverría, R.; De Luca, F. (2009). "The Influence of the Internet on European Journalism". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, pp. 928-963.
- Humanes, M. L. (1997). *La formación de los periodistas en España*. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- López, X. (2012). "La formación de los periodistas para los entornos digitales actuales". *Revista de Comunicación*, 11, pp. 178-195
- Martín Aguado, J. A. (1978). *Fundamentos de la tecnología de la información*. Madrid: Pirámide.
- Masip, P.; Díaz-Noci, J.; Domingo, D.; Micó-Sanz, J. L.; Salaverría, R. (2010). "Investigación internacional sobre ciberperiodismo: hipertexto, interactividad, multimedia y convergencia". *El Profesional de la Información*, 19 (6), noviembre-diciembre, pp. 568-576.
- Meso, K. (2003). "La formación del periodista digital". *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 84, pp. 4-11.
- Montiel, M.; Villalobos, F. (2005). "La enseñanza del periodismo en el siglo XXI: un desafío entre lo impreso y lo digital". *Telos*, 7 (3), septiembre-diciembre, 2005, pp. 397-411.

Real, E. (2004). *Formación y ejercicio profesional del periodista en la España del siglo XXI dentro del marco de la Unión Europea*. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.

Salaverría, R. (2000). "Criterios para la formación de periodistas en la era digital". Ponencia en el I Congreso Nacional de Periodismo Digital. Huesca, 14-15 de enero de 2000. Disponible en: <<http://www.unav.es/fcom/mmlab/mmlab/investig/crite.htm>>. Consultado el 17 de febrero de 2015.

—. (2011). "Online Journalism Meets the University: Ideas for Teaching and Research". *Brazilian Journalism Research*, 7 (11), pp. 137-152. Disponible en: <<http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/20202>>. Consultado el 23 de febrero de 2014.

Sánchez-García, P. (2014). *Un siglo de enseñanza periodística en España: de la primera Escuela de Periodismo a la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras.

Sierra, F. (2011). "La formación científica del informador. Universidad y campo periodístico". En: Sierra, F.; Moreno F. J. (eds.). *Fundamentos de Teoría del Periodismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 11-39. Disponible en: <http://www.compoliticas.org/grado/images/stories/fundamentos_teoría_periodismo.pdf>. Consultado el 12 de diciembre de 2014.

Singer, J.B. (1998). "Online Journalists: Foundations for Research into Their Changing Roles".

Journal of Computer-Mediated Communication, 4(1). Disponible en: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1998.tb00088.x/full>>. Consultado el 5 de marzo de 2015.

Tejedor, S. (2006). *La enseñanza del ciberperiodismo en las licenciaturas de periodismo en España*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4188/stc1de1.pdf?sequence=1>>. Consultado el 5 de enero de 2015.

—. (2007). "La enseñanza del ciberperiodismo: enseñar y aprender periodismo online". En: Gómez, B.; Hernández, S. (eds.) *Estudios de Periodística XIII. La Periodística como disciplina universitaria: balance y perspectivas*. Pamplona: Diario de Navarra y Sociedad Española de Periodística, pp. 405-411.

—. (2008). "Ciberperiodismo y universidad: diagnósticos y retos de la enseñanza del periodismo online". *Anàlisi*, 35, pp. 25-39.

Unesco (2007). *Plan Modelo de estudios de Periodismo*. París: Colección Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209s.pdf> Consultado el 9 de mayo de 2015.

Verón, J.J.; Sabés, F. (2008). "Las nuevas tecnologías en la formación del periodista: una necesidad real e inmediata". *Anàlisi*, 36, pp. 105-114.

Wimmer R. D.; Dominick J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

