

Espejo de Monografías

ISSN: 2660-4213 Número 9, año 2022. URL: espejodemonografias.comunicacionsocial.es

MONOGRAFÍAS DE ACCESO ABIERTO
OPEN ACCESS MONOGRAPHS

COMUNICACIÓN SOCIAL
ediciones y publicaciones

ISBN 978-84-17600-62-4

La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España Observatorio ATIC, nº 5

Charo Sábada Chalezquer; Patricia Núñez Gómez;
José Manuel Pérez Tornero (Editores)

Separata

Capítulo 2

Título del Capítulo

«Aprender y enseñar periodismo en la era del ruido digital: Retos formativos del periodismo»

Autoría

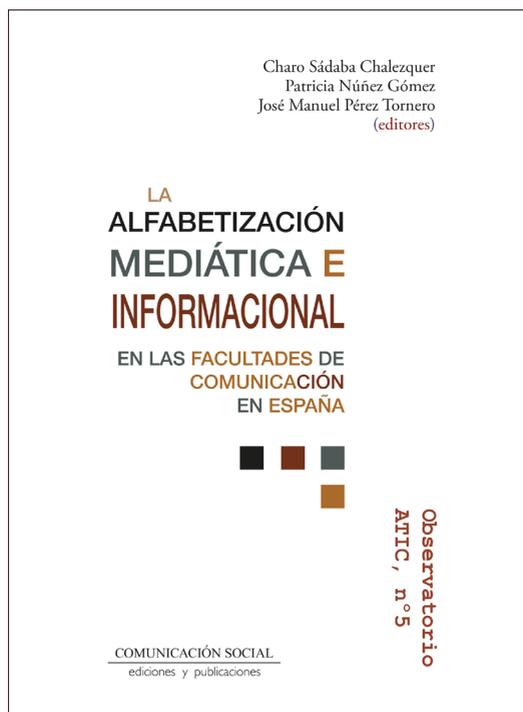
Santiago Tejedor

Cómo citar este Capítulo

Tejedor, S. (2022): «Aprender y enseñar periodismo en la era del ruido digital: Retos formativos del periodismo». En Sábada Chalezquer, C.; Núñez Gómez, P.; Pérez Tornero, J.M. (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España. Observatorio ATIC, nº 5*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. ISBN: 978-84-17600-62-4

D.O.I.:

<https://doi.org/10.52495/c2.emcs.9.p95>



El libro *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* está integrado en la colección «Periodística» de Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

El contexto político y cultural en el que nuestras sociedades están inmersas ha puesto de manifiesto que la desinformación se difunde en los entornos digitales a velocidades inusitadas e incontrolables. Los bulos, las mentiras y las informaciones sesgadas circulan por nuestra sociedad con independencia de la gravedad de las situaciones que nos toque vivir.

Conscientes del papel que las personas dedicadas profesionalmente a la Comunicación —y en particular las facultades— pueden desempeñar para revertir esta tendencia, la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC) aborda en este volumen el estudio de esta realidad en cuanto formadores de los futuros profesionales de la Comunicación.

La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España se articula en torno a tres ejes temáticos bien delimitados:

- la alfabetización mediática en la docencia de nuestras facultades.
- la alfabetización mediática en el trabajo investigador.
- la dimensión de la transferencia de conocimiento sobre este tema.

Con este volumen, desde ATIC, animamos y promovemos la creación de redes de trabajo que incluyan a los y las profesionales de la comunicación, a los colegios y asociaciones de periodistas y publicitarios, y a la sociedad civil, sabedores de que sólo una ciudadanía educada para distinguir la verdad de la mentira en los mensajes que circulan por los medios y las redes sociales digitales, será una ciudadanía crítica con la realidad y el poder.

Sumario

| | |
|---|----|
| Presentación | |
| <i>por María José Recoder</i> | 11 |
| 1. La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario | |
| <i>por Andrea Francisco Amat; Marc Pallares Piquer; Gemma Abellán Fabrés; Alessandra Farné</i> | 13 |
| 1. ¿Qué es, cuándo y por qué surge la AMI? | |
| Historia de una reivindicación | 13 |
| 1.1. AMI vs. Competencia digital..... | 15 |
| 1.2. Conceptualización y elementos clave: Alfabetización comunicativa, competencias mediáticas y competencias transmedia.... | 19 |
| 2. ¿Por qué la AMI es crucial en la actualidad? | 21 |
| 2.1. Avance de la sociedad informacional y digital | 21 |
| 2.2. Saturación..... | 22 |
| 2.3. Desinformación y desórdenes informativos | 23 |
| 2.4. Identidades digitales..... | 23 |
| 2.5. La metáfora del puzle y el telegrama..... | 24 |
| 3. A modo de recapitulación | 29 |
| 4. Referencias | 30 |

PRIMERA PARTE

AMI en la docencia de las facultades de Comunicación

| | |
|--|----|
| 2. Aprender y enseñar periodismo en la era del ruido digital: Retos formativos del periodismo | |
| <i>por Santiago Tejedor</i> | 37 |
| 1. Para 'volver a encontrar' al periodismo..... | 37 |
| 2. Periodistas, formación y ruido digital..... | 38 |
| 3. Algunas ideas, algunos retos..... | 40 |
| 4. Conclusiones | 44 |
| 5. Referencias | 44 |

| | |
|--|-----|
| 3. La importancia de la información en la época de la desinformación. | |
| Fomentar el espíritu crítico de los alumnos | |
| <i>por Teresa Martín García; María Marcos Ramos</i> | 49 |
| 1. <i>Introducción</i> | 49 |
| 2. <i>El desarrollo de la competencia mediática para promover el espíritu crítico del alumnado</i> | 53 |
| 3. <i>Propuestas de alfabetización mediática desde los nuevos entornos universitarios para la innovación educativa</i> | 55 |
| 4. <i>Conclusiones</i> | 56 |
| 5. <i>Referencias</i> | 58 |
| 4. Alfabetización mediática e innovación docente. | |
| Hacia un enfoque crítico de la docencia de la Comunicación desde las Pedagogías visuales | |
| <i>por Virginia Villaplana-Ruiz; Susana Torrado-Morales; Gabriel Ródenas-Cantero</i> | 59 |
| 1. <i>Introducción</i> | 59 |
| 2. <i>La pedagogía visual y las competencias en alfabetización digital</i> | 61 |
| 3. <i>Experiencias de alfabetización digital y pedagogías visuales en el ámbito universitario de la Región de Murcia</i> | 63 |
| 4. <i>Hacia unas prácticas transformadoras: reflexión final</i> | 71 |
| 5. <i>Referencias</i> | 72 |
| 5. Redes sociales y AMI en la docencia universitaria: cómo adecuar la iniciativa MIL CLIKS a las Facultades de Comunicación | |
| <i>por Ana Pérez-Escoda; Marta Perlado-Lamo de Espinosa; Mercedes Herrero de la Fuente</i> | 75 |
| 1. <i>Introducción</i> | 75 |
| 2. <i>Jóvenes y redes sociales</i> | 76 |
| 3. <i>Alfabetización mediática y MIL CLICKS: proyecto y fundamentos</i> ... | 78 |
| 4. <i>Propuesta de aplicación en las Facultades de Comunicación</i> | 81 |
| 5. <i>Conclusiones</i> | 84 |
| 6. <i>Referencias</i> | 85 |
| 6. Medios de comunicación y educación. La necesidad de la Educomunicación en la formación universitaria española | |
| <i>por Rodrigo Elías Zambrano; Mónica Barrientos-Bueno; María del Mar Ramírez-Alvarado</i> | 87 |
| 1. <i>Introducción</i> | 87 |
| 2. <i>Educación y sociedad digital</i> | 89 |
| 3. <i>Aproximación al panorama de la Educomunicación en España</i> | 95 |
| 4. <i>Reflexión final</i> | 100 |
| 5. <i>Referencias</i> | 100 |

SEGUNDA PARTE
AMI en la investigación de las facultades de Comunicación

| | |
|--|-----|
| 7. Empoderamiento juvenil y ciencia ciudadana a través de la pedagogía audiovisual: el proyecto HEBE | |
| <i>por Manel Jiménez-Morales; Alan Salvadó-Romero; Marta Lopera-Mármol</i> | |
| | 105 |
| 1. <i>Introducción</i> | 105 |
| 2. <i>Huellas Digitales: la capacitación artística de los jóvenes como empoderamiento</i> | 108 |
| 3. <i>Bitácoras en Órbita: la circularidad del proceso de empoderamiento</i> | 110 |
| 4. <i>Conclusiones</i> | 114 |
| 5. <i>Referencias</i> | 115 |
| | |
| 8. Tendencias en la producción científica iberoamericana sobre alfabetización informacional y mediática | |
| <i>por María Pinto; Alejandro Uribe-Tirado</i> | |
| | 117 |
| 1. <i>Introducción</i> | 117 |
| 2. <i>Revisión de la literatura</i> | 118 |
| 2.1. <i>La Alfabetización Informacional: un concepto que evoluciona</i> | 118 |
| 2.2. <i>Alfabetización mediática: un camino de transformaciones</i> | 121 |
| 2.3. <i>Alfabetización mediática e informacional (MIL): una integración necesaria</i> | 124 |
| 3. <i>Metodología</i> | 126 |
| 4. <i>Resultados</i> | 128 |
| 4.1. <i>Análisis cuantitativo-descriptivo</i> | 128 |
| 4.2. <i>Análisis cualitativo-conceptual</i> | 132 |
| 5. <i>Conclusiones y recomendaciones</i> | 136 |
| 6. <i>Referencias</i> | 139 |
| | |
| 9. La alfabetización mediática de las plataformas digitales: el caso Twitch | |
| <i>por Gema Lobillo Mora; Antonio Castro Higuera; José Patricio Pérez Rufi; Miguel de Aguilera Moyano</i> | |
| | 149 |
| 1. <i>Introducción</i> | 149 |
| 2. <i>Objetivos y metodología</i> | 151 |
| 3. <i>Resultados de la investigación</i> | 152 |
| 3.1. <i>Análisis de la plataforma</i> | 152 |
| 3.2. <i>Análisis de contenido de Escuela de Creadores Twitch</i> | 153 |
| 4. <i>Discusión y conclusiones</i> | 155 |
| 5. <i>Referencias</i> | 157 |

| | |
|---|-----|
| 10. Alfabetización mediática para el fomento de las vocaciones STEM de niñas y adolescentes a través de la ficción seriada | |
| <i>por Marta Narberhaus; Rebeca Pardo</i> | 159 |
| 1. <i>Series, personajes femeninos y vocaciones STEM</i> | 159 |
| 2. <i>«Efecto CSI» y «efecto Skully»</i> | 162 |
| 3. <i>Doctoras y enfermeras, pero no físicas, ingenieras o informáticas</i> | 162 |
| 4. <i>El papel de la alfabetización mediática</i> | 163 |
| 5. <i>Visibilización de las STEM en los medios para la motivación y desde el autoconcepto positivo</i> | 165 |
| 6. <i>Referencias</i> | 166 |

TERCERA PARTE

AMI en la transferencia de las facultades de Comunicación y de los profesionales de la comunicación

| | |
|---|-----|
| 11. La Associació Ciutadania i Comunicació (ACICOM) y la alfabetización mediática en el País Valenciano | |
| <i>por José Ignacio Pastor Pérez; Francesc-Andreu Martínez Gallego</i> | 171 |
| 1. <i>Sobre los orígenes</i> | 171 |
| 2. <i>Dieta mediática y educomunicación</i> | 174 |
| 3. <i>Puntos fuertes, puntos débiles</i> | 177 |
| 4. <i>Referencias</i> | 181 |
| 12. La transferencia en educomunicación. Una oportunidad transversal de los grados en Comunicación | |
| <i>por María Cruz Alvarado; Eva Navarro; Susana de Andrés; Agustín García Matilla</i> | 183 |
| 1. <i>Antecedentes</i> | 183 |
| 2. <i>Un concepto de transferencia social</i> | 185 |
| 3. <i>Investigaciones que contribuyen a la labor de transferencia social educomunicativa</i> | 189 |
| 4. <i>Algunas estrategias docentes diseñadas con vocación de transferencia en la UVA</i> | 191 |
| 5. <i>Coda final</i> | 192 |
| 6. <i>Referencias</i> | 193 |
| 13. El Factor Relacional aplicado a las competencias periodísticas: plataformas de trabajo con estudiantes | |
| <i>por Carmen Marta-Lazo; José Antonio Gabelas Barroso</i> | 197 |
| 1. <i>Factor Relacional en el contexto de las competencias digitales</i> | 197 |
| 2. <i>Intermetodología y competencias periodísticas digitales</i> | 202 |
| 2.1. <i>Dimensión instrumental</i> | 202 |
| 2.2. <i>Dimensión cognitiva</i> | 202 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. Dimensión actitudinal..... | 203 |
| 2.4. Dimensión axiológica | 203 |
| 2.5. Dimensión emprendedora | 204 |
| 2.6. Dimensión holística..... | 204 |
| 3. La plataforma digital Entremedios, un ejemplo de aplicación del Factor Relacional al aprendizaje de competencias periodísticas..... | 205 |
| 4. Referencias | 207 |
| 14. Alfabetización mediática y transferencia de resultados de investigación con modelo cuádruple hélice | |
| por Victoria Tur-Viñes | 209 |
| 1. La alfabetización mediática como proceso de innovación..... | 209 |
| El modelo de cuádruple hélice..... | 209 |
| 2. La audiencia informada..... | 210 |
| 3. Alfabetización mediática | 212 |
| 4. El caso de la calificación de programas infantiles en España..... | 214 |
| 5. Referencias | 216 |
| Epílogo. Horizontes para la alfabetización digital en las Facultades de Comunicación | |
| por Charo Sádaba; Patricia Nuñez-Gómez; | |
| José Manuel Pérez Tornero..... | 219 |
| 1. Una alfabetización digital | 220 |
| 2. Retos para las Facultades de Comunicación | 222 |
| 2.1. Retos en el ámbito docente | 223 |
| 2.2. Retos para la investigación..... | 223 |
| 3. Referencias | 224 |

Aprender y enseñar periodismo en la era del ruido digital: Retos formativos del periodismo

Santiago Tejedor

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Para 'volver a encontrar' al periodismo

Cada vez nos perdemos menos, pero nos orientamos peor. Un estudio, publicado en la revista *Nature Communications*, revela que las personas están perdiendo progresivamente sus habilidades para orientarse. La investigación, impulsada por la University College de Londres, analizó los cerebros de los taxistas londinenses. Antes de la irrupción de los dispositivos de GPS, el área cerebral del hipocampo posterior de estos conductores estaba muy desarrollada: memorizaban calles, itinerarios, rutas, atajos. Y lo hacían día a día. El resultado: mejores capacidades cerebrales de navegación y de ubicación geográfica. Hoy día, la capacidad del cerebro dedicada a estos procesos está quedando oxidada debido al uso continuado de aplicaciones de geolocalización. Este cambio afecta a los conductores y también a los peatones que empiezan a perder sus dotes innatas de orientación (Mundodiario, 2017). La sobrea-bundancia informativa que define al ciberespacio y la facilidad de acceso a los contenidos (a un solo clic) han generado un proceso que posee preocupantes similitudes: cada vez accedemos a más contenidos, pero nuestra capacidad de lectura crítica es menor. ¿Estamos más informados o más *infxicados*? Esta inercia, acelerada con la irrupción de las redes sociales, afecta al conjunto de la ciudadanía de forma general; y al periodismo de manera específica.

Según la consultora Gartner, en su informe de predicciones tecnológicas, en 2022, los usuarios consumirán más noticias falsas que verdaderas y además no dispondremos de la capacidad —ni material ni tecnológica— para eliminarlas (Jané, 2017). En este contexto, la Universidad de Stanford advirtió que un 82% de los adolescentes eran incapaces de diferenciar una noticia real de un post patrocinado (Infolibre, 2016). A ello se une, desde hace unos años, una particular tendencia en el acceso y el procesamiento de los contenidos informativos: los usuarios *retuitean* sin leer, comentan sin leer o reenvían contenidos leyendo únicamente el titular. Ante esta inercia, la plataforma Twitter ha incorporado un aviso que alertará a las personas que compartan un artículo sin haberlo abierto previamente. Pero no es suficiente. En una época

marcada por el impacto planetario del coronavirus, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advirtió de la amenaza de otra pandemia, esta vez, la de la información. La infodemia, concebida como la irrupción y la viralización descontroladas de desinformación y noticias falseadas, ha impactado en la salud informativa de nuestras sociedades y, por ende, en la tipología de contenidos, las rutinas de producción, las dinámicas organizativas y, especialmente, en el rol que han de asumir los medios de comunicación y los periodistas (Tejedor *et al.*, 2020a, b, c y d; Tejedor *et al.*, 2021).

En este escenario, el aprendizaje y la enseñanza del periodismo se han convertido en dos hitos decisivos por su importancia, por un lado; y por la necesidad urgente de redefinir el ejercicio periodístico en un contexto de acelerada transformación tecnológica, por otro. El Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies ha destacado, como una de las tendencias emergentes, las «tecnologías humanas aumentadas»; mientras que el Future Today Institute ha señalado el potencial de la realidad extendida (entornos manipulados digitalmente que abarcan tanto la realidad virtual como la aumentada) para el desarrollo de nuevas aplicaciones de gran valor informativo (Tejedor; Romero-Rodríguez; Moncada; Alencar, 2020). La realidad aumentada —en sus diferentes desarrollos—, la inteligencia artificial o las posibilidades que ofrece el *big data* confluyen con nuevas «expresiones» del periodismo: de contexto, lento (*slow journalism*) o constructivo o de soluciones, entre otros.

2. Periodistas, formación y ruido digital

La formación de los futuros profesionales del periodismo ha sido —y ha de seguir siendo— un desafío constante para las universidades, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. Este trabajo ha interpelado al sistema educativo, empresas mediáticas y agentes sociales de impronta nacional e internacional. En este sentido, en 2005, la Unesco encargó a un grupo de expertos en educación el estudio y la concreción de las líneas directrices de un plan de estudios para la formación de los profesionales del periodismo. El trabajo —accesible en el ciberespacio— concluyó que la formación tendría que articularse a través de tres ejes: 1) las normas, los valores, las herramientas, los criterios de calidad y las prácticas del periodismo; 2) los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, jurídicos y éticos del ejercicio del periodismo; y 3) el conocimiento del mundo y las dificultades intelectuales ligadas al periodismo (Unesco, 2007). La propuesta de Unesco no es la única. Desde principios del 2000 han ido apareciendo diferentes estudios que han identificado diversos retos formativos derivados de las transformaciones del periodismo. La irrupción de internet y su acelerado rol protagónico en los procesos informativos introdujo importantes desafíos en diferentes ámbitos: la definición de los temas a abordar, la de-

limitación de las habilidades y competencias requeridas a los periodistas, y una reflexión permanente sobre las estrategias pedagógicas idóneas para la preparación de los mismos. Por ejemplo, en 2017, el Nieman Lab de la Universidad de Harvard y el Informe de Predicciones del Instituto Reuters identificaban cinco grandes desafíos del periodismo que, sin duda, impactaban en la formación de estos profesionales. Se trataba de la realidad 3D en los teléfonos móviles con finalidades informativas, la inteligencia virtual, el periodismo de datos, la lucha contra las *fake news* o los nuevos modelos de negocio (Nieman Lab & Reuters, 2017).

Desde la aparición de los primeros cibermedios en España se han impulsado numerosos proyectos de investigación y se ha generado un acervo de «textos» de diferente naturaleza que han abordado el desafío formativo del periodismo, desde diferentes perspectivas y enfoques, especialmente, en la denominada era digital. En 2005, el *Libro Blanco Títulos de Grado en Comunicación* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca), establecía seis grandes retos a nivel de formación: la capacidad analítico-crítica; la buena preparación técnica y profesional; la reflexión sobre el quehacer periodístico; la innovación; la facilidad para adaptarse a los cambios y la experimentación derivada de la práctica profesional y en laboratorios (Aneca, 2005).

Desde la primera tesis doctoral sobre la enseñanza del ciberperiodismo en las facultades de ciencias de la comunicación españolas (Tejedor, 2006) hasta los informes como el estudio de los *Perfiles Profesionales más demandados en el ámbito de los Contenidos Digitales en España 2012-2017* (FTI-Ametic, 2012: 129) o diversas monografías sobre la formación periodística en España (Sánchez-García, 2017) o el desarrollo general del ciberperiodismo en Iberoamérica (Salaverría, 2016), la academia ha reflexionado sobre cómo preparar a los profesionales del periodismo. Un análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo, elaborado por Tejedor y Cervi (2017), cartografió las competencias, los objetivos y las asignaturas de 12 planes de estudios de las 8 universidades más prestigiosas del mundo en el ámbito de la Comunicación, según el Índice QS World University. El trabajo, que aplicó una perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa a partir de un corpus de 542 asignaturas, destacó una tendencia hacia una formación humanista, por un lado; y un rol protagónico del estudiante en la definición de su propio itinerario formativo. Estudios similares focalizados en el contexto europeo, como el de Cervi, Simelio y Tejedor (2020), señalaron, tras analizar 687 asignaturas de las 8 universidades más prestigiosas de Europa, que los planes curriculares de estos centros se focalizaban en el desarrollo de materias teóricas, el estudio de metodologías de investigación y la conformación de una amplia oferta de asignaturas optativas. Además, la investigación, que analizó el tipo de asignaturas, la distribución en el plan de estudios, el análisis de buenas prácticas y la detección de tendencias, destacó

la importancia de fomentar la mirada crítica más allá del aprendizaje técnico o instrumental de herramientas y plataformas. En este sentido, el estudio concluyó que los programas educativos de las universidades no estaban preparados para adaptarse a los cambios estructurales del nuevo escenario profesional.

Esta dificultad se ha visto hondamente ampliada por el impacto de la pandemia del coronavirus que ha demandado a las universidades transformaciones de todo tipo (Tejedor; Cervi; Tusa; Parola, 2020): estructurales, metodológicas y organizativas. Los docentes han tenido que reformular sus estrategias formativas en un espacio de tiempo muy reducido (Cáceres-Muñoz; Jiménez Hernández; Martín-Sánchez, 2020). Además, este proceso se ha producido en un contexto marcado por preocupantes diferencias relativas a las competencias digitales (Cervantes Holguín; Gutiérrez Sandoval, 2020; Bekerman; Rondanini, 2020; Beltrán *et al.*, 2020). En este contexto, el desconocimiento de las claves decisivas para el correcto rediseño de las asignaturas, las metodologías y los procesos formativos (González-Calvo *et al.*, 2020) ha generado propuestas improvisadas y de poca solidez (Ríos Campos, 2020). Además, trabajos como los de Fontana-Hernández *et al.* (2020) o Cao *et al.* (2020), entre otros, han incidido en las dificultades que el estudiantado ha asumido, tanto a nivel técnico como a nivel motivacional en todas sus dimensiones. La pandemia, en último término, ha abierto interesantes debates sobre el enfoque de la formación de los futuros periodistas, al tiempo que ha reabierto otras controversias cuya presencia venía siendo recurrente.

3. *Algunas ideas, algunos retos*

Por un lado, qué enseñar. Y por otro, cómo enseñarlo. La formación en Periodismo se sitúa en una interesante encrucijada repleta de desafíos que interpelan, por un lado, a las transformaciones de la profesión y, por otro, a las necesidades formativas derivadas de un nuevo escenario ampliamente cambiante. En este contexto, es muy complicado enumerar las transformaciones del sector —muchas perecedoras; otras, efímeras, y algunas perdurables— que afectarán a la formación en Periodismo. Sin embargo, sí se pueden identificar algunas tendencias que permiten anticipar aspectos decisivos en el diseño —o rediseño— de una cartografía estratégica para «aprender y enseñar» periodismo. Se trata de algunas ideas que conectan con retos cruciales en la preparación de los periodistas. La lista —abierta a cambios y ampliaciones— podría responder a estos 10 desafíos formativos:

- 1) El paso de la alfabetización digital a la alfabetización mediática:

El nuevo escenario profesional viene marcado por el papel protagónico que las tecnologías (instrumentos, apps, plataformas, software, etc.) han adquiri-

do en el quehacer periodístico. En este sentido, la formación de los futuros periodistas ha de tener presente la importancia de conocer los conceptos y los procesos que envuelven a estos nuevos desarrollos tecnológicos. Sin embargo, en un contexto marcado por el ruido digital, es necesario ir más allá de la formación instrumental o técnica. La alfabetización digital mediática (Pérez Tornero; Tejedor, 2016) es, en este sentido, una apuesta clave capaz de aunar lo tecnológico con lo humanista desde una perspectiva crítica. En esta línea, Kellner (2004) ha enfatizado la importancia de diferenciar entre el manejo técnico de los instrumentos y la capacidad de lectura, escritura, investigación y comunicación de los ciudadanos ante el volumen ingente de información que circula por la Red. Concebida como la capacidad de un usuario para acceder, manejar, integrar, crear y evaluar diferentes tipologías de contenidos, resulta clave ante el desafío de combatir la infoxicación. Autores como Pérez Tornero y Varis (2012) o Ferrés y Piscitelli (2012) han destacado, en la última década, la importancia de dominar los códigos implicados en el sistema mediático contemporáneo y, para ello, han insistido en el valor de una formación de los comunicadores que incida en la pertinencia —o casi urgencia— de fomentar un uso ético, responsable y crítico del «tsunami digital» que ha transformado nuestras sociedades (Pérez Tornero, 2020). El periodismo y, por ende, los periodistas, han de retomar su rol formativo en un contexto *infodémico* que demanda de melodías informativas frente al ruido digital. Se trata de formar a los periodistas en un «uso sano» de las posibilidades del ciberespacio (Gutiérrez, 2003) ante las dificultades de los usuarios más jóvenes para salvaguardar su identidad y reputación virtual y adquirir una sólida alfabetización mediática (Pérez Tornero *et al.*, 2015). En definitiva, se trataría de fomentar un humanismo digital en los planes de estudio, aliviando el rol preponderante que han asumido las herramientas tecnológicas en los currículos. La propuesta no responde a un planteamiento dicotómico o excluyente, sino que propone que la formación técnica vaya acompañada de un cariz reflexivo y crítico perenne.

2) El papel de las redes sociales:

La nueva cultura digital viene marcada por una serie de transformaciones que afectan a diferentes escenarios de nuestra vida (Orihuela, 2021). En esta «transformación digitalizada», las redes sociales absorben un papel decisivo. A nivel periodístico, estas plataformas dialógicas poseen igualmente un papel destacado. Estudios como el de Tejedor, Cervi, Jaraba y Tusa (2020) han identificado una idiosincrasia particular en el manejo que los periodistas realizan de Twitter. Esta dinámica es igualmente apreciable en otras redes sociales. La formación de los profesionales de la comunicación ha de abarcar, por tanto, un manejo avanzado y aplicado al ejercicio periodístico de estos «instrumentos» (desde Twitter a Youtube, pasando por las redes y plataformas emergentes) y, especialmente, una reflexión crítica sobre los aportes y los interrogantes que introducen en el campo periodístico.

3) El periodismo aumentado:

Las «tecnologías humanas aumentadas» están inaugurando una interesante etapa en el desarrollo de iniciativas periodísticas; al tiempo que están transformando algunas rutinas de producción de los medios. La Realidad Aumentada (RA), la Realidad Virtual (RV), la geolocalización, el uso de drones o los *news-games*, entre otros, invitan a una renovación de la narrativa que no se puede limitar al uso de las etiquetas de *cross* o *trans*. El desarrollo tecnológico de estos avances permite experimentar con las historias —pieza nuclear del periodismo—, impactando y revolucionando la escritura ciberperiodística. A dicho proceso se suman las posibilidades de la Inteligencia Artificial (IA) y todas las posibilidades del *big data*. En este escenario, la universidad debe asumir un rol activo como aula, taller y laboratorio capaz de generar propuestas innovadoras. La innovación, concebida como una combinación de ideas, dinámicas o recursos existentes (Boczkowski, 2004; Storsul; Krumsvik, 2013), es uno de los grandes desafíos de la industria y de la academia (Sádaba; García-Avilés; Martínez-Costa, 2016).

4) Los «nuevos» periodismos:

Los contenidos, los medios, los procesos, las plataformas y los públicos han ido evolucionando. El periodismo lento (*slow journalism*), el periodismo de contexto o el periodismo de soluciones (Casares, 2021) introducen una serie de propuestas interesantes en la reflexión sobre la función del periodismo y las preferencias de los usuarios respecto a los contenidos de los medios (Romero-Rodríguez; Tejedor; Castillo-Abdul, 2021). Se trata, en último término, de «expresiones» del periodismo que el alumnado debe practicar, conocer, analizar y, si procede, cuestionar.

5) El componente ético:

En los planes de estudio de Periodismo, la deontología se erige como un ámbito —tanto a nivel autónomo como desde un enfoque transversal— decisivo en la formación de los profesionales del periodismo. Las particularidades del escenario actual (marcado por la infoxicación, la *infodemia* y la avalancha de noticias falsas, entre otros condicionantes) subraya la importancia de incorporar el componente ético en la formación de los periodistas. La reflexión sobre este tipo de cuestiones ha de tener presencia durante toda la formación, especialmente, desde los primeros semestres o cursos de la carrera.

6) El ¿nuevo? docente:

Un estudio de Tejedor, Cervi, Tusa y Parola (2020), basado en encuestas a alumnado y profesorado de periodismo, comunicación y educación, de Italia, España y Ecuador, reveló que, durante la etapa pandémica, la apuesta por la innovación y la promoción del pensamiento crítico y reflexivo junto a la gestión estratégica del componente tecnológico fueron los principales desafíos de la universidad. En esta línea y considerando la solvencia y destreza del alumnado en el manejo instrumental de las plataformas y los instrumentos digitales, se propone un rol de docente que recupera la esencia de dicha pro-

fesión (¿oficio?), al tiempo que le introduce nuevos matices. El profesor es fuente de información, pero especialmente, actúa como acompañante, asesor, motivador, validador, editor u orientador. Y también, aunque muchas veces nos cueste aceptarlo, como estudiante.

7) El nuevo alumno:

Las particularidades del nuevo perfil de estudiante (*prosumidor*, multitarea, con atención flotante, etc.) ofrecen información muy valiosa para el diseño de las estrategias formativas. Resulta, por tanto, decisivo tener presente este tipo de características, ya que esbozan una serie de preferencias a nivel temático, relacional y metodológico de gran importancia en el diseño de la estrategia formativa, especialmente para un alumnado que vive inmerso en las pantallas: redes, apps y todo tipo de plataformas.

8) Las nuevas metodologías:

La apuesta por un modelo de aprendizaje por indagación —que ha venido aplicándose en la última década— sigue teniendo validez y vigencia en el escenario actual. Sin embargo, el *learning by doing* (aprender haciendo) debería de dar paso a un *learning by doing by living* (aprender haciendo y viviendo). Esto es: se plantea la necesidad de una conexión de las propuestas metodológicas con una agenda temática vinculada con las problemáticas del entorno más cercano del alumnado (proximidad) y los desafíos más amplios —migración, medioambiente, etc.— del planeta (globalidad). El aprendizaje por proyectos, el aprendizaje analítico, la resolución de problemas, el aprendizaje por exploración, el aprendizaje móvil, la *flipped classroom*, el aprendizaje colaborativo o el portafolio profesional, entre otros, constituyen propuestas de gran valor que, sin embargo, han de ser objeto de un proceso de *topicalización* o adaptación por parte de los equipos docentes para conectar la clase con los desafíos cotidianos de la profesión periodística.

9) Nuevos perfiles profesionales:

La investigación y el debate sobre los nuevos perfiles profesionales que ha introducido el ciberespacio en el periodismo ha sido recurrente desde la aparición de los primeros medios concebidos «desde» y «para» internet y a partir del proceso de convergencia digital y mediática (Salaverría, 2009) que han experimentado. Desde principios del 2000 se planteó ya la necesidad de transformar el perfil del periodista tradicional en un gestor del conocimiento (Mellado *et al.*, 2007). Más recientemente, los trabajos de Caminero y Sánchez-García (2018) o Escobar y Jaramillo (2021), entre otros, han incidido en los nuevos roles que emergen en la industria periodística. La academia debe, en este sentido, acercar al alumnado —desde el debate, el análisis y la reflexión— a este tipo de desafíos.

10) El diálogo entre la academia y la industria:

La formación en competencias es uno de los principales pilares del planteamiento impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El establecimiento de una conexión sólida con las demandas, los desarrollos y las

tendencias de la industria (García Avilés; Martínez, 2009) resulta decisiva. La capacidad de responder a las necesidades del mercado se ha convertido en el gran desafío de los planes de estudios de las principales facultades de Ciencias de la Comunicación (Scolari *et al.*, 2008; Vivar *et al.*, 2010; Mico; Masip; Ballano, 2012). No obstante, algunos autores han cuestionado esta relación de dependencia y han abogado por un diálogo permanente, continuo y bidireccional entre la academia y la industria. En esta línea, los laboratorios de medios (Salaverría, 2015; Sádaba; Salaverría, 2016; García-Avilés, 2018), que permiten el trabajo colaborativo entre las aulas y los medios, constituyen una propuesta de gran valor a nivel formativo.

4. Conclusiones

El desafío de aprender y enseñar periodismo demanda de un trabajo permanente cuya responsabilidad no recae únicamente en la institución educativa. En este sentido, el papel de los propios medios de comunicación se presenta como decisivo en un escenario marcado por el protagonismo del ruido digital. Por ello, el trabajo coordinado y conjunto de la academia y la industria resultará decisivo en la formación de los futuros profesionales del periodismo. Para ello, el estudio de la formación periodística ha de seguir siendo un objetivo de la academia a nivel de investigación, divulgación y transferencia. El desafío de «aprender y enseñar» periodismo en la era del ruido digital incorpora retos formativos del periodismo inexistentes hasta nuestros días. El impacto tecnológico —especialmente del *big data* y la Inteligencia Artificial— está y seguirá reformulando muchos aspectos del ejercicio periodístico. Sin embargo, la esencia de la profesión seguirá respetando unos preceptos fundacionales e inamovibles. Por ello, la formación de los periodistas debe respaldarse en un humanismo digital que crea en la esencia, el por qué de este oficio (yuxtaposición de ‘obra’, ‘hacer’ y ‘artesano’): Ir, mirar, volver y contar.

5. Referencias

- ANECA (2005): *Libro blanco. Títulos de Grado de Comunicación*. Madrid: Agencia Nacional de Calidad y Evaluación de la Acreditación. http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf (01-08-2017).
- Bekerman, U.; Rondanini, A. (2020): «El acceso a internet como garantía del derecho a la educación», *Diario DPI Suplemento Salud*, núm. 58, pp. 1-7. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3576719>
- Beltrán, J.; Venegas, M.; Villar-Aguilés, A.; Andrés-Cabello, S.; Jareño-Ruiz, D.; de Gracia-Soriano, P. (2020): «Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 92-104. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Boczkowski, P.J. (2004): The processes of adopting multimedia and interactivity in

- three online newsrooms. *Journal of communication*, 54(2), 197-213.
- Cáceres-Muñoz, J.; Jiménez Hernández, A. S.; Martín-Sánchez, M. (2020): «Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Caminero, L.; Sánchez-García, P. (2018): «El perfil y formación del ciberperiodista en redacciones nativas digitales», *Hipertext.net*, núm. 16, pp. 4-15, <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2018.i16.04>
- Cao, W.; Fang, Z.; Hou, G.; Han, M.; Xu, X.; Dong, J.; Zheng, J. (2020): «The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China», *Psychiatry Research*, vol. 287, pp. 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Casares, A. (2021): *La Hora Del Periodismo Constructivo: El poder transformador de la información orientada al futuro y a las soluciones*. Navarra: Astrolabio Comunicación.
- Cervi, L.; Simelio, N.; Tejedor, S. (2020): «Analysis of Journalism and Communication Studies in Europe's Top Ranked Universities: Competencies, Aims and Courses», *Journalism Practice*, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1762505>
- Cervantes Holguín, E.; Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020): «Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Escobar, P.; Jaramillo, A. (2021): «El perfil ideal del periodista según los medios». *GIGAPP Estudios Working Papers*, núm. 8, pp. 247-262. <http://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/255>
- Ferrés, J.; Piscitelli, A. (2012): «La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores», *Comunicar*, núm. 38, pp. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fontana-Hernández, A.; Herrera-Sibaja, S.; Leiva-Durán, B.; Montero-Cascante, J. (2020): «El Proyecto UNA Educación de Calidad en el contexto de la COVID 19», *Revista Electrónica Educare*, núm. 24, pp. 1-3. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.12>
- FTI-Ametic (2012): *Perfiles profesionales más demandados de la industria de contenidos digitales en España 2012-2017*. Madrid: Fundación Tecnologías de la Información.
- García-Avilés, J. A. (2018). «Resultados de la innovación en los laboratorios de medios: el caso de El confidencial.LAB». *El profesional de la información*, vol. 27, núm. 2, pp. 359-366.
- García-Avilés, J.A.; 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*, vol. 4, núm. 1, p. 239-250.
- González-Calvo, G.; Barba-Martín, R.A.; Bores-García, D.; Gallego-Lema, V. (2020). «Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado». *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, vol. 2, núm. 9, pp. 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Infolibre (01/2/2016). «El 82% de los adolescentes de EEUU no sabe diferenciar una noticia de un artículo patrocinado». https://www.infolibre.es/noticias/medios/2016/12/01/el_los_adolescentes_eeuu_sabe_diferenciar_una_noticia_articulo_patrocinado_58308_1027.html
- Jané, C. (09/11/2017). «La mitad de noticias que circulan en el 2022 serán falsas». <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20171108/la-mitad-de-noticias-que-circulen-en-el-2022-seran-falsas-6411174>
- Kellner, D. (2004): «Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación». En Snyder, I. (Ed.), *Alfabetismos digitales*. Málaga: Aljibe.
- Mellado, C.; Simon, J.; Barría, S.; Enríquez, J. (2007): «Investigación de perfiles profesionales en periodismo y comunicación para una actualización curricular perma-

- nente», *Zer*, núm. 23, pp.139-164.
- Mico, J.L.; Masip, P.; Ballano, S. (2012): «Criterios de contratación y perfiles profesionales emergentes en los medios. Universidad y empresas informativas en época de crisis en Cataluña», *Ámbitos*, nº 21, p. 281-294.
- Mundodiario (22/03/2017): «El GPS está debilitando la capacidad del cerebro para orientarse». <https://www.mundodiario.com/articulo/sociedad/gps-debilitando-capacidad-cerebro-orientarse/20170322153117083070.html>
- NiemanLab (01/08/2017): «*Predictions form Journalism 2017*». <http://www.niemanlab.org/collection/predictions-2017/>
- Orihuela, J. L. (2021): *Culturas digitales. Textos breves para entender cómo y por qué internet nos cambió la vida*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Pérez Tornero, J.M. (2020): *La gran mediación I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC.
- Pérez Tornero, J.M.; Varis, T. (2012): *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez Tornero, J.M.; Tejedor, S. (eds.) (2016): *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Editorial UOC.
- 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*, vol. 21, núm. 1, pp. 509-521. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49108
- Ríos Campos, C. (2020): «COVID-19 y Educación Superior Universitaria Pública del Perú», *Revista Clake Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-1. <http://revistaclakeeducation.com/ojs/index.php/Multidisciplinaria/article/view/16>
- Romero-Rodríguez, L.; Tejedor, S.; Castillo-Abdul, B. (2021): «From the Immediacy of the Cybermedia to the Need for Slow Journalism: Experiences from Ibero-America», *Journalism Practice*, <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1870530>
- Salaverría, R. (2016): *Ciberperiodismo en Iberoamérica*. Madrid: Editorial Ariel.
- Salaverría, Ramón (2015): «Los labs como fórmula de innovación en los medios», *El profesional de la información*, vol. 24, núm. 4, pp. 397-404. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.06>
- Salaverría, R. (2009): *Los medios de comunicación ante la convergencia digital*. I Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Scolari, C.A.; Mico, J.L.; Navarro, H.; Pardo, H. (2008). «El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes», *Zer-Revista de estudios de comunicación*, núm 25, p. 37-60.
- Sádaba, C.; García-Avilés, J. A.; Martínez-Costa, M. P. (coords.) (2016): *Innovación y desarrollo de los cibermedios en España*. Pamplona: Eunsa.
- Sádaba, C.; Salaverría, R. (2016): «La innovación y los cibermedios: los labs». En: Sádaba, C.; García-Avilés, J. A.; Martínez-Costa, M. P. (coords.) *Innovación y desarrollo de los cibermedios en España*. Pamplona: Eunsa, pp. 41-47.
- Sanchez-García, P. (2017): *Periodistas (in)formados. Un siglo de enseñanza periodística en España: historia y tendencias*. Madrid: Universitat.
- Storsul, T.; Krumsvik, A. H. (2013): «What is media innovation?». En Storsul, T.; Krumsvik, A. H. (eds.). *Media innovations. A multidisciplinary study of change*. Gothenburg: Nordicom, pp. 13-26.
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Portalés, M. (2021): «La información de la pandemia de la Covid-19 en las portadas de los diarios. Estudio comparativo de Italia, Reino Unido, España, Francia, Portugal, Estados Unidos, Rusia y Alemania», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 242, pp. 251-291. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.77439>
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Portalés, M.; Zabolina, M. (2020): «Information on the covid-19 Pandemic in Daily Newspapers' Front Pages: Case Study of Spain and Italy», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, núm. 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176330>

- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Parola, A. (2020): «Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador», *Revista Latina De Comunicación Social*, núm. 78, pp.19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tejedor, S.; Romero-Rodríguez, L.; Moncada, A.; Alencar, M. (2020): «Journalism that tells the future: possibilities and journalistic scenarios for augmented reality», *Profesional de la información*, vol. 29, núm 6, <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.02>
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Jaraba, G.; Tusa, F. (2020): «Spanish journalists on Twitter: Diagnostic approach to what, and how Spanish journalists talk about politics, international affairs, society, communication and culture». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, núm. 63, pp. 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3333>
- Tejedor, S.; 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*, núm. 72, pp. 1626–1647.
- Tejedor, S. (2006): «La enseñanza del ciberperiodismo: Hacia una transversalidad mixta». *Zer*, núm. 21, pp. 219-23.
- Unesco (2007): *Colección de la UNESCO sobre los estudios de periodismo Plan modelo de estudios de periodismo*. París: Unesco.
- Vivar, H. et al. (2010). «Análisis de los estudios de Comunicación en España frente al reto del EEES». En II Congreso de la Asociación Española de Investigación en Historia y Comunicación Social 63 Vol. 18. Nº Esp. Dic. (2013) 53-64 A. Casero, S. Ortells y H. Doménech Las competencias profesionales en periodismo Comunicación y desarrollo en la era digital. Málaga. Disponible en: <http://www.ae-ic.org/malaga2010/upload/ok/307.pdf> [02-03-2013].