

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

Departamento de Economía Agroambiental, Ingeniería Cartográfica,
Expresión Gráfica en la Ingeniería y Antropología Social.



Las herramientas web en la enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Dña. Begoña Ivars Nicolás

Dirigida por:

Dr. D. Santiago Fernández Ardanaz

Dra. Dña. Teresa Magal Royo (UPV)

Elche, noviembre 2010.





Agradezco todo el apoyo y la paciencia de mi familia y amigos. A mis directores, agradezco su conocimiento y consejos, y la serenidad que me han transmitido en los momentos más difíciles facilitándome la elaboración de esta tesis.





FERNANDO VIDAL GIMÉNEZ, Director del Departamento de Economía Agroambiental, Ingeniería Cartográfica, Expresión Gráfica en la Ingeniería y Antropología Social de la Universidad Miguel Hernández de Elche,

CERTIFICA:

Que la tesis doctoral *Las herramientas Web en la enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana* ha sido realizada por la Licenciada en Bellas Artes, Begoña Ivars Nicolás, bajo la supervisión y revisión del Dr. Santiago Fernández Ardanaz y la Dra. Teresa Magal Royo. Y da su conformidad para que sea presentada a la Comisión de Doctorado de la Universidad.

Para que así conste, y a los efectos oportunos, firma el presente Certificado en Orihuela, a doce de noviembre de 2010.

FDO.: Fernando Vidal Giménez.

Director del Departamento



Santiago Fernández Ardanaz, doctor, investigador, coordinador y profesor de Antropología Social y Cultural en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Miguel Hernández de Elche,

CERTIFICA:

Que la Licenciada en Bellas Artes, Begoña Ivars Nicolás, ha realizado bajo su supervisión la tesis doctoral titulada *Las herramientas Web en la enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana*.

Que ha revisado los contenidos científicos y los aspectos formales del trabajo y da su conformidad para su presentación y defensa pública.

Miguel Hernández
FACULTAD DE CIENCIAS
SOCIALES Y JURÍDICAS

Para que así conste, y a los efectos oportunos, firma el presente Certificado en Elche, a doce de noviembre de 2010.

FDO. Dr. Santiago Fernández Ardanaz



Teresa Magal Royo, doctora, investigadora y profesora del Departamento de Ingeniería Gráfica de la Universidad Politécnica de Valencia,

CERTIFICA:

Que la Licenciada en Bellas Artes, Begoña Ivars Nicolás, ha realizado bajo su supervisión la tesis doctoral titulada *Las herramientas Web en la enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana*.

Que ha revisado los contenidos científicos y los aspectos formales del trabajo y da su conformidad para su presentación y defensa pública.

Para que así conste, y a los efectos oportunos, firma el presente Certificado en Elche, a doce de noviembre de 2010.

FDO. Dra. Teresa Magal Royo







Índice

Índice.....	11
Índice de figuras	16
Índice de tablas	25
Introducción	29
Marco contextual	31
Hipótesis	33
Objetivos.....	36
Estructura y metodología.....	38
Introducción.....	38
Capítulo 1. Proceso de cambio en la enseñanza y aprendizaje del Periodismo.	38
Capítulo 2. El ciberperiodismo.....	38
Capítulo 3. Las herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	39
Capítulo 4. La enseñanza del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.	39
Capítulo 5. Las herramientas Web en la docencia del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana.....	40
Anexos.....	40
Capítulo I. Proceso de cambio en la enseñanza y aprendizaje del Periodismo.	43
Introducción.....	45
1.1. La repercusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el estudiante.	47
1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior.	55
1.2.1. Los estudios de Periodismo en España.....	64
1.2.1.1. Estructura General del Título de Periodismo según el Libro Blanco: ...	67
1.3. El Periodismo y el marco laboral.	76
1.3.1. El marco laboral.	76
1.3.2. Nuevos perfiles profesionales.....	81
Conclusiones.....	83
Capítulo II. El ciberperiodismo.....	87
Introducción.....	88
2.1. Del ciberespacio al ciberperiodismo.....	90

2.2.1. El ciberespacio.....	91
2.2.2. El cibermedio.....	92
2.2.2.1. Historia del cibermedio en España.	94
2.2.3. El ciberperiodismo.....	95
2.2.3.1. Historia del ciberperiodismo en España.	97
2.3. Características del ciberperiodismo.....	99
2.3.1. La hipertextualidad.	101
2.3.1.1. Niveles de hipertextualidad.	107
2.3.2. La interactividad.	115
2.3.2.1. Niveles de interactividad.	117
2.3.3. La multimedialidad.....	120
2.3.4. La memoria.....	122
2.4. Los géneros ciberperiodísticos.	125
2.4.1. Géneros informativos.	127
2.4.1.1. La noticia.	128
2.4.1.2. La infografía.	129
2.4.1.3. Los datos en bruto.	130
2.4.2. Géneros interpretativos.....	130
2.4.2.1. La crónica.	130
2.4.2.2. El reportaje.	134
2.4.3. Géneros dialógicos.	134
2.4.3.1. La entrevista.	135
2.4.3.2. La charla o <i>chat</i>	135
2.4.3.3. El foro.	136
2.4.3.4. La encuesta.	137
2.4.4. Géneros argumentativos (o de opinión).	137
2.4.4.1. La columna.	138
2.5. Nuevas técnicas y herramientas en el cibermedio.....	139
2.5.1. Las bases de datos.	140
2.5.2. Los procesadores de texto.	141
2.5.3. Otras aplicaciones informáticas.....	141
2.5.4. Nuevos lenguajes y los gestores de contenidos digitales.	142
2.5.5. Las herramientas interactivas con el público.....	147
Conclusiones.....	151
Capítulo III. Las herramientas web en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	155
Introducción.....	157

3.1. Cambios en el proceso de aprendizaje.....	160
3.2. Competencias.....	168
3.3. Estrategias y técnicas.....	170
3.3.1. Estrategias centradas en el alumno.....	170
3.3.2. Métodos.....	176
3.3.3. Técnicas.....	177
3.4. Espacios y herramientas web.....	179
3.4.1. El correo electrónico.....	185
3.4.2. Los foros.....	188
3.4.3. Los <i>chats</i>	190
3.4.4. Espacios de publicación de la información.....	191
3.4.5. Herramientas de búsqueda, recuperación de la información y documentación.....	196
3.4.6. Los <i>blogs</i>	200
3.4.7. Las redes sociales.....	210
3.4.8. Aplicaciones para producir y compartir contenidos digitales.....	213
3.4.9. La videoconferencia.....	216
3.4.10. Los <i>wikis</i>	217
3.4.11. Galerías o repositorios multimedia.....	221
3.4.12. Diccionarios.....	224
3.4.13. Traductores automáticos.....	225
3.4.14. Correctores ortográficos.....	226
3.4.15. Encuestas, test, etc.....	227
3.4.16. Recomendación de información o materiales.....	228
3.4.17. Convertidores.....	229
3.4.18. Personalización y favoritos.....	229
3.4.19. Avisos.....	231
3.4.20. Tablón de anuncios.....	231
3.4.21. Votaciones.....	232
Conclusiones.....	233
Capítulo IV. La enseñanza del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana	243
Introducción.....	245
4.1. La enseñanza del ciberperiodismo.....	246

4.2. La enseñanza del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.	247
4.2.1. Materiales y metodología.	247
4.1.1.1. Asignaturas de ciberperiodismo	249
4.1.1.2. Asignaturas con parte de contenidos ciberperiodísticos.....	260
4.1.1.3. Asignaturas con contenidos afines al ciberperiodismo.....	282
4.3. Comparativa entre universidades en la C. V.	287
4.3.1. El ciberperiodismo en la Universidad Miguel Hernández.	289
4.3.2. El ciberperiodismo en la Universidad CEU Cardenal Herrera.....	292
4.3.3. El ciberperiodismo en la Universidad de Valencia.	296
4.3.4. El ciberperiodismo en la Universidad Jaime I.....	299
Conclusiones.....	300
Capítulo V. Las herramientas Web en la docencia del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana.	321
Introducción.....	323
5.1. Materiales y método de análisis.....	325
5.2. Análisis estadístico y procesamiento de los datos.	332
5.2.1. Análisis de la eficacia del uso de herramientas Web en las asignaturas de ciberperiodismo:	336
5.2.1.1. Asignatura: Internet para comunicadores, Universidad de Valencia. .	337
5.2.2.2. Asignatura: Comunicación e internet, Universidad Miguel Hernández de Elche.	350
5.2.2.3. Asignatura: Lenguaje y técnicas de periodismo escrito, Universidad Miguel Hernández de Elche.	356
5.2.2.4. Asignatura: Producción periodística, Universidad Miguel Hernández de Elche.	362
5.2.2.5. Asignatura: Tecnología de la información, Universidad Miguel Hernández de Elche.	368
5.2.2.6. Asignatura: Informática aplicada a la comunicación, Universidad CEU Cardenal Herrera, Moncada.....	373
5.2.2.7. Asignatura: Redacción periodística, Universidad CEU Cardenal Herrera, Moncada.	376
5.2.2.9. Asignatura: Producción periodística, Universidad CEU Cardenal Herrera, Elche.....	380
5.2.2.10. Asignatura: Documentación informativa, Universidad de Valencia.	383
5.2.2.11. Asignatura: Teoría y práctica del hipertexto, Universidad de Valencia.	383
5.2.2.12. Asignatura: Documentación comunicativa, Universidad de Valencia.	388
5.2.2.13. Asignatura: Documentación informativa, Universidad Jaime I.	390
5.2.3. Análisis del uso de herramientas Web en las asignaturas relacionadas con el ciberperiodismo:	390

5.2.3.1. Asignatura: Informática de usuario, Universidad Miguel Hernández de Elche.	390
5.2.3.2. Asignatura: Historia de la libertad de imprenta, Universidad Miguel Hernández de Elche.	397
5.2.4. Análisis del uso de herramientas Web por asignatura y por universidad:..	397
5.3. Comparación entre los instrumentos Web de trabajo propuestos por el profesor en la guía docente y los utilizados por los alumnos.	399
Conclusiones.....	408
Conclusiones finales.....	411
Anexos.....	423
Anexo I. Cuestionario “Herramientas Web utilizadas en la docencia universitaria”.	425
Anexo II. Guías docentes y documentación relacionada con las asignaturas objeto de estudio.....	428
Universidad Cardenal Herrera CEU, Elche.....	428
Universidad Cardenal Herrera CEU, Moncada.	429
Universidad Miguel Hernández.....	432
Universidad de Valencia.....	434
Universidad Jaime I.....	438
Anexo III. Entrevistas personales al profesorado.....	440
Anexo IV. “Encuesta sobre el uso de herramientas Web en la docencia del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana”.....	442
Bibliografía.....	449
Bibliografía impresa	451
Medios electrónicos.....	463

Índice de figuras

Figura 1.1. Profesionales en activo por medio de comunicación en 2008.	78
Figura 2.1. Esquema del ciberespacio.	97
Figura 2.2. Fragmento de la página de inicio del <i>Diario Información</i> . Fecha 13/2/2010.	103
Figura 2.3. Noticia completa I. Fecha 13/2/2010.	105
Figura 2.4. Noticia completa II. Fecha 13/2/2010.	106
Figura 2.5. Fragmento de la página de inicio del <i>Diario Información</i> . Fecha 13/2/2010.	109
Figura 2.6. Esquema de la estructura axial unilineal.	111
Figura 2.7. Esquema de la E. axial multilineal arbórea y multilineal paralela.	112
Figura 2.8. Esquema de la E. reticular o no lineal.	113
Figura 2.9. Sistema de gestión de contenidos basado en XML.	144
Figura 2.10. Esquema de la inserción y gestión de la información mediante XML.	145
Figura 3.1. Procesos de aprendizaje según Romiszowski.	171
Figura 3.2. Correo electrónico <i>G-mail</i> en página Web http://www.gmail.com . 2010.	186
Figura 3.3. Correo electrónico de la Universidad Miguel Hernández en página Web http://www.umh.es/correo . 2010.	187
Figura 3.4. Sistema de aviso del profesor a los alumnos por email. Intranet UMH en página Web http://www.umh.es . 2010.	188
Figura 3.5. Espacio de creación de foros y participación. En página Web http://www.forosgratis.com . 2010.	189
Figura 3.6. Espacio de creación de <i>chats</i> y participación. En página Web http://campfirenow.com . 2010.	190
Figura 3.7. Sección correspondiente al sitio Web de la asignatura. Intranet UMH. En página Web http://www.umh.es . 2010.	192
Figura 3.8. Sección correspondiente al sitio Web de la asignatura. Intranet UMH. En página Web http://www.umh.es . 2010.	192
Figura 3.9. Sección correspondiente al repositorio de materiales docentes de la UMH. En página Web http://www.umh.es . 2010.	193
Figura 3.10. Repositorio <i>Riunet</i> , Universidad Politécnica de Valencia. En página Web http://dspace.upv.es/manakin . 2010.	194

Figura 3.11. Portafolio. En página Web http://www.scribbrd.com . 2010.	195
Figura 3.12. Espacio para exponer presentaciones <i>Slideshare</i> . En página Web http://slideshare.net . 2010.	196
Figura 3.13. Buscador <i>Google</i> . En página Web http://www.google.com . 2010.	198
Figura 3.14. Buscador <i>Google Académico</i> especializado en contenidos académicos. En página Web http://scholar.google.es/schhp?hl=es . 2010.	199
Figura 3.15. Buscador <i>Technorati</i> . En página Web http://technorati.com . 2010.	200
Figura 3.16. <i>Blogger</i> , espacio gratuito de creación de <i>blogs</i> y participación. En página Web http://www.blogger.com . 2010.	207
Figura 3.17. <i>Wordpress</i> , espacio gratuito de creación de <i>blogs</i> y participación. En página Web http://www.wordpress.com . 2010.	208
Figura 3.18. <i>Blog</i> especializado <i>e-periodistas</i> . En página Web http://e-periodistas.blogspot.com . 2010.	209
Figura 3.19. <i>Eduvlog</i> , espacio gratuito de creación de <i>videologs</i> y participación. En página Web http://www.eduvlog.org . 2010.	210
Figura 3.20. Red social <i>Facebook</i> . En página Web http://www.facebook.com . 2010.	212
Figura 3.21. Procesador de texto en línea <i>Zoho writer</i> . En página Web http://writer.zoho.com . 2010.	214
Figura 3.22. Procesador de texto en línea <i>Google docs</i> . En página Web https://docs.google.com . 2010.	215
Figura 3.23. Espacio para videoconferencias gratuitas <i>Skype</i> . En página Web http://www.skype.com . 2010.	217
Figura 3.24. <i>Wiki</i> especializado en educación <i>Aulawiki</i> . En página Web http://aulawiki.wikispaces.com . 2010.	218
Figura 3.25. <i>Wikipedia</i> . Creación de una página nueva. En página Web http://es.wikipedia.org . 2010.	220
Figura 3.26. Búsqueda de información en <i>Wikipedia</i> . En página Web http://es.wikipedia.org . 2010.	221
Figura 3.27. Compartir vídeos con <i>Youtube</i> . Página Web http://www.youtube.com . 2010.	222
Figura 3.28. Compartir vídeos educativos con <i>Edutube</i> . En página Web http://www.edutube.org . 2010.	223

Figura 3.29. Compartir fotos con <i>Flickr</i> . En página Web http://www.flickr.com . 2010.	223
Figura 3.30. Diccionario en línea de la <i>Real Academia Española</i> . En página Web http://buscon.rae.es . 2010.	224
Figura 3.31. Traductor de <i>elmundo.es</i> . En página Web http://elmundo.es/traductor . 2010.....	225
Figura 3.32. Traductor <i>Google</i> . En página Web http://translate.google.com . 2010.	226
Figura 3.33. Corrector ortográfico. En página Web http://espanol.17style.com . 2010.	227
Figura 3.34. Espacio para crear encuestas <i>Pixelco blog</i> . En página Web http://pixelcoblog.com . 2010.....	228
Figura 3.35. Aplicaciones para convertir archivos <i>Softinterface</i> . En página Web http://www.softinterface.com . 2010.	229
Figura 3.36. Aplicación para seleccionar y clasificar información <i>Delicious</i> . En página Web http://www.softinterface.com . 2010.	230
Figura 3.37. Tablón de anuncios de la Web de la asignatura. Intranet UMH. En página Web http://www.umh.es . 2010.....	231
Figura 4.1. Asignaturas de Periodismo en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-2010.....	248
Figura 4.2. La docencia del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-2010.	249
Figura 4.3. Asignaturas de ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.	250
Figura 4.4. Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en la Comunidad Valenciana.	261
Figura 4.5. Temática de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos.....	272
Figura 4.6. Objetivos principales de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos.....	278
Figura 4.7. E-actividades en las asignaturas de contenidos ciberperiodísticos en la C.V.....	280
Figura 4.8. Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en la Comunidad Valenciana.	282
Figura 5.1. Alumnos que consideran que su manejo en aplicaciones informáticas es bueno o muy bueno.	335
Figura 5.2. Uso que hacen los alumnos de Internet.....	335

Figura 5.3. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Internet para comunicadores</i> (UV).	337
Figura 5.4. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Internet para comunicadores</i> (UV).	338
Figura 5.5. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Internet para comunicadores</i> (UV).	338
Figura 5.6. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Internet para comunicadores</i> (UV).	339
Figura 5.7. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en <i>Internet para comunicadores</i> (UV).	340
Figura 5.8. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Internet para comunicadores</i> (UV).	340
Figura 5.9. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Periodismo digital</i> (UV).	341
Figura 5.10. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Periodismo digital</i> (UV).	342
Figura 5.11. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en <i>Periodismo digital</i> (UV).	342
Figura 5.12. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Periodismo digital</i> (UV).	343
Figura 5.13. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Periodismo digital</i> (UV).	343
Figura 5.14. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en <i>Periodismo digital</i> (UV).	344
Figura 5.15. Valoración del uso de herramientas de creación Web en <i>Periodismo digital</i> (UV).	344
Figura 5.16. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Periodismo digital</i> (UV).	345
Figura 5.17. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Documentación informativa</i> (UMH).	346
Figura 5.18. Valoración del uso de <i>wikis</i> en <i>Documentación informativa</i> (UMH).	347
Figura 5.19. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Documentación informativa</i> (UMH).	347
Figura 5.20. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Documentación informativa</i> (UMH).	348

Figura 5.21. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Documentación informativa</i> (UMH).	349
Figura 5.22. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Documentación informativa</i> (UMH).	349
Figura 5.23. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).....	350
Figura 5.24. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).	351
Figura 5.25. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).	351
Figura 5.26. Valoración del uso del <i>wiki</i> en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).	352
Figura 5.27. Valoración del uso de programas de creación Web en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).	352
Figura 5.28. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).....	353
Figura 5.29. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).	353
Figura 5.30. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).....	354
Figura 5.31. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).	354
Figura 5.32. Valoración del uso de redes sociales en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).	355
Figura 5.33. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Comunicación e Internet</i> (UMH).....	355
Figura 5.34. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).	357
Figura 5.35. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).	357
Figura 5.36. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).....	358
Figura 5.37. Valoración del uso de los <i>wikis</i> en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).	358
Figura 5.38. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).....	359
Figura 5.39. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).....	359

Figura 5.40. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).....	360
Figura 5.41. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).....	360
Figura 5.42. Valoración del uso de redes sociales en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).	361
Figura 5.43. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Lenguaje y técnicas de periodismo escrito</i> (UMH).	361
Figura 5.44. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Producción periodística</i> (UMH).....	362
Figura 5.45. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Producción periodística</i> (UMH)..	363
Figura 5.46. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en <i>Producción periodística</i> (UMH).	363
Figura 5.47. Valoración del uso de <i>wikis</i> en <i>Producción periodística</i> (UMH)..	364
Figura 5.48. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Producción periodística</i> (UMH).....	365
Figura 5.49. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Producción periodística</i> (UMH).	365
Figura 5.50. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Producción periodística</i> (UMH).....	366
Figura 5.51. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en <i>Producción periodística</i> (UMH).	367
Figura 5.52. Valoración del uso de redes sociales en <i>Producción periodística</i> (UMH).	367
Figura 5.53. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Producción periodística</i> (UMH).....	368
Figura 5.54. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Tecnología de la información</i> (UMH).....	369
Figura 5.55. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Tecnología de la información</i> (UMH).	369
Figura 5.56. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Tecnología de la información</i> (UMH).....	370
Figura 5.57. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Tecnología de la información</i> (UMH).....	371
Figura 5.58. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Tecnología de la información</i> (UMH).....	371

Figura 5.59. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en <i>Tecnología de la información</i> (UMH).....	372
Figura 5.60. Valoración del uso de redes sociales en <i>Tecnología de la información</i> (UMH).....	372
Figura 5.61. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Tecnología de la información</i> (UMH).....	373
Figura 5.62. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Informática aplicada a la comunicación</i> (CEU-UCH, Moncada).....	374
Figura 5.63. Valoración del uso de programas de creación Web en <i>Informática aplicada a la comunicación</i> (CEU-UCH, Moncada).....	374
Figura 5.64. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en <i>Informática aplicada a la comunicación</i> (CEU-UCH, Moncada).....	375
Figura 5.65. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Informática aplicada a la comunicación</i> (CEU-UCH, Moncada).....	376
Figura 5.66. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Redacción periodística</i> (CEU-UCH, Moncada).....	377
Figura 5.67. Valoración del uso del blog en <i>Redacción periodística</i> (CEU-UCH, Moncada).....	377
Figura 5.68. Valoración del uso herramientas de procesamiento de datos en <i>Redacción periodística</i> (CEU-UCH, Moncada).....	378
Figura 5.69. Valoración del uso de redes sociales en <i>Redacción periodística</i> (CEU-UCH, Moncada).....	378
Figura 5.70. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Redacción periodística</i> (CEU-UCH, Moncada).....	379
Figura 5.71. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Documentación periodística</i> (CEU-UCH Moncada).....	380
Figura 5.72. Valoración del uso de wikis en <i>Documentación periodística</i> (CEU-UCH Moncada).....	380
Figura 5.73. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Producción periodística</i> (CEU-UCH, Elche).....	381
Figura 5.74. Valoración del uso de programas para la gestión de contenidos en línea en <i>Producción periodística</i> (CEU-UCH, Elche).....	382
Figura 5.75. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Producción periodística</i> (CEU-UCH, Elche).....	382
Figura 5.76. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Documentación Informativa</i> (UV).....	383

Figura 5.77. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Teoría y práctica del hipertexto</i> (U.V.).....	384
Figura 5.78. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Teoría y práctica del hipertexto</i> (UV).....	384
Figura 5.79. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Teoría y práctica del hipertexto</i> (UV).....	385
Figura 5.80. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Teoría y práctica del hipertexto</i> (UV).....	385
Figura 5.81. Valoración del uso del <i>wiki</i> en <i>Teoría y práctica del hipertexto</i> (UV).....	386
Figura 5.82. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Teoría y práctica del hipertexto</i> (UV).....	386
Figura 5.83. Valoración del uso de redes sociales en <i>Teoría y práctica del hipertexto</i> (UV).....	387
Figura 5.84. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Teoría y práctica del hipertexto</i> (UV).....	387
Figura 5.85. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Documentación comunicativa</i> (UV).....	388
Figura 5.86. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Documentación comunicativa</i> (UV).....	389
Figura 5.87. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Documentación comunicativa</i> (UV).....	389
Figura 5.88. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Documentación informativa</i> (UJI).....	390
Figura 5.89. Valoración del uso del correo electrónico en <i>Informática de usuario</i> (UMH).....	391
Figura 5.90. Valoración del uso del <i>blog</i> en <i>Informática de usuario</i> (UMH)....	392
Figura 5.91. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en <i>Informática de usuario</i> (UMH).....	392
Figura 5.92. Valoración del uso del <i>wiki</i> en <i>Informática de usuario</i> (UMH)....	393
Figura 5.93. Valoración del uso de la videoconferencia en <i>Informática de usuario</i> (UMH).....	393
Figura 5.94. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en <i>Informática de usuario</i> (UMH).....	394
Figura 5.95. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Informática de usuario</i> (UMH).....	394

Figura 5.96. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en <i>Informática de usuario</i> (UMH).	395
Figura 5.97. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en <i>Informática de usuario</i> (UMH).	395
Figura 5.98. Valoración del uso de redes sociales en <i>Informática de usuario</i> (UMH).	396
Figura 5.99. Valoración del uso de Web de la asignatura en <i>Informática de usuario</i> (UMH).	396
Figura 5.100. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en <i>Historia de la libertad de imprenta</i> (UMH).	397



Índice de tablas

Tabla 1.1. Evolución del uso de las NTIC en niños de entre 10 y 15 años.....	52
Tabla 1.2. Evolución del uso de las NTIC en la enseñanza no universitaria.	53
Tabla 1.3. Líneas estratégicas del EEES.	57
Tabla 1.4. Comparación de la estructura de la licenciatura y la estructura del grado.	60
Tabla 1.5. Estructura general del Título de Periodismo.	68
Tabla 1.6. La enseñanza del periodismo y la formación periodística.	73
Tabla 1.7. Formas de acceso a la profesión periodística.	79
Tabla 1.8. Principales problemas de la profesión periodística 2008.	80
Tabla 2.1. Autores y métodos de medición del grado de interactividad.	117
Tabla 2.2. Estructura de la noticia en el medio impreso y en Internet.	128
Tabla 2.3. Estructura de la crónica según el medio impreso o en Internet.....	132
Tabla 2.4. Ocho tesis sobre <i>weblogs</i> y medios.....	133
Tabla 2.5. Herramientas Web interactivas en los ciberdiarios españoles. 2010.	148
Tabla 3.1. Herramientas Web utilizadas en la docencia universitaria.....	234
Tabla 4.1. Asignaturas de ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-2010.	250
Tabla 4.2. Objetivos generales en las asignaturas de ciberperiodismo. Curso 2009-2010.	254
Tabla 4.3. Asignaturas de ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-2010.	256
Tabla 4.4. Herramientas Web utilizadas por los profesores en la docencia del ciberperiodismo en la C. V. 2010.....	258
Tabla 4.5. Herramientas Web utilizadas por los profesores en las asignaturas de ciberperiodismo en la C. V. 2010.	260
Tabla 4.6. Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en la Comunidad Valenciana.	261
Tabla 4.7. Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos por áreas temáticas. Nomenclaturas.	273
Tabla 4.8. Objetivos generales de la enseñanza del ciberperiodismo por asignatura.....	276

Tabla 4.9. E-actividades generales de la enseñanza del ciberperiodismo por asignatura.....	279
Tabla 4.10. Herramientas Web utilizadas por los profesores en las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en la C. V. 2010.	281
Tabla 4.11. Asignaturas con contenidos afines al ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.	283
Tabla 4.12. Herramientas Web utilizadas en las asignaturas con contenidos afines al ciberperiodismo en la C. V. 2010.	286
Tabla 4.13. Trazado de la docencia del ciberperiodismo por universidades en la C. V. Curso 2009-2010.	287
Tabla 4.14. Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. UMH. Curso 2009-2010.	289
Tabla 4.15. Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. CEU UCH Elche. Curso 2009-2010.....	293
Tabla 4.16. Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. CEU UCH Moncada. Curso 2009-2010.....	294
Tabla 4.17. Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. UV. Curso 2009-2010.	296
Tabla 4.18. Itinerario ciberperiodístico en el grado de Periodismo. UV. Curso 2009-2010.....	298
Tabla 4.19. Itinerario ciberperiodístico en el grado de Periodismo. UJI. Curso 2009-2010.....	299
Tabla 4.20. Herramientas Web utilizadas en la docencia del ciberperiodismo en la C.V. 2010.....	302
Tabla 4.21. Objetivos, e-actividades y herramientas Web en la enseñanza del ciberperiodismo. 2010.	304
Tabla 4.22. Actividades, herramientas Web y competencias por materia en la docencia del ciberperiodismo.	307
Tabla 4.23. Herramientas Web utilizadas en la docencia y en la profesión ciberperiodística.....	311
Tabla 5.1. Herramientas Web utilizadas en la docencia del ciberperiodismo en la C.V. 2010.....	326
Tabla 5.2. Asignaturas de ciberperiodismo que utilizan herramientas Web en la docencia durante el curso 2009-2010 en la C. V.	327
Tabla 5.3. Comparación de las herramientas Web propuestas por el profesor con las herramientas Web utilizadas por los alumnos en la docencia del ciberperiodismo en la C.V. Curso 2009-2010.....	399

Tabla 6.1. Herramientas Web utilizadas en la docencia del ciberperiodismo en la C. V. 2010.....	414
Tabla 7.1. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad Cardenal Herrera CEU, Elche.....	428
Tabla 7.2. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad Cardenal Herrera CEU, Moncada.	429
Tabla 7.3. Plan de estudios de grado de la Universidad Cardenal Herrera CEU, Moncada.	431
Tabla 7.4. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad Miguel Hernández.....	432
Tabla 7.5. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad de Valencia.	434
Tabla 7.6. Plan de estudios de grado de la Universidad de Valencia.....	436
Tabla 7.7. Plan de estudios de grado de la Universidad Jaime I.....	438









Marco contextual

Desde hace más de una década que el principal soporte del saber y del conocimiento ha cambiado debido a la digitalización de la información e Internet. Esta transformación ha supuesto cambios considerables en nuestros hábitos y costumbres, y todo aquello que tiene que ver con el conocimiento y la comunicación como nuestras formas de pensar o de relacionarnos, y por tanto de estudiar y de trabajar.

La irrupción de las nuevas tecnologías, las exigencias actuales del mercado laboral, la adaptación a un sistema educativo europeo, y el papel que está adquiriendo el estudiante en Internet son aspectos que dan lugar a nuevos escenarios, en este caso virtuales.

Estos cambios sociales han derivado en una transformación en las metodologías docentes y en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las universidades. Esta renovación en las formas de trabajo radica principalmente en el uso de recursos y herramientas Web apoyadas en Internet.

En los estudios de Periodismo han surgido nuevas vías para informar y comunicar. Concretamente, el ciberperiodismo exige a los profesionales de la información nuevas habilidades y competencias entre las que se incluyen: la asimilación de destrezas en el manejo de herramientas de software; la adquisición de una serie de contenidos teóricos y prácticos sobre los fundamentos y pautas de redacción de los mensajes periodísticos destinados a ser difundidos en Internet; las nuevas técnicas y formas de producción; la gestión y el almacenamiento de grandes cantidades de información; etc.

En este sentido, y en convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, las Facultades de Ciencias de la Comunicación deben garantizar que sus planes de estudio de Periodismo permitan a los futuros egresados adquirir las competencias propias de los nuevos perfiles profesionales.

Esta investigación se centra en la nueva disciplina del ciberperiodismo y en el uso de herramientas Web tanto en la docencia como en la profesión ciberperiodística, profesión que viene marcada en estos momentos por la convivencia de periodistas de “dos velocidades” (Palomo, B., 2004: 14). Además, se hace hincapié en el papel activo del ciberperiodista y del lector-cibernauta atendiendo a la evolución de su comportamiento social a causa de la implantación de Internet en diversos ámbitos de su vida como las relaciones sociales, la comunicación, la educación y el aprendizaje, o el trabajo.



Hipótesis

La irrupción de Internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación repercute en diversos ámbitos, entre ellos la práctica de la profesión periodística y los estudios de Periodismo. Concretamente, en las materias que abarcan el ciberperiodismo, los profesores utilizan herramientas Web como recurso docente. Estas herramientas en línea son, a menudo, las mismas que los egresados utilizarán como ciberperiodistas para comunicarse entre ellos mismos y para transmitir la información al resto de la sociedad. Sin embargo ¿cuáles son estas herramientas? ¿existe relación entre el modo de trabajar con estos instrumentos Web en los estudios de ciberperiodismo de las universidades de la Comunidad Valenciana y el modo en el que se emplean estas mismas herramientas en el desarrollo de la profesión ciberperiodística? ¿en qué medida? ¿resultan beneficiosos para los alumnos estos recursos docentes en vistas de una profesionalización? ¿las herramientas Web son puros instrumentos o constituyen un nuevo acceso al conocimiento? ¿este acceso al conocimiento se produce desde una elaboración de la memoria y de la comunicación? ¿está dicho acceso al conocimiento dirigido a conseguir nuevos sistemas de percepción e interpretación de la realidad social y cultural?

Esta tesis responde a estas cuestiones y otras preguntas más que han ido surgiendo durante la investigación. El objetivo final es valorar la eficacia del uso de las herramientas Web empleadas en la docencia del ciberperiodismo y el modo en que estas nuevas formas de trabajo, similares a las de la profesión ciberperiodística, mejoran la formación de los estudiantes y les aportan una preparación teórico-práctica útil para las nuevas profesiones emergentes nacidas de Internet y relacionadas con los cibermedios.

Para ello, se ha estudiado en profundidad trabajos anteriores relacionados con estas cuestiones, por ejemplo:

Respecto al origen y desarrollo del ciberperiodismo, son referentes el libro *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España*, coordinado en 2005 por Ramón Salaverría y la investigación realizada por Elvira Torres y otros autores titulada *Las Herramientas 2.0 en los diarios españoles 2006-2008: tendencias* en 2008. Además, especializándose en el ámbito de los cibermedios en la Comunidad Valenciana, es de gran importancia el libro de Guillermo López García, *Los cibermedios valencianos: cartografía, características y contenidos*, publicado en 2008. Estas referencias ayudan a contextualizar el momento actual que vive el ciberperiodismo profesionalmente, ya que las necesidades de esta profesión deberían marcar la base de la formación de esta materia en los estudios de Periodismo.

En el ámbito educativo cabe destacar el *Libro Blanco: Títulos de Grado en Comunicación* elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en 2004. De este libro interesan principalmente los objetivos planteados en los estudios de Periodismo, concretamente, aquellos dirigidos a la adquisición de competencias en nuevas tecnologías y modos de trabajo apoyados en la red. Como se ha expuesto en líneas anteriores, la finalidad de esta tesis es valorar la eficacia del uso de las herramientas Web empleadas en la docencia del ciberperiodismo. Para ellos es de gran importancia conocer qué competencias debe adquirir el alumno con cada una de estas herramientas en línea y si realmente se logran.

Centrándose en la enseñanza y aprendizaje a través de Internet, ha sido de gran ayuda el libro *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red* de Julio Salinas y otros autores publicado en 2008. Este manual introduce el aprendizaje en red mostrando las posibilidades que Internet ofrece y los nuevos escenarios de aprendizaje.

También cabe destacar la clasificación que establece Fabiola Martínez de Salvo en su investigación *Herramientas de la web 2.0 para el aprendizaje 2.0* en

2009. La propuesta realizada por la autora es demasiado general dejando muchos instrumentos y espacios virtuales en el aire. Por ello, se tomará como punto de partida para elaborar una clasificación más profunda y completa de las herramientas Web utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, para luego adaptarla a la docencia del ciberperiodismo.

Y por último se ha tomado como referente la tesis defendida en 2006 por Santiago Tejedor, *La enseñanza del ciberperiodismo en las licenciaturas de Periodismo en España*. Tejedor, en su investigación se ha centrado en la docencia del ciberperiodismo en las universidades españolas. El autor analiza principalmente los contenidos de las asignaturas de ciberperiodismo o relacionadas con esta materia, y los objetivos docentes. Todo ello, lo realiza a partir de los programas docentes de las asignaturas y entrevistando a los profesores responsables de las mismas.

Sin embargo, esta tesis se centra principalmente en los recursos Web docentes que se utilizan en las facultades de periodismo: qué herramientas Web se emplean en la docencia de la materia de ciberperiodismo. Además la valoración de los alumnos con respecto a la eficacia de uso de estos instrumentos en línea en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia de ciberperiodismo.

En esta investigación se ha acotado la muestra de estudio centrándose exclusivamente en los estudios de Periodismo en las universidades que imparten docencia durante el curso académico 2009-2010 en la Comunidad Valenciana, abriendo el campo a las posibles problemáticas que se puedan presentar durante la implantación del grado en cada una de las universidades de esta comunidad autónoma.

Objetivos

- Contextualizar de forma general el espacio educativo actual, concretamente los estudios de Periodismo. Cómo la convergencia europea y los cambios que se están produciendo a nivel tecnológico y social, entre otros, repercuten en el proceso de formación universitaria de los futuros periodistas y en el desempeño de la profesión del Periodismo.
- Presentar la nueva disciplina del Periodismo, el ciberperiodismo, y las principales herramientas de trabajo de la prensa en Internet. Profundizar en la interactividad como principal característica del cibermedio. Cómo influye la Interactividad en el proceso de comunicación y cómo repercute el desarrollo y la evolución de los cibermedios en el comportamiento del cibernauta y en las nuevas formas de comunicarse y transmitir la información.
- Introducir los nuevos modelos de enseñanza basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y en el nuevo papel del estudiante como agente activo. Destacar la interactividad como nuevo recurso para potenciar el aprendizaje tanto individual como colaborativo. La Web permite un nuevo tratamiento de los datos apoyándose en los métodos dialógicos. Establecer cómo crece el conocimiento, la percepción y el círculo hermenéutico de la realidad. En qué estas herramientas dialógicas y colaborativas complementan otras técnicas de aprendizaje.
- Analizar las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en las universidades de la Comunidad Valenciana. Establecer una clasificación de herramientas Web como recurso docente en la materia del ciberperiodismo.
- Estudiar la efectividad de uso de herramientas Web por parte de los alumnos y su valoración con respecto a su utilidad, practicidad y eficacia en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje ciberperiodístico.

- Realizar un estudio comparativo entre las herramientas empleadas en la docencia del ciberperiodismo y las herramientas de trabajo que se usan en el cibermedio profesional. Establecer las similitudes en el modo de empleo de las mismas dirigidas a una profesionalización.



Estructura y metodología

La investigación ha sido estructurada del siguiente modo: introducción, capítulos, bibliografía y anexos. A continuación se detallan algunas de estas secciones.

Introducción.

Justificación, hipótesis y objetivos del tema objeto de la tesis. Se establece la metodología y la estructura desarrollada en el trabajo.

Capítulo 1. Proceso de cambio en la enseñanza y aprendizaje del Periodismo.

En este capítulo se contextualiza el estado actual de los estudios de Periodismo a partir de tres factores principales: la repercusión de las NTIC en el contexto social de los estudiantes; las necesidades y exigencias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior; y los cambios en los procedimientos habituales de trabajo en el Periodismo y los nuevos perfiles profesionales.

Capítulo 2. El ciberperiodismo.

En primer lugar, se hace una aproximación al ciberperiodismo explicando conceptos como el ciberespacio y el cibermedio. Se atiende a las diferentes denominaciones del ciberperiodismo; a las principales características que definen el periodismo en Internet: la hipertextualidad, la interactividad, la multimedialidad y la memoria; a los géneros y sus fases de desarrollo; y a las herramientas de gestión y mantenimiento de los cibermedios.

La importancia de este capítulo radica en los nuevos géneros dialógicos, el nuevo rol del lector y las herramientas Web interactivas que posibilitan nuevas

formas de comunicarse, apoyadas sobre todo en la participación activa del usuario. A partir de este punto se trata de elaborar un conjunto de herramientas Web generales empleadas en el desempeño de la profesión ciberperiodística.

Capítulo 3. Las herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se exponen los principales cambios que se están produciendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que destacan las metodologías docentes basadas en el aprendizaje electrónico y en el aprendizaje constructivista. Siguiendo esta línea, a partir de la bibliografía relacionada, se propone una clasificación general de herramientas Web que sirven de apoyo para un trabajo interactivo tanto a nivel didáctico para el profesor, como para el alumno dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, centrándose especialmente en el papel que adquiere el estudiante dentro de este proceso evolutivo.

Capítulo 4. La enseñanza del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.

Este capítulo analiza las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en los planes de estudios de periodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana: Universidad Jaime I, Universidad CEU Cardenal Herrera, Universidad de Valencia y Universidad Miguel Hernández.

Se revisan las guías docentes de todas las asignaturas, descartando aquellas que no tienen relación alguna con el periodismo en la red. Se incluyen en el estudio las asignaturas de ciberperiodismo, las asignaturas con algunos contenidos ciberperiodísticos, y las asignaturas con contenidos a fines. Además, se entrevista personalmente a los profesores de estas asignaturas para conocer qué herramientas Web utilizan en su docencia y el uso que hacen de las mismas.

Al igual que en el capítulo III de esta tesis, se establece una tipología de instrumentos en línea que la red ofrece, en este caso para poder realizar las tareas docentes centrándose exclusivamente en los estudios de ciberperiodismo.

Capítulo 5. Las herramientas Web en la docencia del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana.

Tomando como referencia los resultados del estudio llevado a cabo en el capítulo IV (asignaturas y herramientas), se hace un análisis de la efectividad del uso de las herramientas Web empleadas en cada asignatura desde el punto de vista del alumno como usuario principal.

Se realiza un cuestionario a los estudiantes que están cursando asignaturas con contenidos ciberperiodísticos. El objetivo es analizar la efectividad de estas herramientas Web dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y el logro de competencias por parte de los alumnos. Además, se pretende comprobar si los instrumentos que han indicado los profesores en el capítulo IV, mediante las entrevistas o en los programas de las asignaturas estudiadas, son los que los estudiantes afirman haber utilizado durante su aprendizaje en las mismas.

Anexos.

En este apartado se ha organizado toda la información recabada sobre las asignaturas objeto de estudio analizadas en el capítulo IV de esta tesis.

Además, se presentan los modelos de entrevistas y cuestionarios realizados a profesores y estudiantes durante el desarrollo de la tesis. Se ha considerado relevante anexas también la información obtenida mediante las entrevistas incluyendo los comentarios expuestos por los diferentes profesores que imparten docencia de contenidos ciberperiodísticos.

Se incluye en formato digital la base de datos en la que se han organizado los resultados de las 542 encuestas realizadas a 397 alumnos matriculados en las asignaturas objeto de estudio de las diferentes universidades.







Capítulo I. Proceso de cambio en la enseñanza y aprendizaje del Periodismo.



Introducción

En la profesión periodística, la repercusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –en adelante NTIC- ha convertido a Internet en la base de la Sociedad de la Información, obligando a los periodistas a idear nuevas estructuras de comunicación e información alterando procesos de trabajo. (López García, G. et al. 2005b: 58). Han surgido nuevas vías para informar y comunicar. Concretamente, el ciberperiodismo exige a los profesionales de la información nuevas habilidades y competencias entre las que se incluyen: la asimilación de destrezas en el manejo de herramientas de software; la adquisición de una serie de contenidos teóricos y prácticos sobre los fundamentos y pautas de redacción de los mensajes periodísticos destinados a ser difundidos en Internet; las nuevas técnicas y formas de producción; la gestión y el almacenamiento de grandes cantidades de información; etc.

En este sentido, y en convergencia con las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior, las Facultades de Ciencias de la Comunicación deben garantizar que sus planes de estudio de Periodismo permitan a los futuros periodistas adquirir las competencias propias de los nuevos perfiles profesionales. Esto conlleva cambios en la docencia de estos estudios.

Este capítulo trata de contextualizar el estado actual de los estudios de Periodismo. Para ello se han considerado tres factores principales relacionados con la transformación que se está llevando a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudios en las comunidades educativas españolas:

- La repercusión de las NTIC en el contexto social de los estudiantes.
- Las necesidades y exigencias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior centrado en el grado y en un modelo de enseñanza caracterizado por *aprender a aprender*. Este sistema implica nuevos roles para el profesor como mediador entre la información *enseñando a aprender* a los alumnos y nuevos

retos en cuanto a la incorporación de recursos tecnológicos (Cabero, J. et al., 2003:162), y la adaptación de metodologías didácticas.

- La irrupción de las NTIC genera nuevos espacio de comunicación e información conllevando nuevas formas de trabajo y de presentar la información con nuevas necesidades profesionales. Los cambios en los procedimientos habituales de trabajo en el Periodismo y los nuevos perfiles profesionales (Ivars, B., 2010)¹ implican nuevos objetivos enfocados a que los alumnos adquieran las competencias que demanda la profesión.

En estas páginas se pretende dar a conocer la situación actual de la profesión del Periodismo en cuanto a los cambios que se están produciendo a nivel tecnológico y social, entre otros, y cómo estos aspectos se reflejan en la formación de los futuros periodistas.



¹ Artículo en periodo de revisión.

1.1. La repercusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el estudiante.

En este apartado se exponen de forma general algunos aspectos derivados de la repercusión que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han tenido en la sociedad. Esencialmente se centra en la nueva situación de los estudiantes en la sociedad actual y en los cambios que pueden afectar o han afectado a su modo de aprender.

Para comprender el estado del estudiante es necesario entender algunos conceptos que explican la evolución de la sociedad en lo referente a la información y al manejo de la misma. Antonio Rodríguez de las Heras² (2004: 154) nos presenta la *sociedad de la información* -en adelante SI- como un proceso de transición entre la sociedad industrial y otra, a la que muchos llaman la sociedad del conocimiento. De las Heras lo plantea como un proceso desde el punto de vista en el que la información debe ser tratada de forma adecuada para generar conocimiento. Partiendo de la evidencia de la gran cantidad de información que se genera actualmente y cómo podemos acceder a ella y distribuirla mediante las NTIC, De las Heras considera que:

Esta información disponible afecta a la mentalidad, a la toma de decisiones, al conocimiento... A la economía, a la cultura, a la política, y a la educación. Produce un fenómeno de transformación global. De nada vale la información si no se transforma en conocimiento. La investigación científica, la creación artística, el pensamiento consiguen a partir de una información alcanzar conocimiento.³

² Antonio Rodríguez de las Heras, Catedrático de la Universidad Carlos III de Madrid y Director del grupo de trabajo de EducaRed (Fundación Telefónica).

³ Página Web: <http://web.mac.com/rodriguezdelasheras/e-textos/indice.html>. [Consultada el 15 de enero de 2010].

Este término, *sociedad del conocimiento*, lo introduce por primera vez Peter Drucker (1969) quien se interesó por el desarrollo de los trabajadores que operan con sus mentes más que con sus manos, y los describe, en la mayoría de los casos, como trabajadores del conocimiento que reciben información de distintas fuentes, la elaboran y la convierten en conocimiento que posteriormente se sirve en forma de información al siguiente eslabón de la cadena de producción de conocimiento. Para Drucker el conocimiento es como el producto de una cadena de producción en la que se trabaja con la información. Según él, todo lo material puede obtenerse siempre y cuando haya saber.

Por último, la *sociedad red* como la llama Manuel Castells se encuentra entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Castells diferencia la sociedad red de la sociedad de la información, distinguiendo entre los términos información e informacional. El primero es “fundamental en todas las sociedades (...) En contraste, el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico” (Castells, M., 1996: 47).

En la comunidad universitaria nos interesa la conversión de la información en conocimiento. Para que la información repercuta en nuestros alumnos generando conocimiento es muy importante la forma de transmitirla (Rodríguez de las Heras, A., 2001: 179-192). Como Herbert Simon, premio Nobel de Economía de 1978, afirma: “El significado del saber ha cambiado: de ser capaz de recordar y repetir información, a ser capaz de encontrarla y usarla”⁴. Ambos pensamientos coinciden con una de las medidas a llevar a cabo mediante la Declaración de Bolonia y que se explicará más adelante en este capítulo: garantizar la calidad de la enseñanza superior, con criterios y metodologías

⁴ Página Web: <http://www.ceo.cl/609/article-64672.html>. [Consultada el 15 de enero de 2010].

comparables, basadas en un sistema en el que se *enseñe a aprender* a los alumnos.⁵

En el contexto de la sociedad de la información y de los medios de comunicación, la aparición de nuevos lenguajes (Gutiérrez, A., 2006: 60) implica nuevas formas y métodos de comunicarse, nuevas formas de conocer y pensar; nuevas formas, por tanto, de relacionarse, estudiar y asimilar la información. Podríamos hablar de tres cambios significativos en los lenguajes dominantes, en lo que se refiere a código, soporte y diseño: en la actualidad impera lo visual, o mejor dicho, lo audiovisual.

En ciertas capas sociales, un niño de 12 años ha recibido más información visual y audiovisual que verbal. Desde pequeño ha aprendido a desenvolverse en una nueva sociedad de la información en la que se despierta con el teléfono móvil, pasa la tarde en Internet y se duerme jugando con la *Nintendo DS Lite*. Del papel impreso de los libros se ha pasado a la pantalla digital como soporte más habitual de presentación de la información. Muchas personas disponen ya de un ordenador con procesador de texto que usa casi diariamente para la creación y edición de documentos digitales, sustituyendo el lápiz por el ratón y el teclado (Rodríguez de las Heras, A., 2004: 507-516).

La forma de presentación de la información pasa, repentinamente, del texto y las imágenes estáticas tradicionales de un soporte impreso a un formato digital capaz de disponer vínculos internos y externos en el documento, hipertexto o hipermedia, donde los usuarios pueden llegar a diferentes destinos a través de un mismo objeto de información. La mayor parte de la información digital que se recibe pasa de ser escritura lineal y sistemática a estar diseñada para involucrar a los usuarios y generar participación entre ellos.

⁵ Esto requiere una mayor implicación y autonomía del estudiante, en el uso de metodologías docentes más activas (trabajo en equipo, tutorías, mayor uso de las nuevas tecnologías...) y en un seguimiento más personalizado del trabajo del estudiante por el profesor.

La evolución del mundo de la informática da un gran paso con la irrupción de la red. Aunque estamos evolucionando hacia la Web semántica⁶, en pocos años hemos pasado de la Web pasiva o Web 1.0 a la Web activa, o Web 2.0, en la que el usuario puede participar en el proceso de transformación de la información en conocimiento. Ha habido un salto de la informática personal a la social en la que es más fácil y rápido compartir información y generarla de forma colaborativa (García Dotor, M. D., 2005: 32).

En el nuevo contexto educativo del Espacio Europeo de Educación Superior, se están incorporando nuevos escenarios de comunicación e información digital. La mayoría de centros de educación y formación se está proveyendo de tecnología, equipamiento y recursos telemáticos de primer orden para cubrir las necesidades pedagógicas y de aprendizaje de las nuevas generaciones de estudiantes. Los alumnos cada vez aprenden más cosas a través del uso de soportes multimedia, de software didáctico y de redes informáticas. Al mismo tiempo, Internet puede ayudar a los docentes universitarios a innovar y mejorar la calidad de la enseñanza que imparten, influyendo en la utilización de estos nuevos espacios digitales y facilitando el desarrollo de una formación dinámica, actualizada y mejor relacionada con la realidad profesional (Ivars, B. et al., 2010: 426-430).

Rodríguez de las Heras (2004: 509) interpreta las NTIC como un nuevo espacio junto al aula y al papel. Explica que estos tres espacios deben estar relacionados según las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, en el año 2006 se incluyeron el tratamiento de la información y

⁶Web 3.0. o Web Semántica inteligente. Actualmente no existe una definición concreta. Podría entenderse como la conversión de la Web en una base de datos que propicia la accesibilidad y asociación de los contenidos por parte de múltiples aplicaciones. Se podría concluir que la Web 1.0 es la red informática basada en documentos estáticos interconectados por enlaces de hipertexto que permite al usuario leer los contenidos de forma pasiva. La Web 2.0 le permite leerlos y escribir convirtiéndolo en internauta activo. Y la Web 3.0 sería esa red en la que el usuario puede leer, escribir y realizar asociaciones entre contenidos de los distintos sitios Web.

la competencia digital como elementos básicos en la etapa de educación obligatoria⁷. El estudio *Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria*⁸, elaborado por el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones de red.es⁹ en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia – en adelante MEC- y las Comunidades Autónomas dentro del programa Internet en el aula durante el curso 2005/2006, reveló que más del 75% de los centros docentes de educación primaria y secundaria dispone de ordenadores para la docencia y, además, en el 88,1% de los colegios se accede a Internet a través de banda ancha. El 59,3% del profesorado de educación primaria y secundaria utiliza materiales didácticos digitales y contenidos multimedia en el proceso de docencia y los alumnos utilizan el ordenador en su centro educativo para desarrollar trabajos utilizando las herramientas ofimáticas y la navegación por Internet.

Otro informe más reciente que presenta el MEC, *Datos y cifras, curso escolar 2009/2010 sobre las tecnologías de la información en la educación: Escuela 2.0* (MEC, 2009: 29), indica que en el año 2007/2008 el número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje ha sido de 6,1 alumnos, (aproximadamente 5 niños comparten ordenador en centros públicos y 9 niños lo hacen en centros privados). Respecto a la conexión a Internet y el ancho de banda, actualmente el 99,5% de los centros educativos

⁷ En el “Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre”, se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas las competencias básicas, permitiéndonos identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. En el artículo 3, se establece como uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria: “e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación”. Además, se indica en los artículos 4 y 5 que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, y la educación en valores se trabajarán en todas las materias de los cuatro cursos de la ESO.

⁸ Página Web: <http://www.ontsi.red.es/educacion/articulos/1332>. [Consultada el 10 de julio de 2009].

⁹ Entidad perteneciente al Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, encargada de impulsar la sociedad de la información en España y de ejecutar proyectos de acuerdo a las prioridades estratégicas de la Secretaria de estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la información (SETSI). Página Web: <http://www.ontsi.red.es>. [Consultada el 10 de julio de 2009].

disponen de conexión a la red, y en el 72% de estos centros lo hacen mediante banda ancha.

Según datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística –en adelante INE- en la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2009*, en la Comunidad Valenciana hay 278.376 niños de entre 10 y 15 años. El 95,8% de ellos ha utilizado un ordenador en los últimos 3 meses; el 83,7 ha hecho uso de Internet; y el 67,9 dispone de teléfono móvil. El uso de estas tecnologías en la sociedad y especialmente en los niños ha crecido en los últimos años como se muestra en la siguiente tabla de evolución desde el año 2004 hasta el años 2009 (a partir del año 2007 se investiga el uso de ordenador desde cualquier lugar. Los datos del 2006 y años anteriores, se refieren al uso desde su vivienda):

Tabla 1.1. Evolución del uso de las NTIC en niños de entre 10 y 15 años.

Evolución de datos de Niños de 10 a 15 años (2004-2009) en la Comunidad Valenciana.					
Niños usuarios de ordenador en los últimos 3 meses					
2004	2005	2006	2007	2008	2009
64,8%	66,6%	73,1%	90,5%	96,6%	95,8%
Niños usuarios de Internet en los últimos 3 meses					
2004	2005	2006	2007	2008	2009
53%	60,6%	73%	73,2%	82,5% ¹⁰	83,7%
Niños que disponen de teléfono móvil					
2004	2005	2006	2007	2008	2009
49,2%	53,3%	64,9%	65,1%	69,1%	67,9%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística 2009 y elaboración propia.

¹⁰El informe “Datos y cifras, curso escolar 2009/2010” del Ministerio de Educación, presenta que el 82,2% de los niños españoles han usado Internet en los tres meses anteriores a la encuesta, de los cuales el 48,3% lo ha hecho desde el centro educativo y el 62,5% se ha conectado desde casa. El uso que hacen de este servicio es principalmente para trabajos escolares (76%) y para ocio (69%).

Otro dato significativo es la evolución que se produce desde el año 2002 hasta el año 2007 en los centros de enseñanza no universitaria con respecto al número de alumno por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje. Esta inversión en nuevas tecnologías se aprecia más en los centros públicos que en los privados:

Tabla 1.2. Evolución del uso de las NTIC en la enseñanza no universitaria.

Uso de las NTIC en la enseñanza no universitaria (2002-2007)				
2002-2003				
C. Públicos Total	C. Públicos E. Primaria	C. Públicos E. Secundaria	C. Privados	Total
16	17,2	14,8	17,9	16,5
2003-2004				
C. Públicos Total	C. Públicos E. Primaria	C. Públicos E. Secundaria	C. Privados	Total
13	15,1	11,4	14,9	13,5
2004-2005				
C. Públicos Total	C. Públicos E. Primaria	C. Públicos E. Secundaria	C. Privados	Total
10,8	12,9	9,4	14,4	11,7
2005-2006				
C. Públicos Total	C. Públicos E. Primaria	C. Públicos E. Secundaria	C. Privados	Total
10,9	11,4	10,5	13,6	11,6
2006-2007				
C. Públicos Total	C. Públicos E. Primaria	C. Públicos E. Secundaria	C. Privados	Total
8,4	9	7,9	12,2	9,3

Fuente: Instituto Nacional de Estadística 2009 y elaboración propia.

Pero la utilización de las nuevas tecnologías para formar en habilidades

que conduzcan a resolver problemas, analizar e intercambiar información y desarrollar ideas para transformarlas en conocimiento se extiende mucho más allá de la enseñanza obligatoria. Esta conversión está adquiriendo especial importancia en la universidad, donde el profesor tiene la obligación de adaptarse al tercer espacio mencionado, las NTIC, elaborando nuevos materiales y formándose en e-competencias (Llopis, E., 2006: 85), o competencias digitales, necesarias para manejarse con soltura en este medio: conocimiento, capacidades y habilidades de tipo informático y de manejo de interfaces adquiridas en las NTIC. Estas e-competencias son transferibles, adaptables y actualizables.

Tomando los datos de las tablas anteriores como referencia, se percibe mejor la dimensión del cambio. Estos niños son los futuros universitarios y por ello debemos tener en consideración su proceso de aprendizaje inicial y la evolución que sufren para que los profesores se adapten eficientemente cuando lleguen a este nivel de estudios, cumpliendo así las expectativas del estudiante y las del resto de la sociedad.

En este sentido, la universidad debe ser consciente de que se produce una transición en educación con respecto a un proceso de adaptación a las sociedades actuales y su forma de comunicarse y relacionarse basadas en la sociedad de la información y en las nuevas tecnologías. Pero además hay otros factores que influyen: la convergencia con Europa marca gran parte de la nueva reforma educativa que se está implantando en las universidades españolas.

1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior.

A continuación se presenta el estado actual de los estudios de Periodismo en nuestro país. Se introduce brevemente el proceso de convergencia con Europa denominado Espacio Europeo de Educación Superior –en adelante EEES- y se profundiza en el Título de Periodismo. Esta segunda parte se aborda prestando especial atención al modo en el que se introducen las NTIC en este nuevo plan de estudios y cómo repercute en los objetivos formulados en las guías docentes. Todo ello desde una perspectiva centrada en la incorporación de las NTIC en los objetivos que se formulan en estos estudios.

Han transcurrido más de veinticinco años desde la promulgación de la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) en España.¹¹ Esta reforma tuvo lugar principalmente debido a la necesidad de solucionar problemas como el creciente número de alumnos en las aulas universitarias, o mejorar aspectos como la movilidad de los estudiantes en universidades europeas, la formación profesional y el desarrollo científico, potenciando nuestras relaciones académicas y científicas con las instituciones de educación europeas de calidad más asentada.

En las últimas décadas, las universidades de todo el mundo, muchas de ellas heredadas de una larga tradición formativa, se han reinventado a sí mismas apoyándose en las políticas públicas y en el necesario proceso de adaptación a las nuevas demandas de nuestra sociedad, liderando buena parte de los cambios socioeconómicos que han tenido lugar... (Garmendia, C., 2009: 4).

En este ámbito de la educación superior, los diferentes gobiernos adquieren un papel socialmente responsable dentro de la plena integración en la Unión Europea dando paso al Espacio Europeo de Educación Superior.

¹¹ “Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), 11/1983, de 25 de agosto”. B.O.E. de 1 de septiembre, núm. 209. Página Web: http://www.mec.es/ciencia/cneai/files/normativa/lru_11-83.pdf. [Consultada el 16 de diciembre de 2009].

El EEES es un propósito común destinado a favorecer en materia de educación la convergencia europea.¹² El Ministerio de Educación presenta al EEES, también conocido con el nombre de proceso de Bolonia¹³, como un proyecto dirigido a abordar las reformas necesarias para alcanzar una meta: la construcción de una Europa más social. El objetivo principal de este plan europeo es poder llevar a cabo, antes de que finalice el año 2010, un proceso de convergencia y de refuerzo de la enseñanza superior o universitaria en Europa. De entre los 46 países que hoy formamos parte de dicho espacio, la participación española ha sido firme y ha resultado de una decisión razonada que nuestro país ha ido ratificando a lo largo de los últimos años por gobiernos de diferente signo político.

El Espacio Europeo de Educación Superior es un entorno que comparten los sistemas universitarios de Europa para favorecer la movilidad, la interacción y las oportunidades de sus respectivos miembros. En la Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999 por 29 países de Europa, se establecieron las medidas fundamentales¹⁴ que marcaban las futuras orientaciones educativas de los países y que se resumen a continuación:¹⁵

¹² Página Web: <http://www.eees.es>. [Consultada el 21 de diciembre de 2009].

¹³ Este nombre se debe a la firma del Acuerdo de Bolonia en el año 1999, aunque al mismo le han seguido posteriores desarrollos y ratificaciones en sucesivas Cumbres Ministeriales: Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005 y Londres, 2007.

¹⁴ Los principales criterios promovidos con el EEES son: respeto de la diversidad educativa y cultural de Europa; fomento de la competitividad del sistema europeo de universidad en el ámbito internacional; adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias en Europa y, gracias a esto, la movilidad de los profesionales y estudiantes; promoción de la calidad y excelencia como valores de la educación superior europea. Página Web: <http://www.educacion.es/espacio-europeo-educacion-superior.html>. [Consultada el 18 de enero de 2010].

¹⁵ Página Web: <http://www.educacion.es/espacio-europeo-educacion-superior.html>. [Consultada el 18 de enero de 2010].

Tabla 1.3. Líneas estratégicas del EEES.

Líneas estratégicas del EEES
<ul style="list-style-type: none"> • Suplemento europeo de reconocimiento: se establece un sistema de titulaciones fácilmente legible y comparable, mediante la implantación, principalmente, de un Suplemento Europeo al Título (SET). Se pretende fomentar el acceso al mercado de trabajo en la Unión Europea e incrementar la competitividad en el ámbito internacional.
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de las titulaciones: se forma un sistema basado en dos ciclos principales: grado y postgrado (máster y doctorado).
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de créditos: se configura un sistema de créditos compatible. Ha de promover la movilidad, permitir que se pueda transferir o acumular. Los créditos también han de poder conseguirse a través de la experiencia profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Garantías de calidad: asegurar un nivel de calidad en la enseñanza superior mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables basadas en un sistema en el que se "enseñe a aprender".
<ul style="list-style-type: none"> • Programa de movilidad: la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de ámbito europeo.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje permanente: ofrecer una educación superior con conocimientos y estrategias de aprendizaje permanentes, que potencien el desarrollo curricular a lo largo de toda la vida, formando graduados universitarios que respondan mejor a las demandas del mercado laboral del momento.

Fuente: Ministerio de Educación 2009 y elaboración propia.

La estructura de los estudios de este plan se divide en tres ciclos de formación, el grado, el postgrado y el doctorado. En esta nueva estructura cobra gran relevancia la movilidad entre todos los agentes relacionados con el ámbito universitario. En base a esto se plantean todas estas estrategias:

El sistema de valoración se sigue basando en el crédito, pero éste evoluciona hasta hacerse compatible en la UE (debe ser un sistema similar al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos: *European Credit Transfer System*, ECTS), y adquiere dos nuevas propiedades: puede ser transferible o acumulable mediante actividades relacionadas con el aprendizaje teórico, práctico y autónomo, y la actividad profesional que la persona desempeñe a lo

largo de toda la vida; se produce una adaptación metodológica docente que requiere una mayor implicación y autonomía del estudiante, tanto en el uso de metodologías docentes activas como el trabajo en equipo, tutorías, TICs, etc., como en un seguimiento más personalizado del trabajo del estudiante por parte del profesor. Este sistema de aprendizaje se basa en metodologías constructivistas; Y todo quedará plasmado en un documento denominado Suplemento Europeo que acompañará a cada título europeo de la enseñanza superior. En este suplemento se describirá la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estatus de los estudios cursados por el alumno para facilitar la movilidad estudiantil y universitaria en Europa.¹⁶

Según el Real Decreto 1125/2003¹⁷, el objetivo de esta formación es adaptar los estudios universitarios españoles al contexto europeo de tal manera que se armoniza la duración de los mismos, los métodos de aprendizaje y la evaluación de las actividades académicas con la voluntad de promover la movilidad de los estudiantes y de los titulados, posibilitando un sistema de reconocimiento y transferencia de créditos. La finalidad no es implantar un sistema único en toda Europa, sino facilitar la adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias, con objetivos comunes y los refuerzos necesarios para hacer más atractivas y competitivas las universidades europeas con respecto al panorama internacional.

Para conseguir estos objetivos, la tipología de la formación universitaria se presenta principalmente en tres niveles formativos (MEC, 2005: 10):

- Estudios de grado o primer ciclo ofrecen una formación de carácter general que habilita para el ejercicio de una profesión y para acceder al segundo grado.

Este primer ciclo tiene una duración de 240 créditos y contiene una formación

¹⁶ Página Web: <http://www.educacion.es/espacio-europeo-educacion-superior.html>. [Consultada el 18 de enero de 2010].

¹⁷ “Real decreto 1125/2003, de 5 de agosto” por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Página Web <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>. [Consultada el 19 de diciembre de 2009].

teórica y práctica distribuida en materias básicas (aquellas que se reconocen al cambiar de estudios entre titulaciones de la misma rama), materias obligatorias (asignaturas que todos los alumnos deben cursar al realizar unos estudios de grado), y materias optativas (que incluyen prácticas externas y el trabajo final de grado). Para obtener el total de los créditos el alumno debe alcanzar competencias¹⁸ que van desde la comprensión, aplicación, la reflexión y la expresión del conocimiento, que le permitan continuar con sus estudios en los ciclos posteriores. Las ramas de conocimiento a las que deberán adscribirse los estudios de Grado son artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura (Martínez Ruíz, A. et al., 2007: 27).

- Estudios de postgrado que se componen de los estudios de máster y doctorado:
- El máster o segundo ciclo prepara al alumno en una formación avanzada orientada a la especialización académica o profesional, o bien a la iniciación de tareas investigadoras. Los planes de estudios constan de una duración de entre 60 y 120 créditos y contienen toda la formación teórica y práctica distribuida en materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos y trabajo fin de máster.
- Los estudios de doctorado o tercer ciclo se agrupan en dos periodos: uno de formación (postgrado de 60 créditos; o acceso directo al segundo periodo tras la realización de un máster oficial siempre y cuando haya completado 300 créditos en el conjunto de los estudios cursados de grado y postgrado) y otro de investigación. Tiene como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación mediante cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e culminando en la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral.

¹⁸ Se define como competencias lo que debe saber el alumno, lo que debe saber y hacer y, por último, qué actitudes académicas y profesionales ha de conseguir como resultados de aprendizaje al finalizar los estudios de cada una de sus asignaturas: cómo conocer, cómo actuar y con qué procedimientos, y cómo ser (Martínez Ruíz, A. et al., 2007: 30-35).

- La formación permanente, a lo largo de la vida.

Véase la distribución y las equivalencias en la siguiente tabla:

Tabla 1.4. Comparación de la estructura de la licenciatura y la estructura del grado.

Estructura antigua			Estructura nueva ¹⁹		
3er Ciclo	Tesis. Doctor	3-4 años	3er Ciclo	Doctorado	3-4 años
	Diploma de Estudios Avanzados DEA	3 años		Formación e investigación	
2do Ciclo	Licenciado/a, Ingeniero/a, Arquitecto/a	2 años	2do Ciclo	Máster	1-2 años
1er Ciclo	Diplomado, Ingeniero/a, Arquitecto/a	2-3 años	1er Ciclo	Grado	4 años
		3 años			
1 crédito = 10 horas lectivas.			1 crédito = 25 horas de trabajo del estudiante.		

Fuente: Ministerio de Educación 2009 y elaboración propia.

El estudio *Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2008/2009*, realizado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en 2008 expone que durante el curso 2008-09, aún en proceso de adaptación, conviven distintos niveles formativos en nuestras universidades: estudios de primer y segundo ciclo, estudios de grado (que han comenzado a impartirse en el curso 2008/2009), másteres oficiales (que comenzaron a impartirse en el curso 2006/2007), y programas de doctorado.²⁰

La necesidad de construir una Europa del Conocimiento ha pasado a ocupar, tras la Declaración de la Sorbona en el año 1998, un lugar destacado en la agenda política comunitaria. Como indicó Cristina Garmendia en 2009, el

¹⁹ Organigrama del Sistema Educativo Español (LOE 2006). Ministerio de Educación, 2009.

²⁰ Tanto los regulados por el RD 778/1998 como los nuevos doctorados regulados por el RD 56/2005 y 1393/2007.

sistema universitario heredado en Europa se rige por una beneficiosa característica indiscutible que es la autonomía universitaria, pero ésta ha arrastrado a la vez importantes deficiencias (Garmendia, C., 2009:4):

- Se ha deteriorado la calidad formativa de muchos programas y centros como consecuencia de la masificación de alumnos registrada desde los años setenta.
- El estancamiento de metodologías docentes no orientadas a facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
- La ausencia de una identidad verdaderamente europea de nuestras universidades, no posibilitando una política universitaria socialmente responsable a escala continental que fomente el intercambio.

Garmendia explicaba que una de las diferencias entre esta situación de la que vamos a disfrutar a partir del año 2010, es que la movilidad y el reconocimiento²¹ no dependerá de los acuerdos vigentes entre universidades sino que será una norma aplicable a todas nuestras universidades y titulaciones adaptadas. La Ministra de Ciencia e Innovación afirma (Garmendia, C., 2009: 4):

Este Espacio Europeo tiene como objetivos principales facilitar la movilidad del conocimiento y, en particular, dotar a nuestros estudiantes y profesionales de mayores cotas de libertad de movimiento. Pero además “Bolonia”, con su nueva ordenación académica y su nuevo enfoque en las metodologías docentes, también se concibe como la solución en nuestro sistema universitario a debilidades como el índice de absentismo y abandono de nuestros estudiantes universitarios, los exorbitados tiempos de finalización de estudios o la escasa adecuación de algunos de los títulos a las necesidades reales del mercado laboral, con el consiguiente efecto en la baja cualificación de los primeros empleos a los que acceden muchos de nuestros titulados.

La calidad de la educación universitaria incide claramente en el potencial de nuestro crecimiento económico. Una Universidad de calidad significa más y

²¹ Por ejemplo, con medidas como la conversión de nuestros créditos al sistema ECTS.

mejores oportunidades de empleo y, en última instancia, un mayor bienestar social. Pero además, esta calidad formativa y educativa que redundará en la empleabilidad de nuestras futuras generaciones debe implicar una mayor cultura humanística, científica y una sólida formación en valores.

Hoy más que nunca nuestras universidades han de ser el motor del cambio que abordamos preservando su esencia como espacio de diálogo y espejo en el que se reflejen nuestros valores y nuestros logros sociales.

De estas palabras de Garmendia y de las líneas anteriores respecto a algunos de los planteamientos del EEES, interesa enfatizar en esta tesis dos ideas fundamentalmente: la necesidad de un nuevo enfoque en las metodologías docentes y la adecuación de los títulos a las demandas del mercado laboral, las cuales repercutirán en calidad y empleabilidad.

Si nos centramos en las metodologías docentes, hasta ahora el modelo de clase magistral ha sido la protagonista, distribuyéndose el crédito entre enseñanza presencial, tutorías y aprendizaje autónomo por parte del alumno. Sin embargo, con la convergencia europea se promueven los procesos, estrategias y actitudes que favorezcan la participación del alumnado y la incorporación teórico-práctica: interconectar la teoría y la práctica, la interacción de los aprendizajes individual y social, y en el que se tienen en cuenta la diversidad del alumno (ANECA, 2004).

El profesorado se embarca en una profunda reestructuración de su docencia universitaria que afecta al diseño curricular²², a los sistemas de enseñanza y de aprendizaje y a los modelos de evaluación, reconduciendo estos

²²El diseño de los objetivos y competencias específicas en el diseño curricular puede realizarse a partir del mismo “Real Decreto 55/2005”, de 21 de enero, que propone una clasificación de los contenidos como de conocimiento, destrezas y actitudes. Se puede apoyar según el documento “The Tuning Educational Structures in Europa Project” (2002: 23) en competencias instrumentales (aquellas habilidades cognitivas y de procedimientos que el alumno debe adquirir para manejar con soltura herramientas u equipos de trabajo), competencias interpersonales y competencias sistémicas o integradas; o bien se puede basar en otra clasificación pareja. Es muy importante que en el diseño curricular se tengan en cuenta tres contextos: el contexto profesional de los egresados para responder eficazmente a las demandas de cada profesión, el contexto curricular de la comunidad de conocimiento específico desde las necesidades actuales del alumno y el momento en el que se encuentra, y su contexto social (Martínez Ruiz, A. et al., 2007: 50-53).

elementos a un espacio de desarrollo e investigación docente vinculante, reflexivo y práctico que se dirija hacia la sociedad del conocimiento (Martínez Ruiz, A. et al., 2007: 61-62) anteriormente expuesta por Rodríguez de las Heras.

El proceso de convergencia europeo está produciendo notables cambios en la educación universitaria, tanto en las titulaciones como en los contenidos y en la metodología docente. Reflexiones muy relacionadas con estos aspectos y con el tema de esta tesis son las que hace el periodista y profesor de periodismo Joaquín Sotelo²³ sobre los puntos clave del EEES: la movilidad, la calidad y la empleabilidad. Estas cuestiones conducen a una revisión de las metodologías tradicionales para afrontar con éxito los desafíos abiertos a partir de las Declaraciones de La Sorbona²⁴ (1998) y Bolonia²⁵ (1999), así como el papel que han de adoptar los profesores y los alumnos respecto a la nueva realidad educativa. Sotelo se centra en lo que para él son los elementos fundamentales de una universidad: alumnos, profesores y personal administrativo. Entiende como objetivo una modernización y una adaptación a las nuevas necesidades, con el fin de que los alumnos obtengan una mayor formación humana y técnica, una experiencia en otras universidades de Europa, en las que pueda ampliar y/o completar sus estudios, y un profesorado de mayor calidad con la oportunidad de impartir docencia en otros países. Un cambio a todos los niveles, lo cual significa

²³ Joaquín Sotelo González es periodista profesional, doctor en Periodismo y profesor asociado de Estructura de la Comunicación en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. La mayor parte de sus investigaciones y escritos, incluida su tesis doctoral, versa sobre asuntos relacionados con la Unión Europea, sobre la que ha desarrollado trabajos en algunos de los más prestigiosos centros de investigación europeos, entre ellos, Oxford University y Oxford Brookes University (Oxford, Inglaterra), European University Institute (Florencia, Italia) y University College of Cork (Cork, República de Irlanda). Entre 2001 y 2005 disfrutó de una beca de Formación de Personal Investigador de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es integrante del Observatorio de Medios (grupo de investigación reconocido) de la Universidad Complutense de Madrid y cuenta con alrededor de una veintena de publicaciones y numerosas participaciones en diversos proyectos de investigación.

²⁴ “Declaración de La Sorbona”. 25 de Mayo de 1998. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior.

²⁵ “Declaración de Bolonia”. 19 de Junio de 1999. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.

mover todas las estructuras²⁶. Este mismo curso 2010/2011, los planes de estudio deben estar funcionando y los primeros resultados serán visibles en apenas tres/cuatro cursos. En total 46 países apuestan por esta política educativa común, basada en el espíritu unido e innovador europeo, y todo ello apoyado en la tecnología (Sotelo, J. et al., 2008: 339-353).

Además de la adaptación de los diseños de los nuevos grados en cuanto a su estructura general y número de créditos con vistas a mejorar la movilidad y el reconocimiento de los planes de estudio, hay que tener en cuenta que, en parte, la necesidad de una convergencia con Europa se debe a la evolución de las NTIC en la sociedad en general y cómo éstas repercuten especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las competencias que debe adquirir el alumno. Esto se debe a que el desarrollo de las nuevas tecnologías ha producido una saturación de información, al mismo tiempo que ha desarrollado nuevos y diferentes modos de comunicarse, lo cual influye notablemente en los sistemas y recursos de trabajo del profesor y en los contenidos de las guías docentes²⁷.

1.2.1. Los estudios de Periodismo en España.

Respecto a estos cambios que se están produciendo en las metodologías didácticas, en las formas de trabajar profesionalmente, en el surgimiento de nuevas profesiones, etc., en esta tesis interesan aquellos aspectos que atañen al futuro profesional del Periodismo, tanto en lo que concierne a su formación universitaria como a los nuevos modos de desempeñar la profesión. Para ello, se presenta en las siguientes líneas un resumen de la trayectoria de estos estudios en

²⁶ Licenciaturas “jóvenes” como la de periodismo han tenido que reorganizar en poco tiempo sus bases como la reducción de créditos o la aplicación práctica de algunas asignaturas.

²⁷ Las guías docentes de cada asignatura deben trazarse considerando los perfiles profesionales de las distintas titulaciones, valorando la dedicación en cuanto a tiempo y esfuerzo que cada alumno dedica a su aprendizaje, dónde deben ser relevantes sus capacidades y competencias cognitivas, meta-cognitivas y disposiciones personales y sociales y, por último, su movilidad (MEC, 2005) Algunas de las estrategias metodológicas planteadas para llevar esto a cabo que se destacará a los largo de esta tesis son las que conforman espacios de aprendizaje mediante Internet.

España y las características más importantes del grado de Periodismo.

La mayoría de los estudios de Comunicación poseen una trayectoria corta en Europa y su implantación en los centros académicos de enseñanza superior es más bien reciente.²⁸ Por lo que se refiere a la evolución de los estudios universitarios en España, éstos se han transformado de forma significativa en las dos últimas décadas, tratando de articular del mejor modo posible los contenidos transversales, metodológicos y explicativos que provienen del núcleo teórico del campo de las ciencias de la comunicación con las competencias y habilidades derivadas de los diferentes entornos profesionales, a su vez en constante transformación como consecuencia de la expansión y generalización de las tecnologías de la comunicación en la forma de recopilar, organizar, producir y difundir información y entretenimiento. Estas razones han movido a proponer unas titulaciones de grado separadas en *Periodismo*, *Comunicación Audiovisual* y *Publicidad y Relaciones Públicas*. Sin embargo, junto a los tres grados principales, nos encontramos con otros como el grado en *Comunicación*, el grado en *Comunicación y Periodismo Audiovisuales*, el grado en *Cine y Televisión*, el grado en *Comunicación Audiovisual y Multimedia*, el grado en *Comunicación Publicitaria* y el grado en *Publicidad*, suponiendo una especialización, siempre tras la formación general, para preparar mejor a los alumnos en las técnicas y los procesos que se utilizan, mediante itinerarios o másteres (ANECA, 2004: 15).

La carencia de una definición y/o delimitación adecuada de estas tres actividades comunicativas, con su correlativo perfil profesional, es sin duda la principal causa de esta variedad en la enseñanza. Por ello, en España se ha partido de la perspectiva de que las nuevas titulaciones de grado deben diseñarse por separado teniendo muy presente el perfil, las competencias y las destrezas profesionales que necesitan adquirir los futuros titulados de cada uno de los itinerarios.

²⁸ La antigüedad media de esta enseñanza en la universidad hay que situarla entre los 30 y 20 años.

En el curso 2009/2010 hemos contado con 32 universidades en las que se han impartido los estudios de Periodismo. Algunas de estas universidades comenzaron a ofrecer los estudios Periodismo adaptados al EEES en el curso 2008/2009 y en el curso 2009/2010 se ha impartido el grado ya en 22 universidades españolas.

Muchos profesores de Periodismo, periodistas, doctorandos y empresas del sector creen que la llegada del EEES supone una oportunidad para las universidades españolas para liderar la calidad de los estudios de Periodismo en el sur de Europa, principalmente Portugal e Italia. Esta oportunidad de liderazgo viene avalada por una experiencia docente de más de 30 años, la buena sintonía investigadora con Iberoamérica, la existencia de redes de investigadores españoles y una de las mayores producciones bibliográficas (ANECA, 2004: 303).

Muchos entienden el nuevo grado como la respuesta a las demandas de una sociedad globalizada, estableciéndose como pilares básicos sobre los que se asienta la formación en Periodismo [...] las prácticas formativas, el dominio de lenguas extranjeras [...], la interdisciplinariedad, la capacidad de investigación y análisis, el manejo de las nuevas tecnologías, el tutelaje individual y la evaluación continua. Todo ello en aras de una formación integral con vocación internacional que satisfaga las salidas profesionales (Farias, P., 2009: 124).

Coincidiendo con la necesidad de adaptar el sistema universitario a Europa, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – en adelante ANECA- configuró en 2004 el *Libro Blanco de Comunicación*, el cual recoge el nuevo plan de estudios y la adaptación al EEES de las licenciaturas de Periodismo.

Como la Ministra Garmendia ha explicado y se ha expuesto anteriormente, la ANECA nace con la tarea de contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante evaluación, certificación y acreditación de todos los

agentes relacionados con la educación universitaria como las enseñanzas, el profesorado y las instituciones. Para este propósito se constituyeron diferentes comisiones de trabajo destinadas a elaborar los “libros blancos” de las titulaciones.

Tomando como referente estas guías, las universidades han decidido los planes de estudio que quieren adaptar a la nueva estructura de grados y cómo hacerlo, al mismo tiempo que han tenido la libertad para proponer nuevos grados al procedimiento de verificación de la calidad de ANECA. En el caso de los estudios de Comunicación, disponemos del *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*, que contiene la información necesaria para adaptar al grado las licenciaturas de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Relaciones Públicas, aunque en este caso sólo nos centraremos en la primera de las tres.

1.2.1.1. Estructura General del Título de Periodismo según el Libro Blanco:

Los contenidos de la estructura del Título de Periodismo se distribuyen de la siguiente manera (ANECA, 2004: 311-316):

Tabla 1.5. Estructura general del Título de Periodismo.

Estructura general del Título de Periodismo		
Contenidos	Materias	Créditos
Contenidos comunes obligatorios (50%)	Expresión oral y escrita para los medios de información	10cr.
	Información periodística y comunicación digital	24cr.
	Organización y producción informativas	18cr.
	Periodismo especializado	16cr.
	Teoría e historia del periodismo	10cr.
	Libertad de expresión, responsabilidad periodística y opinión pública	12cr.
	Fundamentos y análisis de la información y la comunicación	16cr.
	Mundo actual: comprensión y evolución contemporánea	14cr.
C. instrumentales obligatorios (10%)	Materias: Tecnologías informativas	16cr.
	Inglés profesional para periodistas	8cr.
C. propios de la Universidad (40%)		

Fuente: ANECA 2009 y elaboración propia.

Algunos de los requerimientos básicos que demanda el mercado laboral en el sector informativo-comunicativo son capacidad crítica y de análisis; preparación técnica para el desarrollo de la profesión; experimentación y reflexión sobre el trabajo periodístico; investigar en innovación; y facilidad de adaptación y evolución. Estas exigencias se toman como base para orientar la formación de los alumnos de Periodismo.

Tal y como expone el Libro Blanco y de manera general, como objetivos fundamentales en este grado deben tomarse los siguientes: el Título de Periodismo debe aportar los conocimientos necesarios para que el estudiante sea capaz de comprender la sociedad actual y sepa cómo transmitirla de manera

comprensible; manejar las técnicas de búsqueda, identificación, selección y recogida de información; aportar la finalidad periodística a la información y a los hechos, haciendo lo propio con los métodos de trabajo y con las fuentes; expresarse con claridad y coherencia en las lenguas propias de su comunidad, de forma oral y escrita, y en otros idiomas; alcanzar un conocimiento básico de los principales hechos y procesos de las sociedades actuales; y conocer los temas de más importancia para la investigación informativo-comunicativa.

De éstos, el objetivo que hace referencia a las técnicas de documentación es en el que se han producido importante avances con la aparición de Internet y las bases de datos facilitando y agilizando el proceso.

Los objetivos antes citados podrán alcanzarse con la adquisición proporcionada de una serie de conocimientos y habilidades dirigidos a una formación profesional cultural, humanística y técnica que les prepare para interpretar la realidad social a la hora de entender, articular, producir, analizar y dirigir diferentes tipos de medios, programas y productos en los distintos soportes y medios de la actividad informativa. En estos objetivos se deben incluir los siguientes aspectos:

- Una formación general en Ciencias Sociales, Humanidades, y Ciencia y Tecnología dote al alumno de un contexto básico transdisciplinar.
- Una formación en Teoría, Historia y Estructura de la Información y la Comunicación que proporcione los fundamentos y las prácticas más comunes para producir, distribuir y recibir la comunicación desde las principales perspectivas contextualizando y situando el periodismo en el campo de la comunicación.
- Una formación que capacite al alumno en las diferentes formas expresivas, en los lenguajes y en las técnicas de comunicación para los distintos soportes técnicos y géneros en la producción periodística.

- Una formación en el conocimiento y manejos de tecnologías de la información para poder elaborar productos periodísticos en cualquier soporte o medio.
- Una formación ética profesional y deontológica.
- Una formación básica en gestión de empresa periodística.
- Una formación en la práctica y la experimentación profesional mediante la realización de trabajos y en metodologías aplicadas a la investigación del campo de la información y la comunicación.

Internet y las NTIC se han convertido en recursos de trabajo imprescindibles en la tarea del periodista, independientemente de si desempeña su labor en los medios tradicionales o en el nuevo medio de comunicación en línea. Las NTIC son fundamentales en las nuevas rutinas de trabajo como fuente de información, para producirla, distribuirla, para comunicarse, para enviar o recibir documentos, etc.

La formación en estos aspectos está concebida para que un titulado en periodismo pueda desarrollar su vida profesional en cualquiera de los cuatro perfiles definidos en el Libro Blanco (ANECA, 2004: 191-192):

- El/la redactor/a de información periodística en cualquier medio y soporte es el profesional que trabaja, por cuenta propia o ajena, en cualquier medio y cuya actividad se basa en los textos y los géneros elaborando contenidos periodísticos. En este perfil se engloban las tareas que desempeña, por ejemplo, un redactor, reportero, presentador, director, diseñador, guionista de reportajes y documentales audiovisuales o multimedia, etc.
- El/la redactor/a o responsable de prensa o comunicación institucional desempeña su trabajo en un gabinete de prensa o comunicación de una institución pública o privada coordinando o realizando las labores de comunicación e información de dicha entidad.

- El/la investigador/a, docente, y consultor/a de comunicación.
- El/la gestor/a de portales que trabaja en el tratamiento, la gestión y la edición de contenidos en los diferentes sistemas y medios, y el/la editor/a de contenidos que se encarga de la redacción y realización de trabajos de edición.

Para alcanzar la formación necesaria en estos perfiles, el alumno debe adquirir determinados conocimientos y competencias, de las cuales se destacan a continuación sólo las relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (ANECA, 2004: 192-225):

- **Conocimientos disciplinares (saber):**

- Conocimiento y aplicación de las tecnologías y de los sistemas utilizados para procesar, elaborar y transmitir información, así como para expresar y difundir creaciones o ficciones y en particular el diseño gráfico y la infografía.
- Conocimiento del impacto social de las tecnologías informativas y de la comunicación contemporánea, así como de las mediaciones del sistema comunicativo y del sistema social.

- **Competencias profesionales (saber hacer):**

- Capacidad y habilidad para comunicar en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio, televisión, fotografía), en sus modernas formas combinadas (multimedia) o en nuevos soportes digitales (Internet), mediante la hipertextualidad.
- Capacidad y habilidad para utilizar las tecnologías y técnicas informativas y comunicativas, en los distintos medios o sistemas mediáticos combinados e interactivos (multimedia).

- Capacidad y habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos y sus aplicaciones interactivas.
- Capacidad y habilidad para el diseño de los aspectos formales y estéticos en medios escritos, gráficos, audiovisuales y digitales, así como en el uso de técnicas informáticas para la representación y transmisión de hechos y datos mediante sistemas infográficos.
- Capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y organizar cualquier tipo de fuente o documento (escrito, sonoro, visual, etc.) de utilidad para la elaboración y procesamiento de información, así como para su aprovechamiento comunicativo persuasivo o de ficción y entretenimiento.
- Capacidad y habilidad para recuperar, organizar, analizar y procesar información y comunicación con la finalidad de ser difundida, servida o tratada para usos privados o colectivos a través de diversos medios y soportes o en la creación de producciones de cualquier tipo.
- **Competencias académicas:**
 - Habilidad de exponer de forma adecuada los resultados de la investigación de manera oral, escrita, audiovisual o digital, conforme a los cánones de las disciplinas de la información y comunicación.
 - Habilidad para el manejo académico de las tecnologías informativas.
- **Otras competencias específicas:**
 - Conocimiento crítico de la influencia de los medios de comunicación en la educación y en la relación de los medios con la escuela, así como de las potencialidades de las nuevas tecnologías informativas y comunicativas y de los sistemas multimedia para el desarrollo del aprendizaje y del conocimiento no presencial.

Si ahondamos en la opinión que tienen los propios periodistas sobre la enseñanza del periodismo y la formación que reciben o han recibido en las

universidades, el 25,9% de ellos califica de “buena” la docencia que recibe (sólo un 3% considera esta enseñanza como “muy buena” o “excelente”). La mayoría, el 41,2 %, piensa que es “regular” y el 22,1% cree que es “mala” o “muy mala”. Los aspectos mejor valorados son los conocimientos que se imparten sobre la profesión (33,3%), el trato con el personal docente (17,7%), y la realización de prácticas relacionadas con las nuevas tecnologías (16,1%). En el otro extremo, como aspectos negativos se encuentran la gran cantidad de contenidos teóricos (49%) y la escasa vinculación de estos con la realidad laboral (24%):

Tabla 1.6. La enseñanza del periodismo y la formación periodística.

La enseñanza del periodismo y la formación periodística				
Calificación de la enseñanza impartida en Periodismo (en %)				
	2009	2008	2007	2006
Excelente	0,4	0,4	0,7	0,5
Muy buena	2,6	2,5	3,9	1,3
Buena	25,9	22,8	27,2	23,3
Regular	41,2	45,5	42,4	43,4
Mala	15,5	16,9	14,8	16,2
Muy mala	6,6	6,8	4,7	7,8
Ns/nc	7,8	5,1	6,3	7,5
Aspectos positivos de la formación recibida en Periodismo²⁹ (en %)				
Conocimientos/formación	33,3	38,5	42,6	31,7
Prácticas/nuevas tecnologías	16,1	11,0	13,6	10,9
Variedad materias/multidisciplinar/todos los temas	14,3	23,3	12,9	9,1
Contacto con profesores	17,7	12,8	12,5	7,8
Responsabilidad/ética/respeto/objetividad	7,4	8,0	5,9	6,7

²⁹ Encuesta de respuesta múltiple.

Comienzo de la profesión/toma contacto	5,9	9,7	8,5	6,1
Contacto con alumnos/diversidad personas	7,0	7,5	4,7	4,6
Experiencia/Práctica	3,6	7,0	5,2	2,7
Obtención título universitario	0	0	0	1,1
Otros	0,8	0,8	7,5	3,4
Ns/nc	10,9	7,2	13,6	15,6
Nada/poco	12,1	11,7	6,2	15,8
Aspectos negativos de la formación recibida en de Periodismo³⁰ (en %)				
Falta de prácticas/mucha teoría	49,0	54,4	51,5	44,3
Falta de contacto con la realidad	24,0	29,8	21,4	20,6
Mala calidad de la enseñanza/profundización	10,5	13,2	8,4	16,0
Falta de medios/falta de nuevas tecnologías	17,7	19,5	14,2	14,4
Profesorado	15,0	12,8	9,5	12,5
Masificación	9,3	14,0	8,8	6,0
Politización	3,9	4,9	3,5	2,4
Falta idiomas	11,1	18,5	8,2	1,1
Otros	3,4	1,3	7,7	4,3
Ns/nc	14,6	9,1	15,7	14,7

Fuente: Encuesta realizada por Demométrica para APM, 2009.

Desde los medios de comunicación, en cuanto a la preparación con la que llegan los egresados, se destaca la buena formación en nuevas tecnologías e idiomas, pero llaman la atención sobre carencias en aspectos como la cultura general, la actualidad, la expresión oral y/o escrita y el conocimiento de la profesión.

La universidad debe centrar su enseñanza por un lado para facilitar el desarrollo en la sociedad, y por otro, para favorecer el acceso a y el desempeño

³⁰ Encuesta de respuesta múltiple.

de un puesto de trabajo. Está claro que el problema laboral es tan agudo que justifica que las universidades planifiquen y remodelen sus planes de estudios orientados hacia una mayor especialización profesional atendiendo la demanda social, que cada vez está más influenciada por las NTIC y el modo de usarlas.



1.3. El Periodismo y el marco laboral.

Este apartado trata el estado actual del marco laboral de la profesión periodística. Se abordan estadísticamente aspectos como la empleabilidad, la cantidad de profesionales por medio de comunicación, las retribuciones, la valoración de los profesionales sobre la formación del periodismo, etc. Además se introducen nuevos perfiles profesionales relacionados con el ciberperiodismo e Internet.

1.3.1. El marco laboral.

Tanto en España como en el resto de países de la OCDE, entre la población de 25 a 64 años sucede que a mayor nivel de formación, mayor es la tasa de ocupación, menor es el desempleo y más elevados son los salarios. El desempleo de la población de 25 a 64 años disminuye según aumenta su nivel educativo. Por otro lado, respecto a las diferencias en la remuneración salarial, en los países de la OCDE, cuanto mayor es el nivel de formación de las personas, más elevado es el sueldo; sin embargo, en España las diferencias salariales son menos acusadas en este sentido que en el Promedio OCDE (MEC, 2009).

La cantidad de periodistas licenciados desde el inicio de estos estudios (1976/2007) asciende a 66.567 personas. En el año 2008, en España terminaron la Licenciatura en Periodismo 3.451 alumnos.³¹ De estos, 206 lo hicieron en universidades de la Comunidad Valenciana. Esta cifra es cuantiosamente mayor a la de cursos anteriores (2.637 alumnos en el curso 2007 en el territorio español), pero hay que tener en consideración que en la actualidad algunas universidades están dando a luz sus primeras promociones en periodismo y es lógico que aumente el número de egresados.³²

³¹ “Estadística de la Enseñanza Universitaria en España 2008” realizada por el INE en el curso 2008.

³² 2.669 alumnos según la Asociación de Prensa de Madrid.

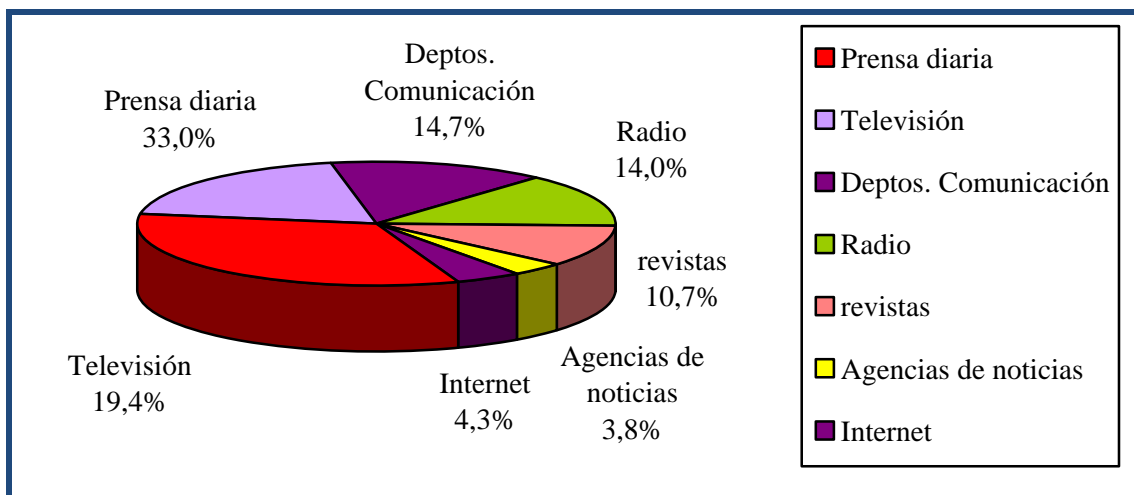
Tras finalizar la carrera, la mayoría de titulados busca un hueco en el mundo laboral, siendo muy pocos los que continúa con estudios de tercer ciclo. Entre 1998 y 2007 se han matriculado en doctorado en Ciencias de la Información 18.258 estudiantes, obteniendo este título de Doctor un total de 1.195 alumnos.

Según el *Informe Anual de la Profesión Periodística 2009* elaborado por la Asociación de la Prensa de Madrid, APM, en ese año el 78% de licenciados en Periodismo ejercen la profesión (de los cuales el 47,5% son mujeres y el 52,5% son hombres). En septiembre de 2008 había 3.247 periodistas en paro³³ (de los cuales el 62,1% son mujeres y el 37,9% son hombres) y 4.374 en demanda de empleo. En 2008 el empleo periodístico cayó un 7,3% (Farias, P., 2009: 18).

De los profesionales en activo, el 32,1% trabaja en prensa diaria, siendo el medio que más empleo genera de todos aunque va en descenso con respecto a los demás medios: el 18,9% ejerce en la televisión; el 14,3 en departamentos de comunicación; el 13,6% en radio; el 10,4% en revistas; el 3,7% en agencias de noticias, porcentaje que se incrementa con respecto a años anteriores al igual que el número de trabajadores en Internet que sube al 4,2% (Farias, P., 2009: 19).

³³ En la prensa diaria se ha perdido durante 2008 el 6% del empleo total, en tanto que el empleo redaccional ha decrecido en un 5,8 por ciento. En los medios audiovisuales, el empleo total cayó un 5,3%, en tanto que el área redaccional lo hizo en un 10,6%. Por otro lado, en lo que a efectos de este Informe denominamos empresas emergentes, su conjunto laboral del sector ha retrocedido un 10,7%, mientras que las empresas convencionales lo hicieron en un 2%. (Farias, P., 2009: 60).

Figura 1.1. Profesionales en activo por medio de comunicación en 2008.



Fuente: Informe Anual de la Profesión Periodística 2009.

De todos ellos, el 19,1% son periodistas autónomos (trabajan por cuenta propia), dato que crece con respecto al 12% del 2007; y el 79,2% son periodistas que trabajan por cuenta ajena. De estos últimos, contratados por algún medio, desciende el promedio de contratos indefinidos a un 66,8% y los temporales, que del 16% pasan al 8%. Se afianzan otras fórmulas menos estables como la colaboración, lo cual confirma la incidencia de la crisis en las condiciones laborales de los periodistas. El 29,4% denuncia reducciones de sueldo, y el 16,7% ha llegado al desempleo debido a ajustes de plantilla (Farias, P., 2009: 19).

La mayoría de los profesionales acceden al puesto de trabajo principalmente por la labor desempeñada en otras empresas del sector (bien porque ya se han incorporado al mundo laboral o por las prácticas en empresas), mediante procesos de selección de personal, y a través de la realización de prácticas³⁴ (en la misma empresa). Podemos ver estos datos en la siguiente tabla (Farias, P., 2009: 33):

³⁴ El 79,3% de los periodistas que ejercen como tales ha realizado prácticas antes de incorporarse definitivamente al mercado laboral (prácticas generalmente remuneradas). La prensa escrita y los gabinetes de comunicación, 32% y 21% respectivamente, son en la actualidad los primeros sitios donde los alumnos hacen prácticas de empresa. APM.

Tabla 1.7. Formas de acceso a la profesión periodística.

Formas de acceso a la profesión periodística (en %)				
	2009	2008	2007	2006
Participar en proceso de selección	22,1	21,8	24,2	26,6
Conocían mi trabajo en otra empresa	22,6	28,4	20,9	22,8
Me conocían por relaciones personales	15,7	14,0	16,8	18,2
Prácticas	17,7	12,0	11,5	13,3
Empresa propia	4,1	5,6	3,2	6,5
Oposición	7,7	7,9	11,9	6,1
Promoción interna	3,4	3,7	3,1	3,5
Beca/colaborador	6,0	4,8	6,5	2,1
Otros	0,3	1,2	1,3	0,8
Ns/nc	0,4	0,6	0,6	0,1

Fuente: Informe Anual de la Profesión Periodística 2009.

En cuanto a las retribuciones, los periodistas que trabajan en agencias de noticias y en Internet suelen estar más descontentos con su salario frente a los profesionales de televisión, gabinetes de comunicación o radio. Aumenta la tasa de los periodistas que perciben menos de 600, 900 y 1.200 euros, y se reducen los sueldos más elevados, situados entre 2.000 y 3.000 euros mensuales. La baja remuneración, junto con el paro y el intrusismo laboral, son algunos de los problemas de esta profesión (Farias, P., 2009: 33-37):

Tabla 1.8. Principales problemas de la profesión periodística 2008.

Principales problemas de la profesión periodística	
Nivel de gravedad	Causa
1	Intrusismo laboral
2	Baja remuneración
3	Paro
4	Estudiantes (becarios) haciendo labores profesionales
5	Inseguridad (peligrosidad)
6	Falta de códigos éticos
7	Incompatibilidad con la vida familiar
8	Falta de independencia
9	Falta de profesionalidad
10	Masificación

Fuente: Demométrica, 2008.

Si nos centramos en el entorno profesional, en 2009, el 33,6% de los periodistas considera que la imagen que proyectan entre sus lectores es “mala” o “muy mala”. El 98,3 % cree que la causa del descrédito que está afectando a la profesión tiene que ver con la existencia de medios y programas fuera de los estándares de calidad que el ejercicio responsable de las tareas informativas exige, por ejemplo espacios dedicados a la crónica rosa (81,5%), los *reality shows*, (49,7%), o la politización de los programas informativos (21,4%), y las tertulias y debates partidistas y politizados. Los mismos periodistas consideran que la radio es el medio de comunicación más creíble, así como los suplementos semanales y las secciones de cultura van adquiriendo credibilidad, tal vez por la poca politización de sus contenidos. En cambio la televisión parece ser el medio que genera mayor desconfianza (Farias, P., 2009: 39-42).

1.3.2. Nuevos perfiles profesionales.

El periodista actual se desenvuelve en un escenario dominado por las nuevas tecnologías, especialmente Internet. Su tarea se ha vuelto más compleja y se ha multiplicado. El periodista debe transformar la información en conocimiento, gestionarlo y transmitirlo. Para ello debe tener conocimientos sobre la profesión misma y la capacidad de producir la información en los formatos actuales a la velocidad que imponen las nuevas tecnologías, en el menor tiempo y con el menor coste.

El Periodismo ha evolucionado: el Periodismo 1.0 consistía en volcar el contenido de los medios tradicionales a los soportes informatizados en la Red; el Periodismo 2.0, aún en fase de desarrollo, que genera nuevos estilos, géneros y contenidos potenciando la hipertextualidad, la interactividad, la actualización y la mutimedialidad entre otras características propias del cibermedio; y el Periodismo 3.0 en el que el lector participa de forma activa en la creación de las noticias (Gillmor, D., 2002: 53).

Esta transformación no sólo afecta la estructura e infraestructura de los medios, sino, y más importante, la propia concepción del periodismo, su esencia informativa y, por consiguiente, a los profesionales de la información (Gillmor, D., 2004: 154-163) que deben adaptarse a los nuevos entornos para permanecer. El nuevo mercado informativo da lugar al surgimiento de perfiles profesionales que ya se están consolidando en otros países como Estados Unidos:

- Reportero móvil (ReMo) o Informador móvil (Infomóvil) (*Mobile Journalist, MoJo*): este periodista está preparado para enviar una crónica desde un ordenador portátil, hacer fotos, filmar una entrevista, actualizar sus blogs, grabar audio, editar un vídeo y colgarlo directamente en la web del medio.
- Periodista de precisión (*Desktop journalist*) es el profesional que utiliza las bases de datos para el rastreo de información.

- Editor en entrega de datos (*Data Delivery Editor*) trabaja con la información para la prensa interactiva combinando los datos con los recursos que proporciona la Internet.
- Bloguero influenciador (*Influencer blogger*) tiene la tarea de generar corrientes de opinión a favor o en contra de marcas, corrientes políticas, productos, ideas, etc.
- Responsable de redes sociales (*Social Media Editor*) es la figura que intermedia entre los lectores y el medio para conseguir la audiencia que hay en estos espacios de comunicación. En estas plataformas sociales los usuarios son personas con necesidades, opiniones y deseos y los medios quieren participar. Es un servicio que los periódicos en línea ofrecen a su comunidad de lectores.
- Intermediario de la información entre el medio y el usuario es la persona que proporciona una plataforma tecnológica que, mediante el uso de las bases de datos, facilita la agregación, clasificación y distribución de los contenidos en base a una recopilación de datos sobre los usuarios creando perfiles.
- Los sindicadores de contenidos y enlaces, que se encargan de obtener contenidos de terceros, pero de interés para sus lectores, e incluirlos en su sitio Web. Este profesional, que en vez de tratar la información, la gestiona, debe seleccionar los contenidos más relevantes garantizando su calidad, insertarlos en el ciberdiario en un lugar destacado y de fácil acceso, y controlar la periodicidad de los mismos, la fiabilidad de sus enlaces, etc.

Estos son algunos de los nuevos perfiles que se están desarrollando en el Periodismo y todos ellos requieren esencialmente en un amplio conocimiento teórico y práctico de las NTIC además de las competencias profesionales tradicionales.

Conclusiones

Este capítulo se ha dividido en tres apartados principales: la repercusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad; la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior; y las nuevas profesiones apoyadas en el uso de Internet.

Partiendo de lo expuesto, la integración de las NTIC en la sociedad fuerza cambios en su modo de actuar, pensar, comunicar, enseñar, aprender, trabajar, etc. siendo necesarios ajustes en los procesos de aprendizaje.

La sociedad está cambiando en todos sus ámbitos y no sólo debido a los avances tecnológicos. Estas transformaciones no se producirían si no se detectasen necesidades por parte de las personas que conforman la sociedad. Los tres aspectos: las NTIC, el EEES y las nuevas profesiones están interconectados y evolucionan conjuntamente sin poder explicarse de forma aislada el uno del otro.

La sociedad en la que nos desenvolvemos es cada vez más inquieta y despierta convirtiéndose en la sociedad 3.0 (Vázquez, A., 2008: 99). Esta sociedad crece con las NTIC y sus costumbres sociales y los modos de comportarse son humanos pero condicionados por los recursos tecnológicos que se están integrando, sobre todo por Internet. Pero aunque las inquietudes y necesidades de las personas posibilitan la Red, son los usuarios los que la hacen. Internet está hecho por individuos y supone una nueva vía de comunicación y de expresión, lo cual le aporta un carácter humano.

Se puede afirmar que se sigue el siguiente proceso: las personas/usuarios tienen necesidades nuevas; la Red se va desarrollando paralelamente en diversos ámbitos de la sociedad para suplir estas demandas; y el individuo/usuario aprende, se adapta a estas soluciones y, a la vez, genera nuevas necesidades

convirtiéndose en un proceso cíclico de un todo interconectado e imprevisible.

El EEES exige adaptaciones de los sistemas europeos de educación superior porque hay:

- Nuevos lenguajes: Internet.
- Nuevas formas de comunicarse y relacionarse: interactividad, hipertextualidad, hipermedia, etc.).
- Nuevas inquietudes entre los estudiantes: rol activo y protagonista del alumno, diversidad, alfabetización digital, etc.
- Nuevas profesiones que requieren nuevas competencias (digitales) y tareas múltiples.
- Constante evolución de la sociedad que fomenta sistemas de aprendizajes basados en el estudiante como constructor de su conocimiento para que éste aprenda a aprender a lo largo de la vida.

Al mismo tiempo que la sociedad se adapta en su ámbito educativo a las NTIC, éstas se van adecuando a las necesidades que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje configurándose nuevas técnicas, actividades y herramientas apoyadas en la red y otras tecnologías. Los profesores actualizan sus programas atendiendo a las nuevas necesidades profesionales en los diferentes estudios, necesidades que surgen de las transformaciones que las NTIC han producido en el ámbito laboral de la sociedad.

Concretamente, en la tarea del Periodismo en Internet, la red se convierte en un medio imprescindible forzando la necesidad de un ajuste de estos estudios para adaptarlos al EEES y a las nuevas realidades sociales, tecnológicas, profesionales y económicas. El modo en el que se realizaban algunas tareas se ha visto alterado, en mayor o menor medida, por las nuevas tecnologías. Sin

embargo, estas nuevas labores exigen también nuevos avances en el desarrollo de las NTIC.

El objetivo es que la Universidad sea el centro en el que el alumno se prepare firmemente para su vida profesional y personal, aportándole una base sólida en determinadas competencias que instruyan a las generaciones actuales y futuras. Dicha base se fundamenta en un alto grado de calidad y rigor didáctico, mucho más exigente y personalizado que el que pudieron experimentar en casos concretos las generaciones precedentes (Rico, C. et al., 2008: 56).

La profesión que va a desempeñar el estudiante debe ser el motor en su formación universitaria. Y esta profesión y el modo de llevarla a cabo dependerán conjuntamente de las transformaciones sociales y los aspectos que intervengan en estos cambios en cada tipo de sociedad.

En el siguiente capítulo se abordará el ciberperiodismo como la nueva disciplina del periodismo apoyada totalmente en el uso de Internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se atenderá a este medio, a las nuevas formas de documentación, elaboración, producción y gestión de la información, y a los géneros ciberperiodísticos, todo ello resaltando la influencia de dos de las principales características del cibermedio: la interactividad y la hipertextualidad. Esta profundización en el ciberperiodismo vislumbrará la proximidad que hay entre las técnicas y los instrumentos de trabajos que se emplean en la docencia de esta nueva materia y, a la vez, en la profesión del ciberperiodismo, semejanzas sobre las que se profundizará a lo largo de esta tesis.





Capítulo II. El ciberperiodismo.

Introducción

A nivel internacional, el ciberperiodismo en Internet no se remonta más allá de dos décadas. En el presente capítulo se introducen nuevos conceptos, entre ellos, el ciberespacio, el cibermedio y el ciberperiodismo, todos ellos relacionados con la nueva disciplina de esta profesión en Internet.

Profundizando en este nuevo medio, el ciberperiodismo, se explican las principales características que determinan los modos de comunicación en Internet: la hipertextualidad, la interactividad, la multimedialidad y la memoria, entre otras. Se exponen varias definiciones, conceptos, tipologías y métodos para medir su nivel de implicación en la comunicación ciberperiodística.

Se destaca la influencia que cada una de las características mencionadas, algunas de ellas imposibles de lograr en los medios de comunicación conocidos hasta ahora, poseen en los modos de comunicación entre los seres humanos en la actualidad. Concretamente se expondrán los cambios establecidos en cuanto a la función y relación que se producen entre:

- El emisor de los contenidos digitales (medio/periodista) y el receptor de los mismos (lector/usuario).
- La tecnología y/o la computadora (por introducirlo de algún modo) y usuario.
- Los usuarios.

Estos roles varían considerablemente con respecto a los que se han adquirido en el medio impreso convencional, concibiendo así un medio digital *abierto*.

Continuando el capítulo, se presentan brevemente los diferentes géneros que tienen lugar en el ciberespacio, de los cuales interesan aquellos cuya fase de desarrollo se encuentra en los niveles de enriquecimiento, renovación y/o

innovación. Se destacan los cambios y/o las innovaciones que cada uno de los subgéneros presenta con respecto a su empleo en el medio convencional.

Tras esta revisión de los géneros ciberperiodísticos se exponen algunas de las técnicas y formas más relevantes de procesar la información para este medio como: las bases de datos, los gestores de contenidos o las aplicaciones informáticas.

Las nuevas formas de comunicación interactivas entre periodista-lector, lector-lector y periodista-periodista, y los nuevos procedimientos de trabajo marcan los emergentes perfiles profesionales que se están asentando en el ciberperiodismo, ya citados en el capítulo I de esta investigación.



2.1. Del ciberespacio al ciberperiodismo.

Marshall McLuhan (1995) ya nos persuadía, hace casi un cuarto de siglo, que el ser humano debía enfrentarse a lo desconocido dejando atrás su recelo a los nuevos fenómenos. Exponía que debíamos acercarnos al presente como una realidad a abordar, sin miedo a lo que depare en un futuro. Para alcanzar esta perspectiva, McLuhan proponía un cambio de mentalidad que permitiera superar el pensamiento lineal, propio del espacio visual proporcional al que estamos acostumbrado, y que diera paso a una experiencia multisensorial.

Alberich y otros autores resumen que hace diez mil años se produjo la revolución agrícola, en la que el poder residía en la tierra. Doscientos años más tarde tuvo lugar la revolución industrial, traspasando el poder a la capital. Y actualmente, dejando atrás la sociedad industrial, entramos en la sociedad de la información, en la que la información y los canales de información digital toman el poder (Alberich, J. et. al., 2005: 49).

Como vemos, “la Información ha evolucionado, [...] creciendo al ritmo de los nuevos acontecimientos. La información va adaptándose desde los primeros periódicos hasta llegar a las puertas de la sociedad del conocimiento”. Estos cambios se producen simultáneamente con “el impacto de, al menos, tres novedades importantes en los nuevos canales de información social: la prensa gratuita, la prensa en Internet y los blogs y los ciberdiarios de opinión” (García González, N., 2008: 165-173).

En la segunda mitad del siglo XIX se inicia en Estados Unidos el desarrollo tecnológico. La poderosa economía del país en esos momentos propició extraordinarias oportunidades para desarrollar nuevas tecnologías y su aplicación a los medios de comunicación. Estos avances, junto al desarrollo que ha tenido la informática y el uso de ordenadores, tanto en lo doméstico como en lo laboral, han dado como resultado la evolución tecnológica en la que ahora estamos inmersos.

Son interesantes las afirmaciones de Nicholas Negroponte, quien dice que el átomo es sustituido por el *bit* o que lo físico cede terreno ante lo digital (Negroponte, N., 1995: 27; Díaz Noci, J., 2008: 76).

López García señala la importancia y el impacto que las nuevas tecnologías han causado en la sociedad y que convierten Internet en la base de la Sociedad de la Información, naciendo la necesidad de “materializar nuevas estructuras de comunicación e información que están modificando las reglas del juego. Las nuevas tecnologías propician un cambio en los sistemas de obtener, dar forma, conservar y transmitir información” (López García, X. et al., 2005: 40), lo cual se hace patente en el periodismo. Sin embargo, Internet es un medio de comunicación en cuanto a vía o acceso, pero no confluye un medio de comunicación por sí mismo al carecer de carácter periodístico.

2.2.1. El ciberespacio

Según el diccionario de la Real Academia Española³⁵, se define el ciberespacio como el “ámbito artificial creado por medios informáticos”, es decir, el soporte específico en el cual se ubican los medios electrónicos tal y como indica Díaz Noci (2005: 21).

De forma complementaria a la definición inicial planteada, Lucia Santaella explica que el ciberespacio es:

Todo aquel espacio informativo multidimensional que, dependiente de la interacción del usuario, permite a éste el acceso, la manipulación, la transformación y el intercambio de sus flujos codificados de información [...], espacio que se abre cuando el usuario se conecta a la red [...] hecho de circuitos informativos navegables (Santaella, L., 2004: 45).

³⁵ 23ª edición.

Centrándonos en el periodismo y atendiendo a estas dos definiciones, el ciberespacio hace referencia a un lugar, a un contendor, comprendiéndolo como un soporte que puede albergar, entre otros, el periodismo en Internet. De este modo el ciberespacio es soporte del ciberperiodismo como el papel lo es del periodismo impreso.

2.2.2. El cibermedio

“Medio” se ha denominado tradicionalmente al órgano destinado a la información pública para referirse al canal, la empresa o el soporte utilizado. (López García, X. et al., 2005: 39). Más cercano al ámbito periodístico, Javier del Rey expone que “Los medios de comunicación social son aquellas empresas públicas o privadas, cuyo cometido es emitir información de actualidad desde los soportes físicos y técnicos que la moderna tecnología ha hecho posible” (Del Rey, J., 1991: 902). Pero como vemos, ambas definiciones son ambiguas.

En las dos últimas décadas, con el asentamiento de las tecnologías digitales, se han producido transformaciones en cuanto a los métodos y a las herramientas de producción y difusión en todos los medios de comunicación.³⁶ Sin embargo “de todos los cambios habidos durante estos años en el mercado periodístico español, no parece exagerado afirmar que el más influyente y transformador ha sido [...] la emergencia del periodismo en Internet” (Salaverría, R., 2008c: 16).

La digitalización de la prensa escrita desde el medio analógico al digital se ha llevado a cabo principalmente en un proceso de dos pasos según Díaz Noci (2001: 93): el primer paso ha sido la informatización de la producción, gracias a la entrada de las redacciones tecnológicas y dejando de lado a los talleres de diagramación, aunque el productor final siga siendo en papel; el segundo paso ha

³⁶ Se podría considerar el teletexto como uno de los antecedentes, aún vigente, de los cibermedios.

consistido en la informatización del producto, desapareciendo elementos de la cadena antes imprescindibles como la impresión y distribución.

Aparece un nuevo medio con unas características que permiten salvar obstáculos que eran importantes en las ediciones de la prensa escrita en cuanto al coste producción y distribución; a la facilidad y frecuencia de actualización de la información digital; a la inserción de contenidos digitales centrados en minorías para llegar cada vez a más públicos; además de otras ventajas sobre las que profundizaremos más adelante.

Estas ventajas suponen un atractivo irresistible para los editores, considerándose el “cibermedio” como una categoría más del periodismo a la altura del “medio impreso”, “medio radiofónico” y “medio televisivo” (López García et al., 2005: 40). Xosé López y otros autores³⁷ entienden el cibermedio como (López García et al., 2005: 40):

Aquel emisor de contenidos que tiene la voluntad de mediación entre hechos y público, utiliza fundamentalmente criterios y técnicas periodísticas, usa el lenguaje multimedia, es interactivo e hipertextual, se actualiza y se publica en la red Internet.

Alonso y Martínez (Alonso, J. et al., 2003: 270) aplican este concepto de “nuevo medio” a las distintas manifestaciones comunicativas con cierta organización que surgen en Internet. Estos autores han establecido una clasificación en base a objetivos y finalidades de los cibermedios en los que, además de cumplir las funciones básicas de informar, formar y entretener, de los medios convencionales se añaden ciertas características exclusivas (Alonso, J. et al., 2003: 273):

³⁷ Como concreta Ramón Salaverría en su libro “El estilo del blog periodístico. Usos redaccionales en diez bitácoras españolas de información general”, no cumplen estas condiciones los boletines empresariales distribuidos por correo electrónico, por ser comunicación institucional y no elementos periodísticos, ni tampoco los *blogs* puesto que pocos emplean sistemáticamente criterios y técnicas periodísticas para cubrir información de actualidad (Salaverría, R., 2008b: 41).

- Medios o canales con finalidad predominantemente informativa o noticiosa. Son los que se incorporan o nacen en la Red con el objetivo de producir y ofrecer a sus usuarios información de actualidad.
- Medios o canales con finalidad comunicativa o relacional. Son aquellos que tienen como objetivo ‘crear comunidad’, posibilitar las relaciones con y entre los usuarios, a través del medio. En esta categoría se incluirían las redes ciudadanas o las comunidades virtuales, entre otros.
- Medios o canales con finalidad de servicio. Son aquellos cuyo principal objetivo es facilitar al usuario una serie de servicios para satisfacer sus necesidades. Cabría distinguir entre aquellos medios en los que el usuario solicita o busca información (sorteos, páginas amarillas, etc.); aquellos servicios a través de los cuales el usuario realiza cualquier tipo de gestión (compra de entradas, comercio electrónico, etc.); y aquellos servicios de entretenimiento (descarga de juegos, música, películas, etc.).
- Por último, medios o canales con una clara finalidad de infomediación o intermediación, cuyo objetivo es ayudar a buscar información u otros contenidos en la Red. Es el caso de los buscadores y directorios.

De esta clasificación, los cibermedios con finalidad predominantemente informativa o noticiosa son los que interesan en esta tesis. Dentro de este tipo de cibermedio se sitúa el ciberperiodismo como la nueva disciplina del periodismo cuyo soporte es el cibermedio, Internet.

2.2.2.1. Historia del cibermedio en España.

A partir de 1990 han surgido y se han desarrollado en nuestro país los medios periodísticos en Internet o cibermedios. Si en 1995 sólo unos pocos productos periodísticos se habían animado a lanzar su versión Web experimental, “diez años más tarde la publicación en Internet ya se había convertido en toda

una industria periodística si no madura, sí al menos floreciente” (Salaverría, R., 2008a: 355-383).

Al mismo tiempo que los diarios incorporaban sus publicaciones a Internet, otras muchas publicaciones periódicas lo han ido haciendo hasta que hoy en día la totalidad de diarios y revistas españolas tienen presencia en la Web.

Estudios como los elaborados por Díaz Noci (2005: 25-38) y Salaverría (2005: 14), indican un censo de 1.274 cibermedios activos en España en 2005.³⁸ Este número ha crecido considerablemente en los últimos cinco años dando lugar tanto a la versión en Internet de publicaciones impresas ya asentadas, como a nuevas publicaciones nacidas directamente en este medio (Salaverría, R., 2008c: 23).

Además de este crecimiento de publicaciones, la facilidad de acceso y de publicar en Internet y las nuevas herramientas de comunicación han hecho que nazcan otros nuevos medios, a parte de los convencionales, como los *weblogs*,³⁹ confidenciales,⁴⁰ etc., con características específicas que los diferencian de los tradicionales y son considerados también “fuentes de información”.

2.2.3. El ciberperiodismo

El término “periodismo electrónico” lo comenzaron a utilizar autores como Armañanzas, Díaz Noci y Meso por 1996 en sus primeras publicaciones en español sobre el tema (Armañanzas, E. et al., 1996: 89). Sin embargo no es de correcto uso pues antes de existir Internet, este mismo concepto hacía referencia

³⁸ Se trata de cifras aproximadas debido a la dificultad de llevar un rastreo completo de toda la Web española.

³⁹ El *weblog* es un sitio Web frecuentemente actualizado con entradas datadas y ordenadas cronológicamente inversas (Walker, J., 2003). En este capítulo nos centraremos en *Weblogs* personales de periodistas o *Weblogs* institucionales de los medios.

⁴⁰ El confidencial es un género que se acerca a la crónica. Tiene, por lo general, un carácter político o económico en el que el mismo periodista asume la función de fuente en cuanto a que las originales quieran permanecer en el anonimato manifestándose por “confidencias”. Suele ser un género en Internet que aborda temas de la realidad poco tratados en los medios tradicionales (Salaverría, R. et al., 2005: 72).

al periodismo informativo televisivo (teletexto). Otra propuesta más concreta es "Periodismo electrónico multimedia interactivo", pero es un nombre demasiado largo para usarlo habitualmente.

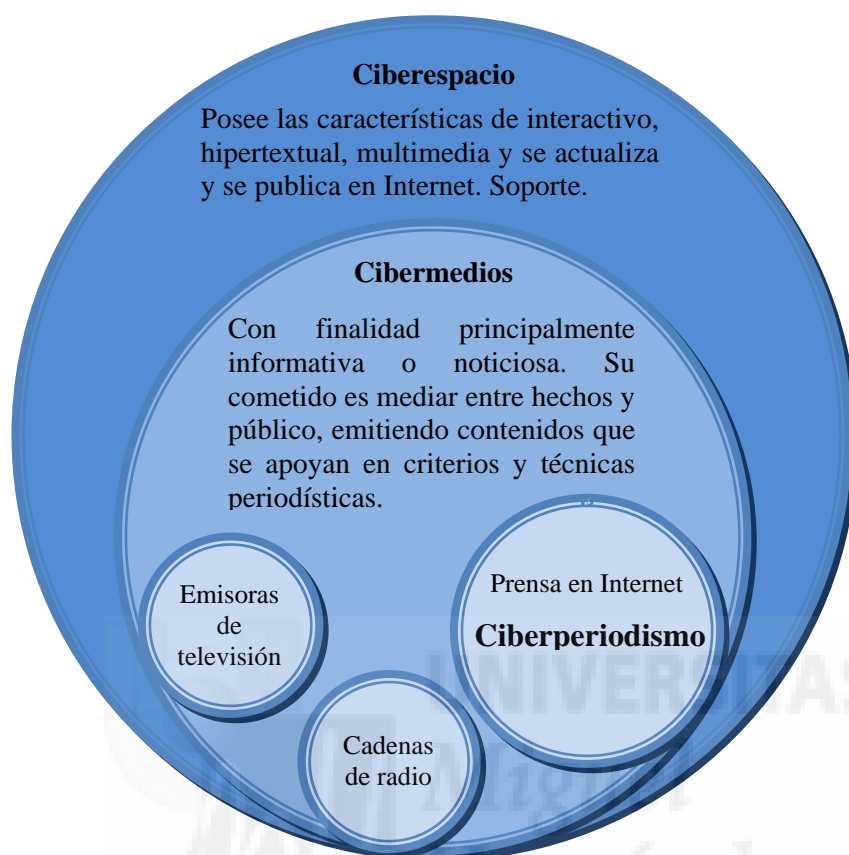
El otro término bastante empleado es "Periodismo digital", pero se puede confundir con el periodismo que se difunde por medio de la televisión y radio digitales, o el que se distribuye mediante CD. "Periodismo en línea" *online journalism*, es el más usado en países de habla inglesa aunque en España se oye más "periodismo en Internet", "e-periodismo", "periodismo multimedia", "periodismo telemático" o "periodismo cibernético o del ciberespacio". (Armañanzas, E. et al., 1996: 89).

Finalmente, "ciberperiodismo" *cyberjournalism*, es el que se ciñe mejor a las características y define en un sólo vocablo este nuevo medio de comunicación. Este término alude a "aquella especialidad del periodismo que emplea el ciberespacio para la investigación, la elaboración y, muy especialmente, la difusión de contenidos periodísticos" (Díaz Noci, J. et al., 2003: 17). Además es un concepto ya generalizado.

Como se ha mencionado, el ciberperiodismo se incluiría dentro de la clasificación de cibermedios con finalidad informativa o noticiosa, pero aunque este tipo de contenidos sean los que predominen, cada vez se introducen más contenidos cuyo objetivo es posibilitar las relaciones entre el medio y el lector, y entre los lectores; y también se están abriendo las puertas a otros elementos calificados como servicios.

Se pueden entender mejor los conceptos "ciberespacio", "cibermedio" y "ciberperiodismo" con el siguiente dibujo:

Figura 2.1. Esquema del ciberespacio.



Fuente: López García, X., 2008 y elaboración propia.

2.2.3.1. Historia del ciberperiodismo en España.

Las empresas periodísticas comenzaron, poco a poco, su andadura por la red a finales del siglo pasado: *Wall Street Journal*, los grupos *Knight Rider*, *Gannett*, *Times Mirror*, *Hearst*, *Washington Post*, *San Francisco Chronicle* o *San Francisco Examiner*.

En España, en septiembre de 1994, inició la difusión de sus contenidos en la red el *Boletín Oficial del Estado BOE*, aunque como simple recopilación de normas legales y nombramientos (Armañanzas, E. et al., 1996: 128-129).⁴¹ Con posterioridad, los principales periódicos editados en Barcelona fueron los

⁴¹ Algunos autores consideran que el semanario valenciano “El Temps” fue el primero en lanzar su edición en la Red ese mismo año (Díaz Noci, J. et al., 1999: 20).

primeros en publicar sus versiones en Internet a los que les siguieron los diarios con sede en Madrid: El primer periódico fue el *Avui*, al que le siguieron *El Periódico de Catalunya*,⁴² *La Vanguardia*, *ABC*, *El Mundo* y *El País* (Edo, C., 2002: 68-69). Fue éste último, el que a partir del 4 de mayo de 1996, en coincidencia con su 20 cumpleaños, colgaba en la red su primer número. En este caso, se había hecho una importante campaña de publicidad y había una gran expectación, lo cual generó problemas de acceso al diario por la sobrecarga en la Web. Hasta 1998 no apareció el primer diario español sin versión impresa pensado exclusivamente para Internet: *La Estrella Digital* (Edo, C., 2002: 69; Díaz Noci, J., 2001: 132).

En 1998 (Díaz Noci, J. 2005: 25-26) entre los sitios Web más visitados en España se situaban cinco periódicos. *El País*, en segundo lugar, *ABC*, en tercer lugar, *El Mundo*, en cuarta posición, el grupo Recoletos, que incluye *Marca* y *Expansión*, en la séptima y *El Periódico de Catalunya* en octavo lugar.

La situación ha ido evolucionando y los medios en red han dado lugar a nuevas formas de trabajo y de comunicar como exponen Armentía y otros autores (2000: 32):

Los medios en red han supuesto una ruptura en las tradicionales cadenas de producción de los medios de comunicación. En primer lugar, la estructura hipertextual del discurso y la convergencia de los soportes mediáticos convencionales suponen, a priori, una redefinición de las bases sobre las que se asientan los géneros periodísticos habituales. En segundo lugar, las audiencias se han ido fragmentando y especializando y el *feedback* con el lector puede ser más intenso. Estas condiciones pueden provocar cambios en los procesos de producción y creación de información en red. Y estos cambios pueden dar lugar a transformaciones en los géneros informativos en los que se ha asentado el discurso periodístico en los grandes soportes.

⁴² En 1994 “El Periódico de Catalunya” se convierte en el primer diario español con versión digital (García de Torres, E., 2008: 193-222).

2.3. Características del ciberperiodismo.

Nos encontramos en un nuevo contexto en el que convergen las nuevas tecnologías con la información. Un escenario que traspasa fronteras, en el que entran nuevos actores, como expone Díaz Noci, que preparan productos informativos y de una gran diversidad de contenidos. “Se está creando una nueva forma de hacer periodismo, pues la construcción de mensajes aparece caracterizada por la multimedialidad, la hipertextualidad y la interactividad” (Díaz Noci, J., 2001: 25).

Se han transformado las herramientas, han evolucionado los medios, los usuarios y por tanto el entorno del profesional conllevando nuevas técnicas y prácticas del periodismo.

La autora Nieves García González presenta una clasificación de los axiomas de la comunicación fundamentados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación produciendo un cambio para la sociedad y para la información (García González, N., 2008: 168):

- Un individuo no puede no comunicar.
- Toda comunicación tiene un contenido y un aspecto relacional denominado metacomunicación.
- Las unidades o sintagmas de la comunicación no son una suma de elementos aislados.
- Los seres humanos pueden comunicarse de formas analógica y digital.
- Las interacciones pueden ser simétricas o complementarias.

En estos axiomas podemos establecer algunas de las cualidades de Internet que se van a ir convirtiendo en el motor de la comunicación en este nuevo espacio. “En la *autopista de la información*, las nuevas redes destacan por sus características no troncales de comunicación, es decir, el *cada uno a su sitio* y

todos con todos” (Alberich, J. et al., 2005: 31-32). Alberich y Roig afirman que la sociedad se digitaliza a marchas forzadas, dando paso una nueva forma de comunicación, de adquirir conocimientos y de organizar las actividades y el tiempo de ocio.

En el ciberperiodismo, el medio obliga a adaptar la producción informativa a las características del mismo, las cuales son indispensables para comprender los nuevos géneros que se están fraguando.

Mark Deuze, por ejemplo, propone sólo tres características principales que definen el ciberperiodismo: la *hipertextualidad*, la *multimedialidad* y la *interactividad* (Deuze, M., 2001: 183-198). Ramón Salaverría y Díaz Noci (Salaverría, R. et al., 2005b: 19) han incluido en este grupo la *frecuencia de actualización*; y, a su vez, Xosé López hace lo mismo con el *contenido* (López García, X. et al., 2005: 626).

Finalmente, los investigadores Elías Machado, Clarissa Borges y Milena Miranda, proponen además la memoria (Machado, E. et al., 2004: 68). Y Marcos Palacios establece seis características básicas que son: la multimedialidad o convergencia de elementos de diferentes tipología, la interactividad, la hipertextualidad, la personalización, la memoria y la actualización continua de contenidos (Palacios, M., 2002: 13-36).

Existen diferentes clasificaciones y/o definiciones, sin embargo parece haber un acuerdo en acentuar como principales características la hipertextualidad, la interactividad y la multimedialidad sobre las demás. A parte, en esta tesis se ha considerado igualmente relevante la memoria como el gran almacén o base de datos capaz de gestionar la información, imprescindible en las rutinas del trabajo ciberperiodístico.

A continuación se profundiza en estas cuatro características y en su utilización en el ciberperiodismo.

2.3.1. La hipertextualidad.

En este apartado se define la hipertextualidad y se ofrecen las diferentes clasificaciones para establecer el nivel de la misma.

La hipertextualidad la define Salaverría como la capacidad de interconectar diversos textos digitales entre sí, y a la vez como la cualidad hipertextual que presentan determinados documentos (Salaverría, R., 2005a: 29), designando el término de “hipertexto” al documento que resulta de dicha actividad. Para Salaverría el hipertexto es “Un documento poliformo que se construye enlazando distintas piezas textuales y/o audiovisuales, interconectadas entre sí gracias a la tecnología digital” (Salaverría, R., 2005a: 28).

Lluís Codina, por otro lado, prefiere utilizar la palabra “hiperdocumento” ya que no sólo se conforma de contenidos textuales y lo define como “un documento digital⁴³ complejo, formado por un conjunto de elementos no necesariamente homogéneo, dotado de una determinada composición interna y que se puede leer o visualizar de una manera no necesariamente secuencial” (Codina, L., 2003: 144). En este pensamiento, Codina se aproxima más al uso de la hipertextualidad, incluyendo otros elementos además del texto, introduciendo también nuevos términos como la multimedia y el hipermedia.

Codina y Salaverría coinciden en que la construcción del hipertexto o hiperdocumento se dirige a un orden de lectura en el que el lector va determinando conforme lee; una lectura tridimensional que puede variar en cualquier momento y que es totalmente controlada por el usuario.

En este sentido, los elementos que forman parte del hiperdocumento adquieren más profundidad, pues ya no sólo poseen una función informativa,

⁴³ Según el DRAE, “hipertexto” es el “texto que contiene elemento a partir de los cuales se puede acceder a otra información. De esta definición se podría considerar hipertextos los libros con índice e incluso los diarios impresos. Es por ello importante destacar la condición digital como requisito imprescindible para hablar de hipertextos puramente (Salaverría, R., 2005a: 30).

sino que alcanzan nuevos propósitos. No se debe olvidar que para que esto sea posible implica necesariamente cierta hipertextualidad en estos documentos.

El hipertexto ha evolucionado, tal y como muestran las investigaciones realizadas por varios autores en diferentes publicaciones (Toschi, L. 2001; Powell, T.A. 2001; López García, X. et al., 2002, 2002; Codina, L. 2002; Díaz Noci, J. y Salaverría, R. 2003; Rovira, C. 2002a y 2002b; Carvalho, M. 2005), estableciendo una serie de estructuras para aplicar a las informaciones periodísticas, estructura axiales o reticulares que dan lugar a narrativas propias del cibermedio cuyos elementos principales son los nodos⁴⁴ y los enlaces⁴⁵.

El hipertexto y conceptos como nodo y enlace se pueden comprender mejor en las siguientes líneas en las que se procede a analizar a modo de ejemplo algunas de las páginas de un diario en Internet.

Actualmente, la mayoría de los diarios en Internet⁴⁶ muestran sus noticias utilizando solo dos nodos (Díaz Noci, J., 2003:102) vinculados entre sí, sin retorno:

- En el primer nodo se muestra un resumen de la noticia que consta de un titular (normalmente realizando la función de hipervínculo); una entradilla o engancho (*teaser*): y en ocasiones una fotografía y su correspondiente pie de foto.
- Al hacer clic con el ratón sobre el titular con función de enlace, pasaríamos a otro nivel, al segundo nodo, que ofrece toda la información completa de la noticia y que muy a menudo repite el titular y el primer párrafo utilizado total o parcialmente para esa entradilla.

El enlace, también llamado hipervínculo o *link*, es una unidad básica que conecta y ayuda a organizar los contenidos en la red conformando o presentando

⁴⁴ Cada una de las unidades de información o elementos que conforman un hipertexto recibe el nombre de nodo. Para obtener una información más detallada, consultar (Díaz Noci, J. et al., 2003: 102).

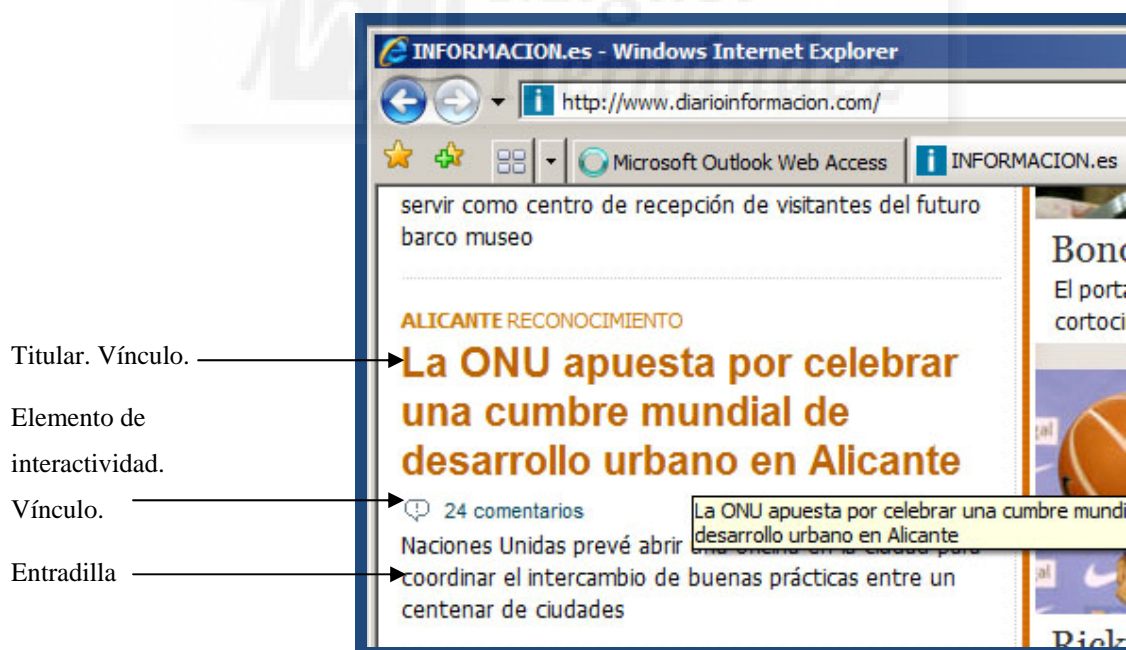
⁴⁵ Enlace, hipervínculo o link son unidades básicas que conectan y ayudan a organizar los contenidos en la red conformando o presentando las estructuras antes mencionadas (Díaz Noci, J. et al., 2003: 103).

⁴⁶ A partir de ahora denominaremos prensa digital como prensa en Internet, y diario digital como diario en Internet.

las estructuras antes mencionadas. Pueden tener dos funciones en el lenguaje ciberperiodístico: sirven para documentar al lector permitiéndole profundizar en la información (información relacionada, significados, otros puntos de vista), o pueden ayudarle en la narración de la información determinando el itinerario de lectura. Según Salaverría, los enlaces pueden ser documentales para contextualizar; de ampliación de la información con otra relacionada y actual; de actualización de la noticia aportando contenidos de última hora; o de definición de conceptos, instituciones, etc.

En este ejemplo que se presenta a continuación, se aprecian dos nodos en concreto: dos enlaces en el primer nodo y un enlace en el segundo. Como podemos ver en la imagen de la captura de parte de la página de inicio-portada (véase figura 2.2) del *Diario Información* del día 13 de febrero de 2010, se muestra esta estructura organizada correspondiente al nodo A:

Figura 2.2. Fragmento de la página de inicio del *Diario Información*. Fecha 13/2/2010.



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente hay una ruptura con lo tradicional, y es que al acceder a una noticia, es decir, al segundo nodo, sólo vemos esa noticia, aislada de las demás,

autónoma, y por tanto es necesario que siempre esté muy bien contextualizada para situar al lector, que no sabemos desde qué nodo ha accedido a la información ni cuando, pues la duración de una noticia es más prolongada, aunque esté escondida. En el nodo B encontramos la siguiente estructura (véase figura 2.3):



Figura 2.3. Noticia completa I. Fecha 13/2/2010.

La ONU apuesta por celebrar una cumbre mundial de desarrollo urbano en Alicante - Alicante - IN - Windows Internet Explorer

http://www.diarioinformacion.com/alicante/2010/02/13/onu-apuesta-celebrar-cumbre-mundial-desarrollo-urbano-alicante/97918/

Sábado 13 de febrero de 2010 | RSS

informacion.es El periódico de la provincia de Alicante NOTICIAS Alicante

EDICIONES SUPLEMENTOS SECCIONES DEPORTES OPINIÓN 2.0 CULTURA Y OCIO MULTIMEDIA SERVICIOS

FDS Nuevo Alicante Elche Vega Baja Benidorm/Marina Baja Alcoy Elda L'Alacantí Baix Vinalopó Marina Alta Extras

Información.es » Alicante

RECONOCIMIENTO

La ONU apuesta por celebrar una cumbre mundial de desarrollo urbano en Alicante

Naciones Unidas prevé abrir una oficina en la ciudad para coordinar el intercambio de buenas prácticas entre un centenar de ciudades

01:49

S. ESCRIBANO Traer el mundo a la ciudad de Alicante. Ésta es una de las cuestiones que el representante de ONU-Hábitat -agencia de Naciones Unidas para la sostenibilidad urbana- planteó a la alcaldesa, Sonia Castedo, en el transcurso de la visita que realizó ayer a la ciudad tras elegirla como modelo mundial de desarrollo entre cien urbes. Para ello, el representante de la agencia, Nicholas You, apuntó la posibilidad de que la ciudad acoga una cumbre mundial "muy importante". Además, le planteó "de qué manera" establecer un secretariado de la ONU en Alicante para coordinar la iniciativa de las cien ciudades que encabeza esta capital y que permitirá poner en común e intercambien sus buenas prácticas.

Nicholas You explicó que "en muchas ciudades se encuentran actuaciones sociales, medioambientales o de impacto económico importantes, pero lo que es único en Alicante es la manera en la que se integran estos tres conceptos de forma conjunta". Por su parte, Castedo recordó que Alicante va a liderar a las cien ciudades seleccionadas por sus mejores prácticas. El representante de la agencia de la ONU aseguró que se había reunido con Castedo para ver cómo empujar la iniciativa a nivel global y la primera conclusión fue la de invitar a Castedo "al foro más importante del mundo sobre ciudades que se celebrará en Río de Janeiro en marzo". Allí, "el mundo podrá conocer lo que está haciendo la ciudad de Alicante". Fue entonces cuando apuntó la idea de "traer al mundo a la ciudad de Alicante con una importante cumbre". Si bien no puso fecha, fuentes municipales apuntaron que podría ser en mayo.

You explicó que esta distinción supondrá que a Alicante "vendrán alcaldes de todo el mundo" y que "el mayor beneficio para la ciudad será que el mundo entero aprenderá que la ciudad tiene prácticas muy útiles que pueden copiar".

You reveló que otro de los asuntos tratados con la alcaldesa fue cómo establecer una oficina de ONU-Hábitat en Alicante que coordinará el intercambio entre el centenar de urbes que conforman la iniciativa liderada por esta ciudad. No obstante, el representante de la agencia precisó que "todavía no" será una realidad, pues se hará "poco a poco".

Ayer, la alcaldesa mostró parte de la ciudad a You, para que conociera algunos de los proyectos más valorados para elegirla como modelo de ciudad. Lo más considerado por la ONU ha sido la capacidad de organización de grandes eventos como la Volvo Ocean Race, la reutilización integral del ciclo del agua, el edificio intergeneracional Plaza de América, el TRAM y la iniciativa del Ciclovía. El representante de la agencia concretó que, en definitiva, se ha optado por Alicante porque "hemos visto que responde a escala local a problemas y retos a nivel mundial".

Po otra parte, el Ayuntamiento y ONU-Habitat van a llevar a cabo un proyecto de reconstrucción en Puerto Príncipe, capital de Haití. La iniciativa surgió tras la reunión mantenida ayer con la embajadora de Haití en España, Yolette Azor-Charles.

PSOE y EU tildan la elección de "fraude"

La concejala socialista, Aurora Gómez, pidió ayer a la alcaldesa "que no confunda a los alicantinos". Al respecto, señaló que ONU- Hábitat "tiene como objetivo las viviendas sociales" y explicó que "el Ministerio de la Vivienda del Gobierno de España es parte de su comisión de asentamientos urbanos, por lo que es lógico que vayan a visitar las viviendas de la Plaza de América, pero otra cosa es que Alicante sea un modelo de sostenibilidad". Por ello, instó a Castedo a llevar a los miembros de la delegación de la ONU a visitar "el Barranco de las Ovejas, el deteriorado Monte Tossal, la abandonada Sierra de Fontcalent o las olvidada zona Norte y muchas de nuestras partidas rurales". Por su parte, el portavoz del colectivo local de EU, Miguel Ángel Pavón, calificó esta elección de fraude a los ciudadanos. Desde la formación de izquierdas se preguntan qué documentación ha enviado Castedo a la ONU y, en concreto, si ha remitido la de planes urbanísticos destructores del patrimonio cultural y natural de la ciudad como el Plan Rabassa.

Consíguelo en las siguientes librerías

AGUAS DE ALICANTE

CARNAVAL 2010

Gana un viaje a VENECIA para 2 personas con INFORMACION

envía tu foto

comprar.es te ofrece:

informacion.es LA SELECCIÓN DE LOS LECTORES

LO ÚLTIMO	LO MÁS LEÍDO	LO MÁS VOTADO
1. ¿Están enamorados Iker Casillas y Sara Carbonero?	2. Muere Molowny, ex jugador y entrenador del Real Madrid	3. Almudena Martínez, de GH10, contesta a los lectores
4. Adiós a siete años de dominio de los Sophomores	5. Detenido por matar a su madre	6. Georgia confirma su participación en los Juegos
7. Homenaje a las tribus aborígenes y recuerdo a Kumaritashvili	8. El frío se resiste a abandonarnos	9. Ofensiva militar de la OTAN en Afganistán
10. La política sucumbe al cachondeo		

Patrocinado por: Viajes.net

PUBLICIDAD

Consíguelo

Figura 2.4. Noticia completa II. Fecha 13/2/2010.

Alicante a Dublin
Con la calidad de Aer Lingus. Compra ya antes de que se agote. www.AerLingus.com

Centro Negocios foroMagno
En Maisonnave alquiler de despachos Oficina virtual, domiciliación, etc www.foromagno.com

Cena san valentin en alicante
Hotel,Desayuno y Cena Romantica Reserva ya. Todo por 69 €. www.hotelalcantemaya.com

COMPARTIR

ENVIAR PÁGINA »

IMPRIMIR PÁGINA »

AUMENTAR TEXTO »

REDUCIR TEXTO »

¿qué es esto?

23 comentarios Primero | 1 | 2 | 3 | Siguiente > | Último

23 - Comentario enviado el día 13-02-2010 a las 11:45:15
Alicante sol ,arena,mar,palmeras.....y un potencial de primera.
Autor: Enhorabuena a todos los alicantinos como yo.... de corazón

22 - Comentario enviado el día 13-02-2010 a las 11:43:16
Vaya pelao no se te lee hoy por aqui para felicitar a Alicante por su triunfo,ni dices la chorrada del "ser alicantino duele,pupá,, "¿Porque será?
Autor: Hoy más que nunca ser alicantino enorgullece

21 - Comentario enviado el día 13-02-2010 a las 11:34:50
Alicante es una ciudad muy cutre y abandonada.Los estudios de la Onu seran sociologicos,porque otra cosa no creo.
Autor: Es lo que hay

20 - Comentario enviado el día 13-02-2010 a las 11:31:07
Muy bien, que pasen, que pasen y vean y después redacten un manual de buenas prácticas urbanísticas mirando Alicante. Después el libro sería mtivo de muchos congresos internacionales de ética, estética y psiquiatría.
Autor: Antoñita

19 - Comentario enviado el día 13-02-2010 a las 11:24:41
Y los niños de alicante en barracones, los hosteleros sin centro de congresos.... y esta preocupada con ikea y la onu.... seguro que ortiz quiere expandirse a nueva york.... mentirass !!
Autor: genares

Envíenos desde aquí su comentario Primero | 1 | 2 | 3 | Siguiente > | Último

Texto:

Nombre:

Declaro que he leído y acepto las condiciones expuestas en el aviso legal

[ENVIAR COMENTARIO](#)

VER MÁS OFERTAS AQUÍ

Reproductor MP3 Creative Zen. Marcas de última generación.
108.40 €

Internet todo en 1. ADSL 20 Mb + Llamadas + Orange TV + cuota de línea incluida.
34.95 €

¡Quiero gastar menos con mi móvil. Hazte de Simyo sin consumo mínimo ni compromiso de permanencia.
Consultar

siguientes

El mejor regalo para los alicantinos

BLOG

ALICANTE TIENE TRES COSAS

Qué hacer hoy APOSTAMOS POR...

Fiebre del sábado noche
El musica ya puede verse en el Teatro Principal de Alicante
[La agenda de hoy](#)
[Cartelera de la provincia de Alicante](#)

Contrate desde aquí

FOTOANUNCIO

MIRANDO AL PASADO
(ENTRA AL BLOG DE PERFECTO ARJONES)

ALICANTE EN LA MEMORIA (9)

Babel, Aguilera y Trenet (67 a 73)

ENVÍA TU FOTO-DENUNCIA

informadon.es

el escaparate.es

Enlaces recomendados: [Juegos](#) | [Vehículos de Ocasión](#) | [Proteja ahora su casa por sólo 99 €](#)

CONÓZCANOS: [CONTACTO](#) | [INFORMACION](#) | [LOCALIZACIÓN](#) | [CLUB INFORMACION](#) | [PROMOCIONES](#)

PUBLICIDAD: [TARIFAS](#) | [CONTRATAR PRENSA](#) | [CONTRATAR WEB](#)

informacion.es
El periódico de la provincia de Alicante

INFORMACION.es es un producto de Editorial Prensa Ibérica
Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos ofrecidos a través de este medio, salvo autorización expresa de INFORMACION.es. Así mismo, queda prohibida toda reproducción a los efectos del artículo 32.1, párrafo segundo, Ley 23/2006 de la Propiedad intelectual.

Otros medios del grupo Editorial Prensa Ibérica
[Diario de Girona](#) | [Diario de Ibiza](#) | [Diario de Mallorca](#) | [El Español](#) | [El Sur de Vigo](#) | [La Opinión de Castilla](#) | [La Opinión de](#)

Diffusión auditada por OJD

Aviso legal

106

Una vez se accede al segundo nodo y se muestra la noticia completa (véase figura 2.4), la hipertextualidad se limita a elementos externos al cuerpo del texto de la noticia. Estos elementos son servicios complementarios como sindicadores, herramientas de personalización o de navegación a otras secciones. El cuerpo de la noticia como hiperdocumento en sí es en la mayoría de los casos nula, a excepción de la imagen que la acompaña que suele enlazar con secciones como repositorios o galerías de imágenes.

2.3.1.1. Niveles de hipertextualidad.

David Domingo (2006: 414) ha realizado estudios sobre las posibilidades que puede ofrecer el hipertexto y en el uso real que hacen de él los periodistas concluyendo que éstos desaprovechan dichas ventajas.

Si retomamos el ejemplo anterior del breve análisis de parte de la portada del diario Información, lo que se muestra coincide con lo planteado por Domingo hace cuatro años y con lo escrito por Díaz Noci hace cinco. Éste último afirma que “el paso del periodismo impreso al periodismo hipertextual ha potenciado, mucho más que en la literatura de ficción –de la que proviene buena parte de la teoría del hipertexto que hemos examinado- lo que ya había de multilineal y de lectura transversal en los medios que conocíamos, en vez de acogerse a todas las posibilidades teóricas que brinda el hipertexto” (Díaz Noci, J., 2008: 66). No podemos hablar de hiperdocumento más que en el primer nodo de la noticia, en el que se presentan varios hiperenlaces, pero a modo de titular o sumario. El segundo nodo carece de hipertextualidad por completo, más que la destinada claramente a la navegación, no a la estructura propia de la noticia.

Por lo que se refiere al modo de medir los niveles de hipertextualidad, encontramos tres líneas de investigación principalmente: la primera relativa a los distintos tipos de textos que conforman el hipertexto, la segunda se centra en el

tipo de enlaces y la cantidad de éstos en el hiperdocumento, y la última hace una clasificación de las distintas estructuras hipertextuales.

Clasificación de subtextos en el hipertexto:

El autor Máximo Maietti (2004) entiende el hipertexto como una relación producción-lectura, proponiendo mapas hipertextuales, estudiando los diagramas de flujo y el “espacio lógico”. En estos mapas contextuales los enlaces funcionan como *palabras clave* dentro del hipertexto, realizando, entre otras, la función de guía. Se apoya en la no linealidad hipertextual en la que los enlaces son el elemento más importante que separa y ordena las unidades de información (Aarseth, E., 1997, 2003). Como Manuel Gago explica, no sólo ayudan a distinguir técnicamente un vínculo del resto del texto, sino que también aportan coherencia dentro del mismo sustentando una concepción modular de la información periodística (Gago, M., 2006: 114-116). Según este autor, entramos en un concepto de personalización de lectura.

La lectura se efectúa mediante golpes de vista, muy similar a la concepción de mapas contextual que exponía anteriormente Maietti. El lector dirige su mirada a aquello que le interesa más, bien sea una imagen o un titular, pero siempre elementos integrados en el hipertexto. “Tiene lugar un juego simultáneo de elementos informativos distintos desde el punto de vista de su significación” (García Yruela, J., 2003: 236).

Estos elementos informativos pueden entenderse como la existencia de diferentes niveles de textos contenidos en el texto global (haciendo referencia la hipertexto en vez de al hiperdocumento), y cada uno con una función diferente. García Yruela (2003: 238) propone la siguiente clasificación de subtextos:

- Los textos indicativos (títulos, antetítulos, subtítulos y ladillos) son como marcas que guían al ojo para que el lector pueda elegir a qué información desea acceder.

- Los textos sumarios situados generalmente en los laterales; el texto resumen que expone en pocas líneas el texto principal facilitando la elección del lector.
- Los textos incidentales que son complemento a la información (otros puntos de vista diferentes al que se presenta en el texto principal).
- Los textos lógicos que razonan o argumentan la tesis del texto principal.

Esta clasificación, tomando el ejemplo anterior, correspondería al siguiente esquema (véase figura 2.5):

Figura 2.5. Fragmento de la página de inicio del Diario Información. Fecha 13/2/2010.



Fuente: elaboración propia.

Clasificación de enlaces o vínculos.

La investigadora Tania Oblak, de la Universidad de Ljubljana, propone además un sistema de medición del nivel de dicha hipertextualidad en un cibermedio. Oblak se basa en la cantidad de vínculos y el tipo, y diferencia entre enlaces internos (vínculos que redirigen a elementos contenidos en el mismo sitio

Web) o externos (vínculos que redirigen a elementos externos al sitio Web). De los enlaces externos, distingue entre aquellos que conducen a un sitio Web similar (técnica muy usada actualmente para que el lector pueda contrastar fuentes), o de distinta naturaleza (Oblak, T., 2004: 137-150). Salaverría, en su libro *Redacción periodística en Internet* (2005a: 128-129) profundiza en los enlaces internos distinguiendo entre enlaces *intranodales* (que conducen al lector a otra parte dentro del mismo nodo) y enlaces *internodales* (a otro nodo diferente); y entre enlaces de secciones (para pasar de una sección a otra) y enlaces de informaciones (para navegar entre las noticias de una misma sección).

Tras repasar diversos juicios, propuestas y clasificaciones del hipertexto, y siendo conscientes de como se han ido desarrollando los cibermedios, se puede establecer que el uso de hiperenlaces implica reconocer al usuario como elemento activo en el proceso informativo (Joyanes, L., 1997: 146). No obstante, esta cualidad que otorga este nuevo rol al lector, puede suponer una amenaza para los medios, pues es una invitación constante a abandonar la página en la que se encuentra y la información que ésta ofrece. Algunas soluciones que se han aplicado para resolver o paliar este inconveniente son: acumular los enlaces al final de la pieza informativa o al margen de la página como noticias relacionadas o sumarios, camuflar los enlaces y eliminar los enlaces externos⁴⁷ (Salaverría, R. 2005b: 202). A estas técnicas, podríamos añadir la solución de programar el nuevo nodo para que se abra en una ventana nueva.

Por otro lado, la apariencia de los enlaces es muy importante a la hora de facilitar la lectura y la navegación al usuario. Un diseño homogéneo, claro y diferenciado permite al lector decidir sus pasos con mayor rapidez y facilidad. Para el diseño tipográfico de los enlaces, los especialistas en diseño Web, teniendo en cuenta pautas de usabilidad y accesibilidad, sugieren que el estilo subrayado sólo se utilice para indicar la presencia de enlaces dentro de los texto,

⁴⁷ Estas dos últimas técnicas pueden mermar la credibilidad del medio y del periodista pues se le restringe al lector la oportunidad de contrastar la información. (Salaverría, R., 2005b: 203).

y que el color de estos varíe según si el enlace ha sido visitado o no (Nielsen, J., 2000: 62). Si el texto se acompaña de una imagen, esta también deberá vincularse a la misma información pues el lector esperará acceder desde ambos elementos.

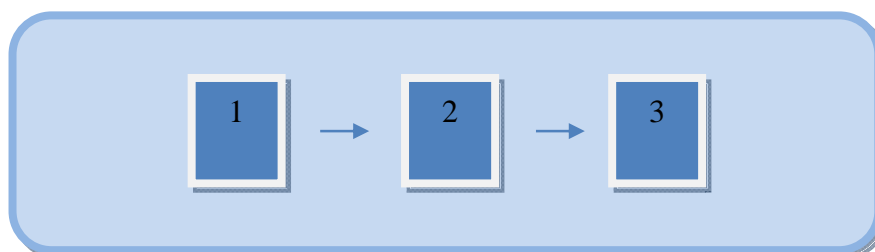
Elaborar un hipertexto no consiste en transformar varias palabras en enlaces, sino que el texto se debe construir a base de estructuras discursivas compuestas por fragmentos textuales o multimedia. Para ello, es necesario establecer niveles de nodos, y también organizar los recorridos entre estos nodos para que el lector pueda moverse con coherencia (algo similar al mapa de un sitio Web).

Clasificación de estructuras hipertextuales.

Por último, Ramón Salaverría propone una tipología en base a las estructuras hipertextuales que se pueden utilizar en la narración de relatos o en la exposición de datos ciberperiodísticos (Salaverría, R., 2005a: 101-106):

- La estructura axial o lineal organiza el discurso en torno a un eje central marcando el camino, presenta una línea discursiva clara, aunque según se organice, se propongan diferentes alternativas para seguirla. Se usa para la narración o argumentación.
- La estructura axial unilineal se produce cuando sólo hay un eje central y la lectura es consecutiva, aunque en diferentes nodos.

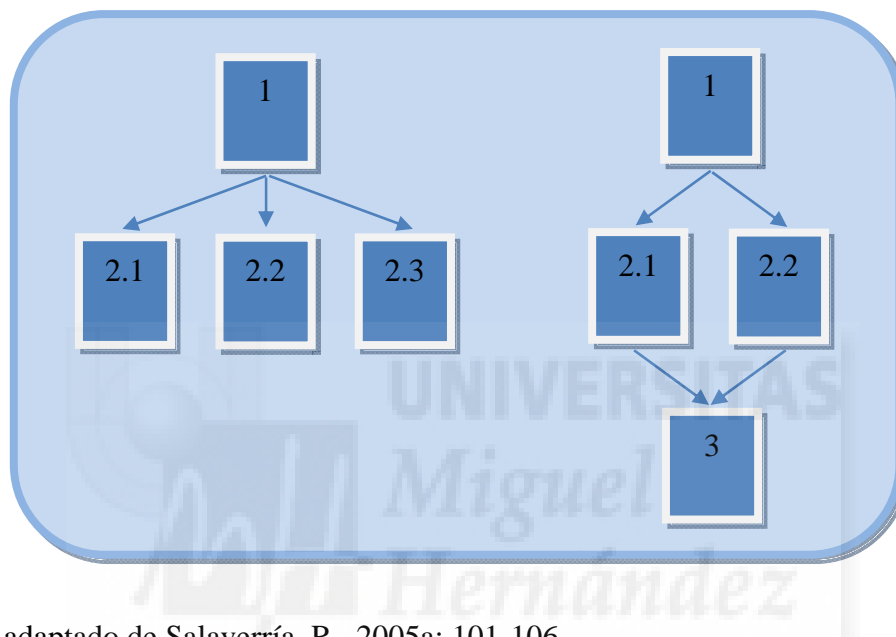
Figura 2.6. Esquema de la estructura axial unilineal.



Fuente: adaptado de Salaverría, R., 2005a: 101-106.

- La estructura axial multilineal se produce cuando en ese eje central se presentan dos alternativas en un mismo nivel ampliando las posibilidades del recorrido de lectura. Pueden ser arbóreas (véase figura izquierda) o paralelas (véase figura derecha).

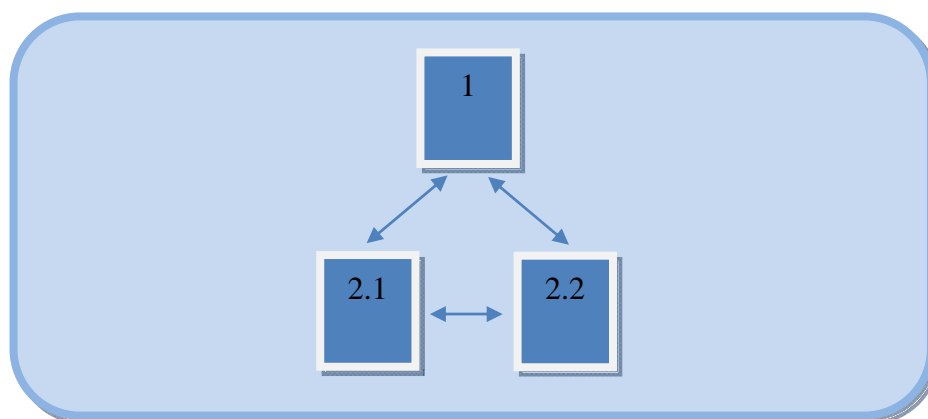
Figura 2.7. Esquema de la E. axial multilineal arbórea y multilineal paralela.



Fuente: adaptado de Salaverría, R., 2005a: 101-106.

- La estructura reticular está marcada por la ausencia de un eje central discursivo, posibilitando diversos itinerarios de lectura y navegación entre los nodos. Se usa para estructuras no lineales, sin eje narrativo, como contenidos expositivos y, a veces, argumentativos. Las estructuras se pueden integrar o yuxtaponer.

Figura 2.8. Esquema de la E. reticular o no lineal.



Fuente: (Salaverría, 2005a: 101-106) y elaboración propia.

Dee-Lucas que alude también a la coherencia hipertextual ha realizado diferentes tipos de distribución del texto concluyendo que la estructura arbórea es la más rápida y fácil en comparación con la distribución en listas, cuyo acceso suele ser más lento y difícil, y con la organización en texto lineal tradicional que pretende transmitir calidad, pero es la más lenta de las tres propuestas (Dee-Lucas, D., 1996 en Marcuschi, L. A., 1999, 2000).

Para Manuel Gago, la estructura axial lineal se puede considerar propia de un cibermedio estático. Este autor diferencia entre sitios Web estáticos y dinámicos. Los primeros, estáticos, reproducen “directamente las condiciones de lectura de un periódico en formato papel” utilizando una linealidad básica, aunque introduzca leves intentos de hipertextualidad interna y externa como pueden ser los menús de navegación o los índices o sumarios (Gago, M., 2006: 97). Por el contrario, un cibermedio dinámico, es el que se apoya en bases de datos y en los sistemas de recuperación de información. Debido al aumento del volumen de la información que dicho espacio maneja y en el tipo de contenidos: sonidos, textos, infografías, imágenes, etc., éstos se organizan en bases de datos interactivas. Esta ordenación da lugar a múltiples relaciones entre elementos y

por tanto a resultados de visualización de la información muy diferentes y diversos, según lo que el usuario solicita. (Díaz Noci, J., 2008: 81).

Según el tipo de contenido, el periodista deberá escoger el tipo de estructura que más se ajuste. Por tanto, se requieren dos destrezas que muy bien resume Salaverría: “la habilidad instrumental o tecnológica tiene que ver con el dominio de ciertos lenguajes y aplicaciones informáticas que permiten elaborar nodos interconectables”, y la destreza lingüística que abarca “la capacidad de componer y combinar los nodos hipertextuales de manera que cualquier lector los comprenda y no se desoriente” Es decir, los ciberperiodistas de hoy deben “aprender a componer textos periodísticos mediante procedimientos hipertextuales” (Salaverría, R., 2005a: 30-32, 76-78 y 101-102), teniendo en cuenta la características que estos aportan a la comunicación en el ciberespacio.

El usuario actúa en los propios límites del texto, no sólo determinando el eje de lectura. Y si además tenemos en cuenta las herramientas de participación y la colaboración de las que dispone mediante la inclusión de nuevos géneros dialógicos, las estructuras antes expuestas cobran mayor relevancia en la comunicación interactiva y horizontal. Además, los profesionales del periodismo en Internet deben tener en cuenta la infinitud y la apertura de esta intertextualidad y sus estructuras (Eco, U., 1999: 19-21). En éstas, la narratividad y la forma de lectura en el ciberespacio, muchas veces procedente de la lógica estructural de las bases de datos pueden explicarse mediante la exploración.

2.3.2. La interactividad.

La *interactividad*, según el DRAE, “es la posibilidad de que el usuario interaccione con la información que le presenta el cibermedio”. Otra visión muy similar define este concepto como “la capacidad de acción del usuario sobre el producto multimedia que se le presenta” (López García, X., 2002: 81).

Hasta hace menos de dos décadas, los medios habían basado la comunicación de masas en un discurso de un solo sentido, sin escuchar la opinión pública. García Iriarte destaca en su tesis *El establecimiento de la prensa estadounidense en la World Wide Web. Parámetros para la redefinición de los procesos informativos* el poder de Internet como un canal de doble sentido en la comunicación, en el que la audiencia, lectores si aludimos al periodismo, cada vez consiguen más poder ya que pueden elegir, manipular, almacenar, y enviar la información, generando un crecimiento en el volumen de la comunicación. Sin embargo, este poder por parte del lector ha derivado en que sea más difícil controlar la información que se transmite (García Iriarte, I., 2001: 278:360), aunque esto no significa que no sea transparente, es decir, que no se conozcan los contenidos, quien es el emisor y quien el receptor (Alberich, J. et al., 2005: 63). Internet ha conseguido que el lector, de forma individual y fácil, pueda participar como usuario activo aportando información, por ejemplo en un blog.⁴⁸

Hace diez años, M. R. Sádaba definió la interactividad como la capacidad tecnología que consigue equiparar el proceso de comunicación que se produce mediante la tecnología, al diálogo (Sádaba, M. R., 2000: 139-166), y distinguía entre la comunicación entre un usuario y un ordenador, y la comunicación entre personas, siempre intervenida por la tecnología. Xosé Pereira, por ejemplo, trata también la diferencia entre la interactividad entre personas, y la interactividad entre personas y máquinas (Pereira, X., 2006: 175). La mayoría de investigadores

⁴⁸ La mayoría de blogs no están relacionados con el ciberperiodismo, sin embargo muchos de ellos se han convertido en un modo de información social llamado periodismo participativo (Gillmor, D., 2003: 79-80).

establece dos tipos de interactividad, y aunque les nombren de diferente manera, obedecen al objeto o al sujeto con el que el usuario inicia el diálogo.

Apoyada en la misma línea sigue la tesis de Alejandro Rost, que entiende la interactividad como la capacidad que tiene un medio de comunicación para dejar participar al lector en la selección de los contenidos y en las posibilidades de expresión y comunicación. Rost establece tres tipos de interactividad: la selectiva en la que se interactúa con los contenidos, la comunicativa generando interacción entre los individuos, y una combinación de ambas produciéndose la interacción con los contenidos y entre individuos (Rost, A., 2006: 285-300 y 353-358). Va creciendo la complejidad de la interactividad, desde una relación de diálogo a través del ordenador, entre lector y periodista, hasta cuando el lector se descarga un vídeo, vota una noticia o participa en una encuesta.

Una perspectiva totalmente diferente pero no contraria es la que aporta Marie-Laure Ryan (2004: 22) quien relaciona ambos conceptos, interactividad e hipertexto, y distingue entre la implicación del lector en la producción del significado atendiendo a la exploración y al recorrido que éste realice por el hiperdocumento, (interactividad selectiva) y, por otro lado, la implicación del lector en la producción del hiperdocumento, en su elaboración, (interactividad productiva). Se puede considerar interactividad la acción de navegar por un texto o por el sitio Web, en cuanto a qué elige su camino, no participa en los contenidos, sólo en cómo se estructuran para leerlos. “O sea, el lector no domina el qué pero al menos domina el cómo” (Salaverría, R., 2005b:34).

Conforme vamos ahondando en el significado de interactividad se van añadiendo agentes relacionados y se va formando un concepto más preciso. No sólo hay que tener en cuenta entre quiénes se establece la relación, si no qué libertad hay dentro de la misma.

2.3.2.1. Niveles de interactividad.

Como vemos, la interactividad no es un concepto unívoco, pero tampoco existe un criterio común que establezca como medir el grado de la misma.⁴⁹ Aludiendo a la definición de Interactividad del DRAE, se podría determinar que el grado en el que ésta se puede medir tiene que ver con la cantidad de cambios que el usuario puede efectuar (Kioussis, S., 2002: 355-383).

Medición de la interactividad:

A continuación se presenta una tabla con criterios de cómo valorar el nivel de interactividad:

Tabla 2.1. Autores y métodos de medición del grado de interactividad.

Medición del grado de interactividad según:		
B. Lauren (1990)	N. Vittadini (1995)	P. Lévy (1999)
<ul style="list-style-type: none"> • La frecuencia con que es posible interactuar con el sistema. • El campo de variabilidad: de cuántas opciones se dispone. • El relieve: hasta qué punto las opciones influyen en la resolución de los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Complejidad baja: la selección de respuestas y su rapidez por parte del usuario mediante un menú de opciones. • Complejidad intermedia: permite la comunicación entre los usuarios intercambiando mensajes. • Complejidad alta: se tiene en cuenta la información que el usuario ha dado para crear nuevas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las posibilidades de apropiación y de personalización del mensaje. • La reciprocidad en la comunicación. • La virtualidad. • La implicación de la imagen de los participantes de los mensajes. • La telepresencia.
T. Schulz (1999)	T. Oblak (2004)	L. Fortunati (2005) (COST A20)
Esta evaluación se basa en función de la presencia o ausencia de los servicios interactivos que se le ofrecen	<ul style="list-style-type: none"> • La “distancia editorial” se refiere a cómo se reduce la distancia entre el medio y los periodistas, y los 	Se parte de elementos como <i>emails</i> , foros, cartas de los lectores, encuestas, <i>chats</i> , etc.

⁴⁹ Se hará referencia a estudios realizados en la última década, puesto que los modelos han cambiado desde meros volcados de contenidos a discursos independientes de los medios tradicionales.

<p>al usuario, por ejemplo, direcciones de correo electrónico de los periodistas, foros de discusión, <i>chats</i>, sondeos y encuestas de usuarios, cartas al director, servicios por correo electrónico, etc. Consta de tres niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poca interactividad. • Media interactividad. • Alta interactividad. 	<p>lectores. Se basa principalmente en la medida en que se proporcionan direcciones de correo electrónico de las personas que elaboran y editan los contenidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La aproximación comunicativa de los usuarios y las relaciones que establecen entre sí. • Si los usuarios pueden modificar mediante su participación en la creación, modificación y diseño de los contenidos (personalización). • La aproximación a las relaciones de poder que subyacen en toda estructura comunicativa.
---	---	--

Fuente: Díaz Noci, J., 2008: 71-73 y elaboración propia. 2010.

Los tres últimos autores hacen claras referencias al cibermedio distinguiendo el nivel de interactividad según:

- La cantidad de servicios interactivos que ofrece el cibermedio (Schulz).
- La posibilidad que ofrece el cibermedio de contacto (herramientas interactivas) (Oblak).
- La relación que se establece entre los lectores, los lectores y el cibermedio, y el nivel de participación de los lectores en la configuración del cibermedio (Fortunati).

Como establecen Schulz y Oblak en la tabla anterior, si el cibermedio no ofrece herramientas interactivas al usuario, la comunicación será en un único sentido y la interactividad será poca generándose una distancia editorial grande.

Uno de los principales efectos derivados de la interactividad que se está produciendo en la comunicación interactiva, bien entre usuarios y el sistema informático, bien entre individuos, es la personalización de los contenidos. Partiendo de una información que el usuario ha dado antes, se establecen unas preferencias, pudiendo éste elegir la información que desea recibir y/o el modo en el que se le presenta la misma. Esta idea se remonta al concepto de “diario

personalizado” o “*Daily me*” que hace Negroponte (1995) y que profundiza Mónica Ramírez Acevedo en 2005, “mi-diario” (Ramírez Acevedo, M., 2005: 96). Es un concepto de base de datos global, en la que a la información propia de un diario en la red, como son noticias en sus diversos formatos, publicidad y otro tipo de contenidos, se añade la información relativa al usuario y al tráfico en general. “Un concepto de “autoinformación” *self communication*, que puede superar los paradigmas del periodismo informativo-interpretativo hasta ahora dominante, y que desarrolla el paradigma del periodismo de servicios” (Díaz Noci, J., 2008: 75).

Al mismo tiempo que se afianza el concepto de personalización, otra consecuencia de la interactividad es lo que entendemos como “texto colaborativo” en la red, es decir, el autor escribe el texto y éste puede ser completado o modificado por el lector, aunque este modo de elaborar contenidos puede generar complicaciones en cuanto a la autoría y a la credibilidad de los contenidos (Díaz Noci, J., 2008: 75).

Y por último citar la inmersividad, en cuanto a la sensación del usuario de sentirse sumergido en una realidad diferente a la que se encuentra físicamente. Consiste en la interacción que se produce a tiempo real cuando diferentes personas confluyen en espacios y ambientes inexistentes más allá de un ordenador. Esta sensación estaría ligada a la característica de multimedialidad, pues la inmersión suele producirse para los sentidos de la vista y del oído por lo general. Otra perspectiva de la inmersividad es, por ejemplo, la navegación a través de la cual se ofrece al sujeto la posibilidad de moverse por determinados espacios y objetos interactuando.

2.3.3. La multimedialidad.

Otra de las características básicas de los cibermedios es la multimedialidad⁵⁰, aunque sea la menos explotada de las tres.

La multimedialidad, atendiendo a su estructura, es la integración de diversos tipos de información como texto, imágenes fijas o en movimiento, sonidos, bases de datos o programas ejecutables, recogidas en una misma unidad discursiva (Díaz Noci, J., 2001: 86). De este modo se aúnan características de los otros medios de comunicación de masas (López García, X., et al., 2005b: 42), erosionando así los cibermedios las fronteras creadas entre la prensa, la radio y la televisión. (Palomo, B., 2005b: 215).

El mismo Ramón Salaverría define este concepto como la capacidad, otorgada por el soporte digital, de combinar en un sólo mensaje al menos dos de los tres elementos: texto, imagen y sonido (Salaverría, R., 2005a: 32). Pero con respecto a esta definición habría que matizar que la radio es el único medio que sólo se expresa con un elemento, el sonido, en cambio, la televisión y la prensa combinan al menos dos.

Lucía Santaella hace su propuesta de definición desde la semiótica, que consiste en una hibridación entre lenguajes y tecnología, consiguiendo la convergencia de medios y, a la vez, la organización de estos flujos informativos en estructura hipertextuales, destacando su interactividad (Santaella, L., 2004: 48).

Como se puede apreciar en todas las definiciones, está patente la idea de combinación e integración⁵¹ verdadera de los mensajes para que puedan ser

⁵⁰ Cabe explicar la diferencia entre el ciberperiodismo y periodismo multimedia o multiplataforma en cuanto a que este último articula diversos medios de comunicación para las coberturas informativas: emisoras de radio, canales de televisión o cibermedios aunándolo en una misma plataforma (Salaverría, R., 2005a: 37). Por otro lado, para no confundir términos, la multimedialidad es una característica del ciberperiodismo en cuanto a los elementos que lo componen, y su estructura y el formato de los mismos.

considerados realmente multimedia (Salaverría, R., 2005b: 56-61), dentro del encuadre que proporciona la pantalla.

Al igual que se ha hecho con la hipertextualidad y la interactividad, diferentes investigadores han elaborado métodos para valorarla en el cibermedio. De entre las distintas formas de medir estos elementos, se presenta la más ligada al periodismo.

Se trata del estudio de S. Shyam Sundar en el que profundizaba en el procesamiento y percepción de noticias en Internet, especialmente aquellas que se presentaban en formato sonoro o visual y realizando comparativas entre noticias sólo de texto y las diferentes posibilidades de combinación con los demás elementos multimedia. Las variables que analizaba eran: retención de la noticia; reconocimiento de la noticia; retención de anuncios publicitarios; reconocimiento de asunciones publicitarios; diseño del sitio Web; coherencia; intentos de volver a visitar el sitio Web; calidad de la noticia; y credibilidad de la noticia. Este estudio concluyó que psicológicamente los elementos como imágenes y vídeos tienen un gran poder y refuerzan los contenidos, pero debido a los tiempos de descarga fueron evaluados negativamente (Sundar, S. S., 2000: 480-499).

Hay que matizar que esta investigación se realizó en el año 2000 y probablemente estos problemas con respecto al tiempo de descarga no sean tan acentuados en la actualidad. Según Serge Guérin (1996: 84) dio a entender hace quince años que Internet no era el medio ideal para los elementos multimedia por entender que el video y las ilustraciones ralentizaban el tiempo de lectura. Sin embargo, años han pasado y la mayoría de investigadores opinan lo contrario aunque no se hayan establecido criterios de aplicación de este tipo de elementos, y existan ciertos inconvenientes al emplearlos como el tiempo de descarga o la

⁵¹ La integración reúne contenidos articulándolos en un discurso único y coherente, sin embargo, la yuxtaposición sitúa un elemento junto al otro, pero aunque se visualicen en la misma página Web, estos pueden ser leídos de manera independiente y no consecutiva (Salaverría, R., 2005^a: 23).

pérdida de tráfico por falta de requisitos en los sistemas. La premisa de que el usuario disponga de un mayor ancho de banda para agilizar las descargas frena el uso de la multimedia en el ciberperiodismo, pero son condiciones que están solventándose conforme evolucionan las nuevas tecnologías.

2.3.4. La memoria.

Algunos autores como Humberto Eco ligan la aparición del hipertexto a la necesidad de disponer de contenidos relacionados, cuyo volumen es imposible de alcanzar para la memoria humana (Eco, U., 1968: 19-21). Para ello se hacen cada vez más necesarios dispositivos digitales físicos externos que permitan gestionarla de manera eficiente por parte del ser humano. Miquel de Moragas destaca que “Los nuevos paradigmas deben centrar ahora su atención en la diversidad de las formas de acceso a las nuevas grandes memorias (digitales) de información por parte de los receptores” (Moragas, M., 2005: 12).

De hecho las nuevas teorías científicas sobre las que se basan las redes físicas de ordenadores traen consigo un fenómeno que podríamos denominar “memoria distribuida”. Es decir, se pasa de la presencia física y lógica del documento a pantallas que muestran la información que el usuario reclama, generándose, borrándose y volviendo a generarse con nueva información como resultado de cada solicitud o búsqueda. La información estructurada de forma casi instantánea es un rasgo que diferencia a la comunicación digital de otros tipos de comunicación hasta ahora conocidos (Cebrián, M., 2005: 47).

El brasileño Marcos Palacios y el español, Antonio García Gutiérrez, tratan la memoria como una cualidad inseparable en la comunicación digital y por tanto a través de Internet. El primero destaca la memoria como elemento importante del nuevo mensaje informativo influyendo claramente en la producción y en la recepción de dicho mensaje informativo hipertextual (Palacios, M., 2002, 2003: 13-36). Una de las características de la memoria es

que puede ser recuperada tanto por el emisor como por el receptor. Y es una memoria múltiple, instantánea y acumulativa, en la que la inserción de datos pueden realizarla tanto los productores como por los usuarios.

Tania Oblak se refiere a este fenómeno como *archivality*, un archivador de contenidos en el que, desde diferentes procedencias, se puede participar activamente en la producción y, a la vez, la destaca como la cuarta característica junto a la hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad (Oblak, T., 2004: 137-150).

La memoria que se muestra y desaparece para dar paso a otra distinta, es definida por Michael Rinn (2006: 73-85) como la “memoria corta de Internet”, quien considera que algunas de estas características específicas de Internet hacen que los mediadores tradicionales de la memoria como pueden ser la familia, las comunidades religiosas, etc., se hayan visto sustituidos por una representación fragmentada de la realidad social, interfiriendo e influyendo en los criterios de razón objetiva por parte de los usuarios.

Para García Gutiérrez la memoria tiene igualmente relación con la interactividad, concretamente con la personalización, desde los sistemas de búsqueda y recuperación de la información solicitada por el usuario, hasta la información pasiva como las alertas, las listas de titulares que se envían a los usuarios por diferentes sistemas a partir de perfiles de los usuarios previamente diseñados.

El caso es que la memoria, aparezca o no en las clasificaciones de principales características de los cibermedio, afecta al relato discursivo. Y como bien expone Lev Manovich (2005: 282-295), la rotunda división entre narración y descripción que se viene realizando en los medios tradicionales se desvanece por la abundancia de información en forma de datos y por cómo esta se presenta al usuario.

La nueva concepción del producto periodístico, y el asentamiento de otros agentes en el proceso de comunicación y transmisión de la información, está transformando la forma en que las noticias se recuperan, se contextualizan y se producen en el medio digital, dando lugar a nuevos géneros periodísticos en Internet.



2.4. Los géneros ciberperiodísticos.

Los géneros periodísticos tradicionales han dado paso a la generación casi espontánea de nuevos géneros marcados por la socialización del medio, la creación de redes sociales y el avance tecnológico de los canales de comunicación digital. No obstante, se sigue manteniendo un criterio común en todos ellos: la comunicación, entendida como el canal que permite la transmisión de información digital audiovisual de primer orden.

El reto, ahora, radica en fomentar la innovación en los lenguajes, ideando nuevas formas de contar historias, creando nuevos productos apoyados en las principales características del nuevo medio, y permitiendo nuevos soportes de calidad. “A pesar de estos grandes cambios, lo básico permanece, se mantiene como aspecto nuclear el discurso, los contenidos”. (López García, X., 2008: 73).

Pulitzer afirmaba que los periodistas se hacen, no nacen. “Resulta evidente que el periodista no solo se hace, sino que su hacerse es lento y costoso, que necesita una profunda formación y apoyar la experiencia profesional con la permanente adquisición de nuevos conocimientos...” (García González, N., 2008: 166).

La irrupción de nuevos participantes en la comunicación (sistema, cibermedio, periodista, lector), nuevos canales y nuevos soportes necesita nuevos contenidos y formas renovadas de contar la realidad, nuevos lenguajes con los que aprovechar las múltiples potencias comunicativas del nuevo entorno hipertextual, multimedia e interactivo. Existe la tendencia natural a trasladar a un medio recién nacido los géneros afianzados en un medio consolidado. Así ha sucedido con la radio y la televisión, y así está sucediendo con la prensa escrita, dando lugar a una transmutación de géneros tradicionales, que desemboca tanto en géneros periodísticos híbridos, como formas nuevas de discurso.

Los géneros son respuestas a demandas sociales. Concha Edo (2003: 56-57) define los géneros periodísticos como “modelos concretos de creación lingüística que permiten presentar de forma adecuada y comprensible la información, la interpretación y la opinión tanto en medios escritos como audiovisuales”.

Las características concretas de cada género es lo que impulsa que el lector adopte una posición intelectual determinada ante cada texto, puesto que las expectativas de lectura son muy diferentes entre una noticia, una columna personal o una infografía.

Los géneros impresos venían delimitados por el espacio disponible de la página y los medios audiovisuales por el tiempo de emisión (Cores, R., 2003: 27-46). Estas limitaciones se desvanecen en el ciberperiodismo rompiendo las barreras de espacio y tiempo. Pero además se rompe también con el carácter individual de los medios precedentes. Se está produciendo, y, aunque la acción de escribir continua siendo una actividad fundamentalmente solidaria, el producto de dicha acción está adoptando cada vez más un aspecto colectivo.

Se abren paso nuevos géneros dialógicos en el escenario digital de internet, como las charlas en línea o *chats* y los foros temáticos, propicios para la creación agrupada de conocimiento. Géneros como los argumentativos también se han abierto a procesos de creación colectiva digital (Cánovas, F. J., 2003: 534-537). De hecho, en la Web se han desarrollado publicaciones fruto de la colaboración de muchos usuarios, por ejemplo, un texto por cada autor, incluso una pieza textual puede ser elaborada por diversas personas.

Un ejemplo serían los blogs grupales, algunos relacionados con el periodismo. Se puede emplear la columna de análisis compartida, en la que varios expertos hablan sobre las tendencias en el mundo de la prensa. En otros casos, los lectores también colaboran, condicionados a las restricciones del propio grupo, como editores de contenidos con comentarios.

Otra fórmula de redacción colectiva son los sitios como *wikis*⁵², donde los usuarios colaboran de manera altruista con sus contenidos y enlaces hipertextuales para generar repositorios gratuitos de conocimiento. Un ejemplo periodístico es *WikiNews* (<http://wikinews.org>).

Se está dibujando un nuevo modelo de relación entre el sitio Web y sus lectores. Como dice Dan Gillmor (2003: 79-80), “el público ha tomado la palabra”, lo cual ha supuesto la aparición de nuevos formatos textuales en los que la información se genera mediante el diálogo entre el cibermedio y/o periodista y sus lectores.

Díaz Noci establece una tipología de géneros en este nuevo medio: géneros narrativos, interpretativos, dialógicos y argumentativos. Además establece como parte importante del discurso la multilinealidad y policrónica⁵³, las estructuras hipertextuales, la interactividad, la multimedialidad y la memoria.

Siguiendo las investigaciones de Javier Díaz Noci, Ramón Salaverría y Rafael Cores, se presenta a continuación una breve descripción de la clasificación que estos autores realizan de los géneros ciberperiodísticos y sus subgéneros.

2.4.1. Géneros informativos.

Este tipo de género transmite datos, hechos y dichos de manera clara, concisa y desapasionada. Dentro del género de informativo encontramos:

- La noticia.
- La infografía.
- Los datos en bruto.

⁵² Palabra procedente del hawaiano que significa “rápido”.

⁵³ Este término, no recogido en el DRAE, hace referencia a las múltiples posibilidades temporales que disponen el emisor y el receptor de mensajes en el ciberespacio para relacionarse, *Multitemporalidad*. (Salaverría, R., 2005a: 23).

2.4.1.1. La noticia.

La noticia es el género representativo del periodismo. Un gran atractivo de este género es la información de última hora con dos finalidades principalmente: diferenciarse de los medios impresos, e incitar al lector a visitar el cibermedio varias veces al día, multiplicando el número de entradas. Además, a la estructura de la noticia clásica se le han añadido nuevos usos estilísticos y estructurales para adaptarla al nuevo medio. La noticia consta de:

Tabla 2.2. Estructura de la noticia en el medio impreso y en Internet.

Noticia clásica	Noticia en Internet
<ul style="list-style-type: none">• El título informativo que expone en una frase lo más relevante.• La entrada de sumario que responde en un par de párrafos a las preguntas básicas de la información.• La pirámide invertida como estructura del resto del cuerpo del texto en orden de interés decreciente.• El estilo impersonal.	<ul style="list-style-type: none">• En los cibermedios es el título-enlace, y tienen la función de vínculo para desplegar la noticia completa.• Fragmentación hipertextual en distintos nodos.• Títulos con palabras clave que despejan dudas respecto del contenido, como un mapa conceptual al pequeña escala. Estas palabras benefician la localización de información mediante sistemas de recuperación de la misma como buscadores o sindicadores.• Datación exhaustiva con la fecha y hora exacta de publicación y última actualización de la noticia.• Párrafo de engancho o teaser para incitar al lector a acceder a la noticia.• Enlaces documentales a otras noticias o sitios de Internet para documentar la información dotándola de credibilidad.

Fuente: Salaverría, R., 2005a:141 -151; 2005b: 145-185 y elaboración propia. 2010.

El modo de trabajo del redactor también ha cambiado. Apenas tiene unos minutos desde que sucede la noticia para publicarla. Incluso en ocasiones realizan *crónicas en directo* (en informaciones de acontecimientos deportivos, comparecencias políticas, etc.), narrando los acontecimientos mientras ocurren.

Respecto a la interactividad, en la mayoría de noticias se le ofrece la posibilidad al lector de participar con comentarios u otras aportaciones. En ocasiones, la información exclusiva que estos lectores ofrecen pueden dar nacimiento a otras noticias. En la actualidad todas la noticias disponen de este servicio dialógico de comunicación.

2.4.1.2. La infografía.

La infografía es una aportación informativa, que se elabora en las publicaciones digitales, realizada mediante unidades elementales icónicas (estáticas o dinámicas), con el apoyo de diversas unidades tipográficas y/o sonoras normalmente verbales (Valero, J. L., 2003: 556).

La infografía digital, se realiza mediante programas informáticos digitales de edición de imagen cuya una unidad elemental es el pixel. En ella, el infógrafo multimedia presenta un propósito explicativo que trata de aclarar al lector pudiendo incluir en un sólo archivo texto, sonido y/o imágenes.

Si en el referente impreso las infografías son siempre estáticas y hacen la función de complemento de la información, en su versión en Internet adquieren identidad propia perteneciendo a este grupo de géneros. En estos elementos la interactividad se limita a ofrecerle al lector un itinerario de lectura, vinculado más a la navegación hipertextual, no existiendo, por lo general, interactividad dialógica con otros lectores ni con el medio.

Es el subgénero que ha aprovechado las ventajas expresivas del ciberespacio con mayor rapidez.

2.4.1.3. Los datos en bruto.

Son los datos de información clara, precisa y actual, que complementan a una noticia para facilitar su comprensión, que en otras ocasiones se presentan como formas independientes de información.

Estos datos pueden ser estructurados en Internet en base a las preferencias del usuario mediante la interactividad, produciéndose una personalización de la información como resultado de búsqueda de cierta información solicitada (resultados de una búsqueda de información a través del navegador) o recuperación de información facilitada previamente (configuración del diseño de la página de inicio según las preferencias del usuario). Su apariencia es de tablas de datos o textos concatenados.

2.4.2. Géneros interpretativos.

Consisten en interpretaciones de la realidad, situando la información en un contexto que expliquen sus causas y procesos, así como posibles consecuencias y finalidades. Entre ellos se hallan:

- La crónica.
- El reportaje.

2.4.2.1. La crónica.

La crónica ofrece información sobre temas de actualidad, inmediata o diferida, aportando la experiencia como observador de la realidad del periodista.

La crónica es el relato de una historia de actualidad en la que la narración de los hechos se enriquece con el análisis, la interpretación y la visión profesional del

periodista. La crónica respeta la primacía de la información y debe mantenerse libre de opinión expresa de su autor o autores (Martínez de Sousa, J., 2003: 38).

En estas narraciones se destaca información complementaria a la noticia principal; en ocasiones van vinculadas a la distancia (enviados especiales y corresponsales); o a la especialización de un tema (deporte, la bolsa, guerra...); y el cronista es testigo de lo que relata.

La crónica puede ser en directo para narrar acontecimientos en el mismo momento en el que se están produciendo, tomando como referentes técnicas de los medios audiovisuales. En el cibermedio, muchas veces el cronista escribe desde la redacción la información que recibe a través de la radio o la televisión, que sí suele ser retransmitida desde el lugar de los hechos. A menudo se incorporan elementos sonoros, fotografías y/o vídeos.

Por otro lado, la crónica de última hora ofrece información reciente y novedosa, o de última hora, llamada también *breaking news*. La configuración del relato difiere bastante entre ambas. En la noticia novedosa se sigue el formato de noticia tradicional, y el segundo ha generado un formato nuevo llamado *flash*. Éste, cuya estructura discursiva es dispar, ofrece una idea clara de la información en pocos párrafos, esperando una continuidad, como una cadena de informaciones que forman el texto completo que responde a las preguntas básicas de la noticia.

Tabla 2.3. Estructura de la crónica según el medio impreso o en Internet.

Crónica en medio impreso	Crónica en Internet
<ul style="list-style-type: none"> • Entradilla en la que se exponen los principales elementos noticiosos y se plantea el enfoque. • Desarrollo del enfoque y argumentación. • Autoría y presentación de los protagonistas de la información. • Desarrollo de los acontecimientos. • Elementos necesarios para la contextualización. • Cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poseen características muy diferentes según el tipo de crónica: o bien mantienen el formato tradicional, o siguen una estructura de <i>flash</i> o se desvinculan completamente.

Fuente: Martínez de Sousa, F., 2003:39, Salaverría, R., 2005a:141 -151; 2005b: 145-185) y elaboración propia. 2010.

La crónica es un género que puede adquirir forma de *weblog* o cuaderno de bitácora:

Los *weblog* son publicaciones individuales o grupales de la Web en las que, de manera cronológica pero sin periodicidad establecida, el autor o autores publican notas y artículos. Estos textos, conocidos como *post* en la jerga *weblogger*, suelen incluir enlaces, y también eventualmente imágenes y otros contenidos multimedia. Asimismo, es frecuente que ofrezcan espacios para el comentario, donde los lectores pueden expresar libremente sus opiniones y observaciones a cerca de cada una de las notas (Matheson, D., 2004: 443-468; Orihuela, J. L., 2005: 155).

Un *weblog* no debe confundirse con un género periodístico. Como Orihuela explica “Cuando una herramienta de comunicación pública consigue un impacto social de tal magnitud que transforma la cultura, entonces se convierte en un medio” (Orihuela, J. L., 2006: 65), aunque estos hayan impactado en el periodismo. Los blogs se introducen en el periodismo a raíz de las crónicas ofrecidas de la invasión de Irak en 2003 por los *warbloggers* estadounidenses.

Desde este momento, medios y blogs conviven tratando de definir los rasgos propios de cada uno de ellos. José Luis Orihuela plantea ocho tesis sobre blogs y medios:

Tabla 2.4. Ocho tesis sobre *weblogs* y medios.

8 tesis sobre <i>weblogs</i> y medios.
1. El <i>weblog</i> es un nuevo tipo de medio.
2. Los <i>weblogs</i> no son periodismo por ser <i>weblog</i> .
3. Los <i>weblogs</i> no van a sustituir al periodismo ni a los medios tradicionales, pero les están haciendo cambiar.
4. Los <i>weblogs</i> y los medios tradicionales tienen funciones complementarias.
5. La influencia de los <i>weblogs</i> depende directamente de su centralidad en la red.
6. La blogosfera es un conjunto de comunidades de <i>weblogs</i> articuladas en torno a elementos comunes, comenzando por el idioma.
7. Los <i>weblogs</i> se relacionan con el sistema mediático a través de sus respectivas blogosferas.
8. La popularidad y la influencia son factores de éxito, pero pueden transformar al <i>weblog</i> en un medio similar a aquellos frente a los que pretende distinguirse.

Fuente: eCuaderno en página web <http://www.ecuaderno.com/2004/09/21/8-tesis-sobre-weblogs-y-medios>. Orihuela, J. L., 2006:159.

La similitud entre escribir una crónica o un *weblog* es que éste último puede relacionarse con el género informativo y el interpretativo, teniendo mucha fuerza la perspectiva del escritor. Los *blogs* que más se asemejan al periodismo transmiten una reflexión personal de un tema de actualidad. En ocasiones se plantean preguntas a los lectores y se les da la posibilidad de participar con comentarios. Es una técnica muy empleada en la actualidad.

En el entorno del periodismo se pueden encontrar *weblogs* personales de periodistas en plantilla, *freelances* o licenciados en estos estudios; *weblogs* corporativos de medios; *weblogs* como formato de coberturas ocasionales de eventos; *weblogs* de lectores alojados en espacios gratuitos corporativos

proporcionados por medios; y *weblogs* centrados en temáticas relacionadas con los medios y el periodismo, escritos por periodistas o estudiantes y profesores de periodismo.

2.4.2.2. El reportaje.

Este subgénero trata de analizar los procesos, las causas y las consecuencias de los acontecimientos de actualidad, utilizando testimonios de fuentes personales de primera mano y de documentación relevante. A veces se emplea un estilo más informativo, otras más literario y se puede acompañar de contenidos multimedia como galerías de imágenes, vídeos o sonidos. (Salaverría, R., 2005a: 161).

En el reportaje el periodista suscita la información (Núñez Ladevéze, L., 1995: 86).

Otro rasgo es que permanece más tiempo en el cibermedio que otros contenidos y esto potencia el uso de elementos interactivos a modo de complemento como los *chats* o foros de debate sobre el tema en cuestión, o la inclusión de direcciones de correo genéricas para que los lectores envíen sus opiniones, preguntas correcciones, etc., y encuestas.

2.4.3. Géneros dialógicos.

Este grupo se basa en la comunicación por escrito entre dos o más agentes de forma simultánea (el intercambio de mensajes es de forma síncrona, simultánea) o diferida (de modo asíncrono, no instantáneo). Los géneros dialógicos adquieren relevancia significativa en el cibermedio gracias a la interactividad generándose nuevos modelos.

Dependiendo de la temporalidad en la comunicación, el contenido, los participantes y el tono de la misma se puede tratar de:

- La entrevista.
- La charla.
- El foro
- La encuesta

2.4.3.1. La entrevista.

En la entrevista el periodista formula preguntas y el entrevistado las responde. En los cibermedios, la entrevista puede realizarse y publicarse posteriormente complementándola con contenidos multimedia y con hipertextualidad a conceptos o temas relacionados, siendo directamente un producto multimedia con imagen y sonido, aportando más riqueza al usuario.

2.4.3.2. La charla o *chat*.

Las charlas o encuentros digitales en línea, como también se han llamado en alguna ocasión, hacen referencia a la comunicación entre dos o más personas de forma sincrónica y mediante mensajes de texto que aparecen sucesivamente en una ventana del cibermedio. Desde un punto de vista ciberperiodístico, una charla se asemeja a la entrevista en la que pueden participar periodistas, entrevistados/invitados y lectores simultáneamente. Suele usarse este género para que el lector formule preguntas y que el invitado las conteste. Es una acción más inmediata que el foro pero más efímera puesto que mediante este sistema no se archivan las inserciones.

Más alejado de una finalidad periodística, puede establecerse la relación de comunicación entre usuarios y, debido a la rapidez que se requiere en este tipo

de comunicación, el lenguaje que se emplea suele contener diversos tipos de acrónimos y emoticonos⁵⁴.

2.4.3.3. El foro.

Es un espacio de discusión en el que los usuarios debaten sobre un tema determinado propuesto por el periodista del medio o por otro lector. La comunicación es asincrónica y normalmente textual, diferenciándose de la charla por la temporalidad siendo un lugar de encuentro permanente. La charla, por el contrario se regenera perdiéndose lo anterior.

El periodista puede realizar dos funciones, la de vigilante (aunque en España no es común, en ocasiones se da la figura del periodista moderador quien filtra los comentarios enviados por la audiencia.⁵⁵ El periodista filtra opiniones en caso extremos en los que se llega a descalificativos o toma parte en le foro si se abandona el tema, *off topic*, inicial para reconducirlo, pero por lo general no participa en los textos ni corrige), y la participativa promoviendo y orientando el debate aunque estas acciones no son comunes.

A veces, entre los participantes, puede encontrarse un experto en la materia que aporte información relevante convirtiéndose el foro en una fuente de información tanto para el periodista como para otros usuarios, incluso punto de partida para la creación de otros foros.

Este tipo de comunicación exige identificación como usuario para poder participar.

⁵⁴ Símbolos creados mediante caracteres del teclado de una manera pictográfica para indicar el registro de significado de palabra. Se trata de un lenguaje no verbal que permite la comunicación universal de las emociones y fija el sentido del discurso. Página Web: www.domenicochiappe.com. [Consultada el 12 de junio de 2010].

⁵⁵ En el caso de que el filtrado sea antes de que se publique, la comunicación es asíncrona.

2.4.3.4. La encuesta.

Son preguntas formuladas a los lectores sobre un tema de actualidad buscando su interacción. No tienen ningún carácter científico. Normalmente se ofrece un número limitado de respuestas y se ofrece el resultado actualizado en la misma página.

Su duración es más prolongada y se archiva cuando se tiene que dar paso a la siguiente encuesta. Pueden situarse en la página de inicio o en algunos géneros como complemento a la información. Son asíncronas y el votante es anónimo.

2.4.4. Géneros argumentativos (o de opinión).

Se trata de textos que exponen una tesis y se trata de razonarla con la finalidad de convencer al lector. Su estructura se basa en el tema, la tesis sobre el mismo, y los razonamientos que justifican la tesis.

Es común que los géneros dialógico se hibriden con los argumentativos, pues la defensa de un argumento en ocasiones invita a un debate. No suelen presentar multimedialidad, ni hipertextualidad. Sí interviene, en cambio, la interactividad en cuanto a que se solicita la participación de los lectores mediante comentarios o se ofrece el correo electrónico del columnista para opinar.

Algunos géneros tradicionales como el suelto, las cartas al director, el editorial, la crítica y la reseña suelen ubicarse en la sección de opinión en los cibermedios, excepción de la viñeta o tira cómica que por lo general está sita en la página de inicio. De estos géneros sólo cabe destacar:

- La columna.

2.4.4.1. La columna.

Este subgénero, al igual que la crónica, presenta en muchas ocasiones similitudes con el *weblog*, en cuanto que cada autor escribe informaciones y comentarios sobre temas diferentes, atisbando el futuro de este género.

Algunos columnistas ponen a disposición del lector su correo electrónico y le animan a expresar sus opiniones sobre lo comentado en la columna y a proponer nuevos temas. Esta comunicación, por supuesto, relativa en cuanto al diálogo tiene lugar de manera privada entre periodista y lector.

Otros periodistas incluyen foros, especialmente cuando se trata de temas polémicos. Estaría, de este modo, vinculándose este formato con los géneros argumentativos.



2.5. Nuevas técnicas y herramientas en el cibermedio.

El ciberperiodismo muestra como ya se ha adelantado en el capítulo II, una nueva modalidad profesional del periodismo. La profesión periodística se ha visto afectada en sus tres procesos fundamentales: la investigación, la producción y la difusión de la información. Por un lado, las redes sociales interactivas y la digitalización de los fondos documentales ha sido un gran avance en cuanto a los métodos de investigación y al acceso a las fuentes. Y, por otro lado, las técnicas y formas de procesar la información, así como la distribución de la misma en Internet, han descubierto una nueva forma de periodismo que trata de sacar jugo a las características desarrolladas en el apartado 2.3 de este capítulo.

Tomás Delclós, subdirector de El País, hace la siguiente reflexión:

En el soporte digital saber qué programas permiten hacer qué cosa no es sólo una sabiduría instrumental para resolver la edición del día. Es vital para pensar nuevas maneras de desarrollar contenidos (García Gallo, B., 2002: 35).

Y los contenidos son la clave en un cibermedio. Un cibermedio debe contar con sistemas efectivos de gestión documental de todos los tipos de contenidos (material multimedia y textos) que permita localizarlos, navegar por ellos y gestionarlos de manera eficaz. Cuando un periodista crea y compone un texto, lo hace en tres pasos:

- Pre-compone: idea y reflexiona sobre el contenido, sobre cómo mostrarlo, y se documenta (Reyes, G., 1998: 198-201).
- Redacta: escribe el texto en función de reglas gramaticales y ortográficas, y de un tono y estilo determinado.
- Revisa: repasa que se cumplan los códigos lingüísticos para que la información llegue adecuadamente al receptor (Salaverría, R., 2005a: 44).

Estas pautas compositivas se mantienen en el ciberperiodismo sin alterar apenas el proceso de escritura, sino más bien, renovando las herramientas que se emplean en ese transcurso.

En las siguientes secciones se pretende realizar un acercamiento conceptual a los elementos que posibilitan nuevas formas de generar y gestionar los contenidos digitales en un ciberdiario:

- Las bases de datos.
- Los procesadores de textos.
- Otras aplicaciones informáticas.
- Nuevos lenguajes y los gestores de contenidos.
- Las herramientas interactivas con el público.

2.5.1. Las bases de datos.

Las bases de datos son espacios contenedores de grandes cantidades de datos digitales en todo tipo de formatos. La introducción de las bases y bancos de datos digitales han cambiado en gran medida el trabajo del periodismo en la actualidad, no sólo por el empleo rápido y ágil de información desde las memorias de estos bancos y bases de datos que permite disponer de un histórico amplio y contrastado, sino también por el avance tecnológico de los motores de búsqueda del archivado electrónico que facilita tanto la búsqueda en la fase de documentación como la recuperación de la información ya tratada. (García Yruela, J., 2003: 229-230).

Las bases de datos digitales poseen un carácter interactivo internacional ya que su ámbito es global, y los datos digitales en red están sometidos a continua actualización, permitiendo una exhaustiva y eficaz transmisión.

Con la aparición de las bases de datos documentales en la red han aparecido nuevas funciones profesionales ya introducidas en el capítulo II de esta tesis como: el *infomediario* o intermediario de la información entre el medio y el usuario y los sindicadores de contenidos y enlaces.

2.5.2. Los procesadores de texto.

“Un procesador de textos es una aplicación informática que permite escribir con ordenadores” (Salaverría, R., 2005a: 44), ofreciendo la posibilidad de crear y modificar un contenido digital, incluyendo sus propiedades formales o estéticas (color, fuente tipográfica, tamaño, etc.). Este tipo de programas informáticos permiten, de una manera rápida, trabajar y gestionar el texto en todo momento repasando el escrito, puliendo el estilo, ampliando el léxico, y planificando y examinando el texto mientras se escribe.

2.5.3. Otras aplicaciones informáticas.

Además de los procesadores de textos, existen cada vez más otro tipo de aplicaciones informáticas que facilitan la escritura y la edición ayudando a que el lector dé forma, revise y plasme en la página sus escritos (estas herramientas en ocasiones se incluyen como una opción más en los editores de texto). Algunos ejemplos son:

- Los organizadores de esquemas, programas que automatizan la creación de textos en formato de índice o sumarios.
- Los programas de edición gráfica que hacen más fácil la diagramación y la colocación en la página de los textos y las imágenes. Como veremos en líneas posteriores, ya existen aplicaciones que permiten editar a la vez los contenidos para su publicación en Internet o en el medio impreso.

- Diccionarios, traductores, glosarios y bases de datos lingüísticas avanzadas para corregir errores en el léxico o perfilar estilos. Por ejemplo, se ofertan bases de datos capaces de conjugar verbos, programas que identifican las palabras que más se repiten en un texto, etc. Este servicio puede conseguirse mediante programas comerciales privados o mediante bases de datos públicas en la red.
- Archivos tipográficos, grandes álbumes de tipografías orientados al diseño.

2.5.4. Nuevos lenguajes y los gestores de contenidos digitales.

Esta sección trata de abordar las peculiaridades de la redacción periodística para los cibermedios y el modo en el que se gestionan sus contenidos.

El concepto de escribir para la Web ha ido pasando del conocimiento de meros lenguajes de programación estáticos y criterios básicos de composición para la pantalla del ordenador, a nuevas formas dinámicas dentro de la redacción periodística. Como afirman Alberich y Roig (2005: 66) y quedará patente en las siguientes líneas, el modo en el que se acepta, se adopta y se usa la tecnología es fruto de una transformación conforme a las necesidades de los usuarios, además de la propia evolución intrínseca de la misma.

El lenguaje inicial con el que se comienzan a elaborar productos ciberperiodísticos es el HTML, lenguaje de marcado hipertextual, *Hypertext Markup Lenguaje*. Se trata de un conjunto de etiquetas que se aplican a los contenidos para que estos puedan ser leídos por los navegadores, mostrando las páginas Web con sus atributos de diseño. Para Mack y Platt (1998: 50) el HTML clasifica las distintas partes de un documento para que un explorador las pueda visualizar correctamente en diversos tipos de plataformas.

Con la democratización del lenguaje HTML, los usuarios de Internet podían fácilmente crear páginas Web con formatos similares a los de otras publicaciones impresas, pero dotándolas de hipertextualidad y de contenidos multimedia. Con esta herramienta, clave en el desarrollo de los cibermedios, el cibernauta podía: publicar documentos en la red con estructuras complejas (cabeceras, cuerpo del texto, tablas, listas, etc.); recuperar la información mediante enlaces hipertextuales; crear formularios para intercambiar datos; e insertar documentos como imágenes, vídeos, sonido, programas autoejecutables, etc.

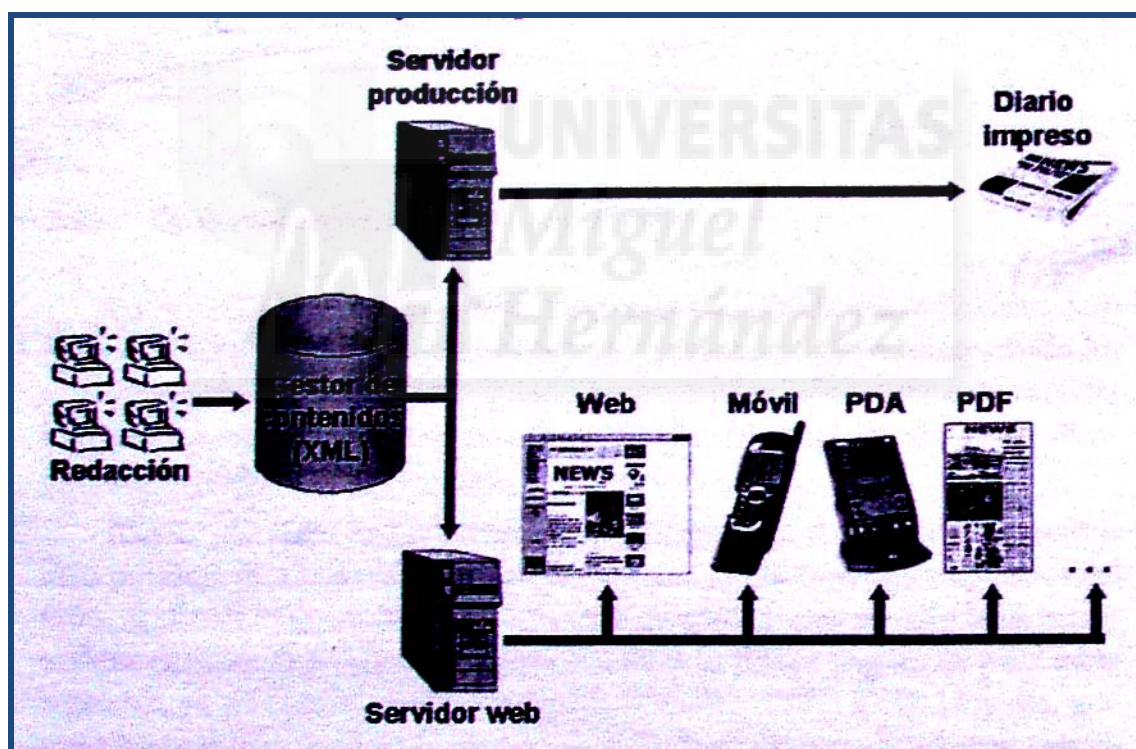
Sin embargo, HTML no deja de ser un lenguaje estático que obliga a labores de revisión y reedición de la información cada vez que esta se quiere añadir, modificar o eliminar, actividades muy incómodas para aquellos sitios que realizan cambios constantemente, como es el caso del ciberperiodismo.

A finales del siglo XX, los ciberdiarios se limitaban a repetir la versión impresa en la red, haciendo una actualización diaria. Pero en breve surge la necesidad de diferenciar los contenidos digitales de ambas ediciones y se comienza a trabajar en base a informaciones de última hora y con una diferenciación más clara de los contenidos. Este sistema de trabajo, denominado *cierre continuo*, ha desembocado en la necesidad de desarrollar sistemas de gestión de contenidos, (DHTML, *Dynamic Hypertext Markup Language* y SGML, *Standard Generalized Markup Language*) mucho más potentes que permiten modificar el formato y los contenidos de los cibermedios con mayor facilidad, posibilitando la inserción de elementos multimedia, la inclusión de enlaces hipertextuales, y facilitando la digitalización y manipulación de los contenidos procedentes de otros medios (XML, *Extended Markup Language*).

Se trata de un tipo de aplicación que permite publicar contenidos de manera sencilla en la red facilitando esta tarea a usuarios no expertos o que desconocen HTML u otros lenguajes de publicación en Internet. Este

procedimiento permite gestionar contenidos multiplataforma pues desvinculan la forma del contenido. La tarea del periodista es redactar y editar los elementos audiovisuales; posteriormente, el sistema de gestión de contenidos CMS, *Content Management System*, distribuye estos contenidos en los distintos soportes y medios (impreso y en red) (Pareja, V. M., et al., 2003: 75). La misma información puede leerse en el periódico impreso, en la edición Web, en una PDA o en un teléfono móvil. Se puede trabajar con diversas plantillas de diseño y elegir en cada momento la adecuada para el contenido, tanto textual como audiovisual.

Figura 2.9. Sistema de gestión de contenidos basado en XML.



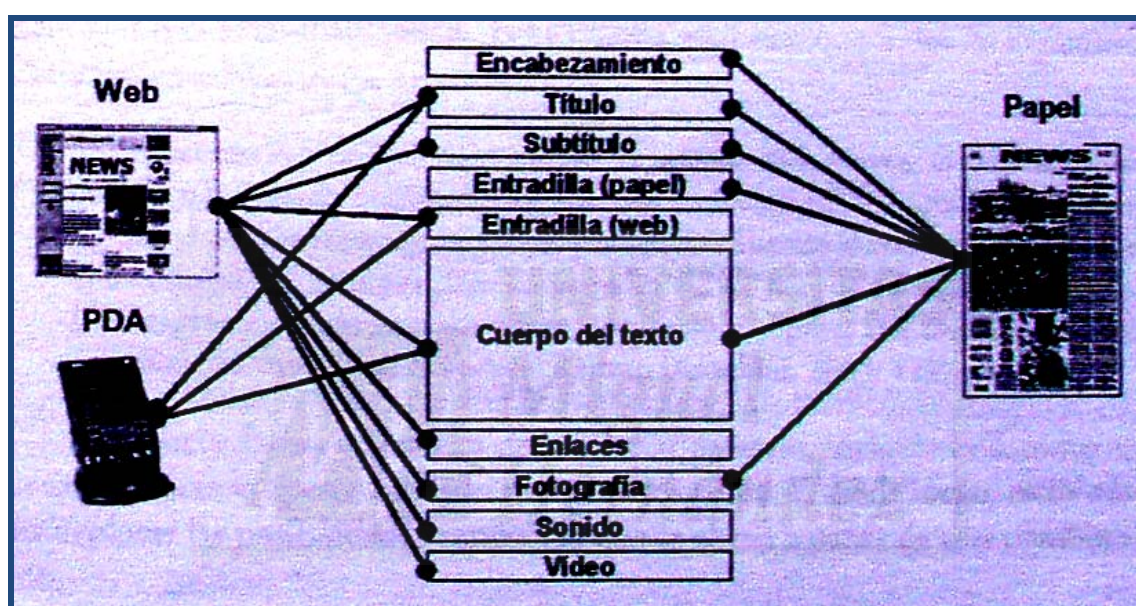
Fuente: Salaverría, R., 2005a: 54.

Para que la información se distribuya en cada uno de los formatos, el gestor debe dar la posibilidad de insertar la información de diversas maneras para que, el mismo sistema informático, la organice y la estructure según si se va a visualizar en papel o en una pantalla de teléfono móvil, por ejemplo. El

periodista pasa de estar condicionado por el número de palabras, a no importarle el espacio.

La inserción de la información se realiza mediante una apariencia de formularios, rellenando los distintos campos que servirán para organizar los datos que se van insertando. Es una metodología de trabajo flexible sin perder el control de la información.

Figura 2.10. Esquema de la inserción y gestión de la información mediante XML.



Fuente: Salaverría, R., 2005a: 55.

Se trata pues de un trabajo basado en la producción multiplataforma, en la que existen tres grados de implicación (Alberich, J. et al., 2005: 85): el aprovechamiento de los contenidos mediante esta distribución automatizada de los que no necesitan modificación, como pueden ser datos de tráfico, información del tiempo, la bolsa, etc.; la adaptación según el medio o la plataforma en la que se va a mostrar el contenido; y la sinergia *cross-media* en la que los contenidos, además de adaptarse al medio, se interrelacionan y se complementan unos con otros.

Los redactores crean directamente los contenidos mediante un formulario de inserción similar al mostrado en la figura 2.10, se revisan y se aprueban, se almacenan para búsquedas y recuperaciones posteriores y se publican en los distintos formatos que previamente se han establecido. Para realizar este proceso eficazmente se deben tener en cuenta algunos aspectos (Pareja, V. M. et al., 2003: 72-73, 75-76 y 96-98):

- Control de las versiones de los contenidos insertados para no eliminar o sustituir un contenido anterior.
- Integración de los contenidos mediante la conversión de formatos, gestión de metadatos (son datos estructurados sobre los datos, es decir, datos que puede leer la máquina y que describen atributos de la información para poder localizarla en una base de datos y ser recuperada en cualquier momento a través de Internet. Se trabaja con palabras clave y también permiten la personalización por parte del usuario), relaciones para la recuperación de contenidos, plantillas de apariencia...
- Flujo de trabajo organizado entre el medio y los profesionales (redactor, infógrafo, etc. En ocasiones es el mismo periodista quien hace todas estas funciones).
- Almacenamiento de datos generalmente a través de una base de datos para permitir búsquedas, tanto a los lectores como a los mismos periodistas en la fase de documentación de antecedentes, etc.
- Gestión de los usuarios: cuentas, permisos de acceso...
- *Interface* del usuario para trabajar desde cualquier parte con las herramientas de edición y gestión y poder insertar la información de manera rápida y fácil.
- Aplicaciones complementarias como diccionarios, traductores, sindicadores...
- Formatos y dispositivos de salida de la información.

Algunas de las aplicaciones que pueden permitir al cibermedio, al profesional y al usuario-lector, la gestión de contenidos, servicios y la personalización conforme al perfil del cibernauta son las siguientes: bases de datos Web: *Oracle, MySQL, PageMaker*, etc.; lenguajes de programación: ASP, PHP, JSP, etc.; formato de datos: HTML, XML, PDF y otros editores específicos; elementos gráficos, multimedia y otras aplicaciones; sistema de gestión de contenidos CMS; servicios de creación de e-mail, creación de foros, *ftp, news*, etc.; indexación, marcado mediante *metaetiquetas*; propiedad intelectual; difusión; estadísticas de usuarios; y comercio electrónico (Pareja, V. M. et al., 2003: 73). Otros servicios que se están implementando son: alertas; mensajes SMS; *webmail*; foros; *chats*; registro de usuarios; servicio de DNS; y alojamiento de páginas Web personales; etc. (Pareja, V.M. et al., 2003: 74). Algunos de estos recursos y otros se detallan en el siguiente apartado como herramientas interactivas mediante las cuales el usuario puede participar y comunicarse con el cibermedio.

2.5.5. Las herramientas interactivas con el público.

Los sistemas de gestión de datos no sólo afectan al cibermedio y a sus profesionales. No olvidemos que el usuario tiene un papel activo en la participación directa de algunas secciones y/o contenidos de los ciberdiarios y lo hacen con los mismos sistemas CMS.

Es notable en los últimos años que la incorporación de herramientas web interactivas en los ciberdiarios ha propiciado la participación de los lectores en la producción de contenidos informativos en línea (García de Torres, E. et al., 2008: 198). Desde aquellos ciberdiarios en los que sólo se ofrece al usuario una dirección de correo electrónico, a aquellos en lo que éste puede participar en la elaboración de los contenidos.

La interactividad en el cibermedio es un proceso en el que se ven involucrados tanto el propio cibermedio como los usuarios, y que puede darse desde tres puntos de vista: interactividad de los periodistas con el público; interactividad con la información en sí (personalización); e interactividad entre los usuarios (López García, X., 2008: 112-113).

Tomando como referencia las investigaciones llevadas a cabo por los autores Guillermo López García y Elvira García de Torres, a continuación se presenta un listado de herramientas web interactivas en los ciberdiarios españoles.

Tabla 2.5. Herramientas Web interactivas en los ciberdiarios españoles. 2010.

Herramientas Web interactivas en los ciberdiarios españoles	
Tipo	Función
Sistema de comentarios	Posibilidad de insertar comentarios a los contenidos (noticias, etc.) por parte de los usuarios.
Foros	Foros de discusión no simultáneo de temática general o específica, en los que puede darse el intercambio de ideas y opiniones entre los usuarios. Controlada por el periodista.
<i>Chat /</i> Videoconferencia	Comunicación simultánea entre los usuarios a través, normalmente, del texto escrito, pero también del audio o el vídeo. <i>Chat</i> con invitados: entrevistas y diálogos entablados entre los usuarios y personajes relevantes invitados por el cibermedio.
Correo electrónico	Contacto directo con el medio o con el periodista para enviar
<i>Blogs</i>	Presencia de <i>weblogs</i> de opinión o información, desarrollados por periodistas del propio cibermedio, por personajes públicos e incluso por los propios ciudadanos. Suelen llevar asociados un sistema de comentarios.
Agregadores de favoritos, marcadores sociales y sindicación RSS	Sindicación de contenidos mediante RSS, que permite que el usuario se suscriba a los contenidos del cibermedio y pueda consultar con mayor comodidad sus actualizaciones.
Personalización del diseño de la Web	El usuario puede personalizar en un alto grado las secciones y/o contenidos específicos a los que desea acceder, así como la relevancia que se les confiere.

Boletín de noticias	El usuario puede suscribirse a una lista de correo y recibir en su correo electrónico ciertos contenidos publicados en el cibermedio.
Wikis	Son sistemas de publicación y edición de carácter colaborativo para desarrollar colectivamente contenidos.
Galerías multimedia	Los usuarios pueden colaborar insertando sus materiales audiovisuales: <i>podcast</i> , vídeo, etc.
Encuestas	Sistema interactivo que se encarga de definir una pregunta y un conjunto limitado de respuestas, entre las cuales el usuario selecciona aquella que se ajusta mejor a su opinión. Muestra interés y compromiso del cibermedio para con las opiniones de su público.
Mensajes SMS	El usuario envía mensajes al cibermedio que después se publicarán en la Web. Servicio de alertas y titulares informativos que recibe el usuario en su teléfono, previa suscripción.
Juegos en red	El usuario puede participar en distintos tipos de juegos interactuando simultáneamente con otros usuarios.
Votación de las noticias	Posibilidad de asignar una puntuación a los contenidos específicos del medio.
Cartas al director	Envío y publicación de opiniones o informaciones de los usuarios.
Recomendación de artículos	El usuario de envía un e-mail a otros usuarios para recomendar la lectura de contenidos específicos del cibermedio.
Anuncios clasificados	Anuncios publicados por los usuarios (gratuitamente o previo pago) en los que éstos ofrecen la compra o la venta de determinados productos o servicios, o bien buscan entablar algún tipo de relación con otros usuarios.
Periodismo ciudadano	Mecanismos interactivos para la participación directa del usuario en la configuración de los contenidos del cibermedio como colaborador, periodista o gestor de secciones.
Más leído/ popular	Clasificación de contenidos según el número de visitas o de votaciones (en este caso sería como la votación de noticias).
Motores de búsqueda	Buscadores de noticias u otros contenidos en el cibermedio, servicio de hemeroteca, etc.
Gestores de contenidos	Aplicaciones a modo de Intranet para que los profesionales de la información del cibermedio distribuyan la misma.

Fuente: López García, G. (2008_112-114), García de Torres, E. (2008: 200) e Ivars Nicolás, B (2010: 428).

Algunos de estos instrumentos ofrecen la posibilidad de personalizar la información. La información personalizada cobra especial relevancia en el ciberperiodismo. Ésta es la información en la que el cibernauta se convierte en el centro de la noticia recibiendo sólo lo que desea y como lo desea, y, a la vez, participando, si quiere, en la creación de nuevas informaciones (Marcos, J. C. ,1999: 89-91). El lector apuesta por un cibermedio según sus intereses. No obstante, como Juan Carlos Marcos afirma, esta información a la carta puede suponer un aislamiento cultural pues los usuarios accederán, navegarán y leerán sólo las páginas que han elegido, perdiendo una visión general del resto del ciberdiario.

Otro de los factores a tener en cuenta es la importancia que está cobrando el periodismo ciudadano y como se ha potenciado desde la integración de estas herramientas Web en los ciberdiarios.

En definitiva, a través de estas herramientas y servicios de gestión, el usuario puede comunicarse con otros usuarios y conectarse con memorias informativas y bancos de datos, a su vez, conectados entre ellos, demostrando que todos los proyectos de redes se han orientado a la creación de una única *superautopista de la información*, Internet.

Conclusiones

En el capítulo I Gillmor nos introducía el Periodismo 3.0 como aquel en el que el lector participa de forma activa en la creación de las noticias. Además, Vázquez Atochero nos explicaba el concepto de sociedad 3.0 que crece con las NTIC y en la que sus costumbres sociales y los modos de comportarse son humanos pero condicionados por los recursos tecnológicos que se están integrando, sobre todo por Internet.

En las últimas décadas, la profesión periodística se ha visto afectada en sus tres procesos fundamentales: la investigación, la producción y la difusión de la información. Con la irrupción de Internet y el ciberespacio, el ciberperiodismo se ha asentado como un medio más de comunicación creando sus propias características –hipertextualidad, interactividad, multimedialidad y memoria– descritas en este capítulo.

La integración poco a poco de estas cualidades implica una transformación en todos los niveles estructurales del ciberperiodismo con derivaciones tecnológicas, laborales, culturales y sociales:

- Las redes sociales interactivas y la digitalización de los fondos documentales han beneficiado los métodos de investigación y el acceso a las fuentes por parte de los profesionales.
- Las nuevas técnicas y herramientas interactivas permiten elaborar y gestionarla información en diversos formatos de forma más rápida y sencilla y facilitan la comunicación entre el periodista y el medio.
- La riqueza de herramientas interactivas de participación activa del lector en la creación de contenidos han descubierto una nueva forma de periodismo. Estos instrumentos también han influido notablemente en la personalización de la información por parte del usuario según sus intereses y en la comunicación y relación con el medio/periodista o con otros lectores.

- La hipertextualidad como nuevo modo de presentar y descubrir la información desarrollando nuevas vías en el discurso informativo que permitan alcanzar el conocimiento a partir de la interacción y elección del usuario.

Internet evoluciona pasando de ser un medio estático a dinámico y al mismo ritmo lo hacen los cibernautas. En el ciberperiodismo, por un lado, el profesional necesita adaptarse a las nuevas técnicas y herramientas de comunicación para sobrevivir; por otro lado, el lector se transforma en usuario activo y participativo dirigiendo su propio proceso de comunicación.









Capítulo III. Las herramientas web en el proceso de enseñanza y aprendizaje



Introducción

En la última década, la incorporación en la docencia de entornos telemático basados en campos virtuales ha permitido ampliar, mejorar y fomentar la base didáctica sobre la que se están apoyando las comunidades educativas. Las ventajas de la formación a distancia y su expansión a través del uso de plataformas *e-learning* se están implantando cada vez más en nuestras universidades. La incidencia de estos modelos a nivel práctico por parte de los alumnos en cada universidad ha dependido, en ocasiones, del conocimiento previo del alumno, en la imagen corporativa ofrecida por la universidad y en el nivel de interactividad y comunicación social mostrada.

A lo largo de este capítulo se muestran con más detenimiento dos de los factores relacionado con la transformación que se está produciendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las universidades españolas y que se adelantaban en el capítulo I de esta tesis. Por un lado, el surgimiento de nuevos modelos de enseñanza basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y en el nuevo papel del estudiante obligando a replantearse cambios en las metodologías docentes. Y, por otro lado, las exigencias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde este punto, y siguiendo las investigaciones de diversos autores se introducen conceptos como: aprendizaje en red, estrategia docente, técnica y herramienta.

Las metodologías tradicionales se están adaptando al contexto educativo actual del alumno utilizando herramientas apoyadas en Internet. Estos instrumentos complementan las metodologías pedagógicas y las técnicas habituales del sistema presencial permitiendo o facilitando llevarlas a cabo y beneficiando la formación personal, social y profesional del alumnado universitario.

El objetivo de este capítulo es determinar las herramientas de trabajo más utilizadas que ofrece Internet y las aportaciones y mejoras que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichas herramientas se orientan hacia la filosofía de un trabajo interactivo tanto a nivel didáctico para el profesor como para el alumno dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, centrándose especialmente en el papel que adquiere el estudiante.

Para ello se han seguido los siguientes pasos:

- Se exponen los principales cambios que se están produciendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que dirigen a centrar las metodologías didácticas en el contexto y las necesidades del alumno.
- Se presentan brevemente las nuevas competencias derivadas de la adaptación de las metodologías docentes centradas en el estudiante y en un aprendizaje constructivista.
- Se explican de forma general las estrategias, los métodos y las técnicas que se emplean para este sistema de enseñanza y aprendizaje basado en que el alumno construya él mismo su conocimiento, en un proceso en el que el profesor debe *enseñar a aprender*.
- Se presentan los diferentes recursos Web (herramientas y/o espacios) más utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Finalmente se propone una clasificación de herramientas Web centradas en la interactividad de los agentes relacionados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: profesor/alumno/interfaz.

Todo ello, realizado desde una perspectiva basada en un sistema de enseñanza y aprendizaje influenciado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación; por los cambios en el conocimiento (generación, gestión y distribución); los cambios en el alumno y las competencias que debe

adquirir para considerarse una persona formada; y los nuevos enfoques educativos del Espacio Europeo de Educación Superior.



3.1. Cambios en el proceso de aprendizaje

Nos encontramos en un ámbito universitario en el que el aprendizaje evoluciona y se extiende más allá de las aulas. Se deja atrás el modelo convencional de la clase magistral, donde la presencia de los alumnos era un requisito necesario (Valenciano, R., 2008) y el aprendizaje se centraba en estrategias expositivas y/o memorísticas, basadas en las teorías del conductismo y dirigidas a un estudiante pasivo.

Los caminos emergentes en el campo educativo, liderados por la sociedad de la información y por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en adelante NTIC, provocan transformaciones que afectan a los procesos didácticos de aprendizaje.

Una de estas nuevas vías de formación ha sido la educación a distancia, nacida con la finalidad de ofrecer preparación a aquellas personas que tienen dificultades para hacerlo de manera presencial. Este proceso, que inicialmente se producía a través del correo ordinario, radio, televisión, video casetes, etc. (Gonzales, S. et al., 2006: 1), con el uso de las NTIC ha dado lugar a nuevos conceptos relacionados con la educación.

Los vocablos más utilizados por Badrul Khan en su libro *Web-based training* publicado en 2001 en cuanto al aprendizaje basado en actividades de aprendizaje distribuidas, flexibles y abiertas son: aprendizaje electrónico *E-Learning*, aprendizaje basado en redes *Web-Based Learning (WBL)*, instrucción basada en redes *Web-Based Instruction (WBI)*, capacitación basada en redes *Web-Based Training (WBT)*, capacitación basada en Internet *Internet-Based Training (IBT)*, aprendizaje distribuido *Distributed Learning (DL)*, aprendizaje distribuido avanzado *Advanced Distributed Learning (ADL)*, educación a distancia *Distance Learning*, aprendizaje en línea *Online Learning (OL)*, aprendizaje móvil o nómada *Mobile Learning (m-Learning)* o *Nomadic Learning*,

aprendizaje remoto *Remote Learning*, *Off-site Learning*, c-aprendizaje (de cualquier lugar, a cualquier hora) *A-Learning* (Khan, B., 2001).

El español García Aretio tiene en cuenta adaptaciones al idioma o las culturas académicas de los términos antes citados y contempla otros como teleformación (junto con teleaprendizaje y teleenseñanza), educación en línea, educación virtual, formación en espacios virtuales, etc. (García Aretio, L., 2007: 123).

El término utilizado en *El libro blanco de la universidad digital 2010* es *e-learning* y define este aprendizaje como (Laviña, J. et al., 2008: 39):

...proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas por parte del estudiante, caracterizado por el uso de las tecnologías basadas en web, la secuenciación de unos contenidos estructurados según estrategias preestablecidas a la vez que flexibles, la interacción con la red de estudiantes y tutores y unos mecanismos adecuados de evaluación, tanto del aprendizaje resultante como de la intervención formativa en su conjunto, en un ambiente de trabajo colaborativo de presencialidad diferida en espacio y tiempo, y enriquecido por un conjunto de servicios de valor añadido que la tecnología puede aportar para lograr la máxima interacción, garantizando así la más alta calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, de entre esta cantidad de designaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en esta tesis nos centraremos en la idea que presenta Michelle A. Recio Saucedo sobre el aprendizaje distribuido mostrado en su tesis *Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia* publicada en 2008. Recio (2007: 17) expone que el aprendizaje distribuido se refiere al uso de ciertas formas de educación a distancia en beneficio de la educación tradicional. Esta autora se apoya en las ideas de Matheos y Archer que utilizan la siguiente definición de aprendizaje distribuido del Instituto de Tecnología Educativa de la Universidad de Carolina del Norte:

Un ambiente de aprendizaje distribuido es un enfoque de educación centrado en el alumno, el cual integra diversas tecnologías para brindar oportunidades de actividades e interacción tanto en modo asincrónico como presencial. El modelo se basa en unir el uso de tecnologías apropiadas con aspectos de la educación tradicional, el aprendizaje abierto y la educación a distancia. El enfoque brinda a los profesores la flexibilidad para personalizar los ambientes de aprendizaje para satisfacer las necesidades de poblaciones diversas de estudiantes, sin dejar de proveer aprendizaje de alta calidad y económicamente efectivo (Matheos, K. et al., 2004: 3).

Este enunciado muestra que la educación presencial (el aula) junto con el uso de las nuevas tecnologías (la computadora) es factible en el ámbito universitario para llevarla a cabo, de manera que los alumnos universitarios pueden desarrollar sus estudios en una especie de educación semi presencial (Levine, A. et al., 2002: 3-5).

El aprendizaje distribuido puede entenderse, por tanto, como una recopilación de características que presentan otros aprendizajes (aprendizaje abierto, sincrónico, asincrónico, en línea, electrónico, mixto, etc.). El aprendizaje distribuido se caracteriza por ser:

- Abierto (procedente del aprendizaje abierto): se refiere a la apertura del aprendizaje según Holmberg (1993: 82-86) en cuanto a que la toma de decisiones sobre el aprendizaje recae en el alumno mismo siendo el responsable y, por consiguiente afectando a todos los aspectos del aprendizaje (Lewis, R. et al., 1986: 102-108): se realizará o no; qué aprendizaje (selección de contenido o destreza); cómo (métodos, media, itinerario); dónde aprender (lugar del aprendizaje); cuándo aprender (comienzo y fin, ritmo); a quién recurrir para solicitar ayuda (tutor, amigos, colegas, profesores, etc.); cómo será la valoración del aprendizaje (y la naturaleza del feed-back proporcionado); aprendizajes posteriores, etc. (Salinas, J., 1997: 81-104).

Todo ello, dirigido a potenciar en los alumnos el aprender a aprender y su aplicación al mundo real.

- Basado en redes de comunicación (procedente del aprendizaje basado en redes, *on line* o *e-learning*): aprovecha todos los recursos informáticos en red (haciendo referencia a las redes humanas que se generan y promoviendo las interacciones sociales entre los individuos) y que se ofrecen a través de Internet (Khan, B., 1999, en Tsai, S. et al., 2002). Permiten el acceso a recursos y servicios que se caracterizan por una actualización instantánea, almacenamiento, recuperación y distribución e intercambio de información (dejando a un lado sistemas basados en distribución mediante discos compactos y dvds) entre los componentes del proceso. En esta tesis es de gran relevancia el aprendizaje en redes ya que aprovecha los recursos y herramientas Web durante su proceso y potencia la relación entre usuarios fomentando el aprendizaje colaborativo. aunque el aprendizaje en redes, en este caso, sería sólo una parte que conforma el aprendizaje distribuido.
- Las redes y las NTIC implican dos características más del aprendizaje (procedentes de los aprendizajes sincrónicos y asincrónicos). Éste puede ser sincrónico porque permite el contacto (no presencial) en tiempo real entre profesor y alumno/s; o asincrónico posibilitando actividades de carácter más reflexivo y que pueden ser recuperadas en cualquier momento sin necesidad de cumplir horarios específicos sino más flexibles.
- Orientación educativa constructivista (procedente del aprendizaje a distancia): el estudiante construye él mismo su conocimiento, de forma individual o colaborativa, intercambiando conocimientos ya adquiridos y experiencias mediante los espacios virtuales construidos en Internet. El profesor es un guía (Khan, B., 1997).

Un término muy utilizado y similar al aprendizaje distribuido es el aprendizaje mixto. La diferencia entre ambos es que este último se suele llevar a

cabo fuera de las universidades tradicionales siendo una opción de formación permanente en el ámbito de la formación ocupacional y empresarial. No obstante, debido al fuerte carácter práctico en la formación que están adquiriendo los sistemas educativos universitarios podrían utilizarse indistintamente, aprendizaje mixto y distribuido, para referirse al mismo sistema.

Para el proceso de adaptación al EEES, en la actividad docente tienen que conjugarse las tradicionales clases magistrales con clases de seminarios, tutorías personalizadas, trabajo en grupo, prácticas externas, clases prácticas de diversa índole, etc., para que los alumnos se conviertan en sujetos activos en su propio proceso de formación (Laviña, J. et al., 2008: 19). El aprendizaje distribuido tiene la posibilidad de utilizar estrategias que combinan varias de las técnicas mencionadas a través o no de Internet (Gonzales, S. et al., 2006: 2), tratando de romper barreras de acceso a los estudios universitarios como son el tiempo, la distancia geográfica y el coste (Laviña, J. et al., 2008: 35).

Éste se apoya en una visión constructivista al igual que el aprendizaje *e-learning*. Una vez el profesor transfiere el conocimiento a los alumnos (en clases magistrales, a través del ordenador, con demostraciones, en seminarios, entregando documentación, etc.), los estudiantes desarrollan y generan su propio aprendizaje de forma activa, descubriendo, practicando, y validándolo. Pero en esta construcción del aprendizaje, el diálogo directo y personal que se produce entre el docente y los alumnos insta a un aprendizaje más intenso e implicado y por tanto de mayor calidad que el que se puede conseguir con el *e-learning* comunicándose sólo mediante las NTIC.

Entramos en un contexto diferente que, aunque se apoya en metodologías tradicionales, las estrategias se adaptan (Mason, R., 1998) centrándose en el estudiante, convirtiendo la enseñanza y el aprendizaje en un proceso dinámico y participativo conforme a los nuevos entornos tecnológicos (Salinas, J. et al., 2008: 10-12). Los profesores universitarios tienen la labor de adaptar las estrategias al

alumno (Michavila, F. et al., 2008 en Esteve, F., 2009: 65), a su momento y a sus necesidades actuales, atendiendo a nuevas competencias y a la personalización. Y puesto que el aprendizaje es una actividad propia del alumno, que él mismo traza, contando o no con el profesor, el docente sólo puede diseñar la enseñanza (Bartolomé, A., 2004: 7-20). A partir de ese momento, cada alumno tomará su camino para aprender, siendo el profesor el supervisor de ese aprendizaje. De ahí la procedencia del término *learning*, aprendizaje, del campo de la psicología escolar, dejando a un lado el vocablo *teaching*, enseñanza.

Para centrar nuestra metodología en el momento y en las necesidades del estudiante, como proponen Michavila y Parejo (Michavila, F. et al., 2008 en Esteve, F., 2009: 65), debemos saber cuál es su contexto, qué quieren y cómo lo quieren. Para ello, Don Tapscott nos introduce en esta nueva generación a la que define con la letra “N” de Net, abanderados por la frase: “con el ordenador e Internet todo, sin ello prácticamente nada” (Tapscott, D., 2007: 267). Tapscott destaca que los niños y los jóvenes que forman parte de este colectivo suelen tener cierto deseo de controlar las nuevas tecnologías (desde que han nacido conviven con ellas en diversos aspectos de sus vidas, por tanto saben manejarlas y se adaptan con facilidad a las nuevas herramientas que aparecen en la red, estableciendo, ellos mismos, los nuevos lenguajes y formas de comportamiento) y participar en ellas de forma activa, bien para el entretenimiento, la diversión, la comunicación, la información o el aprendizaje (Tapscott, D. et al., 2007: 267).

Autores como Flores Vivar, Edo, Parra, Alonso-García y Marcos Recio coinciden con el punto de vista de Tapscott afirmando que la Generación Red:

Quieren aprender por vías no tradicionales y siempre empleando nuevas tecnologías. El nivel de decodificación visual o iconográfica es mayor que en generaciones anteriores, por lo que a veces rechazan los modos tradicionales de exposición, solución de problemas, toma de decisiones de la vida misma y por supuesto, los que enfrentan en los procesos de educación tradicional. Prefieren

modelos de actuación donde las TIC estén presentes (Flores Vivar, J. M. et al., 2009: 264).

Castaño nos presenta la Web 2.0 como una Web educativa por ser más abierta, personal, participativa y colaborativa en contraposición del uso tradicional que se le ha venido dando a la Red (Castaño, C. et al., 2008 en Laviña, J. et al., 2008: 35).

Es un hecho que los alumnos que llegan a las comunidades universitarias lo hacen con nuevas inquietudes, incapaces de permanecer en una clase magistral solamente escuchando o anotando en un papel. Acuden a las aulas con expectativas diferentes que se han transformado en investigar mientras aprenden, localizando fuentes, elaborando mapas conceptuales y construyendo su conocimiento (Flores, J. M. et al., 2009: 267). No sorprenden opiniones como la de Fernando Santamaría González (2009) quien considera el aprendizaje como una actividad social puesto que el alumno ya no aprende sólo con el profesor y el libro de texto, sino que, a este proceso, se han añadido nuevos agentes: las nuevas tecnologías, que potencian el acceso a la sociedad de la información y la comunicación abierta (desde compañeros de clase hasta el contacto con expertos mediante un foro).

Pero la Red no debe limitarse a ser una herramienta a modo de repositorio para que el estudiante pueda simplemente leer los apuntes colgados por el profesor produciéndose sólo lo que Nonaka y Takeuchi (1995) llaman una lectura electrónica *e-reading*. Surge el concepto *e-training* -entrenamiento electrónico- que, mediante Internet, simula técnicas de aprendizaje similares a la realidad para que el estudiante pueda practicar y aprender de la experiencia. Se trata de aplicar el conocimiento explícito para adquirir el conocimiento tácito (Laviña, J. et al., 2008: 251), como si se adquiriese por la experiencia.

Los estudiantes aprenden haciendo, marcándose objetivos que les interesan, experimentando, probando y equivocándose, reflexionando, razonando

etc. y todo ello a través de proyectos próximos a la profesión que están estudiando (Vergara, E. P. et al., 2006 en Laviña, J., 2008: 263).

Si retomamos datos del capítulo I, en el año 2009 el 83,7% de niños de la Comunidad Valenciana de entre 10 y 15 años utilizaba Internet y el número de alumnos por ordenador en la enseñanza no universitaria cada vez es mse va reduciendo cada año.

Según el informe *The Future of the Internet In a survey, technology experts and scholars evaluate where the network is headed in the next ten years* publicado por la consultora estadounidense *Pew Internet & American Life Project* en el año 2008, el 64% de usuarios entre 12 y 17 años produjo contenidos en Internet, cifra que ha ido aumentando progresivamente con respecto al 57% del 2004. Algunas de las conclusiones de este estudio fueron que el uso de las tecnologías digitales robustecía la comunicación local y social y que además, no reforzaba el individualismo, sino que potenciaba las relaciones entre individuos.

Desde la perspectiva del profesor universitario, la repercusión de las NTIC en la sociedad, en el desarrollo del alumno, en el sector laboral, etc. son consideraciones que se deben tener en cuenta al escoger las metodologías docentes. Estos aspectos se ciñen perfectamente a las demandas de los nuevos planes y grados, y a las de la convergencia europea. En este proceso de cambio la selección de métodos, técnicas y/o herramientas está tomando especial relevancia en el diseño de la enseñanza y la creación de estrategias. La finalidad del docente es que el alumno alcance los objetivos que marcan las competencias en la guía docente y personalizarlas según cada necesidad educativa.⁵⁶

⁵⁶ En esta tesis no se entrará en qué recursos emplear, ni en los criterios para tomar estas decisiones, sino en los recursos que se emplean. A partir de ahí, en el capítulo V se expondrán las valoraciones por parte de los alumnos y se extraerán las conclusiones de su utilidad y eficacia.

3.2. Competencias.

Uno de los primeros pasos que contempla el profesor cuando configura la guía docente es establecer lo que el alumno debe saber y saber hacer al finalizar el curso o la asignatura.

Se define como competencia aquello que debe saber el alumno (competencias conceptuales), lo que debe saber y hacer (competencias procedimentales) y, por último, lo que debe conocer dentro de las actitudes académicas y profesionales (competencias actitudinales) y que ha de conseguir como resultado del aprendizaje al finalizar los estudios de cada una de sus asignaturas (Martínez Ruiz, A. et al., 2007: 30-35).

Además, el profesor en la actualidad tiene que combinar el sistema presencial con las nuevas tecnologías, lo que conlleva establecer *e-competencias* o *competencias digitales*⁵⁷. Estas competencias tienen que ver con el conocimiento, las capacidades y las habilidades de tipo informático por parte de los alumnos. Éstas implican el manejo de interfaces y el conocimiento de la interactividad⁵⁸ informativa adquirida mediante el uso de las NTIC en su aprendizaje y en la gestión de conocimiento conseguido. Éstas competencias son transferibles, adaptables, actualizables y necesarias para manejarse con soltura en este medio (Llopis, E., 2006: 85).

Las competencias, sean generales o específicas, no son sólo la suma de saberes y habilidades, sino el resultado de su integración en los distintos contextos que rodean a la persona. Esto implica un proceso activo y dinámico (Aguado, D. et al., 2004: 4) fundamentado en el uso de diferentes estrategias e

⁵⁷ Este tipo de competencia no pertenecería a la categoría de competencias específicas, sino generales, propias del diseño de una titulación, aunque en las metodologías actuales se podrían calificar como competencias transversales.

⁵⁸ Aunque ya se ha explicado la interactividad en el capítulo II, en este contexto el concepto hace referencia a la interacción del usuario tanto con los participantes del proceso de aprendizaje como con los contenidos y materiales de información (Barroso, J. et al., 2002: 144).

instrumentos de aprendizaje, aprovechando las ventajas de cada uno de ellos y facilitando el completo desarrollo del alumno.

El trabajo a través de entornos telemáticos fomenta y desarrolla determinadas habilidades y actitudes de alfabetización tecnológica y colaborativa, formando un entorno práctico que aumenta la socialización y la culturización de los jóvenes (Pérez Tornero, J. M., 2008 en Esteve, F., 2009: 61). Además, implica la interacción entre el profesor y el alumno, el intercambio de los materiales didácticos digitales a través de Internet, y proporciona servicios en la red que permiten la comunicación de forma simultánea o no, mediante herramientas colaborativas o de uso individual.

Las herramientas que proporciona la red pueden posibilitar, ayudar o complementar el desarrollo de competencias. Pero para que sea un proceso eficaz, el profesor tiene que seleccionar las herramientas de Internet que mejor se orienten a la consecución de cada una de las competencias por parte de los alumnos (Bruns, A., 2005 en Esteve, F., 2009: 61), introducirles en dichos instrumentos y enseñarles a utilizarlos para que aprendan por ellos mismos qué pueden conseguir con cada uno de ellos y cómo hacerlo según sus necesidades.

3.3. Estrategias y técnicas.

El profesor, para que los alumnos logren los objetivos establecidos, debe configurar la estrategia docente del curso estableciendo una metodología como base. Es decir, éste debe determinar el sistema general de enseñanza y aprendizaje que mejor permita conseguir los objetivos. Una vez elegida esta posición general, se planifica la estrategia siguiendo la misma línea docente.

Este apartado se sustenta en una metodología constructivista que deriva en estrategias basadas en el aprendizaje por descubrimiento. Además, se exponen las principales herramientas que se emplean en las técnicas que favorecen este modelo de enseñanza y aprendizaje en el que el alumno es el protagonista.

3.3.1. Estrategias centradas en el alumno.

Conseguir experiencias de aprendizaje eficientes y que respondan a los conocimientos y habilidades que el alumno debe adquirir, es decir, a las competencias, requiere una labor de planificación y elaboración de estrategias⁵⁹ docentes que contemplen el trabajo de forma presencial y autónoma.

Titone define ya en 1976 la estrategia como una serie de acciones relacionadas, flexibles y adaptables a situaciones y finalidades contextualizadas (Titone, R., 1976: 490). Este concepto, estrategia, implica métodos, técnicas o procedimientos y medios o herramientas (Colom, A. et al., 1988: 54).

La estrategia didáctica consiste en el conjunto de procedimientos que, apoyados en las adecuadas técnicas de enseñanza, tienen por objeto alcanzar los objetivos previstos o, lo que es lo mismo, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las mayores condiciones”. (Salinas, J. et al., 2008: 26).

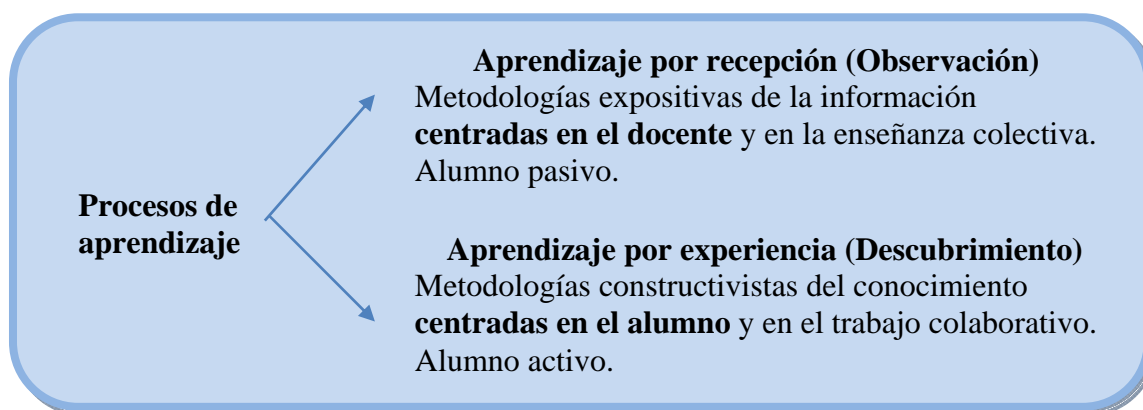
⁵⁹ Algunos autores (Salinas, J. et al., 2008: 26) no hacen distinción entre metodología y estrategia. En esta investigación se considera la metodología como una perspectiva general del proceso de enseñanza y aprendizaje y la estrategia como los procedimientos planificados para llevar a cabo dicho proceso.

Pero aunque sí existen metodologías concretas, no hay estrategias definidas. Cada estrategia la diseña el profesor específicamente para que ayude al alumno a alcanzar los objetivos de manera fácil y eficaz en cada situación. El docente combina estrategias, técnicas y herramientas dependiendo, por ejemplo, del modelo de aprendizaje o de si pretende una participación más o menos activa de los estudiantes. Debe valorar el tipo de habilidades, destrezas y técnicas a desarrollar y la situación sobre la que se va a operar. Además, el profesor ha de tener en cuenta sus teorías y experiencias educativas particulares; el punto de partida del alumno; las competencias y los objetivos de aprendizaje; los contenidos; el número de alumnos; el momento y la duración del curso; los recursos disponibles, etc. (Salinas, J. et al., 2008: 26-30). Hay que determinar lo que se pretende conseguir y definir las tareas más adecuadas.

En esta investigación se plantean procedimientos a partir de la actividad que desempeña el alumno durante el proceso ya que las metodologías se centran en enseñar al alumno a aprender, impulsando el aprendizaje a lo largo de la vida.

Romizowski presentaba en 1981 dos procesos de aprendizaje básicos. El aprendizaje por experiencia es el que interesa en esta tesis. Genera participación en el alumno y le otorga el protagonismo (Romizowski, A. J., 1981).

Figura 3.1. Procesos de aprendizaje según Romiszowski.



Fuente: Adaptado de Romiszowski, A. J., 1981.

El aprendizaje por experiencia permite al estudiante aprender descubriendo (Romizowski, A. J., 1981:35). El alumno construye, practica y valida lo que obtiene. Él es el máximo responsable en el proceso ya que se convierte en un sujeto activo que maneja, investiga, descubre y crea (Martínez de Salvo, F., 2009: 3) realizando un aprendizaje significativo por sí solo en distintas situaciones y circunstancias: *aprender a aprender* (Coll, C., 1988: 133). El estudiante debe ser capaz de formar sus propios conocimientos a partir de conocimientos previos, de las experiencias y de las informaciones a las que puede acceder (Belloc, C., 2000: 1-11).

Las estrategias por descubrimiento, base de este modelo de aprendizaje, se componen de técnicas dinámicas y participativas. Durante este proceso se establece una interacción entre el profesor y el alumno facilitando al estudiante formar parte en la toma de decisiones de su propio aprendizaje (Salinas, J., 1997; Tait, A., 1999: 141-149). El profesor, como mediador entre el conocimiento y el estudiante, debe fomentar las actividades cooperativas y colaborativas y, a la vez, impulsar el pensamiento autónomo guiando el aprendizaje del estudiante. Este último, a su vez, debe independizarse del profesor y desarrollar habilidades y recursos por sí mismo (Santamaría González, F., 2009).

La relación entre el profesor y el alumno adquiere gran importancia cuando estos están separados por espacio y/o tiempo. Es lo que Michael Moore describe como distancia transaccional alta o baja que puede variar considerablemente con el uso de herramientas Web. Esta perspectiva se refiere a la estructura del programa establecido por el profesor: rígida (distancia transaccional alta) o flexible (distancia transaccional baja). Se trata del grado en que los objetivos, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación pueden modificarse según las necesidades del estudiante, y a los diálogos (comunicación e interacción para llegar a acuerdos) constructivas entre profesor y alumno (Moore, M. G., 1993a: 28-32).

La interacción en educación adquiere un significado diferente al tratado en el capítulo II de la presente tesis. En este ámbito, las autoras Gunawardena y McIsaac definen la interacción como el diálogo y el intercambio de ideas e información que tiene lugar entre los individuos que forman parte del proceso, sea estructurado o no, construyendo comunidades de aprendizaje (Gunawardena, C. N. et. al., 2004: 362). Dependiendo de la interacción que se produce, Moore considera tres relaciones a las que se añade una cuarta contemplada por Hillman y otros autores:

- *Alumno – contenido*: refiriéndose a cómo se dirigen y se presentan los materiales que el alumno debe aprender y al provecho que éste obtiene (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.) (Moore, M. G. 1993b: 19-24).
- *Alumno – profesor*: suscita el dialogo, la motivación y la retroalimentación mutua, esencial en un aprendizaje distribuido basado en un sistema constructivista guiado por el profesor (Moore, M. G., 1993b: 19-24).
- *Alumno – alumno*: permite el contacto permanente entre los alumnos de un curso y la construcción, por tanto, de comunidades de aprendizaje interconectadas (Moore, M. G., 1993b: 19-24).
- *Alumno-interfaz*: las habilidades de manejo que el alumno tiene para desenvolverse por la red y el dominio de sus característica principales como, por ejemplo, el hipertexto (Hillman, D. C. et. al., 1994: 30-42).

Por otro lado, según la estructura comunicativa que se establezca entre el profesor y el alumno, el docente tiene que seleccionar las técnicas y herramientas de comunicación necesarias en la estrategia didáctica. Existe una clasificación de estrategias según la relación comunicacional que desemboca en técnicas y herramientas concretas. Los nuevos entornos de enseñanza posibilitan estrategias de enseñanza individualizada, en grandes grupos o en el trabajo colaborativo (Salinas, J. et al., 2008: 56-58):

- *Enseñanza individualizada.* El logro de los objetivos depende del trabajo personal de uno mismo. La comunicación es privada entre el profesor y el alumno mediante tutorías. Se basa en trabajo autónomo adaptando los objetivos, contenidos y procedimientos a las necesidades e intereses del alumno. Se utilizan recursos y materiales en red. Esta estrategia incrementa el grado de autonomía y control del alumno en el desarrollo del aprendizaje.
- *Enseñanza en gran grupo (activa).* La comunicación es de una persona (el profesor, un experto o un alumno) al grupo basándose en técnicas expositivas. Se proporcionan los contenidos a través de materiales estructurados y se promueve la participación de los alumnos planteando preguntas y ofreciendo respuestas al grupo. El profesor controla el ritmo de la clase.
- *Enseñanza colaborativa.* La comunicación es en grupo mediante la interacción. Se pretende alcanzar un objetivo común y para ello tiene lugar trabajo individual, intercambio, puesta en común de todos los participantes y consenso por iguales. El profesor estructura la actividad y aportan materiales de apoyo, pero no participa. Se utilizan herramientas de comunicación colaborativas. Se centra en el proceso de trabajo.

La enseñanza individualizada se aproxima al método educativo a distancia; la enseñanza en gran grupo sigue el método tradicional en el que se aprende por recepción y observación; y la enseñanza basada en el trabajo colaborativo se cimienta en la interacción y la comunicación entre los agentes que intervienen (Prendes, M.P., 205-310 en Cabero, J., 2007) más cercana al modelo que se está tratando de implantar actualmente.

El trabajo colaborativo, según Díaz es "...el desarrollo de conocimiento compartido, la aceleración de los flujos de información, la coordinación de los flujos de recursos para producir economías de costos y tiempos" (Díaz M., A., 2000: 10). Si a esta perspectiva le añadimos el factor tecnológico, concretamente

Internet, los autores Brinck⁶⁰ (1999) y Conklin (2000) entienden el trabajo colaborativo como la tecnología usada para comunicar, cooperar, coordinar, resolver problemas, competir y negociar facilitando el trabajo de grupos, a través de redes telemáticas y sus servicios como, por ejemplo, el correo electrónico, los grupos de discusión, la transferencia de archivos, los grupos de noticias, el hipertexto, etc.

El aprendizaje colaborativo consiste básicamente en la adquisición individual del conocimiento, destrezas y actitudes que resultan de la interacción en grupo. Con el fin de conseguir un objetivo final, cada componente aprende para aportar ideas y/o soluciones al problema que se discuten y se deciden en conjunto (Salinas, J., 2000: 451-465). Aspectos como la comunicación entre los componentes, la organización del trabajo, la exposición y el intercambio de información, y la discusión madura sustentan esta fórmula (Puente, A. R., 2002: 525-531). Los alumnos trabajan en actividades en pequeños grupos y serán evaluados según la productividad del conjunto (Slavin, R. 1990: 36). Este sistema se apoya en la premisa de que el conocimiento crece cuando es compartido, transferido y gestionado hábilmente (Beerli, A. J. 2003: 63) transformando la información en conocimiento.

Cobo y Pardo establecieron cuatro tipos de aprendizaje en red según la acción que realiza el alumno durante el proceso al que nos referimos (Cobo, C. et al., 2007: 113):

- *Aprender haciendo*: el alumno, guiado por el profesor, construye su conocimiento mediante la fórmula de “ensayo y error” con las herramientas en red.
- *Aprender interactuando*: el alumno debe aprender a interactuar seleccionando la información, mediante los hiperenlaces; pero, además, debe aprovechar

⁶⁰ Brink (1999) distingue el trabajo en grupo dependiendo del tiempo y el lugar: si los usuarios trabajan a la vez (*groupware* sincrónico) o en tiempos distintos (*groupware* asincrónico); o en el mismo lugar (cara a cara) o en sitios diferentes (a distancia).

otras herramientas que se ponen a su disposición para establecer relaciones de comunicación con el profesor y/o con otros alumnos o expertos generando diálogo e intercambio. Esta comunicación puede ser a través de herramientas interactivas a tiempo real, o no.

- *Aprender buscando*: el alumno adquiere experiencia de uso buscando información. Aprende a entender qué información necesita y para qué, cómo (procesos y herramientas) y dónde conseguirla, y a seleccionarla y diferenciarla de otras informaciones erróneas o poco o nada fiables.
- *Aprender compartiendo*: el alumno participa de forma activa en acciones apoyadas en recursos colaborativos que le permiten trabajar en grupo y compartir las ideas y los productos educativos.

3.3.2. Métodos.

Estrechamente ligado a la estrategia, el docente plantea el método. Es la sucesión de acciones docentes complejas y ordenadas que precisan, para su desarrollo, del empleo de técnicas específicas. La manera sistemática de hacer las cosas en la docencia (Saura, J. et. al., 2007: 497-505).

Un método es una forma de acción de enseñanza que opta por una posición concreta en cada una de las dimensiones que pueden distinguirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adopta una posición psicológica en torno al alumno y su proceso de aprendizaje (Salinas, J. et al., 2008: 31).

Hay tres métodos didácticos que corresponden a las estrategias expuestas en el apartado anterior (Colom, A. et al., 1988):

- *Enseñanza centrada en el alumno*, individualizada. Trabajo autónomo.
- *Enseñanza colectiva*, basada en la lección magistral. Centrada en el docente.

- *Enseñanza en grupo*, basada en la interacción del grupo.

3.3.3. Técnicas.

Para cada uno de estos tres modelos de aprendizaje se utilizan diferentes técnicas o recursos didácticos. Se entiende por técnica la manera de hacer operativa una estrategia o parte de ella (Salinas, J. et al., 2008: 34). La técnica es el recurso didáctico que se utiliza en la estrategia o en una de sus partes. Una estrategia puede englobar diferentes técnicas y algunas de ellas pueden ser muy complejas como, por ejemplo, el estudio de caso o el trabajo por proyectos.

Por ejemplo, en una estrategia basada en la construcción del conocimiento, se plantea que los alumnos trabajen en grupo (método) para construir un glosario virtual de la asignatura (objetivo final, tarea). Para ello, los alumnos trabajarán individualmente o en pequeños grupos, según la fase del trabajo, usando técnicas como: documentación, intercambio de información y elaboración de definiciones en pareja, foros de discusión del grupo y consenso para definir el glosario final.

A continuación se clasifican varias técnicas atendiendo a la tipología de estrategias presentadas en el punto 3.3.1:

- *Técnicas empleadas en la enseñanza individualizada*: estudio con objetos de aprendizaje, estudio con materiales, recuperación de información (búsqueda de información, consulta en bases de datos), comunicación individual con el profesor, contrato de aprendizaje, prácticas, ayudante o colaborador del profesor guiando a otros alumnos.
- *Técnicas utilizadas en la enseñanza de grandes grupos*: exposiciones didácticas presenciales o a distancia mediante videoconferencias, ofreciendo materiales (textos, hipertextos, vídeos, audios, etc.), preguntas al grupo por parte del profesor, preguntas por parte de los alumnos, tutoría, seminarios, exposición por parte de los alumnos (ideas, información, resultados de

actividades, etc.) que, aunque son individuales, enriquece el conocimiento del resto del grupo.

- *Técnicas aplicadas en la enseñanza colaborativa* (Prendes, M. P., 2007: 205-310): intercambio de materiales, creación y edición de documentos, trabajo en parejas, lluvia de ideas, rueda de ideas, votaciones, debate, pequeños grupos de discusión, controversia estructurada, grupos de investigación, simulaciones y juegos de rol, estudio de casos, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, investigación social, etc.



3.4. Espacios y herramientas web.

Los entornos telemáticos se convierten por tanto, en parte del escenario, junto al aula y al papel, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dependiendo de las técnicas que el profesor haya trazado en su estrategia didáctica, el docente y los alumnos utilizarán uno o varios espacios durante el curso. Estos ámbitos pueden limitarse a proporcionar materiales para el alumno, basándose en un modelo transmisor de conocimientos; o pueden, además, generar el aprendizaje siendo el espacio en el que el alumno desarrolla su trabajo y aprende (Salinas, J., 2004b: 469-481).

A continuación se propone una clasificación de espacios según el tipo de contenidos que albergan. Para elaborar esta tipología se han tenido en cuenta las clasificaciones anteriores realizadas por McGreal, Gram y Marks (1999):

- *Espacios de creación de materiales de aprendizaje*: son programas que se utilizan para crear contenidos de aprendizaje y organizarlos. Por ejemplo: los editores de páginas Web; las aplicaciones de creación y edición de contenidos multimedia; las herramientas de autor (que pueden ejecutarse en Internet a través de *plugins*); herramientas para configurar y realizar ejercicios de autoevaluación; simulaciones; etc.
- *Espacios de comunicación y trabajo colaborativo*: permiten la comunicación sincrónica y asincrónica y además colaborativa a través de redes. Aplicaciones compartidas que facilitan la creación conjunta y el intercambio de información; espacios de entrega de actividades y evaluación; espacios para la presentación de trabajos al grupo y donde los compañeros pueden realizar valoraciones o preguntas. Se puede establecer una comunicación privada entre el profesor y el alumno (orientación, seguimiento, resolución de dudas, presentación, etc.); una comunicación en grandes grupos (anuncios y aclaraciones a la clase, preguntas o comentarios por parte de los alumnos, etc.); o una comunicación

social no dirigida en la que el alumno puede intercambiar información relacionada o no con el curso; y espacios de comunicación didáctica para cada actividad. Para cualquiera de estas situaciones se pueden utilizar, por ejemplo: foros, *blogs*, redes sociales, etc.

- *Espacios de gestión y desarrollo del curso*: en los que se exponen, dependiendo del grado de desarrollo de la propia herramienta, la información general del curso, los materiales de aprendizaje en diversos formatos, y otros recursos para la comunicación, colaboración y gestión de los contenidos. Por ejemplo: la Intranet o Web de la asignatura.

Otra clasificación es la que realiza Martínez de Salvo (2009: 4-6) en base a la función que se puede realizar en algunos espacios y/o con las herramientas. Por ejemplo, la red puede ofrecernos espacios o herramientas que permiten: buscar información; tomar notas; seleccionar, clasificar y compartir información; traducir; organizar y planificar; comunicar, dialogar e intercambiar ideas (alumno-alumno/alumno-profesor); trabajar individual y colaborativamente; revisar ortografía; y presentar y/o exponer proyectos.

Estos espacios pueden ser a la vez herramientas u ofrecen instrumentos y/o aplicaciones en red para que el alumno realice sus tareas. Estos instrumentos pueden ser colaborativos o individuales, unos permiten la comunicación de forma sincrónica (simultánea) o asincrónica (en diferido), unos se limitan a la recuperación de datos y otros ofrecen aplicaciones o servicios que posibilitan la creación, edición, y/o gestión de la información, etc.

Cada entorno virtual se escoge o se diseña con objetivos pedagógicos y se organiza según la planificación del curso y su funcionalidad (por módulos, por tareas, por periodos de tiempo, por grupos de trabajo, etc.). Algunos son permanentes y contienen información de la materia o espacios de comunicación social, etc. y están disponibles durante todo el periodo académico; otros son temporales, abiertos con una duración determinada para entregar tareas, hacer

intervenciones, etc. hasta que se cumple el periodo establecido y se cierran (Salinas, J. et al., 2008: 74).

Este contexto de trabajo supone menos contacto directo con el profesor lo que permite una mayor autonomía y flexibilidad para el alumno a través del contacto con situaciones reales y cotidianas, mediante la experimentación, manipulación, interpretación, validación, rectificación, evaluación, resolución de conflictos, etc. (Hannafin, M., 1999: 115-142). En estas circunstancias, el alumno necesita saber muy bien qué es lo que se espera de él. Es decir, qué debe hacer, como debe conseguirlo, qué competencias debe adquirir y de cuánto tiempo dispone (Salinas, J. et al., 2008: 49-50).

Para seleccionar una herramienta eficaz para la interacción, con la finalidad de presentar trabajos o de entregar tareas, el profesor debe tener en cuenta el tipo de comunicación que debe producirse: sincrónica o asincrónica; privada, en espacios personales, o de interés para todos en espacios abiertos.

Según el *Centre for Learning & Performance Technologies, CALPT Resource Centre*, las herramientas tecnológicas más utilizadas para el aprendizaje en el año 2008 fueron herramientas o aplicaciones colaborativas como *Delicious, Google Reader, Google Docs, Skype, Moodle, Slideshare, Twitter, Ning, Youtube* o *Flickr*, entre otras (Esteve, F., 2008: 61).

Para poder establecer cuáles son las herramientas Web más utilizadas en la docencia universitaria actualmente se ha realizado una encuesta mediante correo electrónico a profesores de las diferentes universidades de la Comunidad Valenciana, *Herramientas Web utilizadas en la docencia universitaria* (Véase anexo I). En este cuestionario se presenta una lista de instrumentos Web para que el profesor marque aquellos que sí emplea en su docencia o incluya en el listado otras herramientas que no se hayan contemplado y el docente utilice durante el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario.

El listado inicial se ha elaborado a partir de la investigación llevada a cabo por Martínez de Salvo (2009: 4-7) titulada *Las herramientas Web 2.0 para el aprendizaje* y que considera los siguientes instrumentos:

- Buscadores generales, específicos y académicos, bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.
- Diccionarios.
- Correctores ortográficos.
- Calendarios y planificadores.
- Convertidores de documentos en otros formatos o en presentaciones.
- Traductores.
- Espacios de discusión y debate de temática general o específica en los que puede darse el intercambio de ideas y opiniones etc.
 - Foros.
 - Chats.
 - Videoconferencias.
- Correos electrónicos.
- Blogs.
- Wikis.
- Redes sociales.
- Galerías, repositorios u otros espacios para publicar contenidos como la Web de la asignatura, el e-portafolio o la Web del alumno.
- Marcadores sociales y etiquetas (almacén de favoritos en red, no en local).
- Aplicaciones de creación y edición de materiales.

A este grupo se han añadido otros instrumentos nombrados por algunos de los profesores encuestados:

- Herramientas de personalización.
- Mensajes SMS o de correo electrónico.
- Herramientas de votación.
- Intranets o gestores de contenidos.
- Bases de datos.
- Encuestas, test, etc.
- Recomendación de materiales.
- Votaciones.
- Anuncios.

Tras estudiar todas estas herramientas se han encontrado los siguientes casos:

- Dos términos pueden hacer referencia a un mismo tipo de herramienta, por ejemplo, algunos profesores se refieren a la “Web de la asignatura” como “intranet” y otros como “repositorio de materiales”. Pero una intranet universitaria no se limita a una asignatura, sino que es una plataforma que ofrece diversos servicios, entre ellos información de la asignatura si el profesor así lo ha considerado; por otro lado, un repositorio tiene la finalidad principal de ofrecer contenidos y en la Web de la asignaturas se pueden realizar tareas desde anuncios, tests, entrega de materiales, etc. Estos casos suelen producirse por desconocimiento o falta de consenso en una terminología común.
- Una herramienta que en realidad es una técnica, por ejemplo: algunos profesores han citado las *Webquest* o los mapas conceptuales como

herramientas Web, sin embargo éstos se han desestimado porque se aproximan más a técnicas o procedimientos de trabajo que se apoyan, en ocasiones, en otras técnicas y además utilizan múltiples herramientas Web como medio para obtener la información, editarla, organizarla, publicarla, etc. Algunos profesores no diferencian conceptos como metodología, técnica o herramienta didáctica confundiéndolos.

- Herramientas y espacios de trabajo estrechamente relacionados y difíciles de definir y clasificar, por ejemplo: *Wordpress* o *Edublog* son dos herramientas independientes que pertenecen al mismo grupo denominado *blogs*. A la vez, el *blog* puede estar conformado por un conjunto de herramientas con distinta función cada una de ellas (una permite configurar y personalizar el diseño del *blog*, otra insertar y gestionar *posts* en forma de texto, otra permite generar enlaces, otra permite incluir contenidos multimedia, etc.). Un conjunto de herramientas conformando nuevos instrumentos de trabajo.

Algunos de los recursos expuestos pueden ofrecer diferentes utilidades. Por ejemplo, a través del correo electrónico que ofrece la universidad el profesor puede comunicarse con el alumno, resolver dudas, intercambiar ideas, entregar documentación relativa a la asignatura a varios alumnos mediante una lista de distribución, etc. Además, la aplicación de correo electrónico puede disponer de otros instrumentos en línea que permiten gestionar los mensajes almacenándolos, eliminándolos, servicios de alertas, etc. Sin embargo, esta investigación se centra en la finalidad principal de cada herramienta considerando las demás utilidades como un complemento a dicho propósito.

Como parte de la necesidad de comprender estas herramientas Web, a continuación se presenta de forma general cada una de ellas.

3.4.1. El correo electrónico.

El correo electrónico, comúnmente conocido como *e-mail*, es un servicio de comunicación en línea, asincrónico que permite enviar y recibir mensajes electrónicos entre sus usuarios de forma rápida. Estos mensajes pueden adjuntar documentación digital en diversos formatos y se almacenan en el buzón virtual de correo para que el usuario acceda cuando lo necesite. La comunicación es entre dos personas, aunque un correo puede enviarse a diferentes destinatarios a la vez (Bravo, J. L., 2004: 113-124).

En la mayoría de las universidades este servicio es gratuito. Tanto alumnos como profesores, disponen de su propia dirección de correo electrónico. Mediante esta herramienta de contacto se pueden concertar tutorías, entregar materiales docentes, trabajos, etc., o resolver dudas de un modo más rápido.

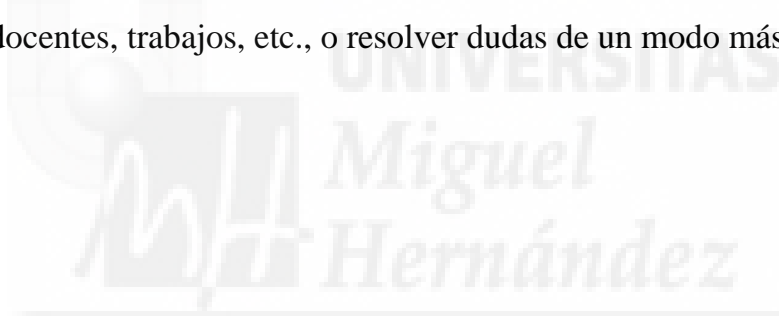


Figura 3.2. Correo electrónico *G-mail* en página Web <http://www.gmail.com>. 2010.

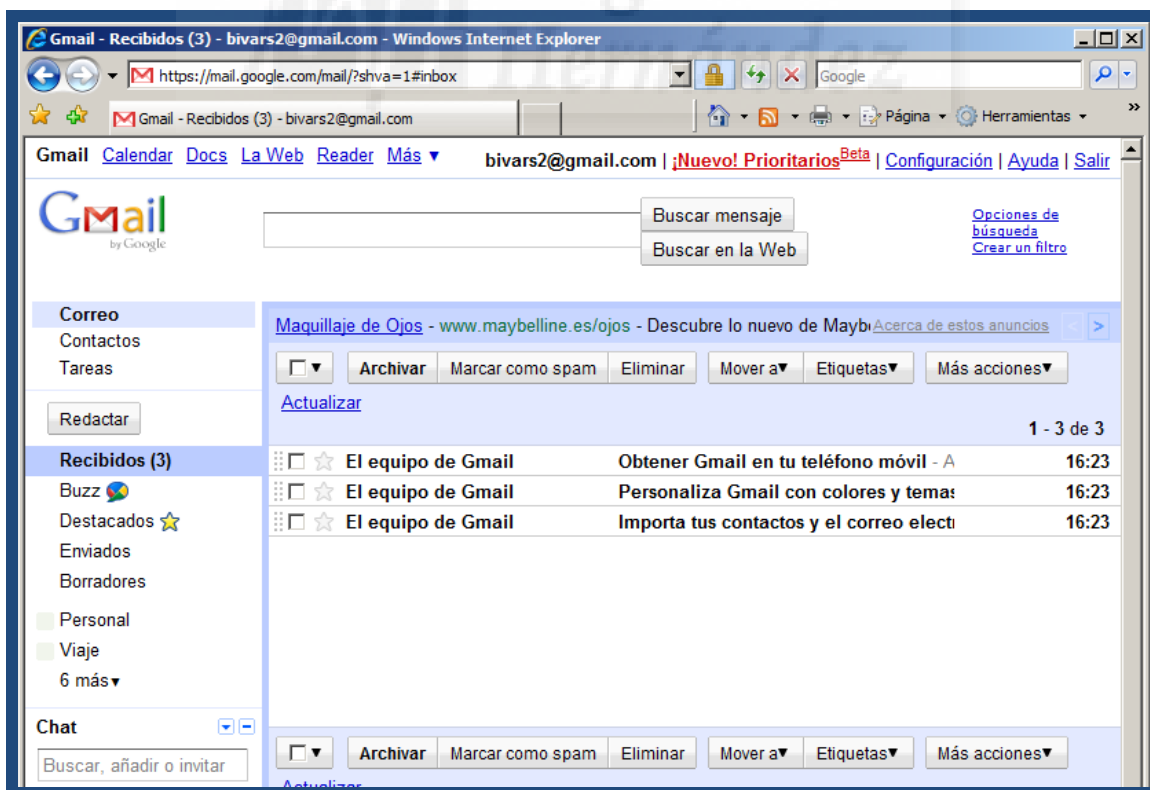
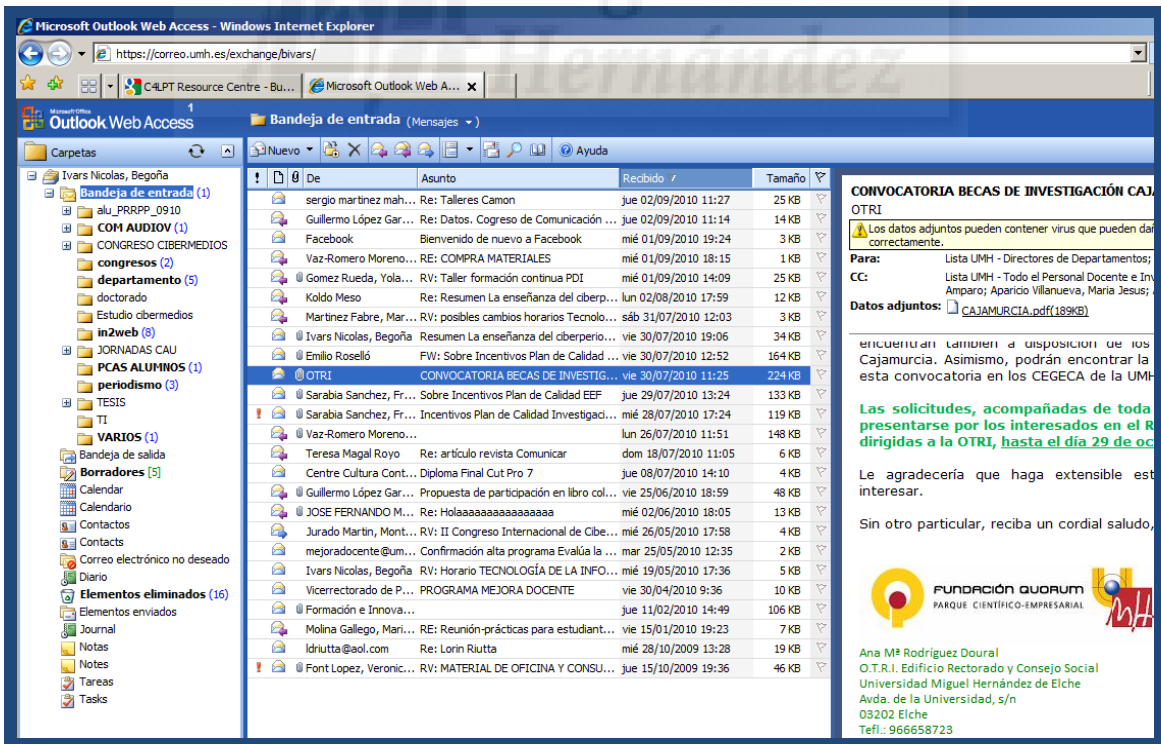
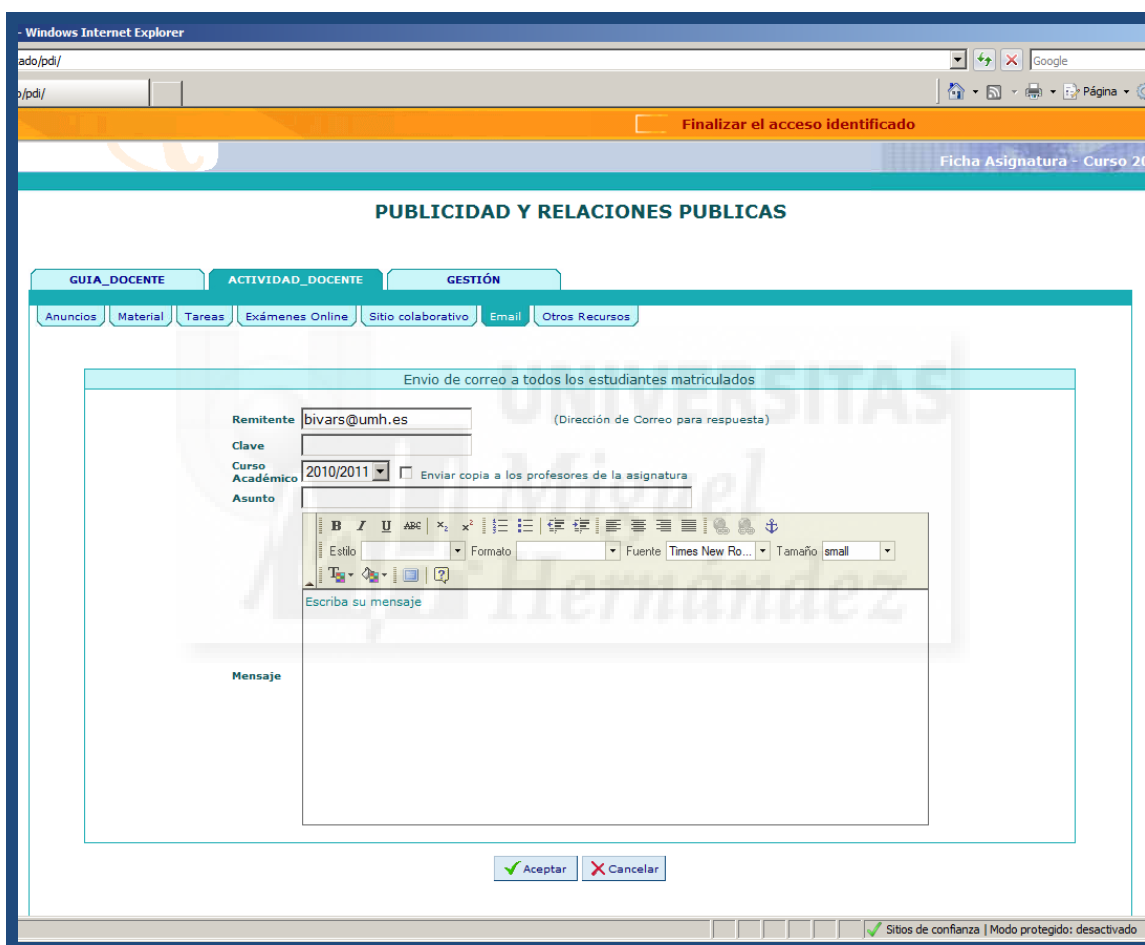


Figura 3.3. Correo electrónico de la Universidad Miguel Hernández en página Web <http://www.umh.es/correo>, 2010.



Las *intranets* de las universidades disponen de sistemas de avisos mediante los que el profesor envía correos electrónicos a los alumnos o estas alertas se gestionan de manera automática cuando el docente cuelga algún tipo de material en la Web de la asignatura, publica las notas u otro tipo de anuncio, etc.

Figura 3.4. Sistema de aviso del profesor a los alumnos por email. Intranet UMH en página Web <http://www.umh.es>. 2010.



3.4.2. Los foros.

El foro es una aplicación de Internet para compartir, debatir o discutir temas de manera escrita y en tiempo no real (asincrónica). En ocasiones se utilizan los foros para resolver dudas de la asignatura o de contenidos concretos relacionados con la misma. Otras veces es el profesor quien, actuando como

moderador, propone temas y los alumnos realizan sus aportaciones. Las inserciones no se pueden modificar a menos que se tenga permiso de administrador, que por lo general es el profesor. En este tipo de conversación asíncrona, se pueden crear diferentes discusiones y pueden anidarse asemejándose al *weblog* y todas las aportaciones permanecen ordenadas. Al igual que el profesor hace la función de moderador, suele ser quien marque unas normas de participación y comportamiento dentro del foro. En la comunicación pueden participar tantos usuarios como estén autorizados.

Figura 3.5. Espacio de creación de foros y participación. En página Web <http://www.forosgratis.com>. 2010.

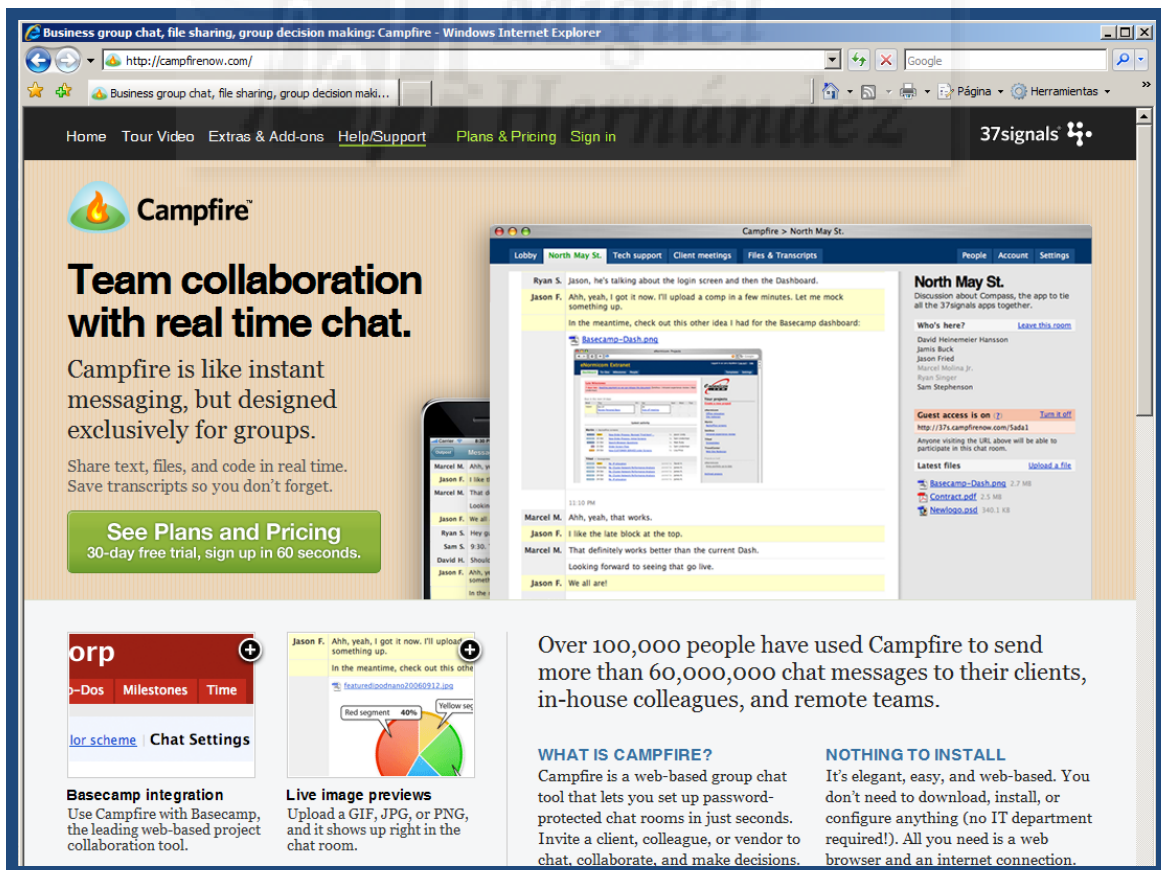


3.4.3. Los chats.

La charla o *chat* tiene una estructura y un funcionamiento similar al foro. También se trata de una conversación escrita entre dos o más personas que hacen sus aportaciones a través del teclado. Se realiza en tiempo real (sincrónica) que, en ocasiones, impide la reflexión y la documentación necesaria para responder a ciertas cuestiones. Las sesiones de *chat* suelen programarse por el profesor para una hora y fecha en concreto.

La finalidad de esta herramienta puede ser una acción tutorial de grupo, una forma de complementar una unidad didáctica, o una charla con un experto. Fomentan la participación, la reflexión y la discusión de los alumnos. También el docentes tiene el rol de moderador y marca las pautas de participación.

Figura 3.6. Espacio de creación de *chats* y participación. En página Web <http://campfirenow.com>. 2010.



Las desventajas de utilizar esta herramienta son, en algunos casos, el vocabulario, las formas y la actitud del alumno ante la comunicación (por ejemplo, el intento de relación más informal entre el alumno y el profesor y el intento de comunicación en horarios no establecidos para ello, a excepción de aquellos alumnos que cursan estudios en países con diferencia horaria).

3.4.4. Espacios de publicación de la información.

Sitios Web que contienen documentos de apoyo en diversos formatos (texto, vídeo, audio, hipertexto, etc.) e información relevante actualizada. Suelen realizar la función de un gestor de contenidos ya que, además de publicar la información, en ocasiones facilita la entrega y presentación de materiales, actividades, etc., por parte del alumno y del profesor.

Pueden tener diferentes niveles de profundidad y ser de acceso abierto o restringido para grupos. Y en ocasiones, estos espacios se implementan con herramientas de edición, evaluación, etc.

Por ejemplo: Web de la asignatura de acceso restringido, Web del alumno, e-portafolio, *blog*, red social, los espacios de presentación y repositorios, etc.

Figura 3.7. Sección correspondiente al sitio Web de la asignatura. Intranet UMH. En página Web <http://www.umh.es>. 2010.

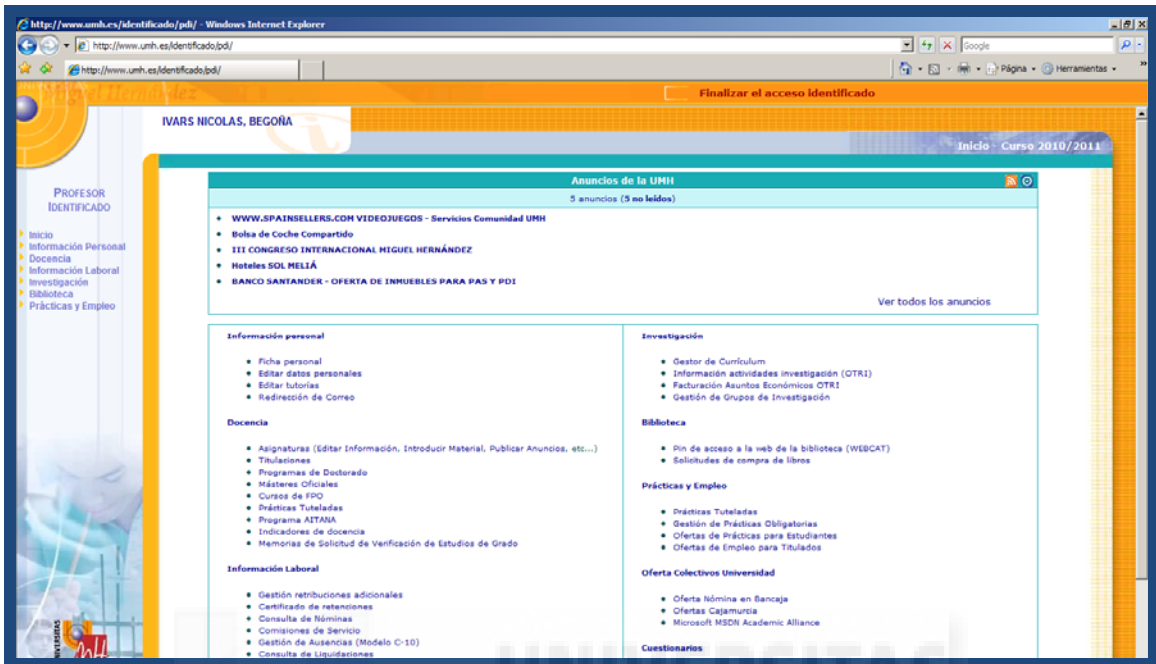


Figura 3.8. Sección correspondiente al sitio Web de la asignatura. Intranet UMH. En página Web <http://www.umh.es>. 2010.



Figura 3.9. Sección correspondiente al repositorio de materiales docentes de la UMH. En página Web <http://www.umh.es>. 2010.

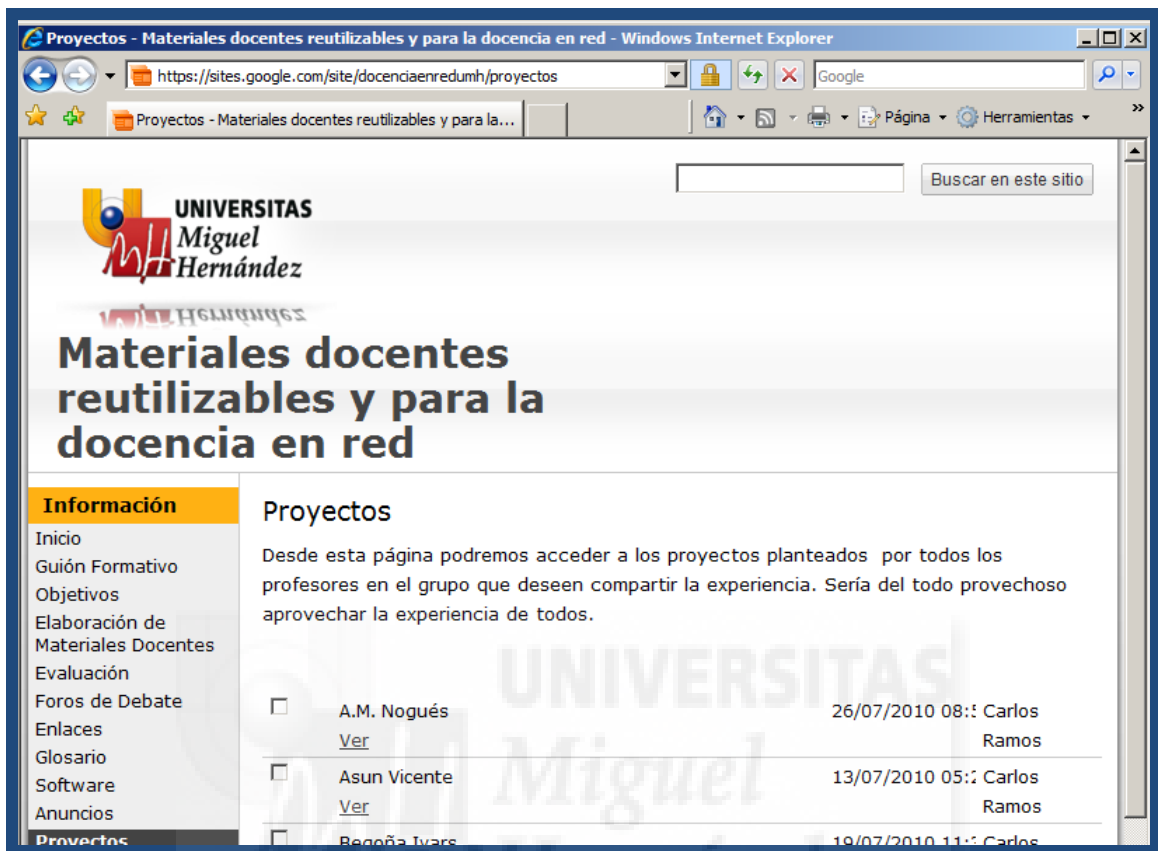


Figura 3.10. Repositorio *Riunet*, Universidad Politécnica de Valencia. En página Web <http://dspace.upv.es/manakin>. 2010.

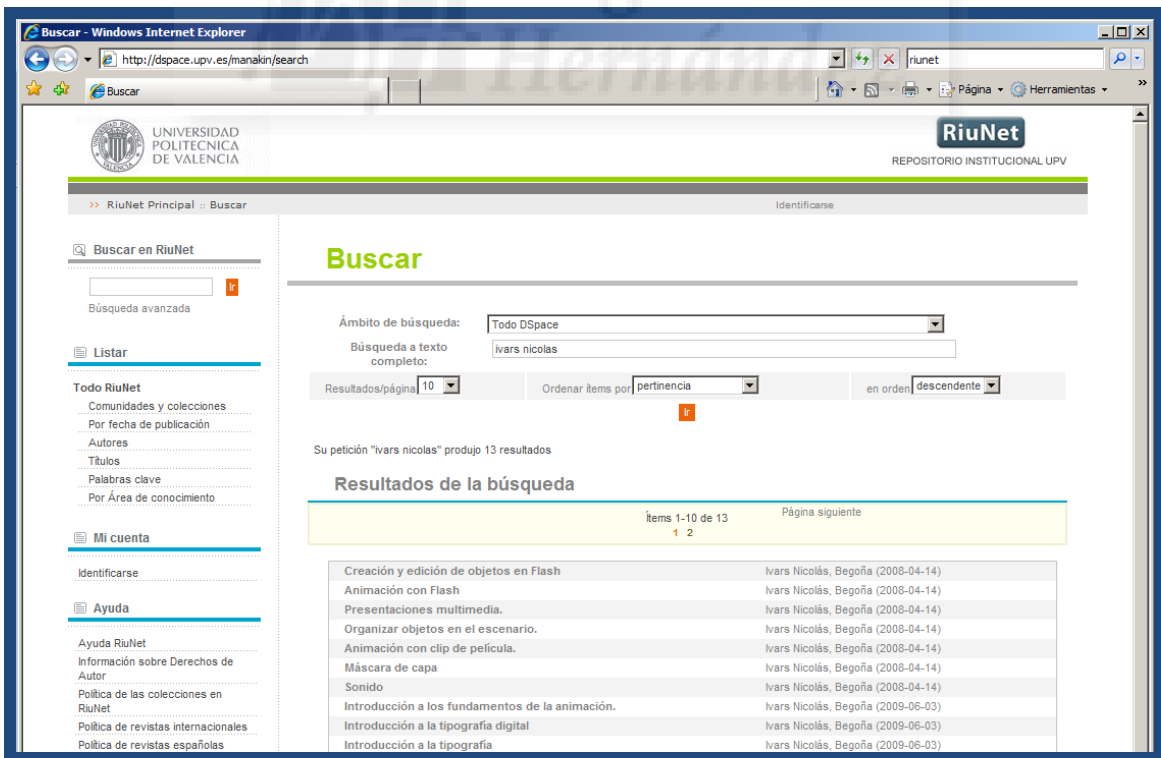


Figura 3.11. Portafolio. En página Web <http://www.scribld.com>. 2010.

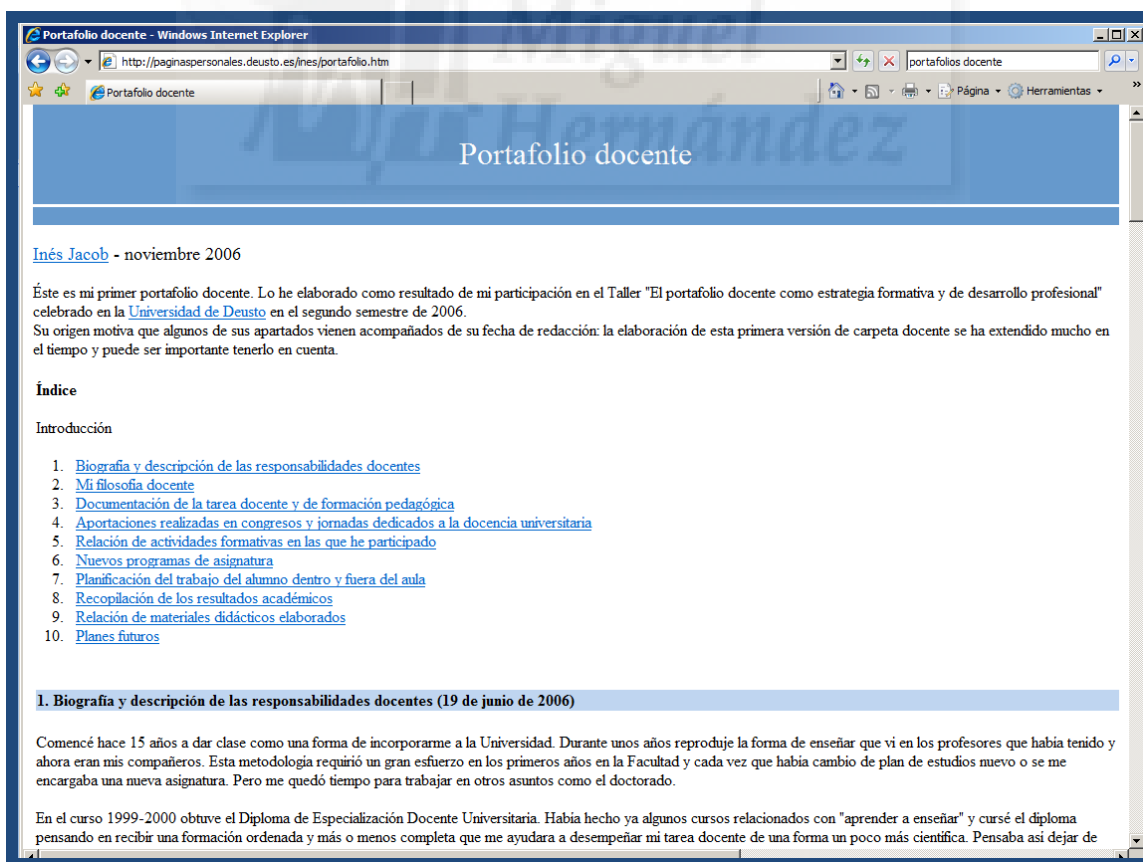


Figura 3.12. Espacio para exponer presentaciones *Slideshare*. En página Web <http://slideshare.net>. 2010.



3.4.5. Herramientas de búsqueda, recuperación de la información y documentación.

Codina y otros autores definen el motor de búsqueda del siguiente modo:

...herramienta Web que localiza de forma rápida información existente en Internet y que está formado por tres elementos bien diferenciados: un interface (página Web a la que accede el usuario y en la que realiza la búsqueda), un robot (programa que recorre la Web analizando páginas Web) y una base de datos (índice de palabras, frases y datos asociados con la dirección URL de las páginas Web)... (Codina, L, 1997: 25).

Este tipo de herramientas realizan las búsquedas por texto, tratando cada palabra separadamente. Se recuperan todos los documentos que incluyen cualquiera de las palabras seleccionadas en la estrategia de búsqueda y este resultado puede ser un gran número de documentos. Los documentos se presentan según su relevancia, es decir, aquellos documentos que contienen la mayor cantidad de las palabras clave serán los primeros en la lista, organizándose los demás en orden descendente.

Existen diversos tipos de buscadores como: los motores de búsqueda o buscadores genéricos, que limitan la búsqueda a la información contenida en los documentos Web y no se especializan en un tema específico; los buscadores temáticos, que buscan dentro de una misma materia; los buscadores especializados; los metabuscadores, que son servicios que buscan, a su vez, en distintos buscadores para aumentar la potencia de búsqueda; así como los directorios (Hock, R. 1999).

El alumno adquiere experiencia de uso buscando información: textos, videos, imágenes, sonido, fuentes, etc. Aprende a entender qué información necesita y para qué; cómo y dónde conseguirla; y a seleccionarla y diferenciarla de otras informaciones erróneas o poco o nada fiables.

Figura 3.13. Buscador Google. En página Web <http://www.google.com>. 2010.

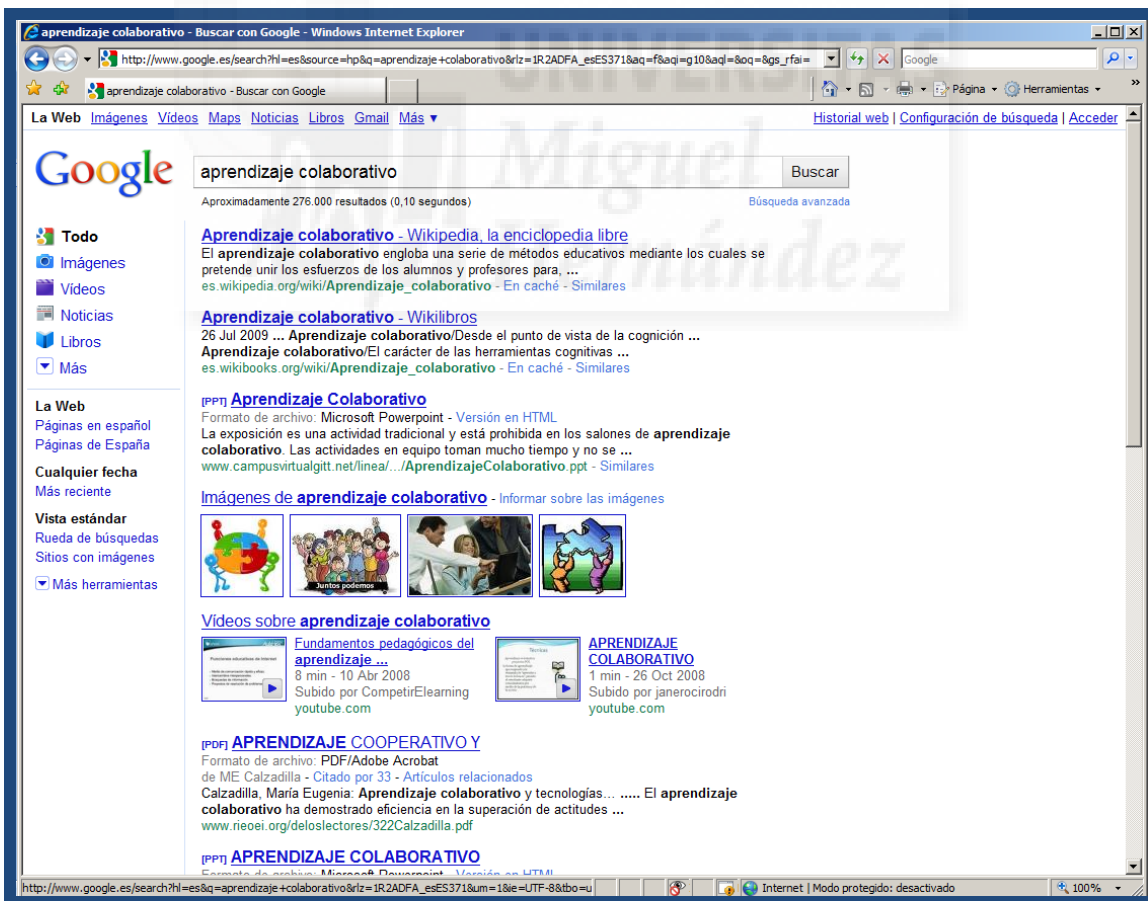
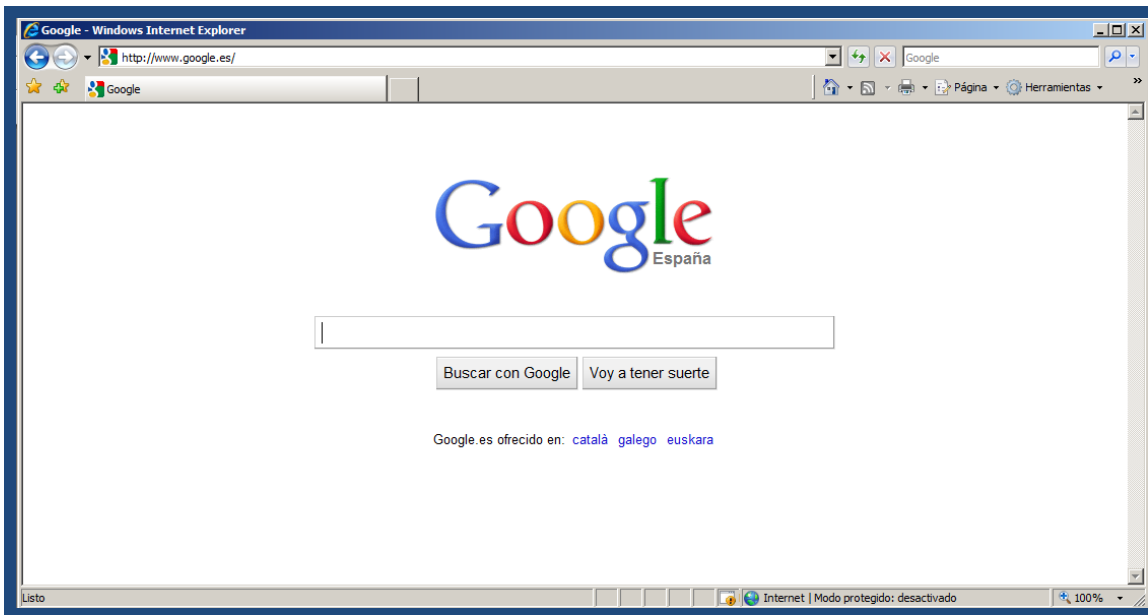


Figura 3.14. Buscador *Google Académico* especializado en contenidos académicos. En página Web <http://scholar.google.es/schhp?hl=es>. 2010.

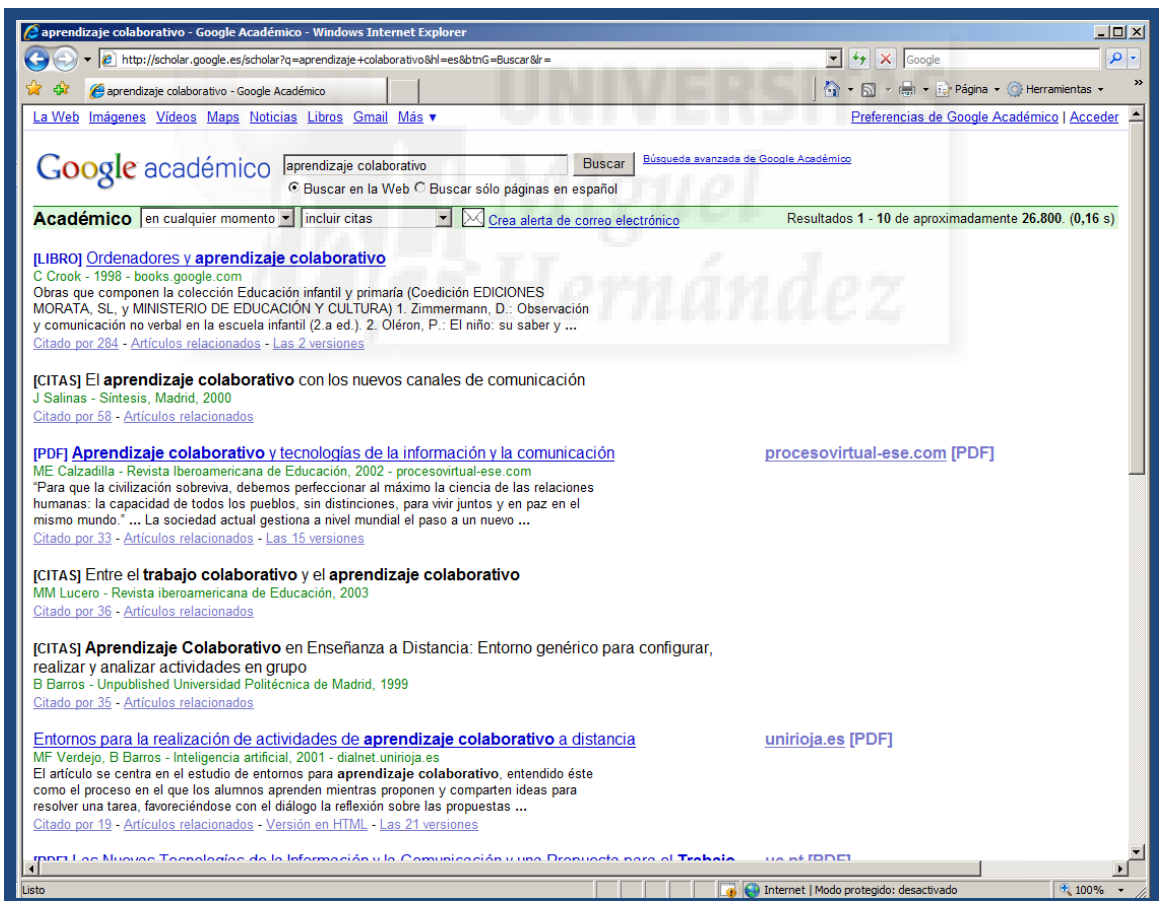
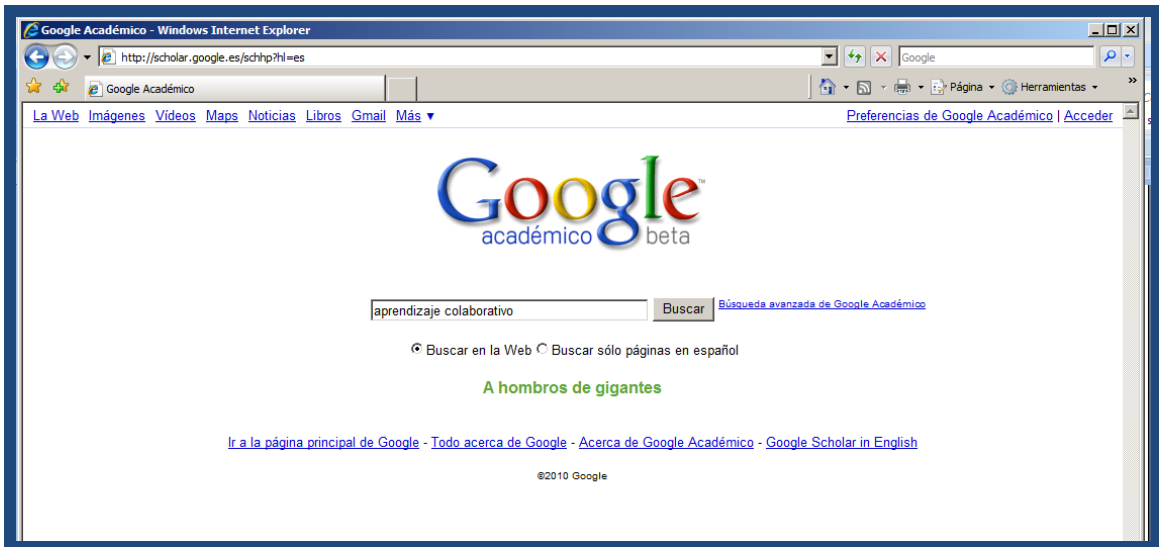
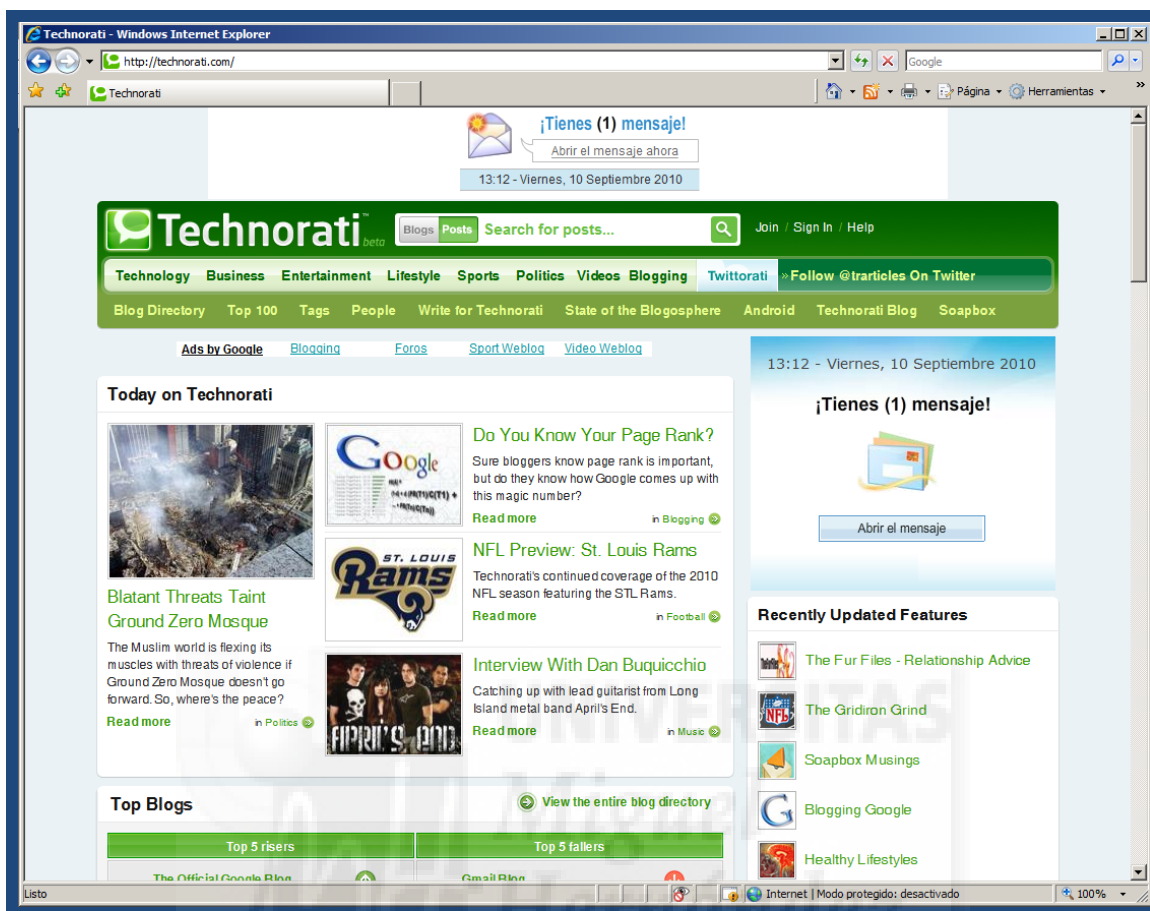


Figura 3.15. Buscador *Technorati*. En página Web <http://technorati.com>. 2010.



3.4.6. Los *blogs*.

Como apunta José Luis Orihuela en *La revolución de los blogs* (2006: 33) “ha habido que inventar nuevas palabras para designar nuevas realidades mediáticas”. Una de estas realidades es el *blog*. Si denominamos *navegar* a la acción que realiza el usuario cuando explora la Web, surge el concepto *cuaderno de bitácora* como el diario de este navegante en Internet.

El término *weblog* designa un sitio Web que se compone de entradas individuales llamadas anotaciones o historias dispuestas en orden cronológico inverso. Cada historia publicada queda archivada con su propia dirección URL a modo de enlace permanente, así como con la fecha y hora de su publicación (Orihuela, J. L., 2006: 34).

Entre las definiciones mas comunes se encuentran las realizadas por el *Diccionario hispánico de dudas* (2005), en la *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (2003) o en el *Oxford English Dictionary* (2003): los elementos comunes que mejor definen las características de este concepto son su carácter de sitio Web en el que el contenido son las entradas, *posts*, en orden cronológico inverso, de frecuente actualización, y con estilo de escritura personal (Orihuela, J. L., 2006: 35-36).

La blogosfera es, hoy por hoy, el espacio más dinámico de la Red (Lima, J., 2008: 111), y desde una perspectiva social, el *blog* es la herramienta de publicación personal más popular entre los usuarios que ofrece Internet. Cuenta con portales, directorios, censos, índices, mapas, buscadores, e incluso se ha creado un vocabulario específico para este fenómeno.⁶¹

La tipología es muy variada y su estructura también. Desde notas breves hasta textos extensos, con lenguaje descuidado o muy correcto, con aportaciones multimedia o no, en un idioma o en varios, de temática general o concreta. Las características que más se mantienen son la hipertextualidad y la interactividad (Stovall, J. 2004: 30).

A pesar de que los *blogs* (*weblogs*, bitácoras, cuadernos de bitácora, bitácoras o diarios en línea) no se crearon con una finalidad educativa, poseen ciertas cualidades de las que puede beneficiarse la enseñanza y la investigación: la horizontalidad, la universalidad (publicación de información de pocos a muchos accesible (Peña, I. et al., 2006: 3-4)); el estilo visual basado en plantillas prediseñadas permitiendo que el alumno se centre en el contenido y en el proceso de comunicación (Orihuela, J. L., 2006: 170); la funciones que ofrecen los *weblogs* aportando un valor añadido a la producción de contenidos (Orihuela, J. L., 2006: 170); la sencillez y la versatilidad (Lima, J., 2008: 113), siendo utilizados con diferentes propósitos y en diversas temáticas: comunicación,

⁶¹ Página Web http://www.rsf.org/article.php3?id_article=15000. Consulta realizada el 20/06/2010

docencia, información, investigación, divulgación, debate, organización, presentaciones, publicación de resultados científicos y educativos... Según el uso que se haga de ellos, reciben distintos nombres: *edublogs*, *klogs*, *vlogs*, etc.

En el ámbito universitario tienen el nombre *edublogs*, porque actúan en un contexto educativo como un medio de aprendizaje colectivo mediante el cual alumnos y profesor insertan contenidos para compartir.⁶² Para que este recurso sea eficaz en la docencia, debe potenciar el análisis y la reflexión de sus usuarios.

Aunque existen muchas clasificaciones de *blogs* debido a la diversidad de utilidades de esta herramienta y los diferentes objetivos en la universidad, según los autores Lara, García Aretio y Carrera Plaza se pueden encontrar principalmente tres tipos (Lara, T. et al., 2010):

- Los *blogs* académicos o de investigación son aquellos que siguen líneas de investigación, estudios o proyectos de departamentos o grupos de profesores con intereses comunes. Pueden tener carácter divulgativo o por el contrario tener alto nivel científico y técnico; pueden ser de una sola unidad docente o tener carácter interdepartamental o interfacultativo o interuniversitario (Lima, J. 2008: 111).
- Los *blogs* entre profesor y alumnos se podrían considerar como *blogs* de la asignatura. En ocasiones el docente orienta a los alumnos y les proporciona materiales y recursos relacionados con la materia que se está trabajando en el aula, desde ejercicios, propuestas de trabajos, enlaces relacionados, etc., incluso vídeos educativos u objetos de aprendizaje (*eduvlogs*) y sonidos (*audiobloggins* y *podcasting*). Otro uso del *blog* es como portafolio digital creado por el propio alumno. Y también se pueden presentar *blogs* a modo de debates sobre cuestiones importantes de la asignatura y en otros casos sobre cuestiones novedosas y relevantes, pero que no aparecen en el programa

⁶² LARA, Tiscar: *Blogs para educar*. Usos de los *blogs* en una pedagogía constructivista. En Internet: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65> Consulta realizada el 20/06/2010

(García Aretio, L., 2001). Estas dos últimas modalidades de *blogs* son las que más se aproximan a su finalidad pues propician el diálogo entre profesor y alumno mediante la inserción de comentarios, sirviendo de retroalimentación.

- También se pueden utilizar los *blogs* para presentar problemas o ejercicios sin resolver a los alumnos para que estos los solucionen; o para que ellos mismos desarrollen trabajos grupales. Estos, por lo general sólo pueden ser modificados por el profesor, mediante un sistema de gestión de contenidos, CMS, como el explicado en el capítulo II.
- Los *weblogs* grupales o *blogs* entre alumnos se emplean para trabajos colaborativos y/o en grupo. En ocasiones son estructuras horizontales, es decir, se pueden crear varias redes que permitan trabajos cooperativos (Lima, J., 2008: 111). Se utilizan frecuentemente para debatir, analizar o poner en común contenidos generando la participación activa de los alumnos.

El *weblog* se basa en el sistema de gestión de contenidos digitales (CMS, *Content Management System*) lo cual beneficia su edición y publicación en Internet ya que no es necesario disponer de alojamiento ni dominio, ni tener conocimientos de lenguajes informáticos o de diseño gráfico (Orihuela, J. L., 2006: 170). En este sentido, habría que diferenciar entre el uso del *blog* como tal y su utilización como simple gestor de contenidos digitales para colgar material, publicar enlaces, etc. (Downes, S., 2004).

El aprendizaje de uso de esta herramienta contribuye a la alfabetización digital; se fomenta la lecto-escritura; los alumnos deben aprender a escribir según determinados niveles de redacción y escritura atendiendo a la hipertextualidad e interactividad, y aproximándose a conocimientos de la redacción ciberperiodística; disponen de recursos para obtener fuentes documentales; y a la vez deben tener en cuenta la actualización de contenidos.

Cuando el profesor lidera el *blog*:

- Incita a los estudiantes a profundizar sobre los temas trabajados.
- Estimula a los estudiantes a buscar información de manera autónoma, usando fuentes diversas y fiables.
- Invita a la crítica y a la reflexión entre los estudiantes.
- Eleva el nivel de la conversación mejorando la calidad de los temas tratados.
- Facilita la participación de todos los estudiantes.

Cuando es el estudiante el que usa el *blog*, también se consigue:

- Practicar la expresión escrita y mejorarla.
- Intercambiar diferentes tipos de documentación como trabajos y prácticas entre los alumnos.

Mediante estas bitácoras se puede realizar una evaluación continua y formativa pues permiten observar y valorar el progreso en el aprendizaje del alumno:

- La redacción y el modo de plasmar las ideas.
- La ortografía y la gramática.
- La calidad de la escritura hipertextual (la capacidad de crear enlaces relevantes y de calidad aportando un valor añadido a la información, por ejemplo, enlaces a otra información o sitios Web relacionados, a definiciones de términos, etc.
- El nivel de análisis y crítica en su exposición atendiendo a la capacidad de transformar la información que obtiene en conocimiento (Gutiérrez, A., 2003: 61).
- La capacidad de trabajo colaborativo y/o grupal.
- La capacidad de actualización mediante *post* o insertando artículos.
- Y otros elementos de implementación o complementación de la información contenida.

Como experiencias con *weblogs* a nivel universitario cabe mencionar la que ha llevado a cabo José Luis Orihuela en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Los alumnos han empleado las bitácoras como un medio de comunicación con los profesores y, a la vez, como plataforma de publicación de los ejercicios del curso. Además cuenta con el *weblog* personal de cada alumno. Año...

Los alumnos de la asignatura desarrollan sus propias bitácoras de clase, utilizándolas como medio de comunicación con los profesores, y como plataforma de publicación de los ejercicios del curso. Asimismo, cada alumno crea y mantiene una bitácora personal sobre un tema de su interés, que se dirige y evalúa como un proyecto final (Orihuela, J. L. et al., 2004).

Al finalizar esta experiencia, Orihuela concluyó una serie de aspectos a tener en cuenta si se utiliza el *weblog* como herramienta docente: cuando el alumno escribe sobre lo que le interesa o sobre lo que sabe, produce contenidos de mayor calidad; la exigencia de la frecuencia de actualización conlleva un detrimento de los contenidos; si el profesor realiza comentarios en el *blog* del alumno o participa con alguna reseña, estimula al alumno y éste mejora en cuanto a su actualización, a la originalidad y a la calidad; el alumno practica la escritura y lectura hipertextual; es necesario formar al alumno en el uso de la herramienta y en el modo de comunicarse a través de la misma antes de introducirla.

Estas son algunas de las ventajas y desventajas que pueden presentarse en el uso del *blog* educativo (Durán, J. F., 2006).

Ventajas:

- Ofrecen la posibilidad de conseguir un sitio Web sin esfuerzo aparente ya que son muy fáciles de manejar, de acceso sencillo y gratuito.

- Concede la posibilidad de exponer enlaces interesantes.
- Tiene un gran poder de interacción y favorecen el aprendizaje colaborativo.
- Despierta interés, aumenta la motivación y estimula la capacidad creadora de los alumnos.
- Permite la comunicación de ideas propias y la corrección en la expresión escrita.
- Actúa como una ficha de seguimiento facilitando la evaluación continua y permite al profesor conocer mejor a sus alumnos.

Desventajas:

- Intervenciones inconvenientes en ocasiones. Lenguaje agresivo, insultante, soez.
- Lenguaje escrito incorrecto, cometiendo abundantes incorrecciones ortográficas similares a las empleadas en los sms a móviles o en los *chat*.
- Enlaces poco adecuados y comentarios sin sentido.

Figura 3.16. *Blogger*, espacio gratuito de creación de *blogs* y participación. En página Web <http://www.blogger.com>. 2010.



Figura 3.17. Wordpress, espacio gratuito de creación de *blogs* y participación. En página Web <http://www.wordpress.com>. 2010.

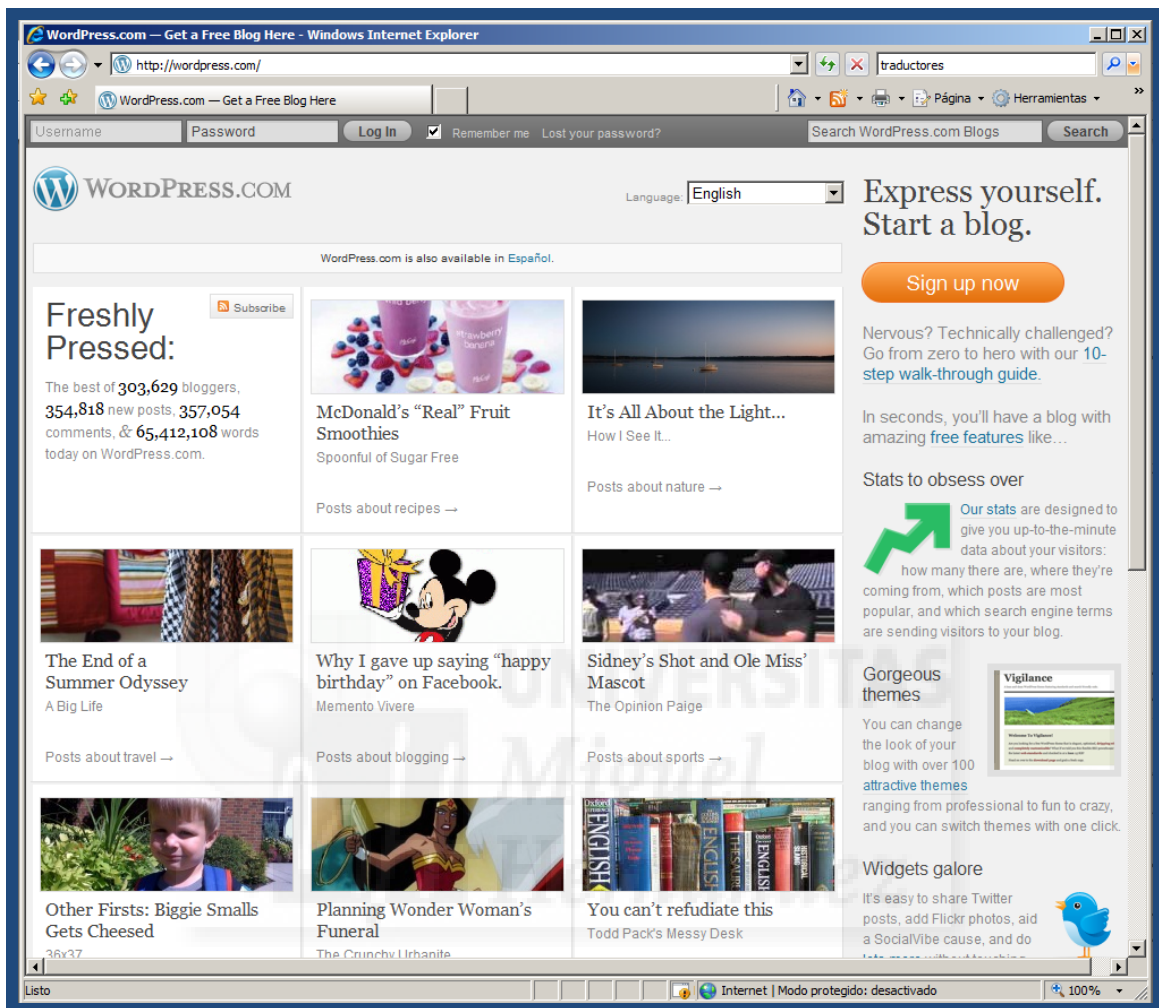


Figura 3.18. Blog especializado *e-periodistas*. En página Web <http://e-periodistas.blogspot.com>. 2010.



Figura 3.19. *Eduvlog*, espacio gratuito de creación de *videologs* y participación. En página Web <http://www.eduvlog.org>. 2010.



3.4.7. Las redes sociales.

En la década de los años 50, dos científicos norteamericanos, Ithiel de Sola Pool (MIT) y Manfred Kotchen (IBM) trataron de demostrar en su libro *Contacts and Influence* la relación matemática de probabilidad de "conocerse entre un conjunto de personas". Exponen que "dado un conjunto de N personas, ¿cuál es la probabilidad de que cada miembro de estos N estén

conectados con otro miembro vía $k_1, k_2, k_3, \dots, k_N$ enlaces?". Una década más adelante, esta teoría matemática se fue infiltrando en otras ramas del saber, como fue en la sociología. En este caso, Stanley Milgran la reformuló desde las Ciencias Sociales, llamándola "el problema del pequeño mundo". Al azar seleccionó varias personas del medio oeste americano para que enviaran paquetes a un extraño lugar situado en Massachusetts a varios miles de millas de distancia. Los remitentes conocían el nombre del destinatario, su ocupación y localización aproximada. Se les indicó que enviaran el paquete a una persona que ellos conocieran directamente y que pensaran que fuera la que más probabilidades tendría, de todos sus amigos, de conocer directamente al destinatario. Esta persona tendría que hacer lo mismo y así sucesivamente hasta que el paquete fuera entregado personalmente a su destinatario final. Aunque los participantes esperaban que la cadena incluyera al menos cientos de intermediarios, la entrega de cada paquete solamente llevó, como promedio, entre cinco y siete intermediarios. Los descubrimientos de Milgram fueron publicados en "Psychology Today" e inspiraron la frase seis grados de separación.

El término redes sociales viene de la teoría de "Seis grados de separación" (Santamaría, F., 2008: 55) y han revolucionado en pocos años la forma de comunicarnos y compartir la información.

Las redes sociales o comunidades virtuales se basan en una plataforma *Web* que ofrece diversos servicios: *blogs*, foros, galerías para compartir fotos, vídeos y archivos, mensajería instantánea, correo electrónico, etc. (Esteve, F., 2009: 60). A través de estas comunidades se permite a los usuarios que se registran construir un perfil público o semi público dentro de un sistema restrictivo, configurar una lista de otros usuarios con intereses comunes, y ver y recorrer la lista de amistades de otros miembros del sistema.

En Internet hay diferentes redes sociales como, por ejemplo, *MySpace*, *Tuenti*, *Facebook*, *Xing* o *Linkedin*.

El interés de los alumnos por estas comunidades virtuales, ha dado lugar a que las instituciones educativas y universidades lo implementen en sus metodologías de trabajo (*The New Media Consortium*, 2007). Algunas universidades utilizan estas redes sociales, creando canales específicos para sus instituciones, por ejemplo, *Facebook* nació para apoyar a distintas redes universitarias en los campus americanos (Santamaría, F., 2008). Pero existen otros sistemas o plataformas que permiten al usuario la creación ad hoc de sus propias comunidades, como son *Ning* o *Elgg*. Basándose en este sistema, varias universidades han creado sus propias redes sociales, como por ejemplo la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Figura 3.20. Red social *Facebook*. En página Web <http://www.facebook.com>. 2010.



Y también existen redes sociales especializadas en temas de carácter profesional destinadas al intercambio de documentación y opiniones entre investigadores de educación superior.

El uso de estas redes sociales en el ámbito universitario puede favorecer la interacción y la comunicación entre el profesor y los estudiantes, y otros agentes relacionados con la temática, pueden promover una orientación práctica y profesional de los estudios y ampliar y reemplazar los espacios y tiempos de aprendizaje. Por otra parte, las redes sociales sumadas a iniciativas de conocimiento en abierto, pueden jugar un papel clave en la integración social y en la cohesión europea a través de la transmisión del conocimiento, no sólo a nivel intergeneracional, sino a nivel internacional.

3.4.8. Aplicaciones para producir y compartir contenidos digitales.

Hay herramientas colaborativas que permiten desde tomar notas hasta crear, editar y compartir documentos digitales (textos, hojas de cálculo, gráficos, bases de datos, imágenes, etc.) en la red.

Son aplicaciones que ofrecen al usuario una serie de servicios para crear y editar información en diversos formatos. Posibilitan generar la información, almacenarla en servidores en línea y compartirla con otros alumnos.

A nivel educativo, estos entornos generan un espacio idóneo para la construcción compartida del conocimiento. En algunos contextos están siendo una herramienta imprescindible para compartir materiales y recursos y realizar, de forma colaborativa, trabajos y experiencias de investigación con independencia de la distancia y el tiempo.

Figura 3.21. Procesador de texto en línea *Zoho writer*. En página Web <http://writer.zoho.com>. 2010.

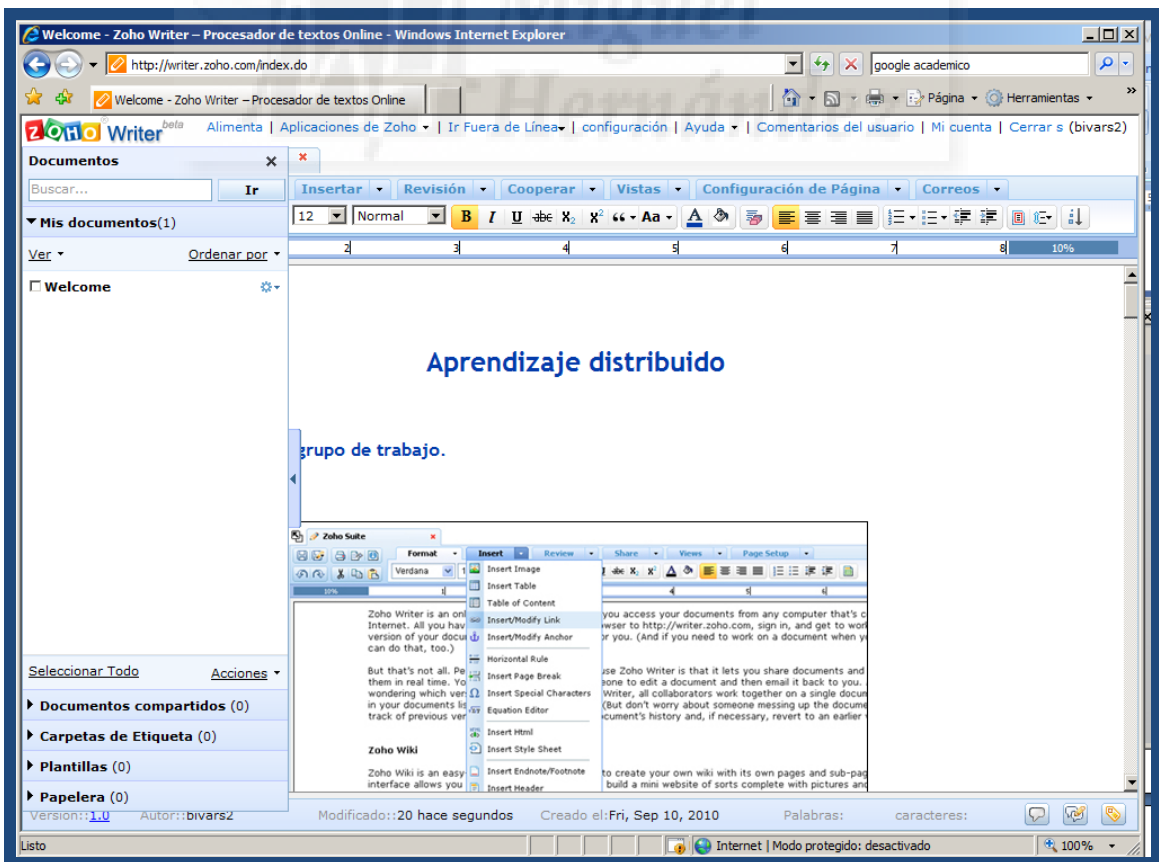
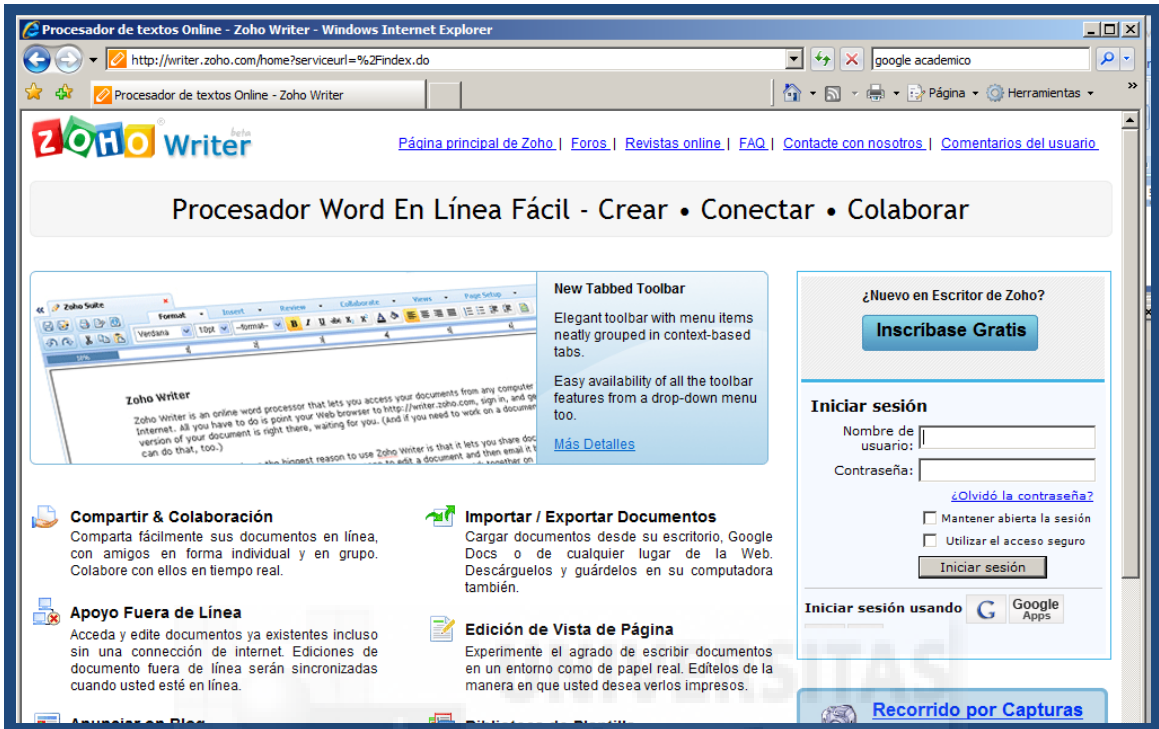
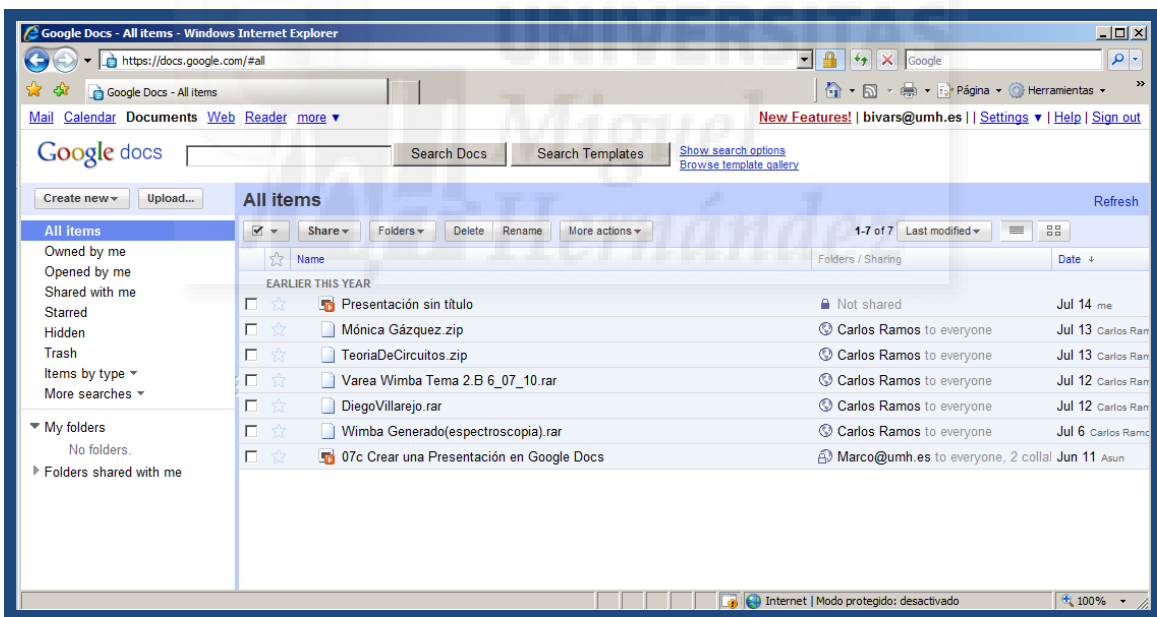


Figura 3.22. Procesador de texto en línea *Google docs*. En página Web <https://docs.google.com>. 2010.



Ya existen muchas instituciones educativas que en sus intranets ofrecen este tipo de servicios a la comunidad universitaria insertando herramientas que permiten generar, almacenar y compartir sus datos, crear *blogs*, foros, *chats*, anuncios, etc., ya que permiten solucionar los costosos problemas como la adquisición de licencias o la instalación y mantenimiento del software.

3.4.9. La videoconferencia.

La videoconferencia se puede utilizar como un recurso que permite una interacción permanente, en tiempo real, con audio e imagen entre diferentes puntos, posibilitando la comunicación entre alumnos, profesores, etc. sin necesidad de desplazamiento alguno. Su utilización se presta a nuevas formas de trabajo apoyadas en la interacción, un diferente comportamiento físico, distintas maneras de presentar la información y diferentes formas de juzgar los mensajes que se puedan transmitir en ambas direcciones (Schiller, J. et al., 1993: 41-58).

La videoconferencia establece una comunicación audiovisual (audio y/o vídeo) a distancia, en tiempo real, no escrita. Esta comunicación se puede hacer punto a punto, entre dos interlocutores, o multipunto, donde pueden estar conectadas simultáneamente personas de distinto lugares del mundo para recibir la misma información (Bravo, J. L. 2004: 114).

La videoconferencia permite incluir imágenes como apoyo o complemento a la exposición. Estas pueden ser reales o procedentes de otros recursos visuales: cámaras lectoras, vídeo o programas de presentación. Se puede utilizar para realizar una sesión teórica dirigida al grupo contactando, mediante este recurso, con otros expertos en la materia del curso, campus dispersos, etc.

Figura 3.23. Espacio para videoconferencias gratuitas Skype. En página Web <http://www.skype.com>. 2010.



3.4.10. Los wikis.

Cunningham y Leuf, pioneros en esta herramienta, definen un *wiki* como un espacio Web colaborativo de páginas enlazadas basadas en hipertextos (Pérez Pérez, J. R. et al., 2005: 4-5). Estas páginas dinámicas son creadas, modificadas y publicadas por diferentes autores conjuntamente, de forma fácil y rápida⁶³, facilidades que potencian el *wiki* como una herramienta para la creación colaborativa. Además, se genera un historial de cada una de estas actividades de colaboración por parte de cada participante (Bacía, M. et al., 2005: 5-7) permitiendo saber quién y cuándo se hizo una contribución y pudiendo acceder a

⁶³ *Wiki wiki* significa "rápido" en hawaiano.

la misma. El término *wiki* se refiere tanto al sitio Web como al software usado para crear y mantener el sitio.

En docencia, los *wikis* son utilizados como repositorios de información, pero aunque parecen simples contenedores, realmente están pensados para que los alumnos, sin necesidad de conocimientos avanzados en NTIC, colaboren insertando información nueva o modificando la existente, así como la estructura generando nuevas páginas: generalmente todos los usuarios pueden disponer de permisos de lectura y escritura; la edición de las páginas se hace en línea directamente y puede ser vista por los demás alumnos y por el profesor; el profesor debe establecer protocolos por si se consideran errores o conflictos en el contenido de una página; y, además, los *wikis* ofrecen herramientas de colaboración para realizar los vínculos entre páginas internas, comparar contenidos, etc. El alumno asume a la vez el papel de autor, administrador y lector (Santamaría, F., 2008: 58).

Un *wiki* favorece el aprendizaje significativo, colaborativo, no jerarquizado y multidireccional; propicia la participación y la comunicación; fomenta la creatividad; incita a la responsabilidad; favorece el aprendizaje basado en el descubrimiento y la experiencia de la elaboración propia; permite corregir errores y darse cuenta de los avances en el aprendizaje; y tiene un proceso de gestión y publicación tan sencillo que permite la existencia de varias voces.

Hay que tener en cuenta que, al poder participar cualquier persona, pueden haber colaboraciones malintencionadas, por ello el docente debe seguir un constante proceso de revisión de los contenidos. A la vez que se espera que contenidos correctos se vayan actualizando con el tiempo, por él mismo o por los alumnos (Bacía, M. et al., 2005: 6-7).

Figura 3.24. *Wiki* especializado en educación *Aulawiki*. En página Web <http://aulawiki.wikispaces.com>. 2010.



Tratando el tema de los *wiki*, no se puede dejar de mencionar la *Wikipedia* y la controversia sobre la fiabilidad de sus contenidos. Como esta misma herramienta indica, *Wikipedia* es una enciclopedia libre plurilingüe basada en la tecnología *wiki*. También se escribe de forma colaborativa por voluntarios, permitiendo que la gran mayoría de los artículos sean modificados por cualquier persona con acceso mediante un navegador Web (fuente wikipedia)

Jimmy Wales, cofundador de *Wikipedia*, en una entrevista realizada por María Luján Morfi para *Learningreview*, afirmó:

Probablemente lo más valioso de *Wikipedia* es que ha facilitado drásticamente la posibilidad de las personas de acceder al aprendizaje informal... sí creo que ahora tienen la capacidad de aprender lo que

quieran y cuando quieran de un modo muy informal, y *Wikipedia* es muy útil en ese sentido.

Wales, respecto al uso de la *Wikipedia* en el ámbito educativo, considera que es un recurso para contextualizar al alumno y conseguir datos básicos de referencia a partir de los cuales investigar y profundizar. Es consciente de que, en ocasiones, la veracidad falla, por ello mismo insiste en que, ya que es inevitable que los alumnos acudan a la *Wikipedia* para recabar información, los profesores deben guiarles y enseñarles a corroborar la fiabilidad de los contenidos.

Figura 3.25. *Wikipedia*. Creación de una página nueva. En página Web <http://es.wikipedia.org>. 2010.



Figura 3.26. Búsqueda de información en *Wikipedia*. En página Web <http://es.wikipedia.org>. 2010.



3.4.11. Galerías o repositorios multimedia.

A parte de realizar la función de un repositorio, los alumnos pueden insertar sus materiales audiovisuales en espacios multimedia (sonido, vídeo, etc.). En la universidad se utilizan las redes sociales y los *blogs* en los que se pueden insertar contenidos multimedia.

Figura 3.27. Compartir vídeos con Youtube. Página Web <http://www.youtube.com>. 2010.

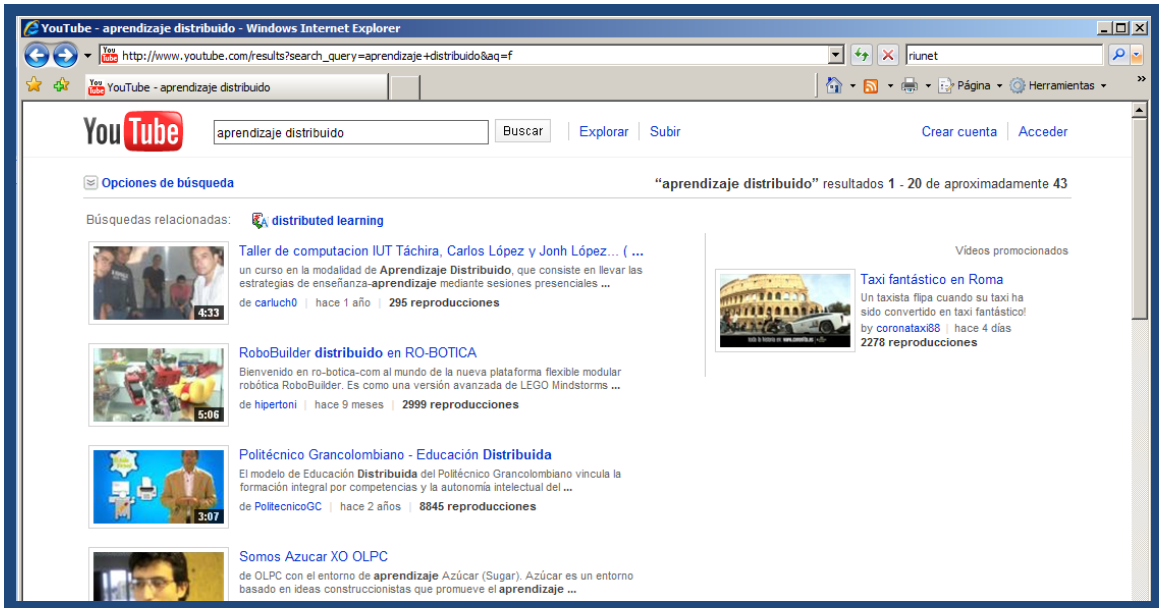


Figura 3.28. Compartir vídeos educativos con *EduTube*. En página Web <http://www.edutube.org>. 2010.

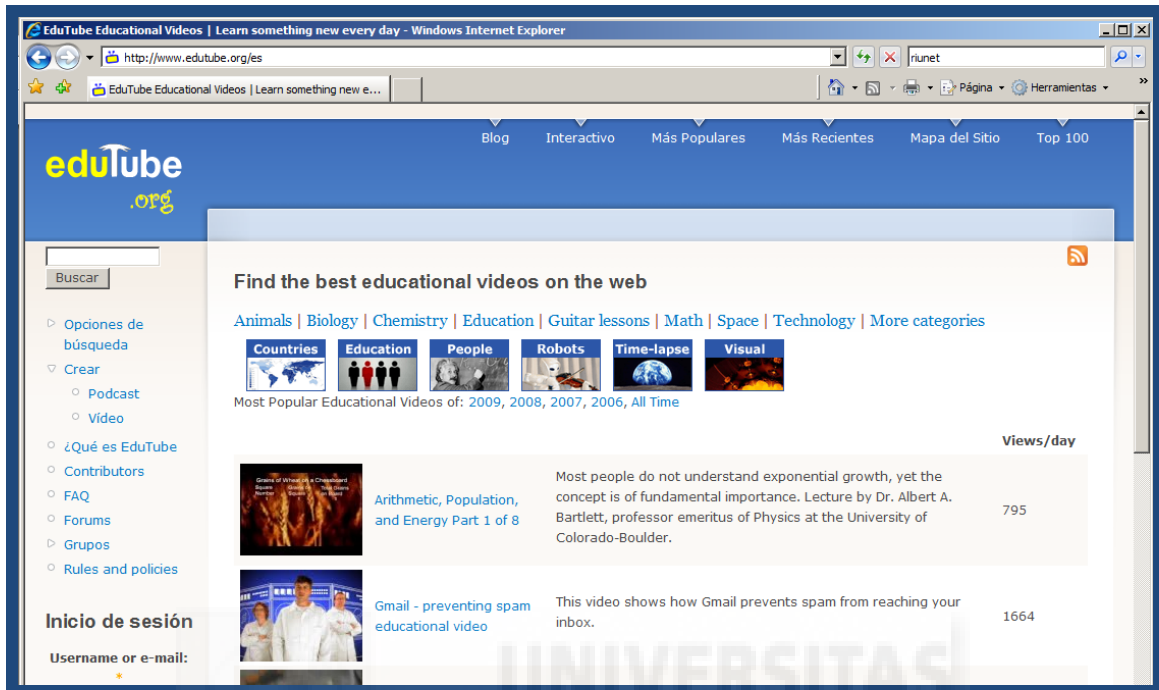


Figura 3.29. Compartir fotos con *Flickr*. En página Web <http://www.flickr.com>. 2010.

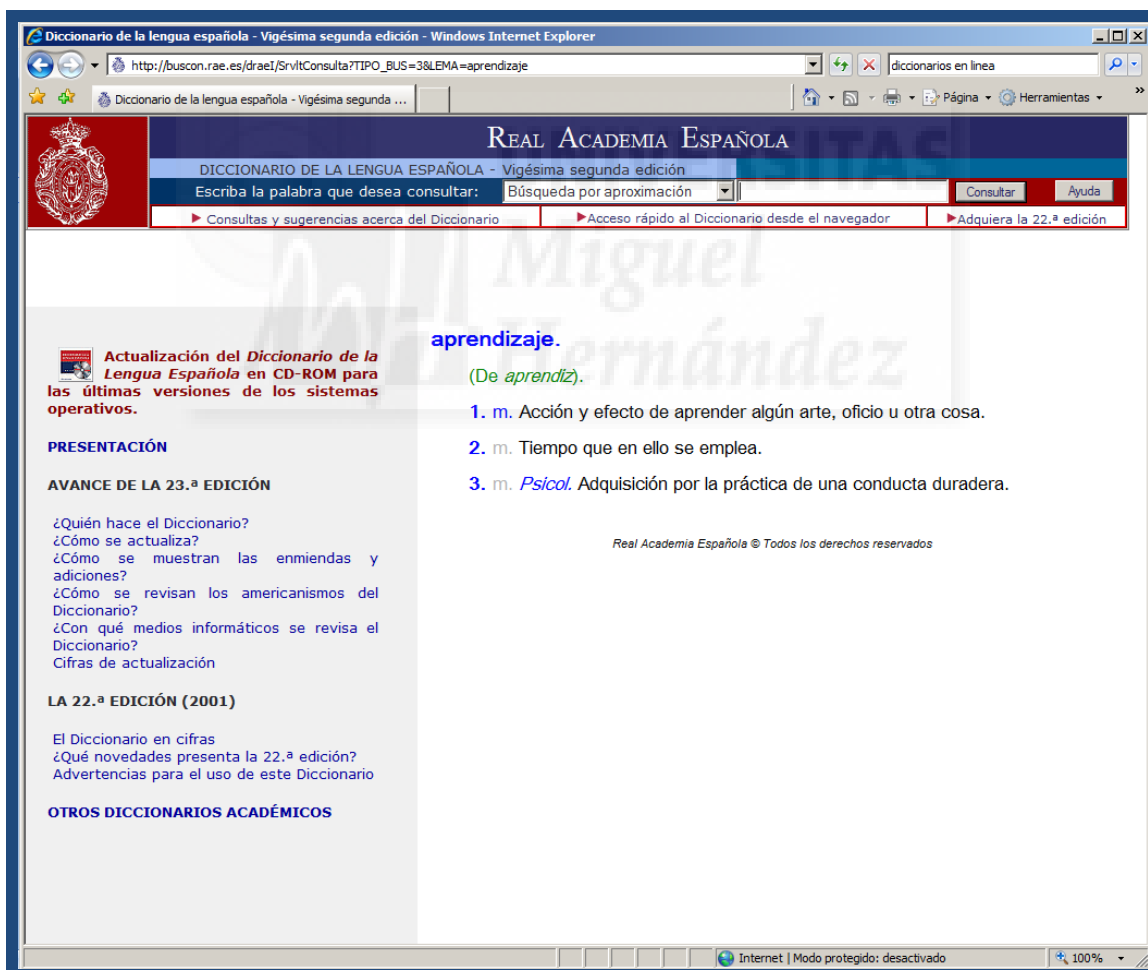


3.4.12. Dictionarios.

Los diccionarios electrónicos en la red se han convertido en un recurso habitual de consulta. La cantidad de definiciones, citas y ejemplos que poseen constituyen una muestra electrónica de consulta fácil, rápida y eficaz.

Estos programas posibilitan realizar una búsqueda sencilla o avanzada permitiendo al alumno revisar el vocabulario utilizado en sus textos y buscar sinónimos, antónimos, etc. para mejorar la redacción.

Figura 3.30. Diccionario en línea de la *Real Academia Española*. En página Web <http://buscon.rae.es>. 2010.



3.4.13. Traductores automáticos.

La máquina realiza la traducción (entre dos pares de lenguas) directamente a partir de un software específico de traducción automática y la inclusión de textos en la memoria del ordenador. Traduce en línea textos cortos y páginas Web, deben seleccionarse tanto el idioma de partida como el de llegada. Permiten a los alumnos traducir documentos en otros idiomas relacionados con sus trabajos.

La traducción resultante puede tener un porcentaje variable de fiabilidad en función del tipo de texto que se esté traduciendo (general, científico, literario...) y de la similitud entre las lenguas (por ejemplo, la traducción automática será más fácil entre el italiano y el castellano que entre el chino y el inglés). Es recomendable que el usuario y/o un traductor revisen los resultados.

Figura 3.31. Traductor de *elmundo.es*. En página Web <http://elmundo.es/traductor>. 2010.

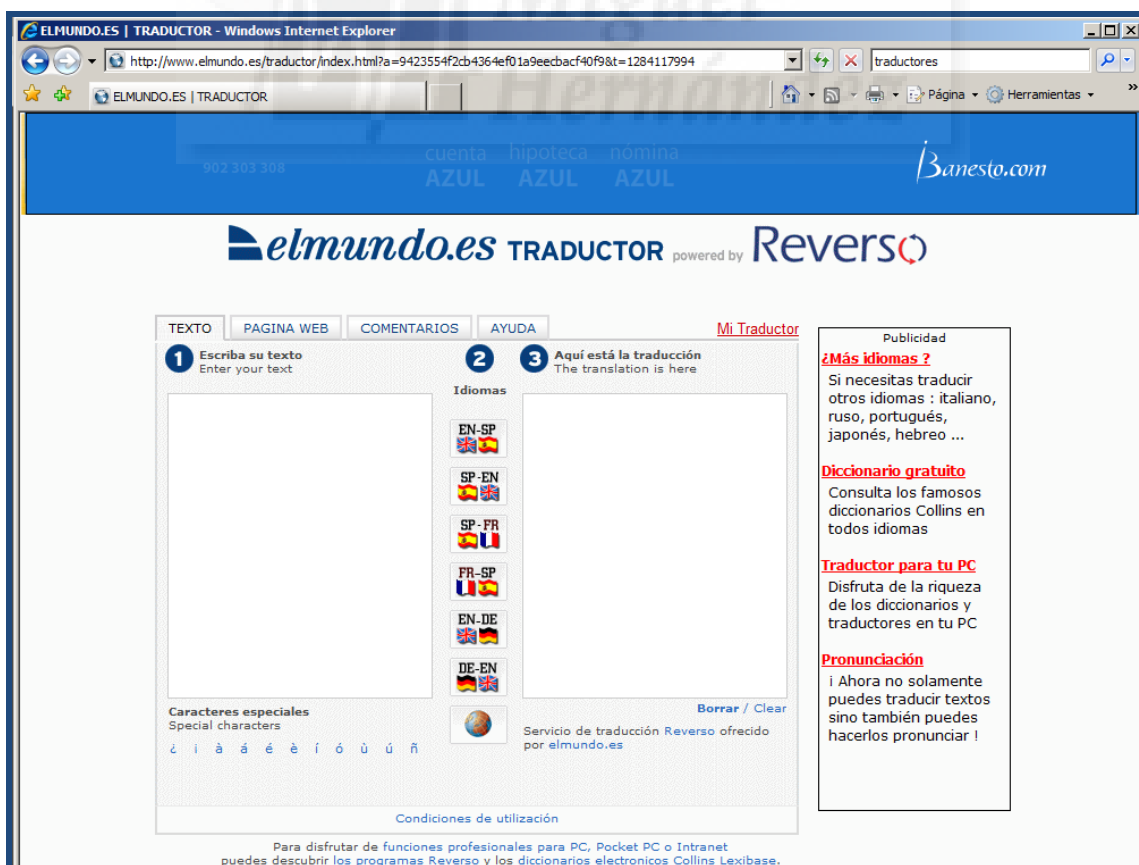


Figura 3.32. Traductor *Google*. En página Web <http://translate.google.com>. 2010.

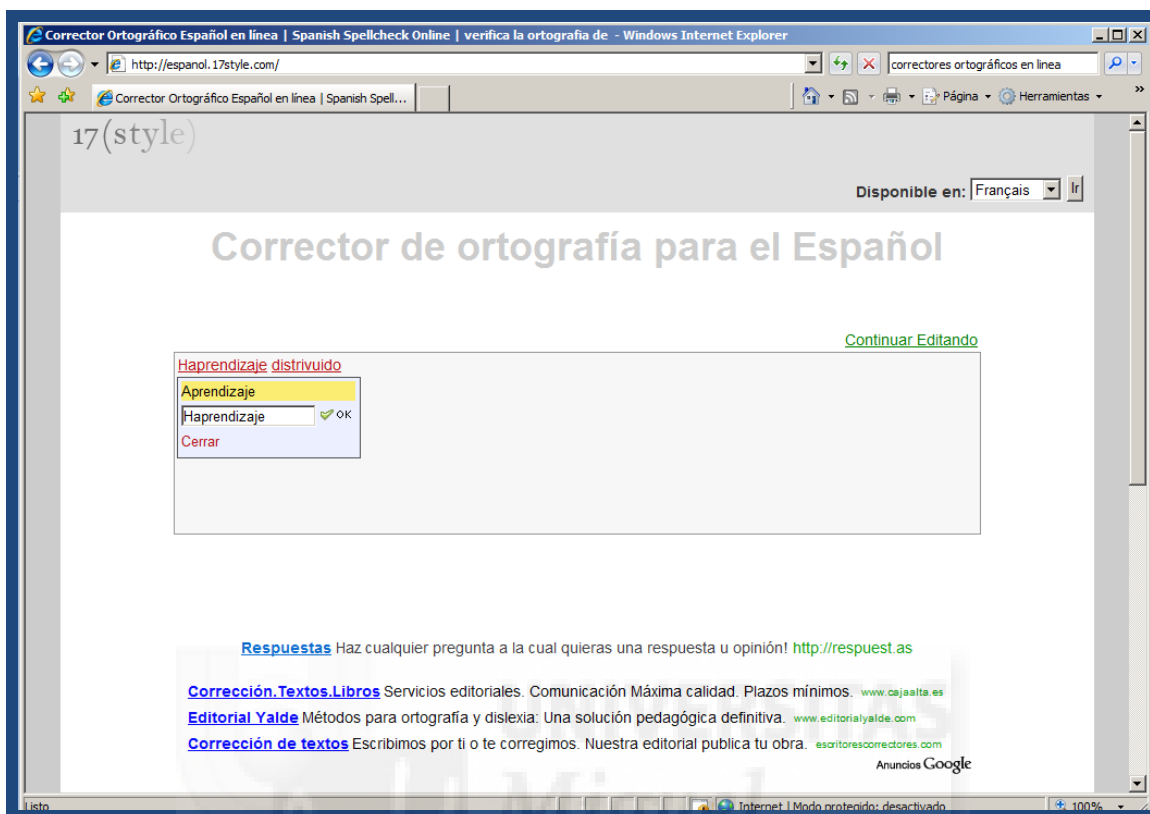


3.4.14. Correctores ortográficos.

La máquina realiza la corrección a partir de un texto. También se recomienda que el usuario contraste los resultados como los textos traducido mediante el mismo sistema.

Permiten al alumno comprobar la ortografía y gramática de sus textos editando la información inicial.

Figura 3.33. Corrector ortográfico. En página Web <http://espanol.17style.com>. 2010.



3.4.15. Encuestas, test, etc.

Sistema interactivo que se encarga de definir una pregunta y un conjunto limitado de respuestas, entre las cuales el alumno selecciona aquella que se ajusta mejor a su opinión. Muestra interés y compromiso por parte del profesor con los alumnos.

Generalmente, la Web de la asignatura suele disponer de un sistema para generar cuestionarios. Con ellos, el profesor puede valorar el desarrollo del curso y/o actividades y adquirir retroalimentación; controlar los conocimientos de los alumnos, etc. Además hay otras herramientas gratuitas en la red que ofrecen las mismas opciones.

Figura 3.34. Espacio para crear encuestas *Pixelco blog*. En página Web <http://pixelcoblog.com>. 2010.



3.4.16. Recomendación de información o materiales.

El usuario envía un e-mail a otros usuarios con un enlace recomendando la lectura de contenidos específicos. El profesor puede recomendar contenidos relacionados con la materia y publicados en otros espacios Web.

Los alumnos pueden avisar de una nueva inserción en su herramienta Web de trabajo a otros compañeros o al profesor para que sea valorada, etc.

3.4.17. Convertidores.

Convertidores de documentos en otros formatos. Permiten convertir documentos en distintos formatos para visualizar/presentar los trabajos.

Figura 3.35. Aplicaciones para convertir archivos *Softinterface*. En página Web <http://www.softinterface.com>. 2010.



3.4.18. Personalización y favoritos

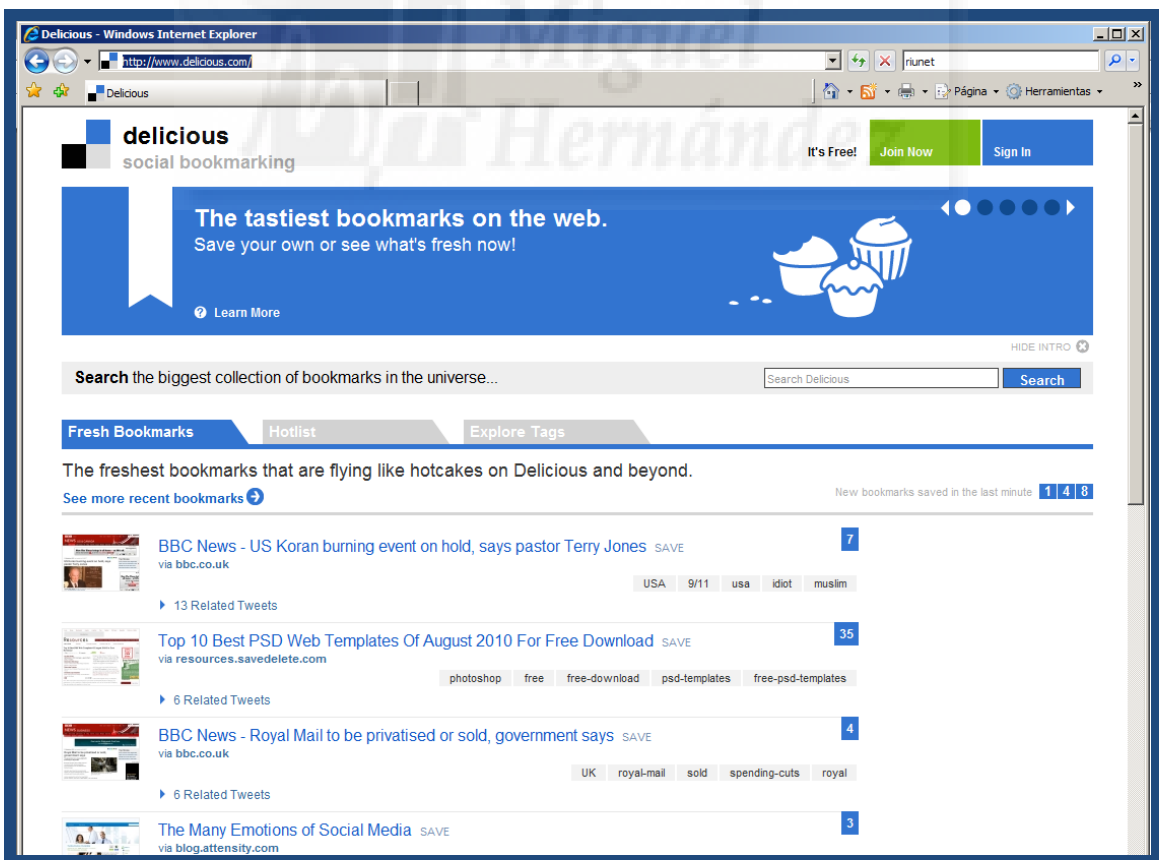
Las herramientas de filtrado y personalización de la información permiten que los datos obtenidos en los procesos de búsqueda y recuperación se seleccionen bajo criterios más estrictos de eliminación. Se suministran conforme

a un perfil de especificaciones de contenido, frecuencia, canal de información, nivel de actualización, estructura, lugar de almacenamiento, idiomas, etc.

Mediante determinadas tecnologías la información se actualiza constantemente y se envía automáticamente del servidor de información a la máquina cliente. El acceso del usuario a la información se realiza mediante el correo electrónico, la barra de canales, el propio escritorio del sistema. Permiten a los alumnos que investigas sobre una temática concreta estar informados de las últimas noticias relacionadas que se publique en unos medios determinados y almacenan sitios Web como favoritos para el alumno.

Por ejemplo: agregadores de favoritos, marcadores sociales (almacena favoritos en red, no en local), sindicaciones RSS.

Figura 3.36. Aplicación para seleccionar y clasificar información *Delicious*. En página Web <http://www.softinterface.com>. 2010.



3.4.19. Avisos.

Algunas universidades utilizan mensajes SMS o de correo electrónico para avisar al alumno de la publicación de notas, de actividades, etc. por el profesor.

3.4.20. Tablón de anuncios.

La Web de la asignatura puede facilitar un espacio para publicar anuncios relacionados con el curso, una actividad, etc. En ocasiones se permite adjuntar materiales y recursos (la guía docente, explicación de actividades, etc.).

Figura 3.37. Tablón de anuncios de la Web de la asignatura. Intranet UMH. En página Web <http://www.umh.es>. 2010.



3.4.21. Votaciones.

Posibilidad de asignar una puntuación a los contenidos específicos del medio. Se puede utilizar para valorar las actividades o los trabajos expuestos por los alumnos.



Conclusiones

Como conclusión se han organizado las herramientas Web presentadas según algunos de los criterios expuestos en este capítulo:

- La interacción que se produce entre el alumno y los demás agentes: profesor, otros alumnos, contenido, interfaz (Moore, M. G., 1993b y Hillman, D. C. et al., 1994).
- La acción que realiza el alumno durante el proceso de aprendizaje en el que el alumno puede: aprender buscando, haciendo, interactuando y/o compartiendo (Cobo, C. et al., 2007).
- La función que se puede realizar con los espacios y/o herramientas. Partiendo de la clasificación realizada por Martínez de Salvo (2009: 4-7), se propone una nueva tipología de uso de las herramientas web en cuanto a su finalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje:
 - Publicación y almacenamiento: espacios web que se utilizan como contenedores que ofrecen documentos en diversos formatos (texto, vídeo, audio, hipertexto, etc.).
 - Búsqueda y documentación: herramientas web que localizan de forma rápida información existente en Internet.
 - Creación: aplicaciones en línea que permiten generar información y producir contenidos en distintos formatos.
 - Edición: instrumentos web cuya utilidad es editar la información o los materiales producidos.
 - Gestión: herramientas telemáticas para el tratamiento y la distribución de los contenidos.
 - Organización: aplicaciones en internet que ayudan al profesor y al alumno a planificar el curso.

- Selección y clasificación: herramientas que posibilitan elegir y organizar la información en línea.
- Comunicación: servicios en Internet para compartir, analizar, debatir o discutir ideas.
- Intercambio: recursos Web para poner en común contenidos promoviendo la participación activa del profesor y de los alumnos.
- Evaluación: herramientas Web que ofrecen la posibilidad de valorar el desarrollo de una actividad, asignatura, etc. y adquirir retroalimentación tanto por parte del profesor como por los alumnos.

El propósito de esta clasificación y organización de herramientas es facilitar a los profesores un criterio de selección para elegir y profundizar en los espacios e instrumentos docentes más adecuados según las competencias que el alumno debe adquirir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus estudios.

Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3.1. Herramientas Web utilizadas en la docencia universitaria.

Función: herramientas de búsqueda y/o documentación			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
Buscadores generales, específicos y académicos	El alumno adquiere experiencia de uso buscando información (textos, videos, imágenes, sonido, fuentes, etc.). Aprende a entender qué información necesita y para qué; cómo y dónde conseguirla; y a seleccionarla y diferenciarla de otras informaciones erróneas o poco o nada fiables.	Alumno-contenido/ interfaz	Aprender buscando
Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.			
Diccionarios			

Función: herramientas de publicación, documentación y/o almacenamiento			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
<i>Wikis</i>	Pueden utilizarse como repositorios de información de una asignatura para documentarse. Además, son sistemas de publicación y edición de carácter colaborativo para desarrollar colectivamente contenidos. Suelen emplearse para elaborar glosarios de las materias.	Alumno- contenido/ interfaz. Alumno- profesor/ alumnos/ miembros externos a la comuni- dad	Aprender buscando, haciendo y comprar- tiendo
Web de la asignatura	Es un espacio para publicar anuncios relacionados con el curso, actividades, etc. En ocasiones se permite adjuntar materiales y recursos (la guía docente, explicación de actividades, etc.). Los alumnos se informan sobre la asignatura y descargan materiales.		
Galerías o repositorios	Espacios para publicar contenidos como el e-portafolio o la Web del alumno: los alumnos pueden insertar sus materiales en espacios multimedia creando su propia carpeta de trabajos realizados durante el curso. El profesor o los alumnos también pueden utilizar o crear repositorios de recursos digitales útiles (sonido, vídeo, gráficos, tutoriales, programas básicos, etc.) para la docencia.		
Bases de datos	El alumno crea, gestiona o usa las bases de datos. Éstas realizan la función de contenedores que almacenan bibliografía o documentos en diversos formatos para poder ser recuperados posteriormente en acciones de documentación normalmente.		
Anuncios	La Web de la asignatura puede facilitar un espacio para publicar anuncios informativos relacionados con el curso, actividades, etc. En ocasiones se permite adjuntar materiales y recursos (la guía docente, explicación de actividades, etc.).		
Función: herramientas de planificación o gestión del tiempo			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
Calendarios y planificado-res	Permiten al alumno organizar y planificar el tiempo durante el desarrollo del curso o la	Alumno- contenido/	Aprender haciendo

	asignatura. Incluyen sistemas de alerta para avisar de fechas importantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	interfaz	
Función: herramientas de edición			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
Correctores ortográficos, etc.	Permiten al alumno comprobar la ortografía y gramática de sus textos editando la información inicial. Además se puede trabajar la ortografía, la gramática y la morfología mediante herramientas como el foro, el <i>chat</i> , el <i>blog</i> , etc.	Alumno- contenido/ interfaz	Aprender haciendo
Convertidores de documentos en otros formatos o en presentaciones	Permiten a los alumnos convertir documentos en distintos formatos para visualizar/presentar sus trabajos.		
Traductores	Aplicaciones que asienten a los alumnos en la traducción de documentos a otros idiomas. Además, permiten perfeccionar la escritura en idiomas extranjeros.		
Función: herramientas de comunicación y/o intercambio de ideas o materiales			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
Foros	Espacios de discusión y debate de temática general o específica en los que puede darse el intercambio de ideas y opiniones etc. Se pueden utilizar para hacer presentaciones al grupo; para tutorías grupales (anuncios, aclaraciones, resolución de preguntas o comentarios). Foros: comunicación no simultánea (asincrónica) y escrita. <i>Chats</i> : comunicación simultánea (sincrónica) y escrita que puede ser individual o en grupo. También se puede realizar <i>chats</i> con expertos, es decir, entrevistas y diálogos entablados entre los alumnos y expertos invitados por el profesor. Videoconferencias: comunicación sincrónica y audiovisual (puede ser a través de audio o vídeo).	Alumno- contenido/ interfaz. Alumno- profesor/ alumnos/ miembros externos a la comuni- dad	Aprender haciendo y compartiendo
<i>Chats</i>			
Videoconferencias			

Correo electrónico	Posibilita la comunicación a modo de tutoría privada entre el profesor y el alumno (orientación, seguimiento, resolución de dudas, etc. de una actividad en concreto o del curso en general) o distribuir un correo a varios mediante listas de distribución. Permite adjuntar documentos (entrega de actividades).		
<i>Blogs</i>	Espacios de opinión o información gestionados por los propios alumnos. Puede ser un <i>blog</i> de la asignatura gestionado por el profesor con información general; de temáticas relacionadas con la materia para que participen los alumnos; de actividades concretas; de expertos, etc. Permiten compartir e intercambiar materiales (textos, hipertexto, videos, etc.). También se usan como espacios de presentación, entrega de actividades y evaluación, donde profesor y/o compañeros realizan valoraciones o preguntas mediante un sistema de comentarios. Fomentan la reflexión, el análisis y la crítica por parte de los alumnos.		
Redes sociales	Aunque son espacios personales menos destinados a la publicación de información, debido a su gran popularidad en la actualidad su uso didáctico es similar al de los <i>blogs</i> .		
Recomendación de materiales	El profesor comparte información recomendando, mediante mensajes de correo electrónico, contenidos relacionados con la materia y publicados en otros espacios Web. De este mismo modo los alumnos pueden avisar de una nueva inserción en su herramienta Web de trabajo a otros compañeros o al profesor para que sea revisada o valorada.		Aprender compratiendo
Función: herramientas de creación (y edición)			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
Aplicaciones de creación y edición de materiales	Herramientas que permiten desde tomar notas hasta crear, editar y compartir documentos académicos (textos, hojas de cálculo, gráficos, bases de datos, imágenes, etc.) en la red. Estos recursos pueden utilizarse para trabajo individual o colaborativo ayudando al alumno a practicar tareas como la citación, numeración, diseño, maquetación, estilos, etc.	Alumno-contenido/ interfaz. Alumno-profesor/ alumnos	Aprender haciendo y compratiendo

Aplicaciones de creación Web	Herramientas Web que permiten el diseño, la creación y edición de un sitio Web en línea. Se trata de configurar espacios web adaptados a las necesidades reales de los alumnos. Bien es el profesor quien crea aplicaciones de refuerzo, o bien son los alumnos los que aprenden a programar y crear sus propias utilidades informáticas, por ejemplo, una revista digital o la Web de la asignatura y/o del alumno.	Alumno-contenido/ interfaz	Aprender haciendo
Función: herramientas de gestión de la información			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
Intranets o gestores de contenidos	Herramientas para gestionar, compartir y distribuir la información. Se utilizan para entregar y/o recoger materiales (texto, vídeo, audio, hipertexto, etc.) de acceso abierto o restringido. Los alumnos pueden presentar y exponer trabajos o proyectos y ser evaluados. Entornos como los <i>blogs</i> y los <i>wikis</i> se pueden considerarse también gestores de contenidos, ya que el profesor o el alumno crean y gestiona los contenidos como administrador además de ser usuario de los mismos.	Alumno-contenido/ interfaz	Aprender haciendo y compartiendo
Personalización	El alumno puede personalizar su espacio, por ejemplo de la Web de la asignatura, indicando los servicios en los que va a participar, cómo quiere que se le muestre la información, cómo ser informado de los anuncios que publica el profesor, etc. Este servicio debe tener en cuenta la accesibilidad y la atención a la diversidad.		Aprender haciendo
Alertas como mensajes SMS o de correo electrónico	Sistema que permite avisar mediante sms o correo electrónico de los anuncios de la asignatura que publica el profesor. Algunas universidades lo utilizan para avisar al alumno de la publicación de notas, de actividades, etc.		
Función: herramientas de selección y clasificación			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
Agregadores de favoritos	Los alumnos aprenden a utilizar estas herramientas para suscribirse a contenidos de sitios webs relacionados con la temática de la asignatura. Permiten a los usuarios que	Alumno-contenido/ interfaz	Aprender buscando y haciendo
Marcadores			

sociales y etiquetas	investigan sobre un asunto concreto estar informados de las últimas noticias relacionadas que se publiquen en Internet.		
Sindicaciones RSS			
Función: herramientas de evaluación			
Herramienta	Uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	Interacción	Acción
Encuestas, test, etc.	Sistemas interactivos que se encargan de definir una pregunta y un conjunto limitado de respuestas, entre las cuales el alumno selecciona aquella que se ajusta mejor a su opinión. Con ellos, los alumnos pueden valorar el desarrollo del curso y/o actividades dando su opinión al profesor; pueden valorar los conocimientos que van adquiriendo, etc.	Alumno- contenido/ interfaz. Alumno- profesor/ alumnos	Aprender haciendo
Votación	Posibilidad de asignar una puntuación.		

Fuente: elaboración propia. 2010.

La incorporación de herramientas web en la enseñanza y aprendizaje facilitan el proceso de formación de los estudiantes. Como se avanzaba en el capítulo I de esta tesis, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en un recurso imprescindible en la docencia. Saber qué se puede hacer con cada herramienta no sólo implica competencias instrumentales, sino que, en el contexto universitario, enseñan al alumno a aprender para desenvolverse potenciando un aprendizaje a lo largo de la vida.

La funcionalidad de estas herramientas puede coincidir con la de otros recursos tradicionales; sin embargo, estos instrumentos tienen en común que se trabajan mediante Internet, potenciando la interacción entre los alumnos y los demás agentes. La interactividad es una característica implícita en cada una de estas herramientas. El alumno interactúa con otros compañeros, con el profesor, con los contenidos o con la computadora misma, pero cada acción que realiza conlleva interacción.

Estas herramientas pueden ser colaborativos o individuales. Unas permiten la comunicación de forma sincrónica, otras asincrónica. Unas sólo tienen una función y otros pueden utilizarse para diversos fines. Unas son herramientas independientes y otras son espacios con múltiples servicios. Pero cada uno de estos recursos posee un gran componente práctico que implica estudio y reflexión, centrando el aprendizaje en el alumno, de forma constructivista y flexible donde el alumno aprende a construir su propio aprendizaje adaptándolo a sus necesidades, y en el que forma parte activa durante todo el proceso.

Estas herramientas Web son un recurso útil que amplían y enriquecen las posibilidades de las metodologías y herramientas tradicionales y permiten al alumno un aprendizaje participativo, colaborativo y social.









**Capítulo IV. La enseñanza del
ciberperiodismo en la Comunidad
Valenciana**



Introducción

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, nos encontramos con las dificultades propias de un proceso de innovación complicado. El ciberperiodismo presenta novedades tecnológicas que pueden potenciar actividades como la documentación, gestión, producción y distribución de la información. Y estos cambios se están insertando muy lentamente en el currículo del alumno.

Tomando como referencia la investigación realizada por Santiago Tejedor Calvo, *La enseñanza del ciberperiodismo en 2007*, en este capítulo se investigan las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en los estudios de Periodismo de la Comunidad Valenciana. Ampliando el estudio de Tejedor, se consideran aspectos como la vinculación de los contenidos docentes con el ciberperiodismo; los objetivos pedagógicos; y las actividades y herramientas en línea que el profesor utiliza en su metodología docente y las competencias que el alumno debe adquirir con el uso de las mismas.

Se pretende establecer el estado actual de estos estudios en esta comunidad autónoma y cómo éstos han evolucionado desde que Tejedor realizó las primeras valoraciones en el año 2007.

Además, siguiendo la línea del capítulo III de esta tesis en el que se presenta una tipología general de las herramientas Web más utilizadas por los profesores en la docencia universitaria, este capítulo establece otra tipología de instrumentos en línea que la red ofrece, en este caso para poder realizar las tareas docentes centrándose en los estudios de ciberperiodismo dirigidos a una profesionalización.

4.1. La enseñanza del ciberperiodismo.

Han pasado tres años desde que Santiago Tejedor mostró las grandes diferencias respecto a la enseñanza del Periodismo en Internet en las distintas universidades españolas “Desde universidades que no poseen ninguna materia que aborde este tema hasta centros en los que hay varias asignaturas” (Tejedor, S. 2007: 33-34). A día de hoy, y como se demostrará en este capítulo, el ciberperiodismo sigue reclamando una actualización en los planes de estudio que incorpore las necesidades formativas que demanda la nueva profesión ciberperiodística.

Internet se ha convertido en un objeto de trabajo imprescindible en la tarea del periodista, independiente de cuál sea el medio: televisión, radio, prensa o ciberperiodismo. Los profesionales utilizan la red como fuente de información, para comunicarse, para enviar o recibir documentos, etc. Es un recurso necesario para aquellos que desempeñan su labor en los medios tradicionales, y, por supuesto, para los que trabajan en el nuevo medio de comunicación en línea (Ivars, B. et al., 2010: 426).

Pero para que estas tareas se puedan realizar eficazmente, el futuro periodista debe adquirir la formación específica adaptada a las nuevas posibilidades del cibermedio: los estudiantes deben conocer el alcance de la red como medio informativo, su estructura y sus principales características (hipertextualidad, multimedialidad, interactividad, capacidad documental, actualización e instantaneidad, etc.) y así poder diferenciarlo de los demás medios; deben saber cómo utilizar la red, las herramientas y los servicios que ésta ofrece para mejorar su trabajo periodístico (documentación, producción, comunicación, distribución, etc.); y deben saber cómo crear mensajes informativos adaptados a las posibilidades de Internet (Tejedor, S. 2007: 34-35).

4.2. La enseñanza del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.

4.2.1. Materiales y metodología.

Tratando de formular un diagnóstico del estado actual de los estudios de ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana, se ha procedido del siguiente modo:

a) Se ha averiguado que durante el curso 2009-2010⁶⁴ se imparte Periodismo en cuatro universidades: la Universidad Jaime I en Castellón –en adelante UJI- acaba de iniciar su enseñanza de Periodismo directamente con el nuevo plan de estudios, el grado; la Universidad de Valencia –en adelante UV- imparte actualmente los cursos de segundo, tercero, cuarto y quinto de licenciatura, y el primer curso del grado de Periodismo; la Universidad Cardenal Herrera CEU –en adelante CEU UCH- tiene dos centros: la escuela de Elche en Alicante, que actualmente sólo ofrece los cursos de tercero, cuarto y quinto de Periodismo y se encuentra en periodo de extinción, y la escuela de Moncada en Valencia que compagina ambos planes impartiendo desde el segundo hasta el quinto curso de la licenciatura y el primer curso del grado; y por último la Universidad Miguel Hernández ubicada en Elche, Alicante –en adelante UMH- que imparte la licenciatura de Periodismo en su campus de Elche y comenzará con el nuevo plan de grado en el curso 2010-2011.

b) Se ha accedido, a través del sitio Web institucional de estas universidades, a la guía docente de cada asignatura ofertada para el curso 2009-2010.

Durante este proceso, se han presentado dos inconvenientes: algunas guías docentes no estaban publicadas en la Web de la universidad en cuestión y, por

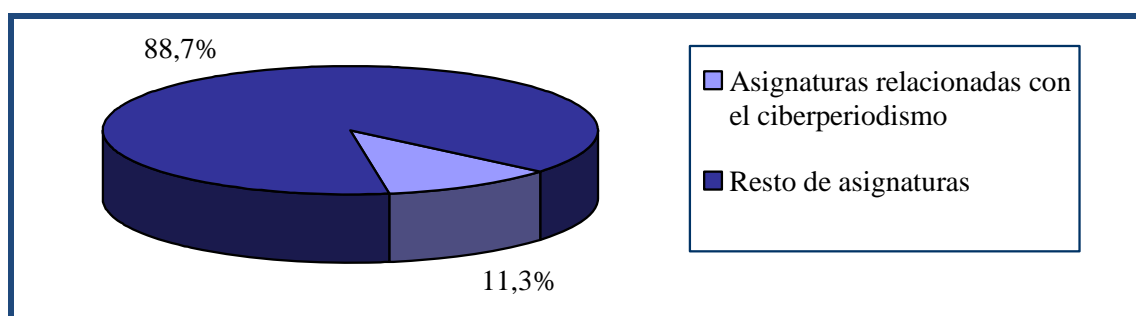
⁶⁴ Sólo se hace referencia a las universidades que imparten la licenciatura de periodismo no contemplando estudios de tercer ciclo; y a los estudios de grado limitándose sólo al primer curso del primer ciclo.

otro lado, algunos programas estaban incompletos. En estos casos, se han solicitado los programas a los profesores responsables quienes las han proporcionado amablemente. Sin embargo, algunos de estos docentes, tras varios intentos no han sido localizados o se han negado a facilitar los temarios. Estas asignaturas que no han podido ser estudiadas no han formado parte de la investigación.

Estudiando los programas a los que se ha podido acceder, se han seleccionado sólo las asignaturas que tienen contenidos ciberperiodísticos o relacionados con este ámbito de conocimientos. Tomando esta muestra, y siguiendo la clasificación propuesta por Santiago Tejedor (2007: 53), las asignaturas se han distribuido en tres grupos: aquellas cuyos contenidos son ciberperiodísticos en su totalidad o en su mayor parte; aquellas que presentan algún contenido ciberperiodísticos; o asignaturas con contenidos afines al ciberperiodismo.

En la Comunidad Valencia, durante el curso 2009-2010, se han impartido 195 asignaturas en los estudios de Periodismo. De esta cifra, sólo 22 están relacionadas con el ciberperiodismo. Para obtener este resultado se ha tenido en cuenta todas las asignaturas que se han ofertado, tanto en las licenciaturas como en los grados, en los distintos campus de las cuatro universidades.⁶⁵

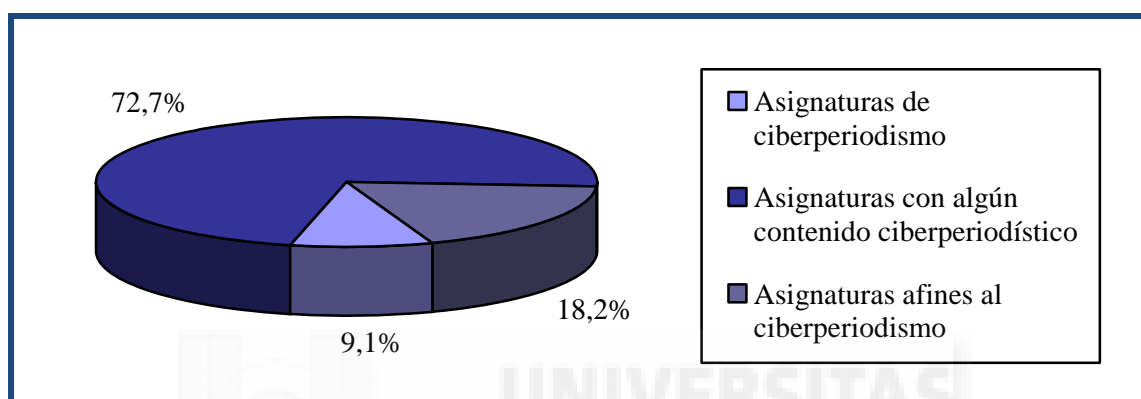
Figura 4.1. Asignaturas de Periodismo en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-2010.



⁶⁵ En este grupo se incluyen las asignaturas obligatorias, troncales, básicas y optativas.

De esta muestra, que representa el 11,3% de todas las asignaturas, 2 de ellas se dedican exclusivamente al ciberperiodismo, 16 son asignaturas con parte del temario o algún contenido ciberperiodístico y 4 son asignaturas sobre temas afines⁶⁶ al ciberperiodismo.

Figura 4.2. La docencia del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-2010.



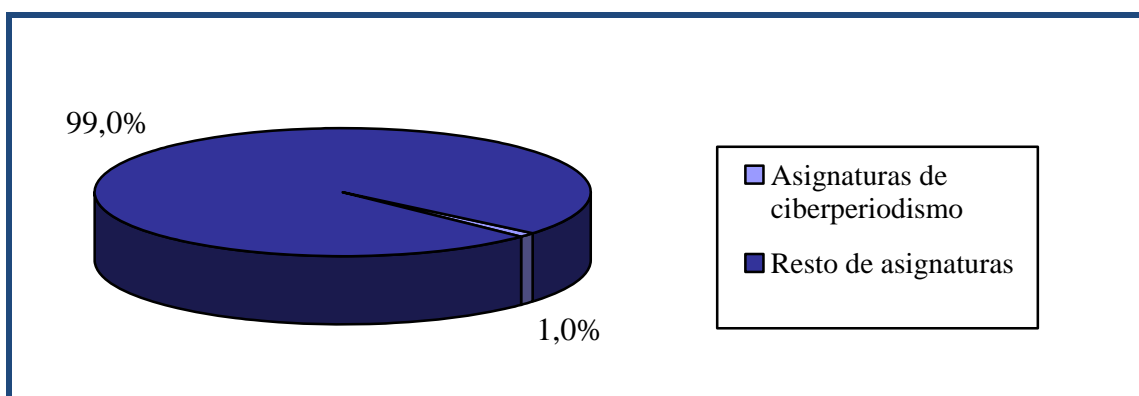
En el siguiente apartado se presentan los tres grupos de asignaturas (véase figura 4.2). Cada una de ellas se ha resumido en una tabla que contiene los objetivos y las prácticas planteadas por el profesor y las herramientas necesarias para llevarlas a cabo. Toda esta información se ha extraído de cada una de las guías docentes y se puede consultar con más detalle en el anexo II.

4.1.1.1. Asignaturas de ciberperiodismo

De las 22 asignaturas que forman el corpus de la investigación, sólo 2 tienen una guía docente en la que predominan contenidos ciberperiodísticos. Esto supone el 1% de las asignaturas totales en los actuales planes de estudios valencianos.

⁶⁶ Se puede considerar que tratan aspectos útiles para su formación como ciberperiodistas, por ejemplo, manejo de programas informáticos, temas jurídicos, etc.

Figura 4.3. Asignaturas de ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.



Puesto que Periodismo se imparte en 5 campus distintos, se puede afirmar que hay menos de media asignatura de ciberperiodismo por cada uno de ellos. Estas asignaturas son *Internet para comunicadores* y *Periodismo digital*:

Tabla 4.1. Asignaturas de ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-2010.

Asignatura	INTERNET PARA COMUNICADORES. UV (Lic.)	PERIODISMO DIGITAL. UV (Lic.)
Tipo	Troncal	Troncal
Curso	Tercero	Quinto
Créditos	4,5 créditos	4,5 créditos
Objetivos	. Adquirir competencias suficientes para trabajar en Internet en cualquiera de los ámbitos de trabajo que este medio ofrece en el sector de la comunicación, tales como: el diseño, la producción de contenidos escritos y audiovisuales o la gestión empresarial de un negocio Web.	. Adquirir competencias suficientes para trabajar en Internet en cualquiera de los ámbitos de trabajo que este medio ofrece en el sector de la comunicación, tales como: el diseño, la producción de contenidos escritos y audiovisuales o la gestión de un sitio Web.
Prácticas	Prácticas: Gestión de un periódico digital configurado con <i>Wordpress</i> : . Producción de contenidos de entretenimiento. . Producción de contenidos informativos. . Edición . Producción de un programa de	Desarrollo y gestión de un periódico digital. . Contenidos de entretenimiento. . Contenidos informativos. . Reportaje multimedia. . Contenidos audiovisuales: radio y tv.

	radio. . Especial temático. Desarrollo de un proyecto de contenidos en Internet (trabajo voluntario que puede suponer un aumento de la nota final de hasta dos puntos).	Metodología: . Clase magistral. . Trabajo en grupos: grupos de discusión, debates dirigidos, estudios de casos, seminarios. . Enseñanza en laboratorio y enseñanza práctica: actividades estructuradas por el profesor. . Gestión colectiva de un cibermedio, trabajos individuales y en grupo. . Tutorías: entrevistas individuales y en grupo.
Herra- mientas	<i>Blogs</i> , programas para la gestión de contenidos en línea, herramientas Web para el procesamiento de datos, herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.	Aplicaciones y herramientas: <i>Blogs, chat</i> , foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas, programas para la gestión de contenidos en línea, herramientas Web para el procesamiento de datos, herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.
Web de la asignatura	www.uv.es/guilopez/docencia/internet/10	www.uv.es/guilopez/docencia/internet/10

Fuente: elaboración propia.

Ambas asignaturas, *Internet para comunicadores* y *Periodismo digital* se imparten en licenciatura, en la Universidad de Valencia, y ambas son troncales.

Las universidades CEU-Cardenal Herrera y Miguel Hernández no presentan en su plan actual ninguna asignatura de ciberperiodismo. Y la Universidad Jaime I no ha sido considerada en estas valoraciones al comenzar su andadura en Periodismo con el plan de grado y encontrarse en el primer curso. Este mismo criterio se ha seguido con el grado en la Universidad de Valencia y en la universidad CEU Cardenal Herrera.

Respecto a este criterio de descarte, cabe matizar que el profesional del ciberperiodismo es sobre todo un periodista y necesita formarse en diversas disciplinas periodísticas antes de profundizar en el nuevo medio (Tejedor, S.,

2007: 34). Tal vez es por esto que las asignaturas de contenidos ciberperiodísticos se imparten en los últimos cursos de la carrera.

Las asignaturas de ciberperiodismo están enfocadas a que el alumno logre competencias ciberperiodísticas. Éstas dan lugar a objetivos que establecen lo que el alumno debe saber, debe saber y hacer y, por último, lo que debe conocer dentro de las actitudes académicas y profesionales al finalizar la asignatura.

Santiago Tejedor (Tejedor, S., 2007: 70-71) ha recopilado los objetivos que los docentes e investigadores de estos estudios consideran de mayor relevancia para la formación del ciberperiodista. Estos objetivos, dan lugar a diez ítems:

- 1. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. Conocer la estructura de medios propia de los medios de comunicación de la Sociedad digital.
- 2. Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. Conocer las características de los medios de información y servicios multimedia en Internet y las diferentes relaciones que existen entre ellos en el marco de la estructura general de medios en que se insertan
- 3. Aprender a crear contenidos informativos en línea. El alumno debe saber diseñar mensajes informativos adaptados al medio Internet.
- 4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. El alumno debe conocer las posibilidades que le ofrece la red (multimedia, hipertexto, interactividad, etc.) para diseñar los mensajes informativos y obtener el máximo provecho como periodista.
- 6. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. El alumno debe conocer las nuevas formas de trabajo: cobertura, producción de mensajes y distribución en la red.

- 7. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. El alumno debe manejar con soltura aplicaciones y herramientas para crear mensajes informativos para este medio.
- 8. Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia. El alumno debe ser capaz de conceptualizar y desarrollar un proyecto multimedia informativo.
- 9. Gestionar contenidos en línea. El alumno debe saber manejar grandes cantidades de información de diversa naturaleza.
- 10. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet. El estudiante ha de conocer las características y servicios de la Red y, especialmente, cómo utilizar la red de redes para obtener información de manera rápida y de calidad.

Tomando estos objetivos como referencia, en la siguiente tabla se indican aquellos que las asignaturas presentadas anteriormente tratan de conseguir:

Tabla 4.2. Objetivos generales en las asignaturas de ciberperiodismo. Curso 2009-2010.

Objetivos de asignaturas de ciberperiodismo		
Objetivos	Internet para comunicadores UV (Lic.)	Periodismo digital UV (Lic.)
1. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación.	x	x
2. Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet.	x	x
3. Aprender a crear contenidos informativos en línea.	x	x
4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.	x	x
5. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción.	x	x
6. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital.	x	x
7. Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia.	x	x
8. Gestionar contenidos en línea.	x	x
9. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.		

Fuente: elaboración propia.

Para configurar esta tabla, se han tenido en cuenta los objetivos expuestos en la guía docente y los objetivos implícitos en el desarrollo de las prácticas obligatorias durante el curso.

Como muestra la tabla 4.2, en las guías docentes de las asignaturas *Internet para comunicadores* y *Periodismo digital* no aparece incluido el objetivo 9 que hace referencia al uso de la red como herramienta de documentación y validación de fuentes. Esto puede ser debido a que estas competencias son necesarias desde el inicio de los estudios y suelen incluirse en

los programas de otras asignaturas que el alumno cursa desde el primero. A pesar de ello, se puede afirmar que ambas asignaturas contemplan los objetivos necesarios para preparar adecuadamente a los alumnos en la profesión ciberperiodística.

Pero ¿cómo se logran estos objetivos? El mejor modo para adquirir las capacidades, habilidades y actitudes que el futuro ciberperiodista necesita es ejercitando las tareas que se le exigirán en el ámbito profesional. Obviamente, la mayoría de estas labores las desarrollará en Internet. Por este motivo, las asignaturas de ciberperiodismo suelen tener una gran carga práctica apoyada en actividades desempeñadas a través de la red.

[...] con las actividades nos referimos a diferentes acciones que los alumnos llevan a cabo en completa relación con los contenidos e informaciones que les han ido ofreciendo. Si estas actividades son presentadas, realizadas o transferidas a través de la red, entonces las podemos considerar como e-actividades (Cabero, J. et al., 2006: 25).

Pero las e-actividades no sólo se llevan a cabo en la red, sino en red. Los sistemas de trabajo multidisciplinares y los mensajes ciberperiodísticos, que suelen ser el resultado del esfuerzo de varios profesionales, necesitan que éstos sean capaces de trabajar en equipo (Tejedor, S., 2007: 116-117).

El tipo de técnicas activas, constructivas y colaborativas facilitan profundizar y clarificar los contenidos; transferir la información a contextos diferentes; adquirir vocabulario específico; esclarecer los criterios de evaluación; y aplicar los contenidos a una actividad profesional (Cabero, J., 2006: 26-27).

En las asignaturas estudiadas, los diferentes profesores proponen el desarrollo de habilidades y destrezas principalmente mediante proyectos de elaboración de contenidos en Internet con enfoques y objetivos muy similares.

A partir de las e-actividades propuestas por Santiago Tejedor (2007: 70-71) para facilitar el logro de objetivos, a continuación se presenta una tabla con las dos asignaturas estudiadas y las e-actividades que se llevan a cabo en cada una de ellas durante el periodo docente:

Tabla 4.3. Asignaturas de ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-2010.

E-actividades de asignaturas de ciberperiodismo		
E-actividades	Internet para comunicadores UV (Lic.)	Periodismo digital UV (Lic.)
1. Prácticas de documentación, búsqueda de fuentes y recursos informativos en la red (hallar, contrastar, validar y evaluar).		
2. Prácticas de estudio de casos (estudiar y analizar).		x
3. Prácticas de creación de mensajes ciberperiodísticos (adaptación o innovación).	x	x
4. Prácticas de diseño y desarrollo de un cibermedio.		x
5. Prácticas de gestión de contenidos (tareas de producción).	x	x
6. Prácticas de manejo de software.	x	x
7. Prácticas de juego de roles (creador de mensajes, editor, <i>Webmaster</i> , documentalista, <i>gatekeeper</i> , <i>project leader</i> , diseñador, detector de tendencias, generador de nuevos productos, publicista, etc.		x

Fuente: elaboración propia.

La búsqueda de información mediante herramientas Web no es uno de los aspectos que se potencian en las asignaturas seleccionadas según sus guías docentes. Probablemente porque son conocimientos que se supone que el alumno conoce ya puesto que hay asignaturas específicas de documentación que presentan estos contenidos.

La asignatura *Internet para comunicadores* se limita a la creación y gestión de materiales ciberperiodísticos. Sin embargo, *Periodismo digital* impartida en el último curso de la licenciatura, tiene programadas actividades que se centran en idear, planificar y desarrollar en todas sus fases proyectos basados en mensajes periodísticos para Internet. Estos proyectos son técnicas de trabajo complejas que incluyen diversas e-actividades para llevarlos a cabo, desde el análisis de contenidos, hasta su elaboración y gestión.

Para desarrollar las e-actividades presentadas, los alumnos deben conseguir e-competencias y desenvolverse con soltura en el manejo de aplicaciones y herramientas en Internet. El 71% de los profesores que imparten asignaturas de ciberperiodismo consideran que el grado de conocimiento técnico que debe tener el ciberperiodista es alto o muy alto (Tejedor, S., 2007: 114).

Sin embargo, Santiago Tejedor, en su análisis de la enseñanza del ciberperiodismo en las universidades españolas no investiga qué tipo de herramientas Web se utilizan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia. En esta tesis, los instrumentos que emplean los profesores en su metodología y en el desarrollo de las e-actividades presentadas en la tabla 4.3 se consideran de gran importancia. A través de estas herramientas y del uso docente que hace el profesor, el alumno logrará las competencias derivadas de los objetivos expuestos en la tabla 4.2.

Por ello, se ha retomado la clasificación de las herramientas Web utilizadas en la docencia universitaria presentada en la tabla 3.1 extraída de las conclusiones del capítulo III de esta tesis. Tomando como base esta clasificación, se ha recuperado la encuesta presentada en el capítulo III de esta tesis, *Herramientas Web utilizadas en la docencia universitaria* (véase anexo I), seleccionando exclusivamente los resultados correspondientes a los cuestionarios de los profesores de las asignaturas objeto de estudio en este capítulo. De este

modo, se averigua qué herramientas Web se utilizan concretamente en la docencia de la materia del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.

La siguiente tabla muestra las herramientas seleccionadas:

Tabla 4.4. Herramientas Web utilizadas por los profesores en la docencia del ciberperiodismo en la C. V. 2010.

Herramientas Web	
x	Buscadores
x	Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.
x	Diccionarios <i>on line</i>
x	<i>Wikis</i>
x	Web de la asignatura
x	Galerías o repositorios <i>on line</i>
x	Bases de datos o Motores de búsqueda
x	Sistemas de anuncios <i>on line</i>
x	Calendarios y planificadores <i>on line</i>
x	Correctores ortográficos <i>on line</i>
x	Convertidores <i>on line</i> de documentos en otros formatos o en presentaciones
x	Traductores <i>on line</i>
x	Foros
	<i>Chats</i>
x	Videoconferencias
x	Correo electrónico
x	<i>Blogs</i>
x	Redes sociales
x	Sistema de comentarios como el usado en los <i>blogs</i>
x	Sistemas de recomendación de materiales

x	Aplicaciones para crear y editar de materiales <i>on line</i>
x	Aplicaciones de creación Web
x	Intranets o gestores de contenidos
x	Herramientas Web para personalizar espacios o contenidos
x	Sistemas de alertas como mensajes SMS o de correo electrónico
x	Agregadores de favoritos
x	Marcadores sociales y etiquetas
x	Sindicaciones RSS
	Boletín de noticias
x	Encuestas, test, etc.
x	Sistemas de votación
	Juegos en red

Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos en línea más utilizados por los profesores son las herramientas de búsqueda y documentación, la Web de la asignatura, y herramientas de comunicación e intercambio como el correo electrónico o los blogs.

El aprendizaje de aplicaciones y herramientas Web es de gran utilidad para desempeñar las funciones que se demandan en el contexto laboral de este momento. Por ejemplo, para la gestión de contenidos (clasificación, consulta y/o creación mediante CMS, formularios o plantillas); para el diseño y creación de sitios Web; para la creación y edición de vídeo y audio, animaciones, etc.; para el manejo de las bases de datos; etc.

A partir de las guías docentes de las 2 asignaturas específicas de ciberperiodismo, *Internet para comunicadores* y *Periodismo digital*, y repasando las entrevistas realizadas a los profesores responsables, se ha configurado la

siguiente tabla con las herramientas más utilizadas en las metodologías docentes en el ciberperiodismo:

Tabla 4.5. Herramientas Web utilizadas por los profesores en las asignaturas de ciberperiodismo en la C. V. 2010.

Herramientas Web
Buscadores
Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.
Web de la asignatura
Bases de datos o Motores de búsqueda
<i>Blogs</i>
Redes sociales
Sistema de comentarios como el usado en los <i>blogs</i>
Aplicaciones para crear y editar de materiales <i>on line</i>
Intranets o gestores de contenidos
Encuestas, test, etc.
Otros: Programas de edición de vídeo y audio (Mac) para la realización de piezas de sonido y vídeo

Fuente: elaboración propia.

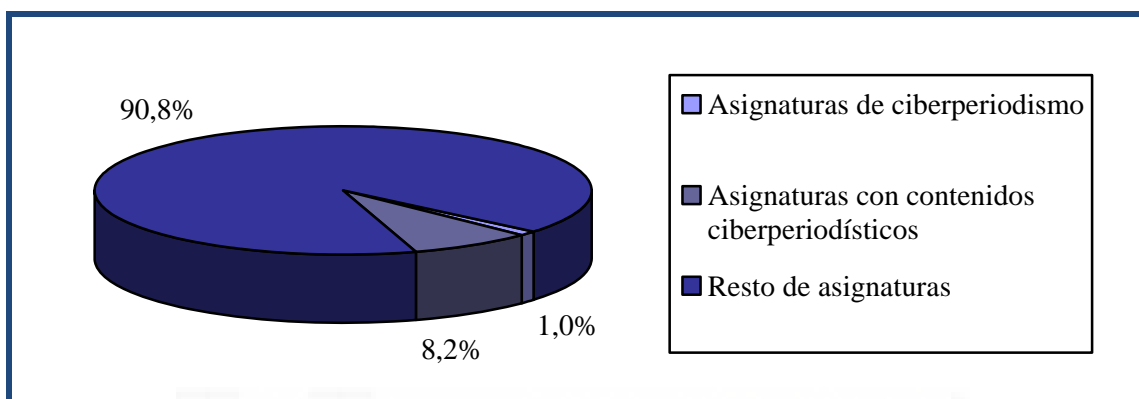
Las herramientas utilizadas permiten al alumno realizar tareas como la búsqueda y documentación de información; la creación y edición de materiales informativos; comunicarse e intercambiar información; publicar y gestionar contenidos; y evaluar sus conocimientos.

4.1.1.2. Asignaturas con parte de contenidos ciberperiodísticos

En este apartado se contemplan las asignaturas que contienen contenidos ciberperiodísticos. De las 195 asignaturas estudiadas, 16 tienen una guía docente

con uno o varios puntos del temario que tratan el Periodismo en la red. Esto supone el 8% de las asignaturas totales en los planes de estudios valencianos actuales.

Figura 4.4. Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en la Comunidad Valenciana.



Las asignaturas son las siguientes:

Tabla 4.6. Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en la Comunidad Valenciana.

Asignatura	DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA. UMH (Lic.)	COMUNICACIÓN E INTERNET. UMH (Lic.)
Tipo	Troncal	Obligatoria
Curso	Segundo	Segundo
Créditos	6 créditos	4,5 créditos
Objetivos	<p>Objetivos globales: Descubrir las nuevas tecnologías como fuentes documentales.</p> <p>Objetivos globales teoría: Llegar a descubrir las nuevas tecnologías como fuente documental.</p>	<p>Objetivos globales:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Introducir a los alumnos de Periodismo en la evolución, características y herramientas del ciberperiodismo. . Desarrollar un sentido crítico en el alumno para analizar y mejorar productos ciberperiodísticos. . Formar al alumno en el uso de herramientas para la producción de contenidos digitales; concretamente, utilizando los conceptos fundamentales de la Web 2.0. . Adquirir los conocimientos

		<p>básicos suficientes para trabajar en Internet en cualquiera de los ámbitos de trabajo que este medio ofrece en el sector de la comunicación.</p> <p>Objetivos globales teoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aprender conocimientos fundamentales relacionados con las nuevas tecnologías, concretamente Internet, orientados al mundo de la comunicación. <p>Objetivos globales práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aprender y manejar con destreza herramientas informáticas que permitan el desarrollo de Sistemas de Información Web orientados al mundo del Periodismo y con plena integración en la Web 2.0. . Usar y aplicar las nuevas tecnologías basadas en la comunicación al Periodismo. Pero sobre todo deben entenderlas para saber que están usando y como se podría cambiar. . Diferenciar lenguajes (<i>HTML, javascript,...</i>), uso de cada uno, en los protocolos de comunicación, en la seguridad en las comunicaciones. . Saber difundir las noticias mediante los componentes que hacen más fácil llegar a ella, verla entre otras, leerla, etc.
Prácticas	<p>1. Documento electrónico. Práctica de búsquedas especializadas en Internet (manejo y evaluación de motores de búsqueda).</p> <p>2. Hemeroteca virtual. Elaboración de una hemeroteca virtual (páginas y espacios en la Red) que cubra las mínimas necesidades informativas y profesionales de los futuros periodistas.</p>	<p>1. Diseño y Desarrollo de un sitio Web.</p> <p>2. Desarrollo de un <i>blog</i>.</p>
Herramientas	Herramientas de búsqueda.	<p>Casi todo son Webs con material para <i>blogs</i> y <i>webmaster</i>. También uso una Web con un curso de <i>Dreamweaver</i> online para aquellos alumnos que han perdido alguna</p>

		práctica.
Web de la asignatura		http://comeint.blogspot.com

Asignatura	LENGUAJE Y TÉCNICAS PERIODISMO ESCRITO. UMH (Lic.)	PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA. UMH (Lic.)
Tipo	Troncal	Troncal
Curso	Tercero	Cuarto
Créditos	9 créditos	9 créditos
Objetivos	<p>Objetivos globales:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Introducirse a las peculiaridades del Periodismo digital y manejar las herramientas específicas. . Publicar y editar sus propios textos en Internet, apoyados en fuentes fiables. . Conocer a nivel usuario las herramientas informáticas para el diseño periodístico. 	<p>Objetivos globales:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Conocer y valorar los aspectos fundamentales del proceso producción de un medio impreso y <i>on line</i> . Conocer y valorar las distintas tendencias relacionadas con el denominado “nuevo Periodismo”, “Periodismo ciudadano” y con las redes sociales. <p>Objetivos globales teoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comprender las claves del nuevo Periodismo en Red y los procesos de producción cambiantes en el mercado del papel y <i>on line</i>. <p>Objetivos globales práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Su adaptación a las nuevas situaciones que se puedan producir en el ámbito laboral . Debe asimilar conocimientos de informática relativos al ámbito de trabajo y ponerlos en práctica en su “Plan de Producción” (diseño, edición, <i>weblogs</i>).
Prácticas	<p>Introducir al Periodismo digital con una práctica voluntaria: Creación y actualización de un <i>blog</i>.</p> <p>Fomentar competencias:</p> <p>a) formativas: fomentar el uso de las herramientas de publicación digital; conocer nuevos métodos para especializarse en el ámbito</p>	<p>. Plan de Producción: Elaboración plan de producción y nº 0 para la puesta en marcha de un nuevo medio de comunicación en papel y <i>on line</i></p> <p>Prácticas obligatorias y voluntarias, grupales e individuales sobre las distintas temáticas y casos que se van desarrollando a lo largo del</p>

	<p>periodístico digital; documentarse con los lectores de <i>blog</i> (<i>Google Reader</i>) y familiarizarse con las herramientas de la web 2.0.</p> <p>b) profesional: aprender a especializarse en un ámbito informativo; desarrollar un perfil curricular específico según un tema de interés; crear un portafolio de trabajos y textos periodísticos; desarrollar la creatividad y la autonomía para la selección de temas y fuentes.</p>	<p>curso.</p> <p>Todas las prácticas se realizarán en los blogs individuales y grupales que los alumnos se crearán a principio de curso y que quedarán enlazados en el espacio Web de la asignatura.</p> <p>Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Estudio y resolución de casos prácticos. Para cada caso práctico el alumno trabajará en el aula, previa preparación de dicho caso, exponiendo y debatiendo los resultados y publicándolos en el <i>blog</i> que cada alumno tendrá dentro de la herramienta docente. . Resolución, debate y discusión de los casos propuestos y analizados en clase.
Herramientas		<i>Blog</i> y Web de la asignatura.
Direcciones Web de la asignatura	http://areaperiodismo.umh.es/lengua-je-y-tecnicas-de-periodismo-escrito/	http://areaperiodismo.umh.es/produccion-periodistica/

Asignatura	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN. UMH (Lic.)	INFORMÁTICA APLICADA A LA COMUNICACIÓN. CEU-UCH Moncada (Lic.)
Tipo	Troncal	Obligatoria
Curso	Cuarto	Segundo
Créditos	12 créditos	6 créditos
Objetivos	<p>Objetivos globales:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Desarrollar un sentido crítico para analizar productos <i>ciberperiodísticos</i>. . Planificar y diseñar productos <i>ciberperiodísticos</i> (hipertexto, interactividad y multimedia). . Conocer el uso de las herramientas para la producción de contenidos digitales. . Conocer los medios de comunicación y su adaptación a la Red, con sus características propias y diferenciadoras con respecto a otros 	<p>Objetivos globales:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Saber cuáles son los aspectos básicos para el tratamiento adecuado de las imágenes en formato digital: características de la imagen digital, formación del color y composición de imágenes. . Aprender los conceptos básicos para el diseño de sitios Web: elementos, composición, estructura y uso del color. <p>Objetivos prácticos:</p>

	<p>soportes tradicionales (prensa, radio y televisión).</p> <ul style="list-style-type: none"> . Trabajar la información y adaptarla a los distintos géneros y formatos de comunicación en Internet. . Desarrollar trabajos basados en la accesibilidad y en la usabilidad. <p>Objetivos globales práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Analizar productos digitales periodísticos y audiovisuales. . Producir contenidos digitales y reportaje multimedia. 	<ul style="list-style-type: none"> . Aprender a usar y adquirir destreza para el manejo de herramientas propias y menús de los programas <i>Quark Xpress, Adobe Photoshop y Adobe Dreamweaver.</i> . Demostrar la destreza necesaria para el tratamiento y retoque básico de la imagen digital y ser capaz de crear composiciones gráficas, mediante el uso de <i>Adobe Photoshop.</i> . Ser capaz de crear un sitio Web con <i>Adobe Dreamweaver.</i>
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> . Edición y Montaje de Vídeo. Así como a tratar y exportar a distintos formatos audiovisuales (TV, Web, dispositivos móviles, etc.). . Estudio de caso: análisis estructural de diferentes cibermedios locales. 	<ul style="list-style-type: none"> . Creación individual de un sitio Web <p>Las prácticas tienen una relación directa con los contenidos impartidos y con ellas el alumno debe demostrar un conocimiento y habilidad suficientes para la edición y difusión de la información en soporte digital: tratamiento de imágenes y creación de sitios Web.</p> <ul style="list-style-type: none"> . El alumno elabora ejercicios, consulta al profesor sus dudas y, al finalizar cada bloque temático, realiza una práctica evaluable.
Herramientas		<p>Aula de ordenadores. Tutorías virtuales. Intranet de la Universidad y mediante el envío de mensajes de correo electrónico.</p>
Web de la asignatura		

Asignatura	REDACCIÓN PERIODÍSTICA CEU-UCH Moncada (Lic.)	PERIODISMO ESPECIALIZADO. CEU-UCH Moncada (Lic.)
Tipo	Obligatoria	Troncal
Curso	Tercero	Cuarto
Créditos	6 créditos	12 créditos
Objetivos	<p>Objetivos globales:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Analizar las posibilidades de Internet para producir y difundir 	<p>Objetivos teóricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Conocer los requerimientos de la especialización en las diferentes áreas

	<p>opinión periodística.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Reconocer y distinguir los distintos géneros periodísticos destinados a la opinión en los medios escritos y electrónicos . Conocer las claves de los géneros existentes y vea su vigencia en los nuevos soportes, sus limitaciones y la necesidad de transformarlos o incorporar nuevas características para lograr ser persuasivos también en la Red. . Reconocer las claves permanentes de estos formatos, analizar sus puntos fuertes y débiles y conocer las transformaciones que pueden producirse en los géneros de opinión en el entorno Web. Saber implementarlas. . Saber construir un mensaje persuasivo adecuado para la Red. 	<p>informativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Analizar el impacto de las tecnologías en la especialización periodística. <p>Objetivos prácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Producir información en los géneros propios de cada especialidad con parámetros de calidad Informativa. . Recuperar, procesar y evaluar la calidad de la información procedente de fuentes expertas y Especializadas. . Utilizar el registro apropiado para la divulgación en diferentes contextos comunicativos. . Reflexionar sobre la transformación del Periodismo en Internet y su alcance social. . Identificar los retos y oportunidades para la información especializada en Internet. . Utilizar nuevos formatos para documentarse y producir información de carácter especializado.
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> . Analizar discursos periodísticos de opinión en la Red. . Elaborar un <i>weblog</i>. . Consulta de los materiales correspondientes a cada tema en la Intranet. 	<ul style="list-style-type: none"> . Análisis de medios especializados con edición digital y/o prácticas con nuevas herramientas/formatos para la información especializada
Herramientas		
Web de la asignatura		

Asignatura	DOCUMENTACIÓN PERIODÍSTICA. CEU-UCH Moncada (Lic.)	PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA. CEU-UCH Elche (Lic.)
Tipo	Obligatoria	Troncal
Curso	Quinto	Cuarto
Créditos	7,5 créditos	6 créditos

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> . Familiarizar al futuro periodista en el conocimiento, localización y uso de este tipo de fuentes. . Adquirir habilidades y conocimientos necesarios en la práctica profesional del Periodismo. 	<p>No se ha podido acceder a la guía docente pero la profesora responsable ha facilitado la información que se indica en esta tabla.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Estimular en el alumno una actitud crítica hacia la prensa <i>on line</i>, proponiendo lecturas y prácticas sobre la escritura y la estructura de los contenidos periodísticos multimedia. . Dotar al alumno de las competencias técnicas necesarias para la realización de una noticia o un reportaje multimedia: tratamiento digital de imágenes y de animación (con el aprendizaje de programas específicos como <i>Photoshop</i> y <i>Flash</i>).
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> . Seleccionar las fuentes apropiadas para fundamentar trabajos periodísticos que, además de las informaciones en tiempo real, involucren datos retrospectivos o de contexto sobre población, economía, enseñanza, etc. Deben usar adecuadamente esas fuentes y citar la procedencia. Se pide también que sepan localizar y allegar fuentes alternativas a las empleadas por los redactores en los trabajos periodísticos publicados que se usan en clase como “estudio de caso”. 	<p>Información no disponible.</p>
Herramientas	<p>Se usan frecuentemente documentos residentes en la red y se practica a menudo en la búsqueda en redes, mediante el uso de operadores y estrategias de búsqueda documental. Es también frecuente el uso de los servidores de audio y video en <i>stream</i>, para ilustrar las clases.</p>	<p><i>Blogs</i>, repositorios de materiales, programas de creación y edición Web, etc.</p>
Web de la asignatura		<p>En esta asignatura se hace uso de herramientas digitales y recursos apoyados en Internet (blogs, repositorios de materiales, programas de creación y edición Web, etc.).</p>

Asignatura	DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA. UV (Lic.)	TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS GÉNEROS DE OPINIÓN. UV (Lic.)
Tipo	Troncal	Obligatoria
Curso	Segundo	Tercero
Créditos	6 créditos	4,5 créditos
Objetivos	. Conocer todas las fuentes de información, que sepan dónde buscar, cómo hacerlo y seleccionar aquella información de calidad y rigurosidad necesaria para la construcción de una noticia o de un documento.	Se trata el <i>blog</i> y su papel en la génesis de opinión. Pero de una manera tangencial y puramente testimonial.
Prácticas		
Herramientas	En el uso de las herramientas digitales, se incluye el conocimiento de los motores de búsqueda, portales, directorios y la consulta de bases de datos especializadas. Estas herramientas no son de uso exclusivamente docente sino que también están orientadas para el ejercicio profesional. Los alumnos participan activamente y de forma satisfactoria puesto que obtienen resultados inmediatos y tangibles de manera que progresan adecuadamente.	
Web de la asignatura		

Asignatura	TEORÍA Y PRACTICA DEL HIPERTEXTO UV (Lic.)	DOCUMENTACIÓN COMUNICATIVA UV (Grado)
Tipo	Obligatoria	Básica
Curso	Tercero	Primero de Grado
Créditos	4,5 créditos	6 créditos
Objetivos	. Introducir a las particularidades de la comunicación interactiva mediada por ordenador (<i>Human-Computer Communication</i> o HCC). . Estudiar los rasgos, el funcionamiento y las posibilidades	. Conocer todas las fuentes de información, saber dónde buscar, cómo hacerlo y seleccionar aquella información de calidad y rigurosidad necesaria para la construcción de una noticia o de un documento.

	<p>expresivas de la comunicación digital en que la presencia de hiperenlaces constituye el elemento clave de la organización de la información. Y eso tanto desde una aproximación teórica como práctica, de manera que la descripción de conceptos y el análisis de los mecanismos discursivos se complementen con la experiencia práctica del diseño y la creación de documentos hipertextuales, usando las aplicaciones informáticas necesarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Identificar y utilizar con propiedad el metalenguaje básico de la comunicación hipertextual. . Identificar las diversas posibilidades comunicativas de las prácticas hipertextuales. . Diseñar, editar y crear contenidos hipertextuales de diverso género y formato. . Aplicar los contenidos teóricos al diseño de proyectos. . Utilizar las aplicaciones informáticas necesarias para el desarrollo de contenidos hipertextuales. . Realizar análisis formales y críticos de determinados formatos hipertextuales. . Estar más familiarizado con las búsquedas de información en bibliotecas e Internet. . Capacidad de síntesis. . Utilización de varias aplicaciones de uso sencillo orientadas a la creación de contenidos hipertextuales, tanto en entornos cerrados como abiertos. . Aplicación de los conocimientos teóricos a la creación de contenidos y proyectos concretos. . Capacidad de diseñar y desarrollar contenidos interactivos de estructura multilineal. . Utilizar y aplicar con propiedad los conceptos básicos de la textualidad hipertextual y sus implicaciones sociales y culturales en el marco actual de la comunicación interactiva. 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> . Aportar elementos creativos a los formatos hipertextuales que lo exigen. . Aplicar con solvencia los criterios de edición y diseño de ciertos formatos hipertextuales básicos. . Aprender y trabajar individualmente. . Aprender y trabajar colaborativamente. . Desarrollar actitudes críticas delante de los elementos de la comunicación hipertextual que suscitan conflicto o debate social. 	
Prácticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wikipedia: edición y creación de contenidos 2. <i>Weblog</i>: creación y desarrollo de contenidos 3. Introducción a la plataforma <i>Tiki-Wiki</i> 4. Ficción hipertextuales: diseño y creación de una hiperficción 5. Carga/descarga de archivos en <i>podcast</i> 	
Herramientas	<p>En esta asignatura será habitual y constante el uso de las nuevas tecnologías. Además, se trabajará con la plataforma de <i>e-learning</i> de la Universidad de Valencia, Aula Virtual, accesible a través del correo electrónico de la Universidad y de la dirección electrónica http://aulavirtual.uv.se, para llevar a cabo un modelo de enseñanza-aprendizaje semipresencial. Desde esta plataforma el estudiante podrá acceder a las presentaciones de los temas de la asignatura, artículos de lectura obligatoria o recomendada, y a otras herramientas sencillas de utilizar e imprescindibles para seguir el correcto desarrollo de la asignatura, como los foros. Por otra parte, el correo electrónico constituirá un medio de comunicación habitual entre profesor y estudiantes. Será responsabilidad del estudiante consultar con regularidad su cuenta de correo de la Universidad, adonde le llegarán tanto la información que el</p>	<p>En el uso de las herramientas digitales, se incluye el conocimiento de los motores de búsqueda, portales, directorios y la consulta de bases de datos especializadas. Estas herramientas no son de uso exclusivamente docente sino que también están orientadas para el ejercicio profesional.</p>

	<p>profesor necesite transmitirle como las notificaciones oficiales de la Universidad.</p> <p>Además, los estudiantes tendrán que completar su ficha electrónica a través de la plataforma Aula Virtual. Para hacerlo, deberán entrar en el módulo e incluir la fotografía y los datos personales que se piden en la página de inicio de Ficha de estudiante.</p> <p>La asignatura participa, además, en el proyecto de innovación educativa del grupo GIDC@ (Universidad de Valencia), orientado a testar la plataforma de trabajo colaborativo <i>Tiki-Wiki</i> en la titulación de Comunicación Audiovisual.</p> <p>Fuera del aula los estudiantes deberán utilizar los foros de Aula Virtual para las tareas prácticas asignadas por la profesora (formación de grupos, identificación del <i>blog</i>, etc.).</p>	
Web de la asignatura		

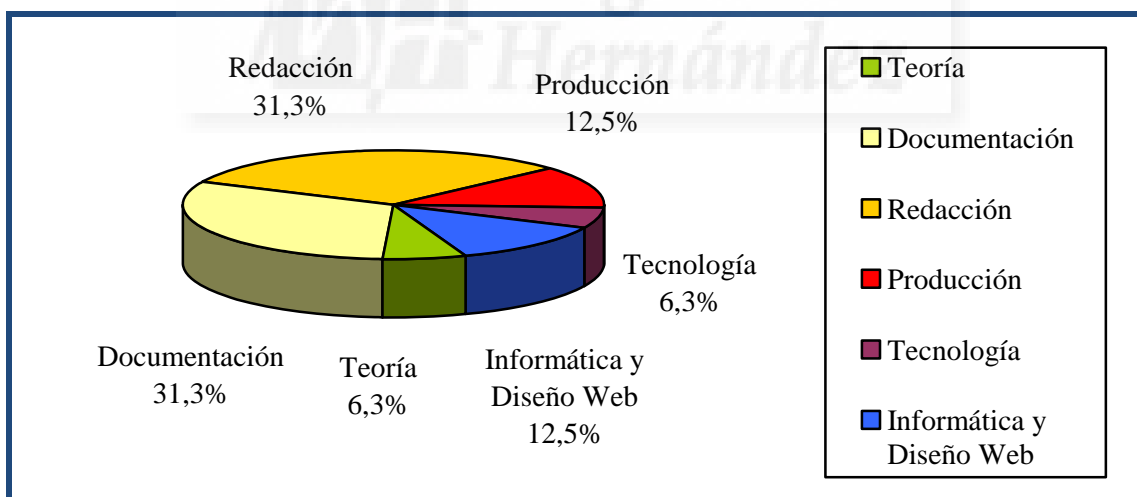
Asignatura	TEORÍA DEL PERIODISMO. UJI (Grado)	DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA. UJI (Grado)
Tipo	F. básica	Obligatoria
Curso	Primero	Primero
Créditos	6 créditos	6 créditos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> . Determinar y localizar los efectos que la irrupción de Internet produce en el periodismo y en la actividad de sus profesionales. . Adaptarse a nuevas situaciones. 	<p>Objetivos globales</p> <ul style="list-style-type: none"> . Introducir al alumnado en las técnicas documentales y bibliográficas para capacitarle tanto en el uso y recuperación de información como en el conocimiento y manejo de fuentes de información generales y especializadas para su práctica profesional, todo ello desde un espíritu crítico y riguroso. Fomentar la competencia informacional. <p>Objetivos prácticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Adquirir conocimientos de Internet

		y TICs . Adquirir habilidades y conocimientos para la recuperación de la información electrónica . Informática relativa al ámbito de estudio
Prácticas		
Herramientas		
Web de la asignatura		

Fuente: elaboración propia.

En estas 16 asignaturas se pueden encontrar contenidos ciberperiodísticos. Éstos son de diversa naturaleza: teoría del periodismo, documentación, redacción, producción, tecnología de la información o informática y diseño Web.

Figura 4.5. Temática de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos.



Al igual que en el apartado anterior, también es relevante el nombre que identifica a las asignaturas y sus contenidos (véase tabla 6.5). Por ejemplo, en universidades distintas podemos encontrar las mismas asignaturas en cuanto a sus nombres identificativos. Sin embargo, profundizando en sus guías docentes (véase anexo II), se aprecian diferencias en los contenidos. En ocasiones, se debe

a la no actualización de las mismas; en otras, a la reticencia de algunos profesores a incluir el ciberperiodismo como un medio de comunicación más en sus programas; o, a la escasez de tiempo para impartir todo el temario sorteando estos aspectos más novedosos.

No obstante, el grado de integración de contenidos del periodismo en Internet varía mucho entre las asignaturas presentadas. Revisando los temarios podemos encontrar esta diversidad en asignaturas del mismo área temática como, por ejemplo, *Tecnología de la información* (desde programas con temas sólo relacionados con la televisión y radio en sus procesos digitales, hasta el manejo de programas de video y audio, animación, etc. para la red); o *Producción periodística* (que se puede basar únicamente en la elaboración de contenidos impresos, hasta proponer el desarrollo de proyectos multimedia en la Web).

Incluso, sin salir de la misma universidad, en la siguiente tabla se aprecian casillas vacías en la fila correspondiente a un campus, y rellenas en otro. Es el caso de *Redacción periodística* y *Producción periodística* de la Universidad CEU-UCH. Siguiendo el mismo plan de estudio, en algunos casos, cada profesor traza su propia guía docente, incluyendo o excluyendo temas ciberperiodísticos.

Tabla 4.7. Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos por áreas temáticas. Nomenclaturas.

Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos por áreas temáticas.							
	UMH (Lic.)	CEU-UCH Elche (Lic.)	CEU-UCH Valencia (Lic.)	CEU-UCH Valencia (Grado)	U. VALENCIA (Lic.)	U. VALENCIA (Grado)	U. JAIME I (Grado)
Asignatura							Teoría del periodismo 0 1º B ⁶⁷

⁶⁷ Asignatura básica.

Docum. infor. 2° T ⁶⁸		Docum. period. 5° O ⁶⁹		Docum. infor. 2° T	Docum. comunicativa 1° B	Docum. infor. 1° O
Comunicación e Internet 2° O		Informática aplicada a la com. 2° O				
Leng. y técnicas de per. escrito 3° T		Redacción periodística 3° O		Teoría y práctica de géneros de opinión 3° O		
				Teoría y práctica del hipertexto 3° O		
Producción periodística 4° T	Producción periodística 4° T					
Tecnol. de la infor. 4° T						
		Per. especializado 5° T				

Fuente: elaboración propia

Sin tener en consideración los planes de grado, la única licenciatura que parece distanciarse más del ciberperiodismo es la que se estudia en la Universidad CEU-Cardenal Herrera en Elche. Al ser unos estudios en extinción en este campus, tal vez la actualización de las guías docentes se esté obviando en

⁶⁸ Asignatura troncal.

⁶⁹ Asignatura obligatoria.

perjuicio de los alumnos. Las demás licenciaturas integran aspectos del ciberperiodismo en sus programas. Además, todas estas asignaturas deben ser cursadas necesariamente por el alumno para poder graduarse, por tanto son competencias que éste deberá haber adquirido al finalizar Periodismo en cualquiera de las universidades.

Retomando la información contenida en la tabla 4.2, los objetivos que el alumno logra cursando cada una de las 16 asignaturas quedan resumidos en la tabla 4.7.



Tabla 4.8. Objetivos generales de la enseñanza del ciberperiodismo por asignatura.

		Objetivos de asignaturas con contenidos ciberperiodísticos														
Objetivos	Documentación Informativa UMH (Lic.)	Comunicación e Internet UMH (Lic.)	LTPE* UMH (Lic.)	Producción periodística UMH (Lic.)	Tecnología de la información UMH (Lic.)	Producción periodística CEU-UCH Elche (Lic.)	Docum. Periodística CEU-UCH Valencia (Lic.)	Inform. aplicada a com. CEU-UCH Valencia (Lic.)	Redacción periodística CEU-UCH Valencia (Lic.)	Periodismo especializ. CEU-UCH Valencia (Lic.)	Documentación Informativa UV (Lic.)	Teoría y práctica de géneros de opinión UV (Lic.)	Teoría y práctica del hipertexto UV (Lic.)	Documentación Comunicativa UV (Grado)	Teoría del periodismo UJI (Grado)	Documentación Informativa UJI (Grado)
	1		x	x		x	x		x		x					x
2		x		x	x				x			x	x		x	
3		x	x	x	x	x		x	x	x			x			
4		x	x	x	x	x	x		x	x			x	x		x
5				x	x											
6		x			x			x					x			
7				x												
8		x		x	x											
9	x						x			x	x		x	x		x

Fuente: elaboración propia.

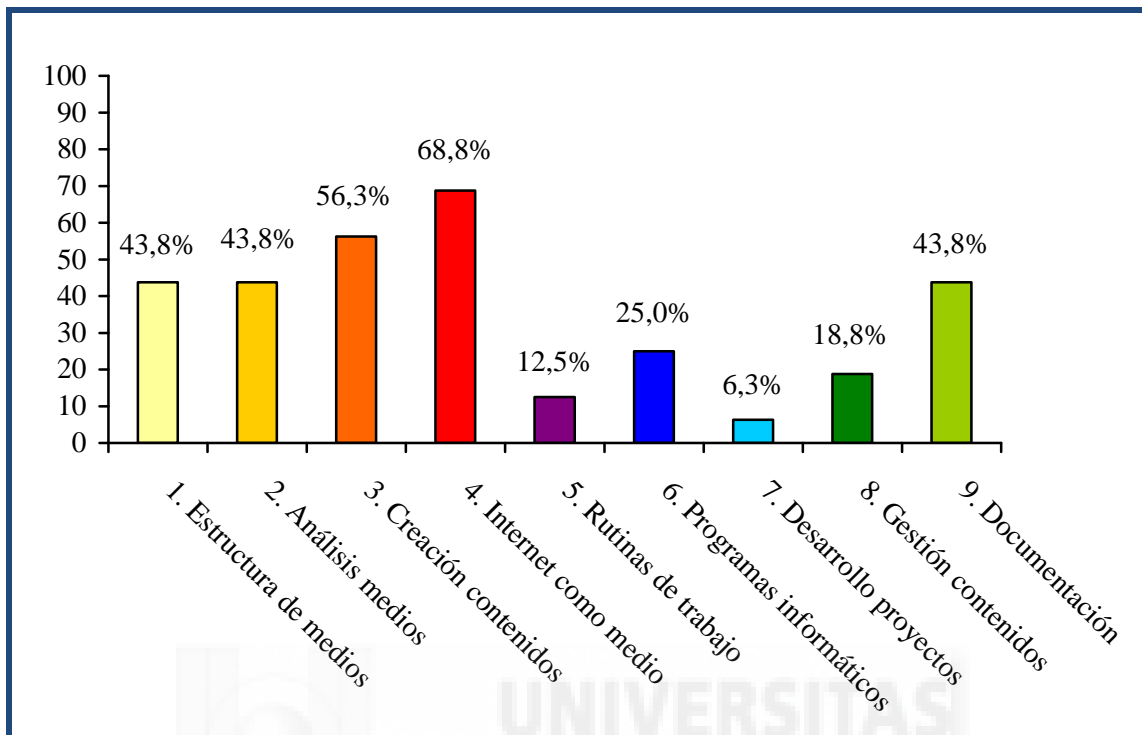
En las asignaturas de ciberperiodismo tratadas en el apartado anterior destacan los objetivos 5, 7 y 8 de la tabla 4.7 centrados en el desarrollo competencias para llevar a cabo proyectos en Internet en todas sus fases. No obstante, se observa como los objetivos de las asignaturas con parte del temario

dedicado al ciberperiodismo se limitan a proporcionar competencias transversales. Éstas permiten al alumno desarrollar, por separado, habilidades y destrezas necesarias para un proyecto en la red. Es decir, conocer el medio y sus características, analizarlo, saber cómo puede beneficiar al periodismo para crear mensajes informativos en cualquiera de sus formatos, utilizar programas informáticos, etc., todo ello para poder implementarlo en los proyectos.

El objetivo más nombrado en las guías docentes, como muestra la figura 4.6, consiste en que el alumno conozca las características y posibilidades que ofrece Internet como medio de comunicación para el periodismo y sea capaz de aplicarlas obteniendo el máximo rendimiento (68,8%). Y en segundo lugar, los profesores coinciden en la importancia de aprender a diseñar y desarrollar mensajes informativos para la red (56,3%).

Desvinculándose del resto, se aprecia que las asignaturas de documentación se basan en la búsqueda y selección de fuentes informativas, competencia que sólo se contempla en esta materia.

Figura 4.6. Objetivos principales de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos.



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los trabajos prácticos para alcanzar los objetivos presentados en la tabla 4.7, en qué consisten y cómo se evalúan, la mayoría de guías docentes tienen esa casilla en blanco o con prácticas poco concretas. Además, tras las entrevistas realizadas a los responsables de las asignaturas, se puede observar la diversidad de ejercicios que se realizan con enfoques y objetivos muy distintos.

Tabla 4.9. E-actividades generales de la enseñanza del ciberperiodismo por asignatura.

E-actividades de asignaturas con contenidos ciberperiodísticos																
E-actividades	Documentación Informativa UMH (Lic.)	Comunicación e Internet UMH (Lic.)	LTPE* UMH (Lic.)	Producción periodística UMH (Lic.)	Tecnología de la información UMH (Lic.)	Producción periodística CEU-UCH Elche (Lic.)	Docum. Periodística CEU-UCH Valencia (Lic.)	Inform. aplicada a com. CEU-UCH Valencia (Lic.)	Redacción periodística CEU-UCH Valencia (Lic.)	Periodismo especializ. CEU-UCH Valencia (Lic.)	Documentación Informativa UV (Lic.)	Teoría y práctica de géneros de opinión UV (Lic.)	Teoría y práctica del hipertexto UV (Lic.)	Documentación Comunicativa UV (Grado)	Teoría del periodismo UJI (Grado)	Documentación Informativa UJI (Grado)
1	x						x				x			x		x
2				x	x	x			x	x					x	
3		x	x	x	x	x							x			
4		x	x	x		x		x	x							
5	x	x	x	x		x		x		x			x			
6		x			x	x		x								
7						x										

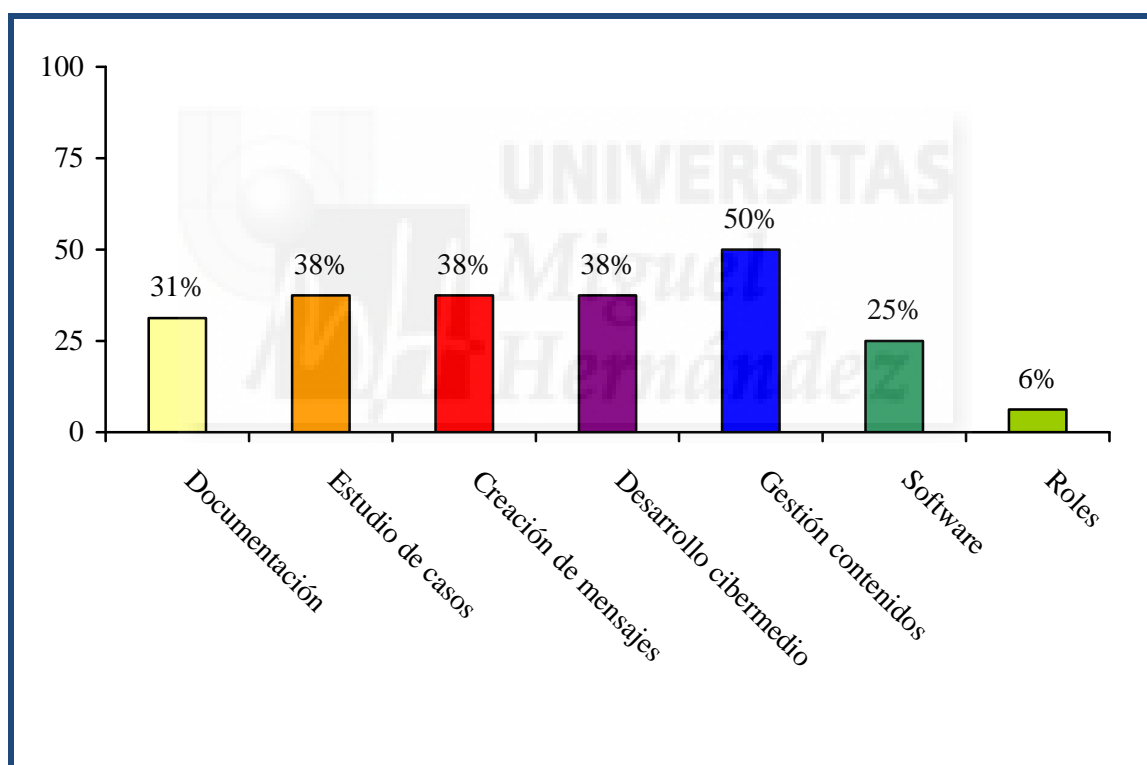
Fuente: elaboración propia.

Las actividades que se desarrollan en este tipo de asignaturas difieren mucho unas de otras; y algunos de estos trabajos tienen pocos contenidos ciberperiodísticos (*Teoría del periodismo, Teoría y práctica del hipertexto, Periodismo especializado, Redacción periodística*) o ninguno (*Teoría y práctica de géneros de opinión*).

Por otro lado, asignaturas como *Comunicación e Internet*, *Producción periodística (UMH)*, *Tecnología de la información y Producción periodística (CEU-UCH Elche)*, dirigen sus prácticas a la creación y gestión de contenidos ciberperiodísticos a través de *blogs* o herramientas similares, lo cual implica el manejo de *software* necesario para ello.

Respecto a las asignaturas de documentación, basan las prácticas en el uso de motores de búsqueda, sólo *Documentación informativa (UMH)* propone la elaboración de una hemeroteca virtual.

Figura 4.7. E-actividades en las asignaturas de contenidos ciberperiodísticos en la C.V.



Fuente: elaboración propia.

Las herramientas apoyadas en Internet más utilizadas por los profesores de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos son:

Tabla 4.10. Herramientas Web utilizadas por los profesores en las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en la C. V. 2010.

Herramientas Web
Buscadores
Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.
Diccionarios <i>on line</i>
<i>Wikis</i>
Web de la asignatura
Galerías o repositorios <i>on line</i>
Bases de datos o Motores de búsqueda
Sistemas de anuncios <i>on line</i>
Calendarios y planificadores <i>on line</i>
Correctores ortográficos <i>on line</i>
Convertidores <i>on line</i> de documentos en otros formatos o en presentaciones
Traductores <i>on line</i>
Foros
Correo electrónico
<i>Blogs</i>
Redes sociales
Sistema de comentarios como el usado en los <i>blogs</i>
Sistemas de recomendación de materiales
Aplicaciones para crear y editar de materiales <i>on line</i>
Aplicaciones de creación Web
Intranets o gestores de contenidos
Herramientas Web para personalizar espacios o contenidos
Sistemas de alertas como mensajes SMS o de correo electrónico
Agregadores de favoritos

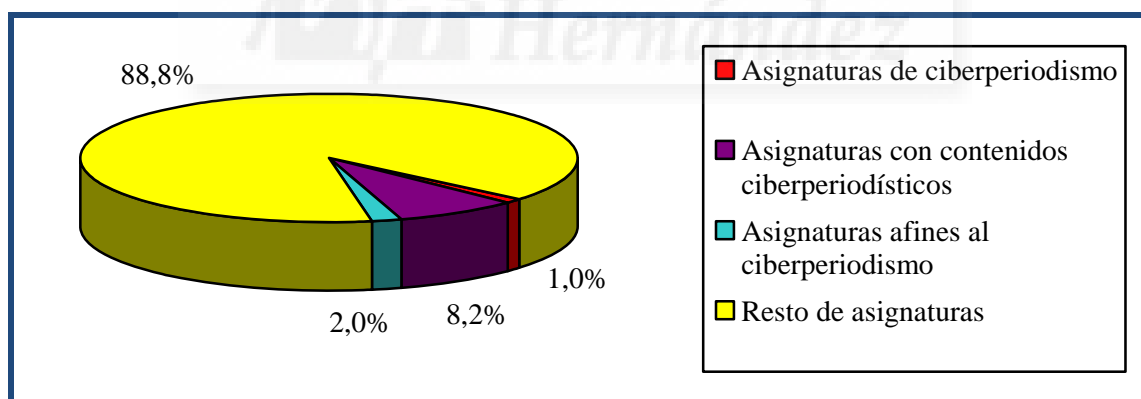
Marcadores sociales y etiquetas
Sindicaciones RSS
Encuestas, test, etc.
Sistemas de votación

Fuente: elaboración propia.

4.1.1.3. Asignaturas con contenidos afines al ciberperiodismo

Sólo se han encontrado 4 asignaturas que tienen algún contenido cercano al ciberperiodismo en su guía docente. Este grupo hace referencia a contenidos que pueden ser útiles para la formación y el desarrollo de la profesión ciberperiodística, por ejemplo, habilidades informáticas generales, conocimientos jurídicos, etc.

Figura 4.8. Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en la Comunidad Valenciana.



Las asignaturas son las siguientes:

Tabla 4.11. Asignaturas con contenidos afines al ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.

Asignatura	INFORMÁTICA DE USUARIO. UMH (Lic.)	HISTORIA DE LA LIBERTAD DE IMPRENTA. UMH (Lic.)
Tipo	Obligatoria	Optativa
Curso	Primero	Quinto
Créditos	6 créditos	6 créditos
Objetivos	<p>Objetivos globales:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Adaptarse a la innovación de las técnicas informáticas, aprendiendo el manejo de un sistema operativo, programas de tratamiento de la información así como diferenciar básicamente los servicios ofrecidos por la red Internet. <p>Objetivos teóricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Manejar Sistema Operativo Windows, Instalación de software, compresión/descompresión de archivos, antivirus. . Manejar con autosuficiencia el paquete informático Microsoft Office, integrando todos sus componentes para aprovechar las ventajas de cada uno por separado. . Adquirir una visión introductoria de los servicios ofrecidos por la red Internet, introducción a la Web 2.0. . Manejar con destreza programas que permitan la comunicación, ya sea con video y/o audio, en tiempo real por Internet. . Conocer los fundamentos de los Sistemas de Información Web. <p>Los objetivos en este ámbito son dos: que el alumnado aprenda a trabajar con herramientas que permitan seguir los contenidos de forma no presencial y que el alumnado incorpore las competencias de planificación y organización de sus propias tareas en entornos virtuales.</p>	<p>Objetivos prácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Conocer los recursos electrónicos existentes en la actualidad para consultar la prensa histórica. Esto permite al alumno conocer de primera mano como la postura de la prensa en función de qué cuestiones está determinada por la propia ideología política de sus redactores.
Prácticas	. Caso de uso introductorio para iniciar al estudiante a conocer	

	herramientas informáticas apropiadas para la comunicación de contenidos, vía Web, en diferentes formatos (escritos, audio, video, etc.).	
Herramientas	Web del manual que se sigue en clase, www.manualdetci.com , para consultar temas y actividades, así como usar la Web de la asignatura para descarga de materiales.	
Web de la asignatura	www.manualdetci.com	

Asignatura	ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL. CEU-UCH Moncada (Lic.)	DERECHO DE LA COMUNICACIÓN. UJI (Grado)
Tipo	Troncal	F. básica
Curso	Tercero	Primero
Créditos	9 créditos	6 créditos
Objetivos		<p>Teoría</p> <ul style="list-style-type: none"> . Capacidad para abordar teóricamente cuestiones jurídicas que afectan a la nueva sociedad de la información <p>Práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> . Capacidad para valorar los conflictos jurídico-informativos existentes en la comunicación social y para ponderar las soluciones aportadas por la doctrina, las normas legales y la jurisprudencia a esos conflictos . Habilidades de aplicación de la regulación existente a la práctica profesional de la comunicación en cualquiera de sus vertientes (información, publicidad)
Prácticas	Pero estas alusiones no afectan a la metodología ni a las herramientas docentes más propias de una asignatura como ésta, más de reflexión crítica que de capacitación tecnológica.	El semestre pasado se elaboró un trabajo sobre “el futuro de la profesión periodística”; otro sobre “los peligros del ejercicio del periodismo por no profesionales” y la próxima semana debatimos la

		reciente sentencia condenatoria de los dos periodistas que publicaron datos personales en Internet.
Herramientas		<p>Seminarios.</p> <p>Utilizo diariamente el Aula Virtual. Dispongo de un enlace con la parte teórica de la asignatura a la que se dedican 2 horas semanales. Explico con carácter exclusivo y desde el punto de vista jurídico “el derecho a la información”.</p> <p>Las lecciones se exponen mediante <i>power point</i> y se completan con materiales elaborados y redactados por mí para facilitar su estudio.</p> <p>Además, hay dos grupos de prácticas que disponen de enlaces donde les cuelgo los casos prácticos. Deben presentar cinco como mínimo (sobre 10) para acceder al examen y, además, suponen un 30% de la nota final: resolvemos uno cada semana, ellos tienen un plazo de cinco días para enviármelo, yo los corrijo y puntúo y dos alumnos exponen la solución en clase. Tras el debate y mis correcciones, los dos voluntarios rescriben la solución y en un plazo de una semana ponemos la solución final a disposición del resto de compañeros en el Aula virtual.</p>
Web de la asignatura		

Fuente: elaboración propia.

En los planes de estudios hay asignaturas no relacionadas con el periodismo en Internet pero que contienen contenidos que pueden ser útiles para desempeñar mejor la profesión ciberperiodística. Estas asignaturas son de muy diversa índole y no se pueden englobar ni en materias, ni en cursos.

Los objetivos que se plantean son muy variados. En este caso, la asignatura *Informática de usuario* prepara al alumno en el manejo del ordenador y aplicaciones informáticas. Además, en su desarrollo, se introduce al estudiante

en el uso de Internet y sus herramientas de comunicación más básicas a nivel usuario; *Historia de la libertad de imprenta* incluye en su temario técnicas de documentación a través de la red; *Ética y deontología profesional* trata aspectos referentes a la veracidad de los mensajes en Internet y al periodismo ciudadano; Y *Derecho de la comunicación* proporciona al alumno conocimientos para abordar cuestiones jurídicas en el cibermedio y la comunicación social.

Las prácticas de estos contenidos son con frecuencia tareas incluidas en proyectos más complejos propios de cada asignatura. Las herramientas Web utilizadas en el desarrollo de estas asignaturas son:

Tabla 4.12. Herramientas Web utilizadas en las asignaturas con contenidos afines al ciberperiodismo en la C. V. 2010.

Herramientas Web
Buscadores
Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.
Web de la asignatura
Galerías o repositorios <i>on line</i>
Bases de datos o Motores de búsqueda
Videoconferencias
Correo electrónico
Aplicaciones para crear y editar de materiales <i>on line</i>
Intranets o gestores de contenidos

Fuente: elaboración propia.

4.3. Comparativa entre universidades en la C. V.

Analizando las distintas asignaturas que se imparten en las universidades de la Comunidad Valenciana, encontramos que sí se contempla el ciberperiodismo en las cuatro. Sin embargo, se hace de manera muy distinta entre las mismas asignaturas, sin definir claramente los objetivos específicos que los alumnos deben alcanzar al finalizar los estudios y sin establecer una coordinación explícita entre materias, tanto horizontal como verticalmente.

Tabla 4.13. Trazado de la docencia del ciberperiodismo por universidades en la C. V. Curso 2009-2010.

Trazado de la docencia del ciberperiodismo por universidades en la C. V.							
	UMH (Lic.)	CEU-UCH Elche (Lic.)	CEU-UCH Valencia (Lic.)	CEU-UCH Valencia (Grado)	U. VALENCIA (Lic.)	U. VALENCIA (Grado)	U. JAIME I (Grado)
Asignatura	Informática de usuario 1º Ob.						
							Teoría del periodismo 1º B.
	Docum. infor. 2º T.		Docum. per. 5º Ob.		Docum. infor. 2º T.	Docum. com. 1º B.	Docum. infor. 1º Ob..
	Com. e Internet 2º Ob.		Inform. aplicada a la com. 2º Ob.		Internet para común. 3º T.		
	Leng. y técnicas de per. escrito		Redac. period. 3º Ob.		Teoría y práctica de géneros		

3° T.				de opinión 3° Ob.		
				Teoría y práctica del hiper- texto 3° Ob.		
Prod. period. 4° T.	Prod. period. 4° T.					
Tecnol. de la inf. 4° T.						
				Per. digital 5° T.		
		Period. especial. 5° T.				
Historia de la libertad de imprensa 5° Opt.		Ética y deontol. Prof. 3° T.				Derecho de la com. 1° Ob.

Fuente: elaboración propia.

Retomando la tabla 4.7, en la siguiente tabla se incluyen absolutamente todas las asignaturas que han formado parte de este estudio. Esta organización se ha configurado tratando de agrupar las asignaturas de cada estudio (columnas) por cursos y materias (filas).

Observando cada columna y sin tener en cuenta los estudios de grado, parece posible trazar una coordinación vertical entre contenidos en todas las universidades excepto en el campus de la Universidad CEU Cardenal Herrera de Elche. Este trazado que comienza en los primeros cursos y finaliza por los últimos consiste en: introducir a los alumnos en la evolución del periodismo y la irrupción de Internet; descubrir Internet y las nuevas tecnologías como fuente de

documentación; descubrir y aprender el uso de las herramientas para el diseño ciberperiodístico; y conocer las características específicas del cibermedio para producir mensajes informativos para la red en diversos géneros y formatos (texto, video, audio, etc.).

Si se procede a analizar estas asignaturas dentro de sus planes de estudios, hay que hacerlo teniendo en cuenta que los estudios de Periodismos en la universidad CEU-Cardenal Herrera en Elche están en proceso de extinción y sólo se imparte el segundo ciclo. Esta misma universidad se encuentra en transición de licenciatura al grado en el campus de Moncada, al igual que la Universidad de Valencia. Y la Universidad Jaime I actualmente sólo tiene docencia en primer curso de grado. Por ello se realiza una valoración estimada por plan y campus en base a los datos obtenidos en la que se contemplan los objetivos ciberperiodísticos que se el alumno debe de adquirir cursando cada una de las asignaturas.

4.3.1. El ciberperiodismo en la Universidad Miguel Hernández.

Tabla 4.14. Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. UMH. Curso 2009-2010.

Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. UMH.		
	UMH (Lic.)	Objetivos ciberperiodísticos
Asignatura	Informática de usuario 1º O.	. Aprender conocimientos informáticos y de Internet a nivel de usuario.
	Documentación informativa 2º T.	. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.
	Comunicación e Internet 2º O.	. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. . Aprender a crear contenidos informativos en línea.

	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. . Gestionar contenidos en línea.
Lenguaje y técnicas de periodismo escrito 3° T.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional. del periodismo.
Producción periodística 4° T.	<ul style="list-style-type: none"> . Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. . Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia. . Gestionar contenidos en línea.
Tecnología de la información 4° T.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. . Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. . Gestionar contenidos en línea.
Historia de la libertad de imprenta 5° Opt. ⁷⁰	<ul style="list-style-type: none"> . Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.

Fuente: elaboración propia.

En primero de licenciatura se introduce al alumno en la sociedad digital en las asignaturas *Teoría de la comunicación y teoría de la información y Análisis del entorno social y evolución histórica*. Pero se hace de manera muy superficial y sin destacar el impacto que Internet tiene en la evolución del periodismo. Es por ello que sólo la asignatura *Informática de usuario* se ha considerado en la

⁷⁰ Asignatura optativa.

investigación. *Informática de usuario* introduce al alumno en el uso del ordenador, programas de ofimática e Internet, preparando el terreno para el segundo curso.

En segundo curso se prepara al alumno para utilizar programas informáticos destinados al diseño y creación de plataformas para la red y programas de edición de video y audio para crear contenidos audiovisuales. *Comunicación e Internet* es una aproximación al cibermedio (estructura, característica, herramientas, etc.). En esta asignatura trabajan desarrollando y gestionando un *blog*, lo cual les sirve para aprender las nuevas formas de trabajo en Internet asumiendo distintas tareas durante el proceso. Se centra más en competencias tecnológicas necesarias en la profesión que en el mensaje. *Documentación informativa*, sin embargo, aprovechando que Internet ya no es un medio desconocido para el alumno, presenta la documentación a través de técnicas y herramientas Web como un modo más de acceder a las fuentes y a la información. Además, se hace hincapié en la validación y veracidad de estas fuentes y los datos.

En tercero el ciberperiodismo pasa desapercibido. Sólo *Lenguaje y técnicas de periodismo* propone, a modo voluntario, la creación de un *blog* y su desarrollo. Aunque no aparezcan estos objetivos en las guías docentes, muchos profesores utilizan herramientas como el *blog* o las redes sociales invitando a los alumnos a participar. En este caso el profesor lo lleva a cabo con intenciones periodísticas. No obstante, muchos docentes lo utilizan más como medio de comunicación e intercambio de información entre profesor y alumno, que como herramienta para trabajar los contenidos.

Ya en cuarto curso se profundiza en esta materia. Sin presentar asignaturas de ciberperiodismo, los alumnos adquieren estos conocimientos de forma transversal. En la asignatura *Producción periodística*, una de las prácticas consiste en que los alumnos ideen, creen y desarrollen un periódico en línea en

formato de *blog*. Este proyecto incluye la creación, gestión y producción de mensajes informativos en diversos formatos (texto, video, audio, etc.) De este modo trabajan todos los objetivos básicos en su formación como ciberperiodistas. Además, en *Tecnología de la información* adquieren competencias en el uso de material multimedia y en programas de edición de imagen, video y audio para crear contenidos informativos multimedia y poder insertarlos en sus proyectos de blogs informativos.

En quinto a penas se vuelve a ahondar en este ámbito. Sólo *Historia de la libertad de imprenta* utiliza técnicas de documentación a través de la red para sus prácticas.

Se puede afirmar que se llegan a alcanzar las competencias ciberperiodísticas básicas, pero estas se limitan a la creación de contenidos informativos en sus diversos formatos y a la creación y gestión de blogs, sin atreverse a proyectos de mayor envergadura. Al no existir un formato de asignatura exclusivamente ciberperiodística, estos contenidos se han ido integrando en las guías docentes de otras materias dadas las demandas del mercado laboral. Se está trabajando en base a un modelo transversal. Esto quiere decir que los contenidos ciberperiodísticos se integran en las guías docentes de otras materias relacionadas o afines sin centrarse en una asignatura específica de ciberperiodismo. El alumno adquiere los conocimientos y competencias ciberperiodísticas cursando diversas asignaturas troncales u obligatorias del plan de estudios.

4.3.2. El ciberperiodismo en la Universidad CEU Cardenal Herrera.

La licenciatura de Periodismo en el campus de Elche ya no imparte los cursos de primer ciclo ni se va a adaptar al grado. Sin embargo, siguiendo la línea del mismo plan de estudios del campus de Moncada, es posible que en primer y

segundo curso se haya formado a los alumnos en conceptos básicos relacionados con el Periodismo en la red. Asignaturas de los primeros cursos de licenciatura que ya no se imparten como *Documentación para la información* o *Informática aplicada a la comunicación* pueden haber introducido a los estudiantes en Internet y su repercusión en los medios de comunicación; o en el uso de herramientas informáticas básicas.

En el curso 2009-2010 sólo se ha impartido una asignatura, *Producción periodística*, en la cual los alumnos pueden alcanzar competencias ciberperiodísticas.

Tabla 4.15. Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. CEU UCH Elche. Curso 2009-2010.

Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. CEU UCH Elche.		
	CEU-UCH (Lic.)	Objetivos ciberperiodísticos
Asignat.	Producción periodística 4º T.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.

Fuente: elaboración propia.

Producción periodística trabaja la producción en torno al periodismo digital en cuarto curso. Pretende conferir al alumno las habilidades y destrezas técnicas necesarias para la realización de una noticia o un reportaje multimedia para Internet y otros medios. Sin embargo, se considera que esta universidad ofrece una formación ciberperiodística escasa para el alumno en este campus.

Analizando la licenciatura en el campus de Moncada, parece que está más contemplado el ciberperiodismo como nueva disciplina del Periodismo. Este plan está en proceso de adaptación al plan de grado y el primer curso ya ha dejado de impartirse.

Tabla 4.16. Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. CEU UCH Moncada. Curso 2009-2010.

Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. CEU UCH Moncada.		
	CEU-UCH (Lic.)	Objetivos ciberperiodísticos
Asignatura	Informática aplicada a la comunicación 2° O.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital.
	Redacción periodística 3° O.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. . Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. . Gestionar contenidos en línea.
	Ética y deontología profesional 3° T.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer aspectos referentes a la veracidad de los mensajes en Internet y al periodismo ciudadano.
	Periodismo especializado 5° T.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.
	Documentación periodística 5° O.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.

Fuente: elaboración propia.

En segundo curso, *Informática aplicada a la información* forma al estudiante en el manejo de Internet y aplicaciones informáticas como recurso de trabajo en este medio.

En tercero se introduce al alumno en los nuevos géneros ciberperiodísticos. La asignatura *Redacción periodística* fomenta la creación y

difusión de mensajes textuales informativos en la red utilizando el *blog* y tratando de desarrollar cualidades como la interactividad y la hipertextualidad. *Ética y deontología profesional* sólo roza el periodismo en Internet en cuanto a su alusión en el temario a la veracidad de los mensajes y al periodismo ciudadano. Y *Periodismo especializado* reflexiona sobre la transformación de esta profesión, su alcance social y el impacto de las tecnologías en la especialización periodística. Esta asignatura se limita a analizar medios especializados en la red.

En quinto se imparte *Documentación periodística* que parece ser continuación de la asignatura de primero *Documentación para la información* (aunque no se ha podido constatar por no tener acceso a las guías docentes de las asignaturas que están en extinción). Los alumnos aprender a utilizar las posibilidades de Internet y cómo utilizarla para obtener información de manera rápida y de calidad.

Cursando estas asignaturas el alumno conseguirá competencias ciberperiodísticas transversales, pero no suficientes para desempeñar eficazmente las nuevas tareas de cibermedio.

Referente al grado en periodismo que ha comenzado a impartirse en este mismo campus, ninguna asignatura de primer curso se aproxima al ciberperiodismo. Revisando el plan y los nombres de las asignaturas (aún no están disponibles las guías docentes de los posteriores cursos), dos asignaturas parecen acercarse a estos temas: *Comunicación digital y arquitectura de la información* y *Producción periodística aplicada a Internet*, pero aún no se pueden emitir valoraciones al respecto.

Esta universidad ha escogido una vía transversal, al igual que el sistema utilizado en las UMH, en la formación del Periodismo en Internet en la licenciatura y va a seguir la misma pauta en el grado. Los contenidos

ciberperiodísticos se integran en las guías docentes de otras materias relacionadas o afines.

4.3.3. El ciberperiodismo en la Universidad de Valencia.

Tabla 4.17. Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. UV. Curso 2009-2010.

Itinerario ciberperiodístico en la licenciatura de Periodismo. UV.		
	UV (Lic.)	Objetivos ciberperiodísticos
Asignatura	Documentación informativa 2º T.	. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.
	Internet para comunicadores 3º T.	. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. . Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. . Gestionar contenidos en línea.
	Teoría y práctica de géneros de opinión 3º Ob.	. Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet
	Teoría y práctica del hipertexto 3º O.	. Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. . Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.
	Periodismo digital 5º T.	. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. . Aprender a crear contenidos informativos en línea. . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.

		<ul style="list-style-type: none"> . Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. . Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. . Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia. . Gestionar contenidos en línea.
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

El primer curso ha desaparecido dando paso al grado.

En segundo de licenciatura, *Documentación informativa* introduce al alumno en técnicas y herramientas Web para documentarse y acceder a las fuentes.

En tercero, *Teoría y práctica de los géneros de opinión* introduce las nuevas herramientas de comunicación en la red, especialmente el uso del *blog* como recurso periodístico. En *Teoría y práctica del hipertexto* los alumnos aprenden a crear y transmitir mensajes informativos en la red potenciando la interactividad y la hipertextualidad. Y la asignatura *Internet para comunicadores* se centra en el cibermedio. Prepara a los estudiantes en competencias suficientes para trabajar en cualquiera de los ámbitos que ofrece la red en el sector de la comunicación, es decir, diseñar, producir y gestionar contenidos informativos en línea.

Es en quinto cuando los estudiantes adquieren una especialización en la asignatura *Periodismo digital*. En este curso tienen que desarrollar y gestionar un periódico digital aprendiendo nuevas rutinas de trabajo y asumiendo roles.

Se aprecia una coordinación vertical entre asignaturas de ciberperiodismo y, a la vez, horizontal entre las asignaturas relacionadas. La Universidad de Valencia es la única universidad que prepara a sus alumnos en estos conocimientos de ciberperiodismo de forma organizada, introduciendo este nuevo medio en el tercer curso (con asignaturas específicas de ciberperiodismo y otras relacionadas) y proporcionado una especialidad en el quinto (supone el 3,4% de las asignaturas ofertadas en esta licenciatura). La similitud en los

objetivos y la coordinación vertical se debe a que es el mismo profesor el que imparte ambas asignaturas.

Los alumnos logran las competencias ciberperiodísticas necesarias para el mundo laboral. Esto se realiza mediante una formación mixta con varias asignaturas centradas en el ciberperiodismo y otras que lo contemplan transversalmente. Esto es, diseñar una o varias asignaturas especializadas en el ciberperiodismo y además incluirlo transversalmente en el resto de materias (Tejedor, S., 2007: 76-78). Así se forma a los alumnos en este campo desde diferentes perspectivas y materias para luego aplicarlo de forma específica en algunas asignaturas. Este plan de estudios contempla el ciberperiodismo como una materia imprescindible en la formación de los egresados.

Veamos el nuevo plan de grado que se está instalando en esta misma universidad:

Tabla 4.18. Itinerario ciberperiodístico en el grado de Periodismo. UV. Curso 2009-2010.

Itinerario ciberperiodístico en el grado de Periodismo. UV.		
	UV (Grado)	Objetivos ciberperiodísticos
Asignat.	Documentación comunicativa 1º B.	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.

Fuente: elaboración propia.

En principio, en primer curso, sólo la asignatura *Documentación comunicativa* está relacionada con Internet en cuanto al uso que se hace del medio como recurso de documentación. Repasando el resto de asignaturas de los demás cursos, en segundo se incluye *Periodismo digital*. A falta de las guías docentes, se prevé que esta asignatura proporcionará una formación específica al alumno y el resto de asignaturas la complementarán de forma transversal.

4.3.4. El ciberperiodismo en la Universidad Jaime I.

Tabla 4.19. Itinerario ciberperiodístico en el grado de Periodismo. UJI. Curso 2009-2010.

Itinerario ciberperiodístico en el grado de Periodismo. UJI.		
	UJI (Grado)	Objetivos ciberperiodísticos
Asignatura	Teoría del periodismo 1º B.	. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. . Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet.
	Documentación informativa 1º O.	. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. . Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.
	Derecho de la comunicación 1º O.	. Conocimientos las cuestiones jurídicas relativas al cibermedio y la comunicación social

Fuente: elaboración propia.

El grado es el primer estudio de Periodismo en esta Universidad. En el primer curso hay tres asignaturas cuyos programas presentan contenidos beneficiosos para trabajar el periodismo en Internet: *Teoría del periodismo*, ofreciendo una visión general de la influencia de Internet en el Periodismo y en las salidas profesionales; *Documentación informativa*, capacitando al alumno en la búsqueda y el uso de la información; y *Derecho de la comunicación*, que trata temas jurídicos relacionados con la sociedad de la información.

El resto del plan ofrece la asignatura *Herramientas informáticas para comunicadores* que pueden estar ligadas al ámbito objeto de estudio y *Ciberperiodismo*. Ambas asignaturas que deben superarse para graduarse en Periodismo. Por ello, se puede afirmar que esta universidad también se basa en un plan de formación mixto en lo que concierne a estos estudios, al igual que la Universidad de Valencia.

Conclusiones

Tras el análisis de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos en las universidades de la Comunidad Valenciana se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Desconocimiento, desconfianza y/o rechazo por parte de algunos profesores de la importancia del ciberperiodismo como nueva disciplina y de Internet como nuevo medio de comunicación que frenan la integración de estos contenidos en los planes de estudios.
- Guías docentes poco definidas.
- Avance poco sustancioso en cuanto a la integración de la materia del ciberperiodismo en los nuevos grados.
- Falta de consenso terminológico al definir esta materia y sus contenidos y cómo incluirlos en los planes de estudio, bien de forma mixta o transversal.
- Constante avance de Internet, las rutinas de trabajo, las formas de comunicar, etc. Estos aspectos implican una evolución constante del ciberperiodismo lo cual supone un incesante reciclaje en la formación del profesorado y de renovación de las guías docentes derivando en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el experimento y la investigación.
- Falta de coordinación entre los docentes, las asignaturas y los departamentos. La escasa coordinación, y en ocasiones colaboración, de los agentes implicados impide un consenso en los sistemas de enseñanza y en la planificación de un trazado coherente entre las asignaturas o las diferentes materias dirigidas a una formación ciberperiodística.

Santiago Tejedor exponía en su tesis dos barreras que impedían o frenaban la inclusión del ciberperiodismo en la universidad:

- Por un lado, Tejedor mostraba la necesidad de modificar el plan actual de estudios (Tejedor, S., 2006: 324-326). No obstante, en los últimos dos años, expertos se han encargado de diseñar los nuevos planes de grado. Pero, con estos planes en la mano, la materia del ciberperiodismo apenas ha variado con respecto a la licenciatura ni se han tenido en cuenta observaciones extraídas de las entrevistas de Tejedor a numerosos docentes (Tejedor, S., 2006: 320-372). Aunque esperaremos unos años para poder valorar la nueva trayectoria de estos estudios.
- Por otro lado, las escasas infraestructuras tecnológicas (Tejedor, S., 2006: 333). Sin embargo, el equipamiento en *hardware* y *software* que se ha venido llevando a cabo en nuestras universidades ya no es una excusa para no trabajar el Periodismo en la Red. Incluso fuera del aula, cada vez son más los alumnos que disponen de ordenador personal y acceso a Internet. Además, estos conocimientos informáticos se imparten en cursos avanzados y los estudiantes han adquirido destreza suficiente de manejo del ordenador e Internet en los primeros años de carrera.

En este sentido cabe afirmar que en el año 2010 la enseñanza del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana sigue necesitando de unas pautas definidas y reconocidas que respondan a un plan de formación dirigido al ciberperiodismo. Sólo la Universidad de Valencia presenta una trayectoria definida entre sus asignaturas respecto a esta materia en ambos planes. En esta universidad, y según las guías docentes consultadas, los estudiantes de Periodismo se forman en todas las competencias necesarias para desarrollar la profesión ciberperiodística.

Con los nuevos planes de grado ya operativos en todas las universidades, este capítulo se retomará en pocos años para un seguimiento de los estudios de ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana.

Por último, nos centraremos en el estudio de las herramientas Web utilizadas en la docencia ciberperiodística. A partir de las herramientas expuestas en la *Tabla 4.4* y de su utilización en las distintas asignaturas dependiendo de su relación con el ciberperiodismo (véase *Tabla 4.5*, *Tabla 4.10* y *Tabla 4.12*), estos instrumentos se han organizado en base a 12 tipos agrupándolos por afinidad, propósito y frecuencia de uso según lo expuesto por los profesores encuestados y los programas de las asignaturas.

Tabla 4.20. Herramientas Web utilizadas en la docencia del ciberperiodismo en la C.V. 2010.

Herramientas Web
Correo electrónico.
<i>Blogs</i> .
<i>Chat</i> , foros u otras herramientas de intercambio de ideas.
<i>Wikis</i> .
Videoconferencias.
Programas de creación de espacios Web.
Programas para gestionar contenidos en línea (gestores internos, etc.).
Herramientas Web para la búsqueda de datos. Agregadores de noticias (buscadores, bibliotecas virtuales, bases de datos, etc.).
Herramientas para crear/editar/procesar de datos en línea.
Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.
Redes sociales.
Herramientas de publicación: portafolios, galerías, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información.

Fuente: elaboración propia.

Más del 60% de los profesores encuestados afirma utilizar el correo electrónico, los *blogs*, herramientas de búsqueda y documentación y la Web de la asignatura con las aplicaciones que dicho espacio proporciona.

Algunos instrumentos se han organizado independientemente del resto para diferenciarlos mejor de otros similares pero que se utilizan menos. Es el caso del correo electrónico, los blogs, los wikis y la videoconferencia. Además, se incluyen los siguiente tipos de instrumentos en línea:

- *Chat*, foros u otras herramientas de intercambio de ideas.
- Programas de creación de espacios Web.
- Programas para gestionar contenidos en línea como los gestores de contenidos de los blogs, los wikis, intranets, etc.
- Las herramientas Web para la búsqueda de datos incluyen los buscadores, bibliotecas virtuales, bases de datos, etc. Además, los agregadores de noticias e instrumentos similares que permitan localizar u obtener información como marcadores sociales y etiquetas, sindicaciones RSS, etc.
- Herramientas para crear/editar/procesar de datos en línea como diccionarios, correctores ortográficos, traductores, convertidores, editores de texto, encuestas, exámenes, etc.
- Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.
- Redes sociales.
- Herramientas de publicación en línea como las galerías o repositorios, e-portafolios, Web de la asignatura y todas sus aplicaciones, Webs personales, etc.

Estas herramientas (véase *Tabla 4.20*) se enlazan con los objetivos y las e-actividades ciberperiodísticas presentadas en el capítulo concluyendo la siguiente tabla:

Tabla 4.21. Objetivos, e-actividades y herramientas Web en la enseñanza del ciberperiodismo. 2010.

E-actividades	Objetivos	Herramientas web
<p>1. Prácticas de documentación, búsqueda de fuentes y recursos informativos en la red (hallar, contrastar, validar y evaluar).</p>	<p>4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. 9. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.</p>	<p>Herramientas Web para la búsqueda de datos. Agregadores de noticias. Correo electrónico. <i>Chat</i>, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. <i>Wikis</i>. Videoconferencias. Redes sociales. Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información.</p>
<p>2. Prácticas de estudio de casos (estudiar y analizar).</p>	<p>1. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. 2. Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. 4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. 5. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción.</p>	<p><i>Blogs</i>. Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información. Redes sociales.</p>
<p>3. Prácticas de creación de mensajes ciberperiodísticos (adaptación o innovación).</p>	<p>3. Aprender a crear contenidos informativos en línea. 4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. 5. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. 6. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. 9. Aprender pautas para el</p>	<p><i>Blogs</i>. Herramientas Web para el procesamiento de datos. Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. Redes sociales. Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con</p>

	manejo y validación de fuentes en Internet.	aplicaciones para crear, gestionar y compartir información.
4. Prácticas de diseño y desarrollo de un cibermedio.	<p>1. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación.</p> <p>3. Aprender a crear contenidos informativos en línea.</p> <p>4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.</p> <p>5. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción.</p> <p>6. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital.</p> <p>7. Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia.</p> <p>8. Gestionar contenidos en línea.</p>	<p>Programas para la creación de espacios Web.</p> <p>Programas para la gestión de contenidos en línea.</p> <p>Herramientas Web para el procesamiento de datos.</p> <p>Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.</p>
5. Prácticas de gestión de contenidos (tareas de producción).	<p>4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.</p> <p>8. Gestionar contenidos en línea.</p>	<p><i>Blog.</i></p> <p><i>Wikis.</i></p> <p>Programas para la gestión de contenidos en línea.</p> <p>Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información.</p>
6. Prácticas de manejo de software.	<p>4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.</p> <p>5. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción.</p> <p>6. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital.</p>	<p>Programas para la creación de espacios Web.</p> <p>Programas para la gestión de contenidos en línea.</p> <p>Herramientas Web para la búsqueda de datos.</p> <p>Herramientas Web para el procesamiento de datos.</p>

		Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.
7. Prácticas de juego de roles (creador de mensajes, editor, <i>Webmaster</i> , documentalista, <i>gatekeeper</i> , <i>project leader</i> , diseñador, detector de tendencias, generador de nuevos productos, publicista, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. 2. Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet. 3. Aprender a crear contenidos informativos en línea. 4. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. 5. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. 6. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. 7. Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia. 8. Gestionar contenidos en línea. 9. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet. 	<p>Correo electrónico. <i>Blogs</i>. <i>Chat</i>, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. <i>Wikis</i>. Videokonferencias. Programas para la creación de espacios Web. Programas para la gestión de contenidos en línea. Herramientas Web para la búsqueda de datos. Agregadores de noticias. Herramientas Web para el procesamiento de datos. Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. Redes sociales. Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información.</p>

Fuente: elaboración propia.

Cada una de las herramientas Web proporciona una serie de competencias y, dependiendo de la materia, los objetivos que se plantean en cada asignatura son diferentes (véase la véase la *Figura 4.5. Temática de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos*).

Tabla 4.22. Actividades, herramientas Web y competencias por materia en la docencia del ciberperiodismo.

Materia: Ciberperiodismo		
Actividades	Herramienta	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de documentación, búsqueda de fuentes y recursos informativos en la red (hallar, contrastar, validar y evaluar). • Prácticas de estudio de casos (estudiar y analizar). • Prácticas de creación de mensajes ciberperiodísticos (adaptación o innovación). • Prácticas de diseño y desarrollo de un cibermedio. • Prácticas de gestión de contenidos (tareas de producción). • Prácticas de manejo de software. • Prácticas de juego de roles (creador de mensajes, editor, <i>Webmaster</i>, documentalista, <i>gatekeeper</i>, <i>project leader</i>, diseñador, detector de tendencias, generador de nuevos productos, publicista, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blogs</i>. • Chat, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • <i>Wikis</i>. • Videoconferencias. • Programas para la creación de espacios Web. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. Agregadores de noticias. • Herramientas Web para el procesamiento de datos. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Redes sociales. • Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la estructura general de medios digitales de comunicación. • Análisis de los medios de información y servicios multimedia en Internet. • El alumno aprende a crear contenidos informativos en línea. • Conocimiento de Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. • Aprendizaje de nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. • Aprendizaje de programas informáticos para la elaboración de información digital. • Conocimiento de los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia. • Gestión de contenidos en línea. • Aprendizaje de pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.
Materia: Teoría del periodismo		
Actividades	Herramienta	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de estudio de casos (estudiar y analizar). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Blogs</i>. • Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la estructura general de medios digitales de comunicación. • Análisis de los medios de información y servicios multimedia en Internet.

	<ul style="list-style-type: none"> • Redes sociales. • Webs de cibermedios, <i>Blogs</i> de información ,etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. • Aprendizaje de nuevos hábitos informativos y rutinas de producción.
Materia: Documentación		
Actividades	Herramienta	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de documentación, búsqueda de fuentes y recursos informativos en la red (hallar, contrastar, validar y evaluar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas Web para la búsqueda de datos. Agregadores de noticias. • Correo electrónico. • Chat, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • <i>Wikis</i>. • Videoconferencias. • Redes sociales. • Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. • Aprendizaje de pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.
Materia: Redacción		
Actividades	Herramienta	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de creación de mensajes ciberperiodísticos (adaptación o innovación). • Prácticas de documentación, búsqueda de fuentes y recursos informativos en la red (hallar, contrastar, validar y evaluar). • Prácticas de estudio de casos (estudiar y analizar). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Blogs</i>. • Herramientas Web para el procesamiento de datos. • Redes sociales. • Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. Agregadores de noticias. • Correo electrónico. • Chat, foros u otras 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno aprende a crear contenidos informativos en línea. • Conocimiento de Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. • Aprendizaje de programas informáticos para la elaboración de información digital. • Aprendizaje de pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet. • Aprendizaje de nuevos hábitos informativos y

	<p>herramientas en línea de intercambio de ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wikis. • Videoconferencias. 	<p>rutinas de producción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la estructura general de medios digitales de comunicación. • Análisis de los medios de información y servicios multimedia en Internet.
--	--	---

Materia: Producción

Actividades	Herramienta	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de creación de mensajes ciberperiodísticos (adaptación o innovación). • Prácticas de gestión de contenidos (tareas de producción). • Prácticas de documentación, búsqueda de fuentes y recursos informativos en la red (hallar, contrastar, validar y evaluar). • Prácticas de estudio de casos (estudiar y analizar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Blogs. • Herramientas Web para el procesamiento de datos. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Redes sociales. • Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Agregadores de noticias. • Correo electrónico. • Chat, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • Wikis. • Videoconferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno aprende a crear contenidos informativos en línea. • Conocimiento de Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. • Aprendizaje de nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. • Gestión de contenidos en línea. • Aprendizaje de programas informáticos para la elaboración de información digital. • Aprendizaje de pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet. • Conocimiento de la estructura general de medios digitales de comunicación. • Análisis de los medios de información y servicios multimedia en Internet.

Materia: Tecnología de la información

Actividades	Herramienta	Competencias
-------------	-------------	--------------

<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de manejo de software. • Prácticas de creación de mensajes ciberperiodísticos (adaptación o innovación). • Prácticas de estudio de casos (estudiar y analizar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas para la creación de espacios Web. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas Web para el procesamiento de datos. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • <i>Blogs</i>. • Herramientas Web para el procesamiento de datos. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Redes sociales. • Herramientas de publicación: portafolios, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. • Aprendizaje de programas informáticos para la elaboración de información digital. • Aprender a crear contenidos informativos en línea. • Conocimiento de nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. • Aprendizaje de pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet. • Conocimiento de la estructura general de medios digitales de comunicación. • Análisis de los medios de información y servicios multimedia en Internet.
Materia: Informática y diseño Web		
Actividades	Herramienta	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de manejo de software. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas para la creación de espacios Web. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas Web para el procesamiento de datos. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. • Aprendizaje de nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. • Aprendizaje de programas informáticos para la elaboración de información digital.

Fuente: elaboración propia. 2010.

Tomando como base esta propuesta, las herramientas incluidas en la *Tabla 4.20* y posteriormente en la *Tabla 4.21* se tratarán de validar en el capítulo V atendiendo a la eficacia de uso por parte de los alumnos que trabajan con ellas en las asignaturas estudiadas en este capítulo.

Por otro lado, es de gran interés en esta investigación conocer si el uso docente de estas herramientas conlleva que los alumnos adquieran las competencias necesarias para formarse como ciberperiodistas: competencias conceptuales (lo que el alumno debe saber), competencias procedimentales (lo que el alumno debe saber y hacer) y competencias actitudinales (lo que el alumno debe conocer dentro de las actitudes académicas y profesionales). Es necesario establecer si el modo de trabajar con estos instrumentos Web en los estudios de ciberperiodismo de las universidades de la Comunidad Valenciana está dirigido a la utilización de las mismas herramientas en el desarrollo de la profesión ciberperiodística.

Para ello se ha elaborado una tabla que incluye las herramientas utilizadas en la docencia del ciberperiodismo (véase la *Tabla 4.4*) y los instrumentos empleados en el desempeño de la profesión ciberperiodística (véase la *Tabla 2.5*). A las 30 herramientas utilizadas por los profesores de ciberperiodismo se han añadido 4 instrumentos, que aunque no han sido mencionados por los profesores, se han considerado relevantes por su frecuente uso en los cibermedios: el *chat*, las cartas al director, el boletín de noticias y los juegos en red.

A continuación se presentan las herramientas utilizadas tanto en el desempeño de la profesión ciberperiodística como en la docencia del ciberperiodismo y se explica la función de estos instrumentos en cada caso.

Tabla 4.23. Herramientas Web utilizadas en la docencia y en la profesión ciberperiodística.

Función: herramientas de búsqueda y/o documentación		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	Uso profesional
Buscadores generales, específicos y académicos	El alumno adquiere experiencia de uso buscando información (textos, videos, imágenes, sonido, fuentes, etc.). Aprende a entender qué	Herramienta de documentación.

Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.	información necesita y para qué; cómo y dónde conseguirla; y a seleccionarla y diferenciarla de otras informaciones erróneas o poco o nada fiables. Aprender buscando.	Herramienta de documentación.
Diccionarios	Permiten al alumno revisar el vocabulario utilizado en sus textos y buscar sinónimos, antónimos, etc. para mejorar y enriquecer la redacción. Aprender buscando.	Herramienta de corrección y/verificación.
Función: herramientas de publicación, documentación y/o almacenamiento		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	Uso profesional
<i>Wikis</i>	Pueden utilizarse como repositorios de información de una asignatura para documentarse. Además, son sistemas de publicación y edición de carácter colaborativo para desarrollar colectivamente contenidos. Suelen emplearse para elaborar glosarios de las materias. Aprender buscando, haciendo y compartiendo.	Son sistemas de publicación y edición de carácter colaborativo para desarrollar colectivamente contenidos.
Web de la asignatura	Es un espacio para publicar anuncios relacionados con el curso, actividades, etc. En ocasiones se permite adjuntar materiales y recursos (la guía docente, explicación de actividades, etc.). Los alumnos se informan sobre la asignatura y descargan materiales. Aprender buscando, haciendo y compartiendo.	En este caso se trata del cibermedio o de una sección en concreto.
Galerías o repositorios	Espacios para publicar contenidos como el e-portafolio o la Web del alumno: los alumnos pueden insertar sus materiales en espacios multimedia creando su propia carpeta de trabajos realizados durante el curso. El profesor o los alumnos también pueden utilizar o crear repositorios de recursos digitales útiles (sonido, vídeo, gráficos, tutoriales, programas	Los cibermedios disponen de espacio para publicar imágenes, vídeos o audios relacionados con la temática del mismo. Los usuarios pueden colaborar insertando sus propios materiales audiovisuales: <i>podcast</i> , vídeo, etc.

	básicos, etc.) para la docencia. Aprender buscando, haciendo y compartiendo.	
Bases de datos o Motores de búsqueda	El alumno crea, gestiona o usa las bases de datos. Éstas realizan la función de contenedores que almacenan bibliografía o documentos en diversos formatos para poder ser recuperados posteriormente en acciones de documentación normalmente. Aprender buscando, haciendo y compartiendo.	Buscadores de noticias u otros contenidos en el cibermedio, servicio de hemeroteca, etc.
Anuncios	La Web de la asignatura puede facilitar un espacio para publicar anuncios informativos relacionados con el curso, actividades, etc. En ocasiones se permite adjuntar materiales y recursos (la guía docente, explicación de actividades, etc.). Aprender haciendo y compartiendo.	Anuncios clasificados: anuncios publicados por los usuarios (gratuitamente o previo pago) en los que éstos ofrecen la compra o la venta de determinados productos o servicios, o bien buscan entablar algún tipo de relación con otros usuarios.
Función: herramientas de planificación o gestión del tiempo		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	Uso profesional
Calendarios y planificadores	Permiten al alumno organizar y planificar el tiempo durante el desarrollo del curso o la asignatura. Incluyen sistemas de alerta para avisar de fechas importantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aprender haciendo.	Herramienta de planificación y organización.
Función: herramientas de edición		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	Uso profesional
Correctores ortográficos, etc.	Permiten al alumno comprobar la ortografía y gramática de sus textos editando la información inicial. Además se puede trabajar la ortografía, la gramática y la morfología mediante herramientas como el foro, el <i>chat</i> , el <i>blog</i> , etc. Aprender haciendo.	Herramienta de corrección y/o verificación.

Convertidores de documentos en otros formatos o en presentaciones	Permiten a los alumnos convertir documentos en distintos formatos para visualizar/presentar sus trabajos. Aprender haciendo.	Herramienta para convertir documentos en distintos formatos para visualizar/presentar los contenidos informativos.
Traductores	Aplicaciones que asienten a los alumnos en la traducción de documentos a otros idiomas. Además, permiten perfeccionar la escritura en idiomas extranjeros. Aprender haciendo.	Herramienta de traducción y/o verificación.
Función: herramientas de comunicación y/o intercambio de ideas o materiales		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	Uso profesional
Foros	Espacios de discusión y debate de temática general o específica en los que puede darse el intercambio de ideas y opiniones etc. Se pueden utilizar para hacer presentaciones al grupo; para tutorías grupales (anuncios, aclaraciones, resolución de preguntas o comentarios).	Foros de discusión no simultáneo de temática general o específica, en los que puede darse el intercambio de ideas y opiniones entre los usuarios. Controlada por el periodista.
<i>Chats</i>	Foros: comunicación no simultánea (asincrónica) y escrita. <i>Chats</i> : comunicación simultánea (sincrónica) y escrita que puede ser individual o en grupo. También se puede realizar <i>chats</i> con expertos, es decir, entrevistas y diálogos entablados entre los alumnos y expertos invitados por el profesor.	Comunicación simultánea entre los usuarios a través, normalmente, del texto escrito, pero también del audio o el vídeo. <i>Chat</i> con invitados: entrevistas y diálogos entablados entre los usuarios y personajes relevantes invitados por el cibermedio.
Videoconferencias	Videoconferencias: comunicación sincrónica y audiovisual (puede ser a través de audio o vídeo). Aprender haciendo y compartiendo.	
Correo electrónico	Posibilita la comunicación a modo de tutoría privada entre el profesor y el alumno (orientación, seguimiento, resolución de dudas, etc. de una actividad en concreto o del curso en general) o distribuir un correo a varios mediante listas de distribución. Permite adjuntar documentos (entrega de actividades). Aprender haciendo y compartiendo.	Contacto directo con el medio o con el periodista para contactar con el ciberperiodista o con el cibermedio; para enviar contenidos u otro tipo de información solicitada por el cibermedio; etc.

<i>Blogs</i>	Espacios de opinión o información gestionados por los propios alumnos. Puede ser un <i>blog</i> de la asignatura gestionado por el profesor con información general; de temáticas relacionadas con la materia para que participen los alumnos; de actividades concretas; de expertos, etc. Permiten compartir e intercambiar materiales (textos, hipertexto, videos, etc.). También se usan como espacios de presentación, entrega de actividades y evaluación, donde profesor y/o compañeros realizan valoraciones o preguntas mediante un sistema de comentarios. Fomentan la reflexión, el análisis y la crítica por parte de los alumnos. Aprender haciendo y compartiendo.	Presencia de <i>weblogs</i> de opinión o información, desarrollados por periodistas del propio cibermedio, por personajes públicos e incluso por los propios ciudadanos. Suelen llevar asociados un sistema de comentarios.
Redes sociales	Aunque son espacios personales menos destinados a la publicación de información, debido a su gran popularidad en la actualidad su uso didáctico es similar al de los <i>blogs</i> . Aprender haciendo y compartiendo.	
Sistema de comentarios	Sistema para comentar materiales docentes (blogs o redes sociales).	Los usuarios insertan comentarios en las noticias y hacen aportaciones.
Recomendación de materiales	El profesor comparte información recomendando, mediante mensajes de correo electrónico, contenidos relacionados con la materia y publicados en otros espacios Web. De este mismo modo los alumnos pueden avisar de una nueva inserción en su herramienta Web de trabajo a otros compañeros o al profesor para que sea revisada o valorada. Aprender compartiendo.	Recomendación de artículos: el usuario de envía un e-mail a otros usuarios para recomendar la lectura de contenidos específicos del cibermedio.
Cartas al director	Retroalimentación con el profesor mediante e-mail o formularios.	Envío y publicación de opiniones o informaciones de los usuarios.
Función: herramientas de creación (y edición)		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	Uso profesional
Aplicaciones	Herramientas que permiten desde	Herramientas que permiten desde

de creación y edición de materiales	tomar notas hasta crear, editar y compartir documentos académicos (textos, hojas de cálculo, gráficos, bases de datos, imágenes, etc.) en la red. Estos recursos pueden utilizarse para trabajo individual o colaborativo ayudando al alumno a practicar tareas como la citación, numeración, diseño, maquetación, estilos, etc. Aprender haciendo y compartiendo.	tomar notas hasta crear, editar y compartir documentos académicos (textos, hojas de cálculo, gráficos, bases de datos, imágenes, etc.) en la red.
Aplicaciones de creación Web	Herramientas Web que permiten el diseño, la creación y edición de un sitio Web en línea. Se trata de configurar espacios web adaptados a las necesidades reales de los alumnos. Bien es el profesor quien crea aplicaciones de refuerzo, o bien son los alumnos los que aprenden a programar y crear sus propias utilidades informáticas, por ejemplo, una revista digital o la Web de la asignatura y/o del alumno. Aprender haciendo.	Herramienta para crear o modificar el diseño de un cibermedio.
Función: herramientas de gestión de la información		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	Uso profesional
Intranets o gestores de contenidos	Herramientas para gestionar, compartir y distribuir la información. Puede ser la Web de la asignatura dónde el alumno puede disponer de un espacio propio para administrar. Los CMS, se utilizan en estos casos, para entregar y/o recoger materiales (texto, vídeo, audio, hipertexto, etc.) de acceso abierto o restringido. Los alumnos pueden presentar y exponer trabajos o proyectos y ser evaluados. Entornos como la revista digital de la asignatura/facultad, los <i>blogs</i> y los <i>wikis</i> se pueden considerarse también gestores de contenidos en su parte interna, ya que el profesor o el alumno crean y gestiona los contenidos como administrador además de ser usuario de los mismos.	Aplicaciones a modo de Intranet para que los profesionales de la información del cibermedio inserten, den formato y distribuyan la misma. También existen mecanismos interactivos para que el lector participe en la configuración e inserción de los contenidos del cibermedio.

	Aprender haciendo y compartiendo.	
Personalización	El alumno puede personalizar su espacio, por ejemplo de la Web de la asignatura, indicando los servicios en los que va a participar, cómo quiere que se le muestre la información, cómo ser informado de los anuncios que publica el profesor, etc. Este servicio debe tener en cuenta la accesibilidad y la atención a la diversidad. Aprender haciendo.	Personalización del diseño de la Web: el usuario puede personalizar en un alto grado las secciones y/o contenidos específicos a los que desea acceder, así como la relevancia que se les confiere.
Alertas como mensajes SMS o de correo electrónico	Sistema que permite avisar mediante sms o correo electrónico de los anuncios de la asignatura que publica el profesor. Algunas universidades lo utilizan para avisar al alumno de la publicación de notas, de actividades, etc. Aprender haciendo.	Servicio de alertas y titulares informativos que recibe el usuario en su teléfono, previa suscripción.
Mensajes SMS o a través de formularios		Mensajes que envía el lector y que se publicarán en el cibermedio.
Función: herramientas de selección y clasificación		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	
Agregadores de favoritos	Los alumnos aprenden a utilizar estas herramientas para suscribirse a contenidos de sitios webs relacionados con la temática de la asignatura. Permiten a los usuarios que investigan sobre un asunto concreto estar informados de las últimas noticias relacionadas que se publican en Internet. Aprender buscando y haciendo.	Sindicación de contenidos mediante RSS, que permite que el usuario se suscriba a los contenidos del cibermedio y pueda consultar con mayor comodidad sus actualizaciones.
Marcadores sociales y etiquetas		
Sindicaciones RSS		
Boletín de noticias	Sistema de anuncios de la Web de la asignatura, o aviso por sms o al correo electrónico del alumno.	El usuario puede suscribirse a una lista de correo y recibir en su correo electrónico ciertos contenidos publicados en el cibermedio.
Función: herramientas de evaluación		
Herramienta	Uso en el aprendizaje del alumno	Uso profesional

Encuestas, test, etc.	Sistemas interactivos que se encargan de definir una pregunta y un conjunto limitado de respuestas, entre las cuales el alumno selecciona aquella que se ajusta mejor a su opinión. Con ellos, los alumnos pueden valorar el desarrollo del curso y/o actividades dando su opinión al profesor; pueden valorar los conocimientos que van adquiriendo, etc. Aprender haciendo.	Sistema interactivo que se encarga de definir una pregunta y un conjunto limitado de respuestas, entre las cuales el usuario selecciona aquella que se ajusta mejor a su opinión. Muestra interés y compromiso del cibermedio para con las opiniones de su público.
Votación	Posibilidad de asignar una puntuación a las actividades o los trabajos, a la asignatura, etc.	Votación de las noticias: posibilidad de asignar una puntuación a los contenidos específicos del medio. Más leído/ popular: clasificación de contenidos según el número de visitas o de votaciones (en este caso sería como la votación de noticias).
Juegos en red		El usuario puede participar en distintos tipos de juegos interactuando simultáneamente con otros usuarios.

Fuente: elaboración propia. 2010.

En esta tabla se aprecia la estrecha relación que existe entre la finalidad didáctica de cada herramienta con la finalidad profesional.







**Capítulo V. Las herramientas Web en la
docencia del ciberperiodismo en las
universidades de la Comunidad
Valenciana.**



Introducción

Como se ha indicado en los anteriores capítulos de la tesis, existen mejoras significativas en el uso de Internet y las herramientas web que pueden aportar beneficios a los procesos de enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo.

Se ha insistido en la importancia que tiene que el profesor, como agente activo de la formación, elija adecuadamente estas herramientas telemáticas de trabajo para que el alumno pueda lograr los objetivos establecidos en las guías docentes de manera eficaz y, sobretodo, enfocados hacia una profesionalización del ciberperiodismo real y actual.

En el capítulo IV de esta tesis se han mostrado las herramientas Web más utilizadas por los profesores de las asignaturas relacionadas con el ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Esta selección se ha realizado en base a los datos recogidos por la autora a partir de las guías docentes de las asignaturas y mediante entrevistas a los profesores responsables de las mismas.

Sin embargo, estas herramientas Web que proponen los profesores pueden no ser las más adecuadas para la consecución de los objetivos planteados en cada asignatura o no coincidir con los recursos en línea que los alumnos realmente utilizan durante su aprendizaje.

Esta tesis trata de evaluar la utilidad y la eficacia de las herramientas Web que los alumnos han seleccionados como los instrumentos que emplean en su aprendizaje en cada asignatura estudiada en el capítulo IV. Para ello, se persiguen los siguientes objetivos principales:

- Analizar la efectividad de estas herramientas Web dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los alumnos y el logro de competencias.
- Comprobar si los instrumentos que han indicado los profesores mediante las entrevistas o en los programas de las asignaturas estudiadas son los que los alumnos afirman haber utilizado durante su aprendizaje en las mismas.

- Ofrecer a futuros docentes del ciberperiodismo recursos Web docentes de referencia para la impartición de los contenidos de las asignaturas de ciberperiodismo.



5.1. Materiales y método de análisis

Se pretende establecer un juicio sobre el uso de las herramientas Web utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Para ello es necesario conocer qué instrumentos han empleado los alumnos y cómo éstos valoran su eficacia de uso. La metodología de trabajo ha sido la siguiente:

a) Se establecen las principales herramientas Web que van a formar parte de la muestra de estudio para este capítulo:

En el capítulo IV de esta tesis se han determinado las herramientas Web más utilizadas por los profesores en la docencia del ciberperiodismo en la C.V. y se han organizado en base a 12 tipos de instrumentos. Estos recursos, agrupados por afinidad y propósito de uso, son el corpus de la investigación desarrollada en este capítulo:

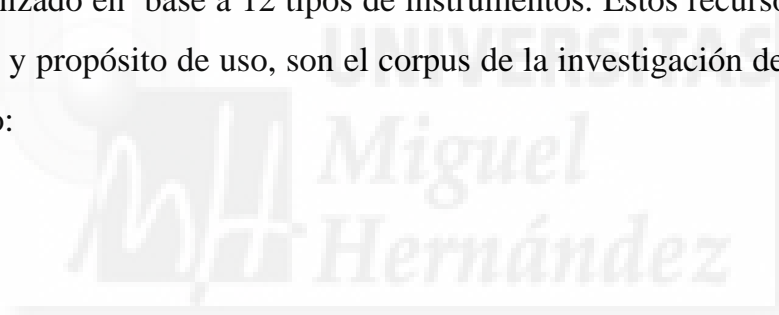


Tabla 5.1. Herramientas Web utilizadas en la docencia del ciberperiodismo en la C.V. 2010.

Herramientas Web
Correo electrónico.
<i>Blogs.</i>
<i>Chat</i> , foros u otras herramientas de intercambio de ideas.
<i>Wikis.</i>
Videoconferencias.
Programas de creación de espacios Web.
Programas para gestionar contenidos en línea (gestores internos, etc.).
Herramientas Web para la búsqueda de datos. Agregadores de noticias (buscadores, bibliotecas virtuales, bases de datos, etc.).
Herramientas para crear/editar/procesar de datos en línea.
Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.
Redes sociales.
Herramientas de publicación: portafolios, galerías, repositorios de materiales, Web de la asignatura con aplicaciones para crear, gestionar y compartir información.

Fuente: elaboración propia.

b) Seleccionar las asignaturas que formarán parte del estudio:

Se ha establecido un criterio en la selección de las asignaturas a evaluar. De todas las asignaturas relacionadas con el ciberperiodismo –estudiadas en el capítulo IV de esta tesis- se han escogido aquellas cuyas guías docentes especifican el uso de este tipo de herramientas en línea como apoyo a la docencia o así lo han expresado los profesores responsables a través de una entrevista. Se han descartado las siguientes asignaturas: *Periodismo especializado*, *Teoría y práctica de géneros de opinión*, *Teoría del periodismo*, *Derecho de la comunicación* y *Ética y deontología profesional*. Estas asignaturas no forman parte del análisis de la eficacia del uso de herramientas Web por parte de los alumnos. Los profesores han manifestado en una entrevista personal que los

contenidos docentes han sido teóricos y no se ha utilizado ni se ha fomentado el uso de dichos recursos telemáticos durante el periodo de enseñanza y aprendizaje.

Las asignaturas que conforman el corpus definitivo de esta parte del estudio son 17 y se distribuyen en asignaturas centradas en el ciberperiodismo, asignaturas con contenidos ciberperiodísticos o asignaturas afines al ciberperiodismo:

Tabla 5.2. Asignaturas de ciberperiodismo que utilizan herramientas Web en la docencia durante el curso 2009-2010 en la C. V.

Asignaturas de ciberperiodismo que utilizan herramientas Web para la docencia en la C. V. Curso 2009-2010.
Asignaturas de ciberperiodismo
Internet para comunicadores UV (Lic.)
Periodismo digital UV (Lic.)
Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos
Documentación informativa UMH (Lic.)
Comunicación e internet UMH (Lic.)
Lenguaje y técnicas de periodismo escrito UMH (Lic.)
Producción periodística UMH (Lic.)
Tecnología de la información UMH (Lic.)
Informática aplicada a la comunicación CEU-UCH Moncada (Lic.)
Redacción periodística CEU-UCH Moncada (Lic.)
Documentación periodística CEU-UCH Moncada (Lic.)
Producción periodística CEU-UCH Elche (Lic.)
Documentación informativa UV (Lic.)
Teoría y práctica del hipertexto UV (Lic.)
Documentación comunicativa UV (Grado)
Documentación informativa UJI (Grado)

Asignaturas relacionadas con el ciberperiodismo
Informática de usuario UMH (Lic.)
Historia de la libertad de imprenta UMH (Lic.)

Fuente: elaboración propia.

c) El público objetivo de este estudio son los alumnos matriculados en las asignaturas seleccionadas en el apartado “b”:

Para que los estudiantes pudieran valorar con conocimiento cada una de las preguntas, se ha elaborado un cuestionario que se ha realizado a los alumnos durante las dos últimas semanas del segundo cuatrimestre del curso 2009/2010. De este modo se ha podido estudiar el logro de competencias tecnológicas e instrumentales que consigue el alumno y la practicidad de cada herramienta en cada asignatura en particular durante el curso.

d) El cuestionario se ha diseñado tanto en versión impresa (véase anexo IV) como digital para que los alumnos pudieran realizarlo a través de Internet (<http://www.in2web.es/encuesta>):

El cuestionario consta de 3 apartados:

- Inicialmente se solicitan los datos personales del alumno para poder analizar su contexto social. Esta sección, además del DNI, nombre y apellidos del alumno, contempla 5 variables entre las cuales se recoge la edad, el sexo, los estudios que está realizando, el curso y la universidad en la que está realizando dichos estudios.
- El apartado 1 estudia el tipo de acceso al medio digital: si el alumno dispone habitualmente de un ordenador y de acceso a Internet. Los datos se recogen en 2 variables. El alumno debe contestar a las preguntas marcando la casilla de opción (sí/no) que mejor se ajuste a su respuesta.
- El apartado 2 analiza, a través de 12 variables, el nivel de conocimiento que tiene el alumno en Internet y el uso que hace de este recurso a nivel general. El

alumno debe responder a las preguntas eligiendo una respuesta de un menú desplegable, o marcando la casilla que mejor se adecue a su situación. En este último caso, las respuestas de cada pregunta se basan en el uso en la escala de Likert y corresponde a una valoración de 0 a 4, donde el “0” es el menor valor y el “4” el mayor.

- El apartado 3 presenta las preguntas de mayor relevancia para esta investigación. Éstas hacen referencia a las herramientas Web que el alumno ha utilizado durante la docencia de la asignatura cursada; su experiencia de uso previa en la/s herramienta/s Web seleccionada/s; y su valoración final con respecto al uso y utilidad de la/s misma/s durante el proceso de aprendizaje en el curso de la asignatura. El apartado se compone de 6 variables y se miden también mediante la escala de Likert. El alumno escoge de entre una valoración de 0 a 4, donde el “0” es el menor valor y el “4” el mayor.

e) Una vez diseñada y formalizada la encuesta, se ha contactado por correo electrónico con los profesores responsables de las asignaturas para realizarla en el horario de estas clases siempre que fuera posible.

Cuando ha sido posible y se ha dispuesto de aula informática, los alumnos han realizado el cuestionario por Internet. En caso contrario, se les ha proporcionado el mismo por escrito.

Aquellas asignaturas en las que, o bien, no se ha podido comunicar con el profesor o no se ha podido realizar el cuestionario en el horario de la asignatura⁷¹, se ha invitado a los alumnos a participar mediante un correo electrónico (realizando el cuestionario a través de Internet), o se ha contactado con ellos personalmente en la facultad en cuestión (realizando el cuestionario impreso).

⁷¹ Se debe tener en cuenta que el cuestionario se ha realizado durante las dos últimas semanas de cada cuatrimestre. Este periodo suele dedicarse a recuperar materia atrasada, exposiciones de trabajos, simulaciones de examen, etc. y resulta difícil disponer de 20 minutos para realizar el cuestionario. Por ello, en la mayoría de las asignaturas éstos se han llevado a cabo fuera del aula.

f) Se ha encuestado a los alumnos del corpus, y se ha procedido a analizar los resultados de las asignaturas que se han recogido en una base de datos que contempla:

- 5 variables de datos generales del alumno.
- 14 variables (apartados 1 y 2) sobre información general a cerca de la formación del alumno en Internet y el uso que hace de la red.
- 6 variables (apartado 3) de información específica referente a la/s herramienta/s que cada alumno haya seleccionado y cumplimentado y su satisfacción con respecto al uso de la/s misma/s (se proponen 12 herramientas con 6 variables cada una de ellas).
- Primero se ha considerado cada asignatura de forma individual y se han extraído para cada una de ellas los datos relevantes de la/s herramienta/s seleccionada/s por los alumnos y la valoración que éstos hacen de la/s misma/s con respecto a las siguientes cuestiones:
 - El grado de experiencia en el uso de la herramienta al inicio de la asignatura (experiencia inicial).
 - Si la herramienta ha sido útil y práctica para llevar a cabo la asignatura (utilidad y practicidad).
 - Si la herramienta ha sido rápida y se ha ahorrado tiempo trabajando con ella (rapidez y ahorro de tiempo).
 - Si la herramienta ha sido fácil de usar (facilidad de uso).
 - Si la herramienta ha respondido a las necesidades de trabajo por parte del alumno (cumple las expectativas).
 - Si el profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión ciberperiodística (vínculo con la profesión) mostrando por qué es necesario saber manejarla.

Como ya se ha detallado en líneas anteriores, el alumno debe escoger de entre una valoración de 0 a 4, donde el “0” es el menor valor y el “4” el mayor. Sin embargo, para presentar estos datos obtenidos de forma clara ofreciendo una visualización rápida y sencilla, estas cuestiones se han hallado del siguiente modo: se ha calculado el porcentaje correspondientes dónde el menor valor señalado por el alumno equivale a 0 puntos y el mayor valor indicado, “4”, equivale a 10 puntos.

Los resultados se presentan en los gráficos del apartado 5.2 *Análisis estadístico y procesamiento de datos* y muestran la efectividad de uso de las herramientas utilizadas en cada una de las asignaturas en las distintas universidades.

Como la mayoría de los alumnos se matriculan de un curso completo, se han realizado las encuestas de las asignaturas seleccionadas en cada curso a la vez. Para aquellos alumnos que también estaban matriculados de alguna asignatura de otro curso se les han facilitado más cuestionarios para que realizaran su evaluación.

Los cuestionarios no son específicos para cada asignatura, sino generales. Por ello, si un alumno ha cursado tres asignaturas, se le han proporcionado tres cuestionarios y en cada uno de ellos ha cumplimentado el nombre de la asignatura y ha respondido a las preguntas. Si un alumno sólo ha cursado una asignatura, sólo ha cumplimentado un formulario.

5.2 Análisis estadístico y procesamiento de los datos.

Esta sección muestra a nivel general la información recogida sobre el alumno en cuanto a sus datos personales, su formación en Internet y otras aplicaciones informáticas, etc. para contextualizar a los estudiantes. Posteriormente se centra en el principal objetivo de esta tesis y ofrece información más detallada de los datos obtenidos sobre la valoración que realizan los alumnos del uso de las herramientas Web en las distintas asignaturas de las cinco universidades estudiadas: asignaturas de ciberperiodismo, asignaturas con contenidos ciberperiodísticos y asignaturas con contenidos afines al ciberperiodismo.

El estudio se ha realizado a 397 alumnos. La mayoría de ellos han cumplimentados varios cuestionarios ya que en el curso 2009/2010 han cursado más de una asignatura del corpus de la tesis. En total se han obtenido 542 encuestas cumplimentadas con éxito.

En cada asignatura se ha encuestado al menos al 30% de los alumnos matriculado, con la excepción de *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito*, asignatura en la que sólo 12 alumnos han participado en las prácticas voluntarias a través de Internet. Este dato se expresa en porcentaje debido a que si una asignatura es optativa, el número de alumnos matriculados es menor que en otra asignatura troncal, obligatoria o básica. Además, en algunas universidades, la capacidad de matriculación en primer curso es de 120 alumnos y en otras es de 60 alumnos.

Los parámetros generales sobre el contexto de los alumnos que se han analizado en el estudio han sido los siguientes:

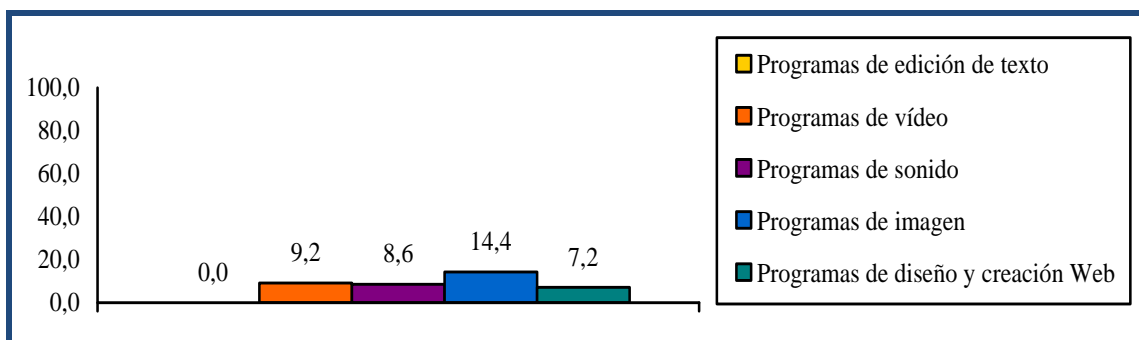
- Estudios: esta variable hace referencia a los estudios que está cursando el alumno y se ha incluido para poder realizar el mismo estudio dirigido a otros

grados universitarios para posteriores investigaciones que puedan derivarse de esta tesis. En este caso, la respuesta de todos los alumnos ha sido que estaban estudiando Periodismo.

- **Curso:** este dato puede ayudar a establecer valoraciones del avance del uso de las herramientas según si el estudiante está en los primeros o últimos cursos de sus estudios. Aunque se ha recogido este dato, en este estudio no se ha tenido en cuenta.
- **Nacionalidad:** todos los alumnos que han participado en el estudio son españoles.
- **Edad:** la edad media de los alumnos encuestados se encuentra entre los 17 y los 25 años. Un 6,2% de alumnos tienen entre 26 y 35 años y sólo un 2% superan los 36 años. Ningún alumno sobrepasa los 65 años de edad.
- **Sexo:** de todos los alumnos encuestados el 55,7% son mujeres y el 44,3 son hombres.
- **Universidad:** han participado en el estudio 142 alumnos de la Universidad Miguel Hernández de Elche; 21 de la Universidad CEU Cardenal Herrera de Elche; 77 de la Universidad CEU Cardenal Herrera de Moncada; 124 de la Universidad de Valencia; y 33 de la Universidad Jaime I.
- **Disponibilidad de ordenador habitualmente:** todos los alumnos disponen de ordenador.
- **Disponibilidad de conexión a Internet habitualmente:** todos los alumnos disponen de acceso a Internet asiduamente.
- **Lugar en el que han adquirido su formación en Internet:** el 60% de los alumnos ha aprendido a utilizar Internet de forma autónoma, el 21% se ha formado en estudios anteriores y el 16% lo ha hecho en la universidad.

- Nivel de experiencia de uso en Internet en general: el 40% de los alumnos considera que su nivel de formación en Internet es medio frente al 50% que cree que es bueno. Sólo el 8,6% de los alumnos afirma que su experiencia de uso en Internet es muy buena.
- Nivel de experiencia de uso en programas de edición de texto: el 35% de los alumnos cree que su formación en editores de texto es regular frente al 36% que opina que su experiencia de uso es mala o muy mala.
- Nivel de experiencia de uso en programas de vídeo: el 32% de los alumnos considera que su nivel de formación en este tipo de aplicaciones es medio frente al 50% que cree que es bueno. Sólo el 9,2% de los alumnos afirma que su nivel de experiencia de uso en editores de vídeo es muy buena.
- Nivel de experiencia de uso en programas de sonido: el 66% de los alumnos opina que su formación en Internet es mala o muy mala. El 22,6% de los alumnos considera que sus conocimientos sobre este tipo de programas son medios y un 8,6% cree que son buenos.
- Nivel de experiencia de uso en programas de imagen: el 30% de los alumnos opina que su nivel de formación en Internet es normal y un 14,4% cree es alto. El 51,5% de ellos considera que su control sobre estas aplicaciones es malo o muy malo.
- Nivel de experiencia de uso en programas de diseño y creación Web: un 69% de los alumnos afirma que necesita mejorar su nivel de formación en programas de diseño y creación Web. Un 21,6% de los alumnos opina que los maneja medianamente y un 7,2% cree que se desenvuelve con soltura.

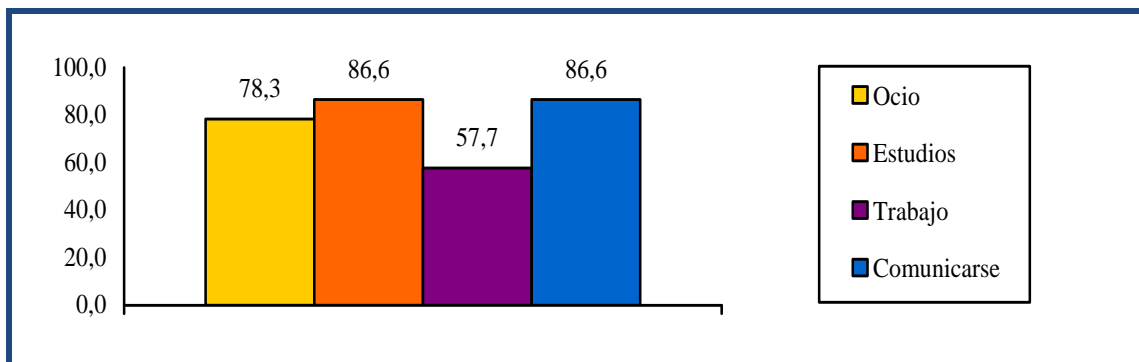
Figura 5.1. Alumnos que consideran que su manejo en aplicaciones informáticas es bueno o muy bueno.



Fuente: elaboración propia. 2010.

- 1) Frecuencia de uso de Internet: el 88,6 de los encuestados afirman que utilizan Internet todos o casi todos los días.
- 2) Frecuencia de uso de Internet para ocio: un 78,3% utiliza Internet habitualmente para este fin.
- 3) Frecuencia de uso de Internet para los estudios: un 86,6% accede a Internet con frecuencia por sus estudios.
- 4) Frecuencia de uso de Internet para el trabajo: un 57,7 usa la red en su profesión laboral de forma asidua.
- 5) Frecuencia de uso de Internet para comunicarse: un 86,6% también accede a Internet para comunicarse con los demás habitualmente.

Figura 5.2. Uso que hacen los alumnos de Internet.



Fuente: elaboración propia. 2010.

5.2.1. Análisis de la eficacia del uso de herramientas Web en las asignaturas de ciberperiodismo:

En esta sección se exponen los datos obtenidos del análisis de las herramientas Web que han utilizado los alumnos que han cursado asignaturas de ciberperiodismo, es decir, aquellas asignaturas cuyos contenidos pertenecen principalmente a esta materia.

Estos datos se presentan en gráficos. Cada gráfico informa, por un lado, de la experiencia inicial que tienen los alumnos en el uso de cada herramienta; y por otro lado, se valoran otras cuestiones que permiten estimar la utilidad y la eficacia de cada herramienta en cada asignatura. Esta última valoración es el resultado de la media de las cinco variables referentes a:

- Si la herramienta ha sido útil y práctica para llevar a cabo la asignatura (utilidad y practicidad).
- Si la herramienta ha sido rápida y se ha ahorrado tiempo trabajando con ella (rapidez y ahorro de tiempo).
- Si la herramienta ha sido fácil de usar (facilidad de uso).
- Si la herramienta ha respondido a las necesidades de trabajo por parte del alumno (cumple las expectativas).
- Si el profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión ciberperiodística (vínculo con la profesión) mostrando por qué es necesario saber manejarla.

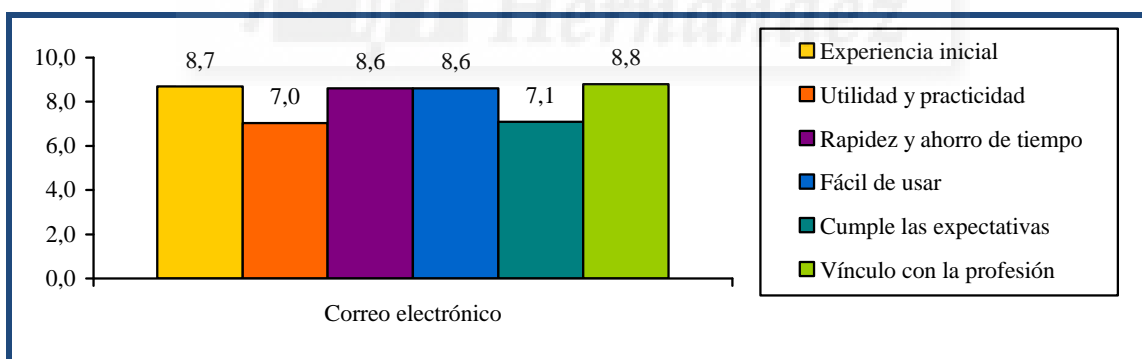
Sólo 2 asignaturas se engloban en este grupo especializado en contenidos ciberperiodísticos. Como muestran los datos que se exponen a continuación, ambas asignaturas utilizan adecuadamente las herramientas Web en su uso docente destacando la vinculación del uso de las mismas con la profesión ciberperiodística.

5.2.1.1. Asignatura: Internet para comunicadores, Universidad de Valencia.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Internet para comunicadores*, los alumnos han utilizado correo electrónico, *blogs*, programas para la gestión de contenidos en línea, herramientas Web para el procesamiento de datos, herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia y Web de la asignatura.

El **correo electrónico** ha sido usado por el 89,9% de los alumnos encuestados en la asignatura. Es una herramienta que han utilizado en cursos anteriores y su nivel de experiencia en el uso de la misma es muy bueno. Los alumnos resaltan su facilidad de uso y la valoran altamente como recurso docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La calificación obtenida es de 8 puntos sobre 10.

Figura 5.3. Valoración del uso del correo electrónico en *Internet para comunicadores* (UV).

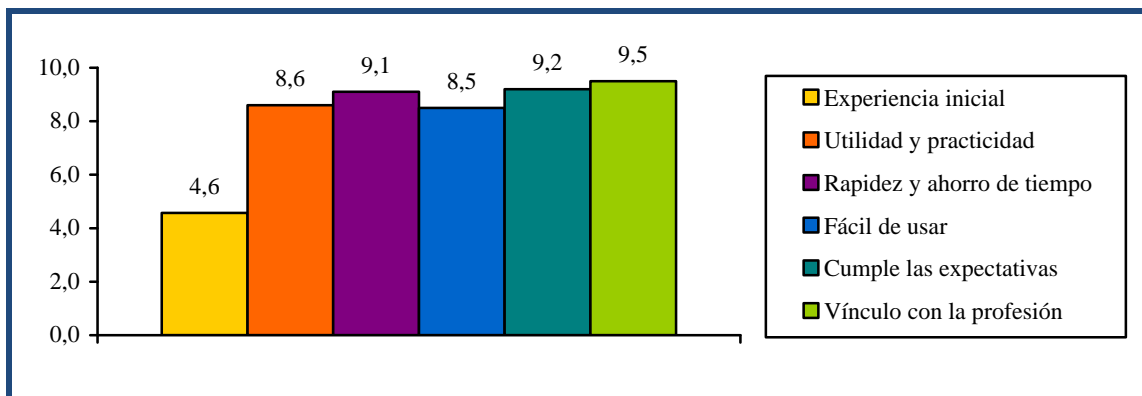


Fuente: elaboración propia. 2010.

El **blog** ha sido una de las herramientas más empleadas en *Internet para comunicadores*. Un 87% de los alumnos encuestados ha utilizado el *blog*. Como se muestra en la tabla, los estudiantes llegan con escasos conocimientos sobre el manejo de *blogs* y durante el desarrollo de la asignatura mejoran considerablemente sus conocimientos sobre la creación, gestión y desarrollo de

blogs. Los estudiantes consideran muy positivo el uso del *blog* en esta asignatura. La valoración obtenida es de 9 puntos sobre 10.

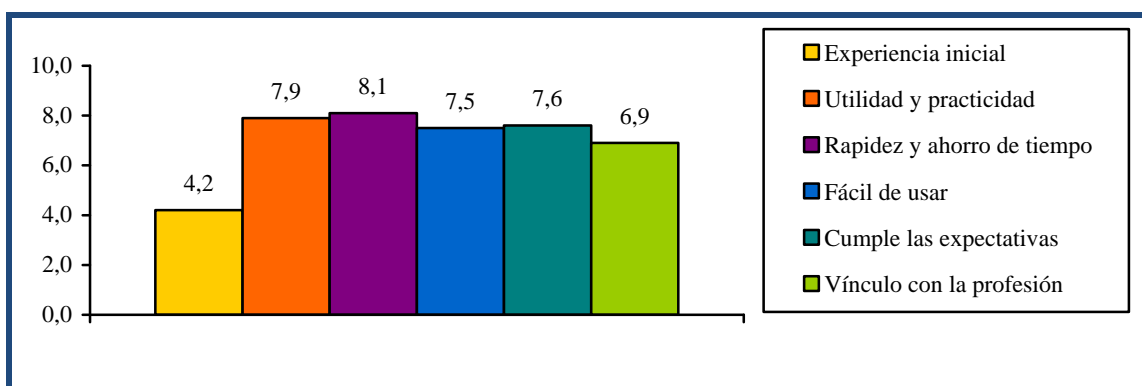
Figura 5.4. Valoración del uso del *blog* en *Internet para comunicadores* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 68,6% de los alumnos que ha participado en el estudio de esta asignatura han trabajado con **herramientas de gestión de contenidos en línea**. Los alumnos puntúan notablemente el trabajo con estas aplicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura, destacando el ahorro de tiempo que supone trabajar con la misma. La valoración obtenida es de 7,6 puntos sobre 10.

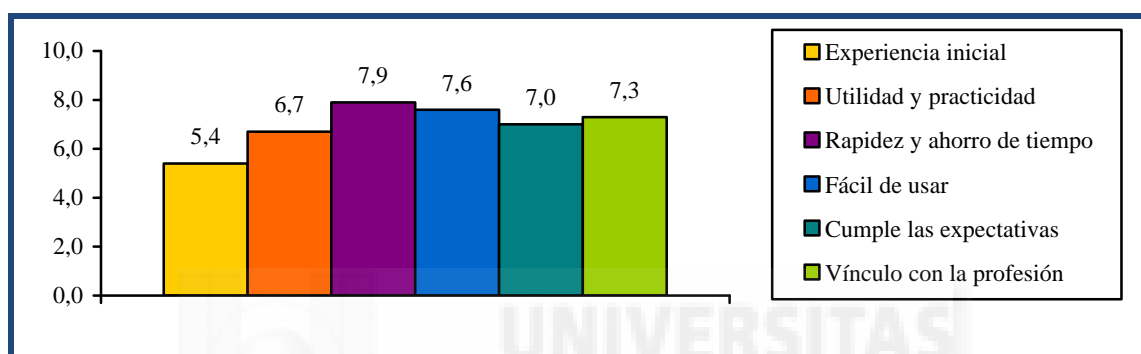
Figura 5.5. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Internet para comunicadores* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 28,6%% de los alumnos ha usado estas **herramientas para procesar datos**. Comienzan la asignatura con los conocimientos de uso justos y los van potenciando y desarrollando durante el transcurso del curso. Entre las ventajas, los alumnos destacan la rapidez y la facilidad de uso de la herramienta. La evaluación obtenida es de 7,3 puntos sobre 10.

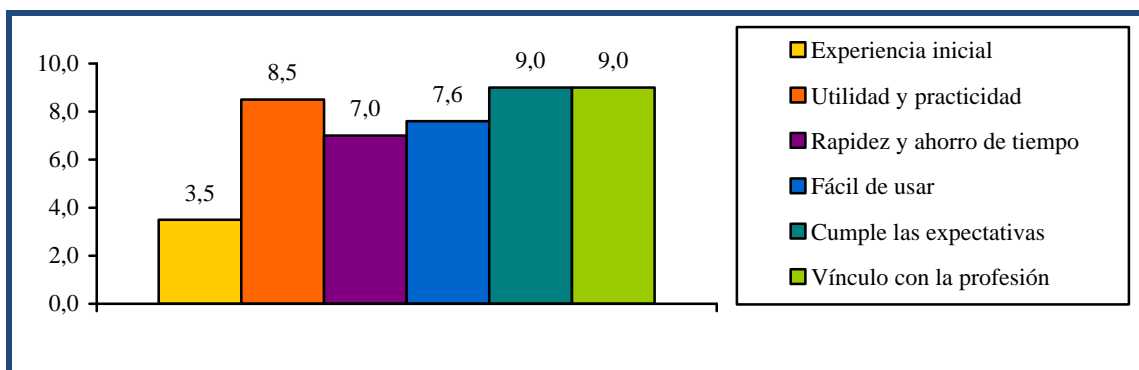
Figura 5.6. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Internet para comunicadores* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 82,9% de los alumnos encuestados ha utilizado **herramientas de producción de contenidos multimedia**. A estos alumnos, que han comenzado la asignatura con conocimientos mínimos del manejo de estos programas, les han parecido instrumentos muy útiles, prácticos, rápidos y de fácil manejo para el desarrollo de la asignatura, cumpliendo con creces sus expectativas. Los estudiantes resaltan la vinculación que hace el profesor del uso de estas herramientas con la profesión ciberperiodística. La calificación obtenida es de 8,2 puntos sobre 10.

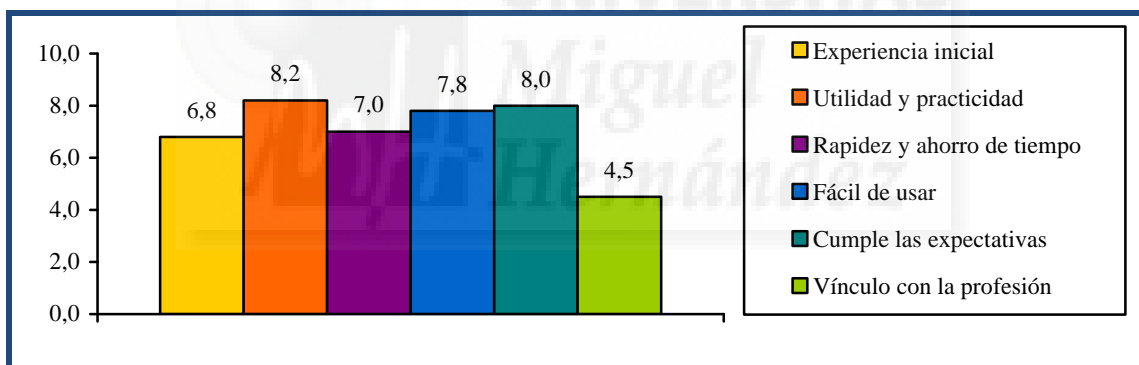
Figura 5.7. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en *Internet para comunicadores* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 56% de los alumnos ha accedido a la **Web de la asignatura**. Consideran la herramienta útil. La valoración obtenida es de 7,4 puntos sobre 10.

Figura 5.8. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Internet para comunicadores* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

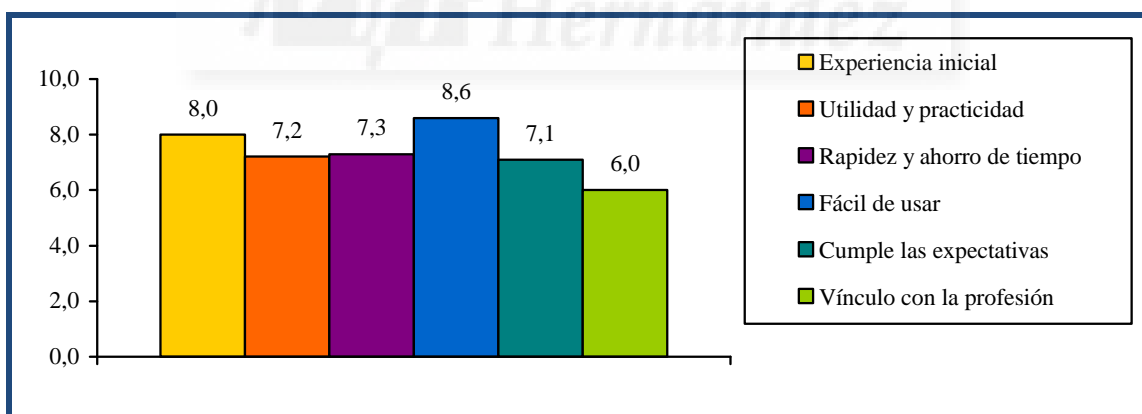
Los alumnos consideran que el uso de herramientas Web en la asignatura *Internet para comunicadores* es muy provechoso para su formación como ciberperiodistas y destacan la vinculación de estas herramientas con las que se emplean en el cibermedio. Destaca notablemente la utilización de las herramientas para producir contenidos.

5.2.1.2. Asignatura: Periodismo digital, Universidad de Valencia.

En la asignatura *Periodismo digital*, se ha utilizado: correo electrónico, *blogs*, herramientas de comunicación e intercambio de ideas, aplicaciones Web para gestionar contenidos, herramientas Web para procesar datos, herramientas de creación Web, herramientas de edición y producción de contenidos multimedia y Web de la asignatura.

El 91,6% de los alumnos ha acudido al **correo electrónico** como medio para comunicarse con el profesor y con otros alumnos. Se valora considerablemente la utilidad y la practicidad de esta herramienta y consideran que ésta ha respondido a sus necesidades de trabajo. Sin embargo, los alumnos opinan que no se ha vinculado suficientemente el uso de esta herramienta con la profesión ciberperiodística. Lo que más destacan de este instrumento es su fácil uso. La valoración obtenida es de 7,2 puntos sobre 10.

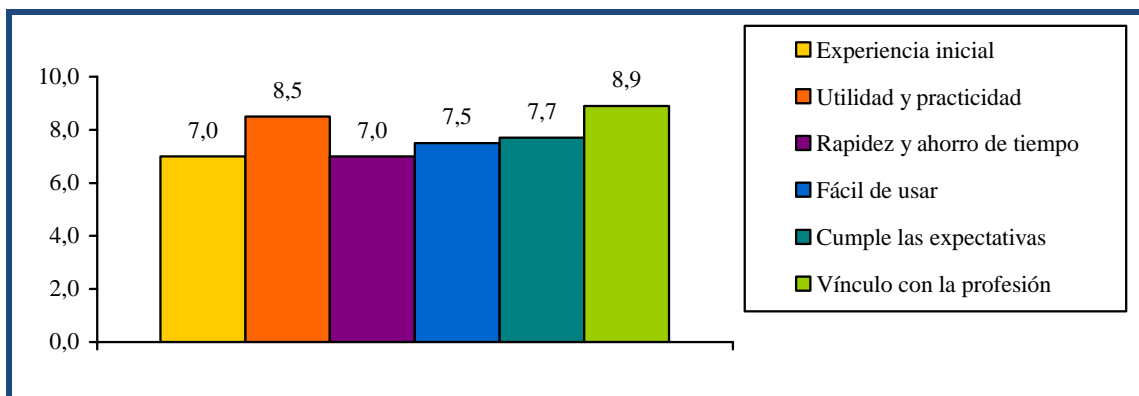
Figura 5.9. Valoración del uso del correo electrónico en *Periodismo digital* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El **blog** ha sido utilizado por el 91,6% de los alumnos. Los estudiantes creen que la utilidad y practicidad de este recurso en la asignatura es buena y cumple sus expectativas para el trabajo que han desarrollado en la asignatura. El profesor sí han enlazado su uso con el desempeño de la profesión ciberperiodística. La valoración obtenida es de 7,9 puntos sobre 10.

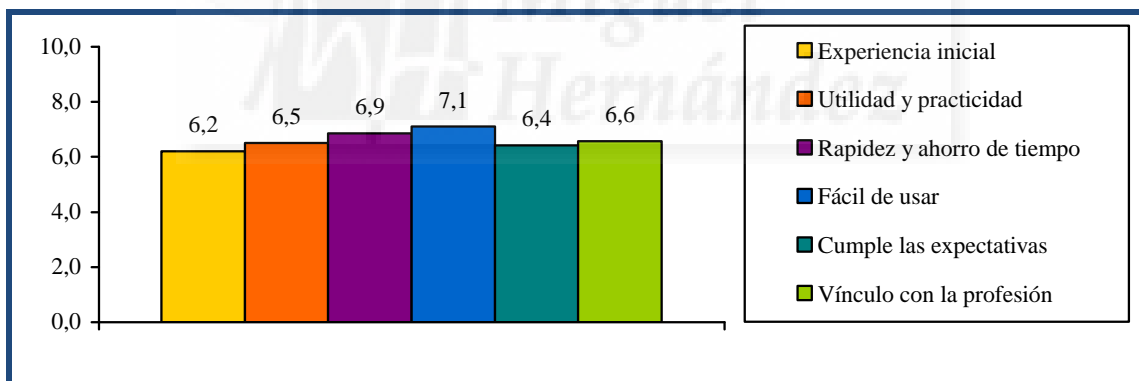
Figura 5.10. Valoración del uso del *blog* en *Periodismo digital* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **redes sociales** han sido usadas por el 29.4% de los alumnos. Éstos valoran positivamente bien este instrumento en cuando a la rapidez y facilidad de uso. La calificación obtenida es de 6,7 puntos sobre 10.

Figura 5.11. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en *Periodismo digital* (UV).

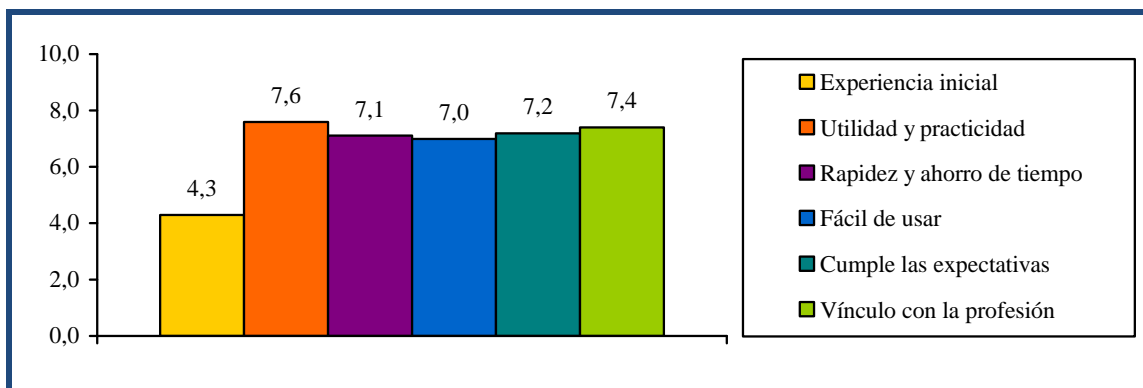


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 88,8% de los alumnos que ha participado en el estudio ha recurrido a **herramientas de gestión de contenidos en línea** en *Periodismo digital*. La valoración que los estudiantes hacen es alta. Al inicio de la asignatura los alumnos poseían conocimientos mínimos sobre el uso de estos instrumentos. Sin embargo, durante el proceso de aprendizaje los alumnos consideran que han mejorado su formación al respecto. Estas herramientas cumplen sus expectativas

de trabajo y se han trabajado desde un punto de vista ciberperiodístico. La valoración obtenida es de 7,3 puntos sobre 10.

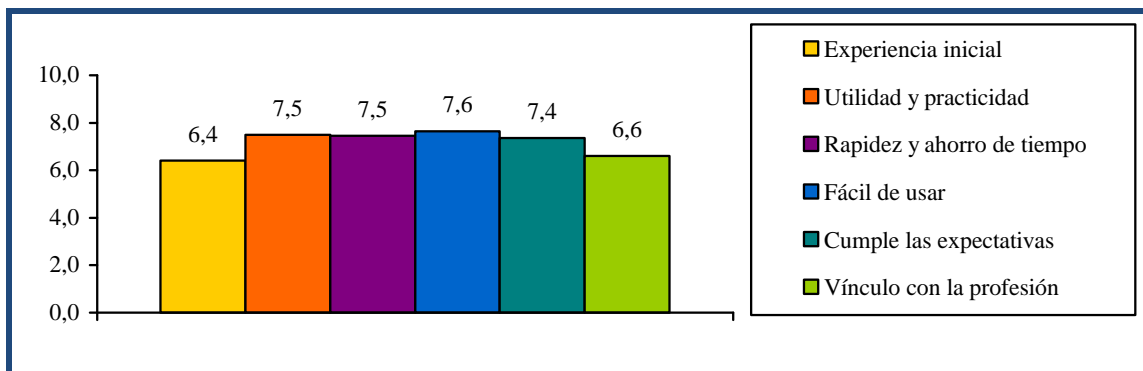
Figura 5.12. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Periodismo digital* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Este tipo de aplicaciones ha sido utilizado por el 61,1% de los alumnos. Las **herramientas de procesamiento de datos** han sido útiles, prácticas, rápidas y fáciles de usar. La valoración obtenida es de 7,3 puntos sobre 10.

Figura 5.13. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Periodismo digital* (UV).

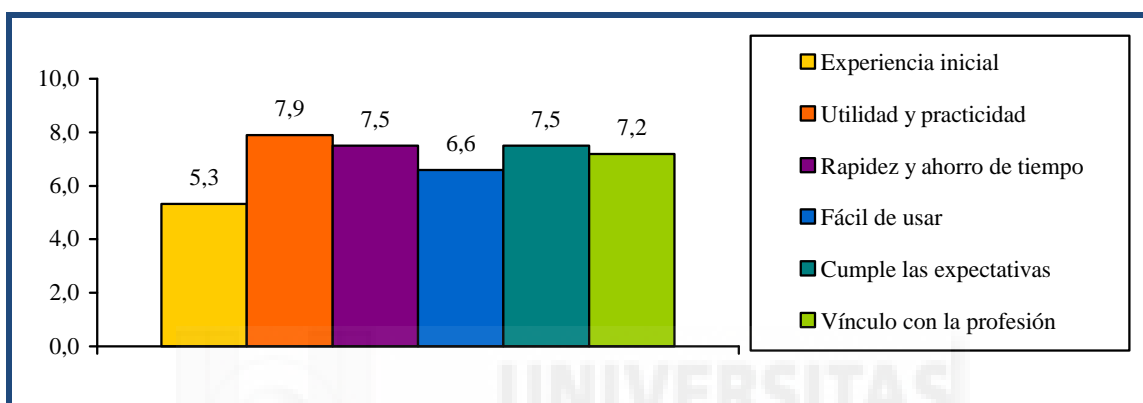


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 78,9% de los alumnos encuestados ha practicado con programas **para editar o producir contenidos multimedia**. Los alumnos han comenzado la asignatura con pocos conocimientos del manejo de las mismas, pero les han

parecido instrumentos útiles, prácticos, rápidos y de fácil manejo para el desarrollo de la asignatura. El trabajo con las herramientas de producción multimedia se ha aproximado a la labor ciberperiodística. La calificación obtenida es de 7,3 puntos sobre 10.

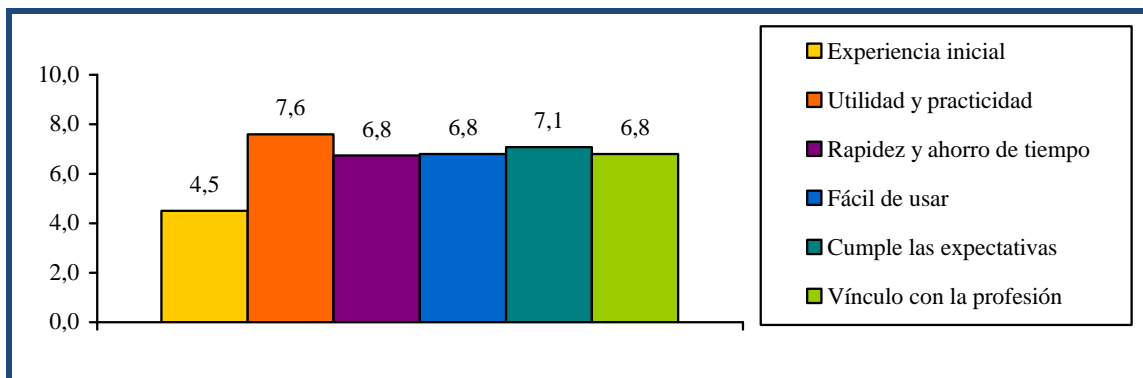
Figura 5.14. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en *Periodismo digital* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de creación Web** han sido usadas por muy pocos alumnos, sólo el 26.7%. Pocos estudiantes tenían conocimientos previos del uso de estas herramientas antes de comenzar a utilizarlas en la asignatura. Esta herramienta se considera útil y cumple las expectativas de trabajo. La valoración obtenida es de 7 puntos sobre 10.

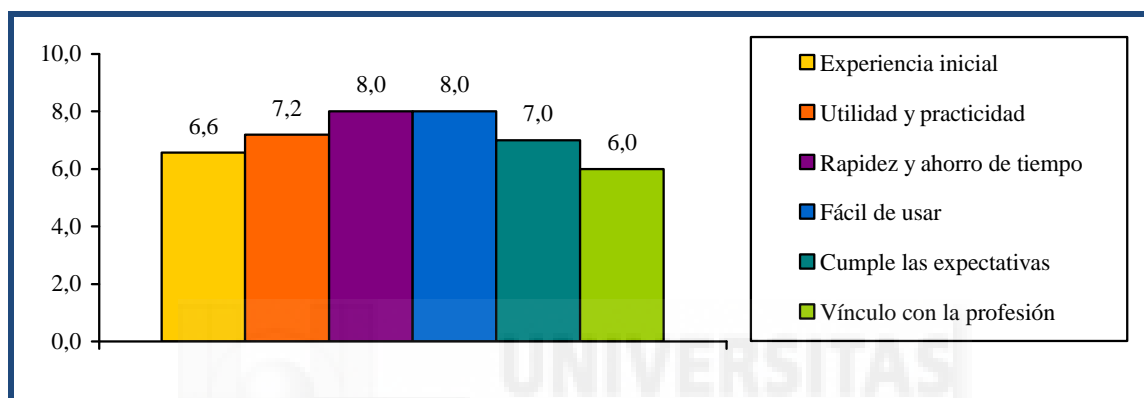
Figura 5.15. Valoración del uso de herramientas de creación Web en *Periodismo digital* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Y por último, recursos como la **Web de la asignatura** han sido usados por el 68% de los alumnos objeto de estudio. Los alumnos ya conocen estas herramientas de haberlas utilizado en otros cursos y no avanzan en sus conocimientos sobre ellas. Las valoran notablemente en los aspectos tratados en el cuestionario. La evaluación obtenida es de 7,2 puntos sobre 10.

Figura 5.16. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Periodismo digital* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

En esta asignatura se aprecia que el uso que hace el profesor de las herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje es positivo y adecuado. Destacan el correo electrónico y las herramientas de búsqueda de datos como las mejor valoradas por los alumnos.

5.2.2. Análisis de la eficacia del uso de herramientas Web en las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos:

A continuación se presenta el análisis de los datos recopilados sobre el uso de las herramientas Web por parte de los alumnos que han cursado asignaturas con uno o varios contenidos ciberperiodísticos.

13 asignaturas forman parte de esta sección.

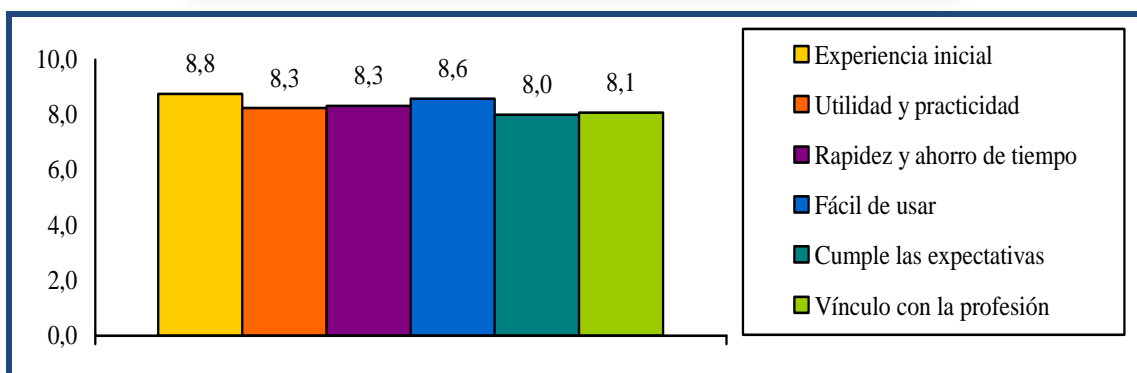
5.2.2.1. Asignatura: Documentación informativa. Universidad Miguel Hernández de Elche.

En base a los datos procesados a partir de las encuestas realizadas, Las herramientas que los alumnos han utilizado en la asignatura *Documentación informativa* son el correo electrónico, los wikis, las herramientas de gestión de contenidos en línea, las herramientas Web para la búsqueda de datos, las herramientas Web para procesar datos y la Web de la asignatura.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de ellas:

El **correo electrónico** ha sido utilizado por el 54,5% de los alumnos encuestados en esta asignatura. La herramienta ha sido valorada con éxito (8,3 puntos sobre 10) por los alumnos. Aunque es un instrumento de trabajo que el alumno ya sabe utilizar y es común para muchas asignaturas, los estudiantes opinan que su uso ha sido óptimo en el desarrollo de la asignatura. Lo que más destacan de este instrumento es su facilidad de uso.

Figura 5.17. Valoración del uso del correo electrónico en *Documentación informativa* (UMH).

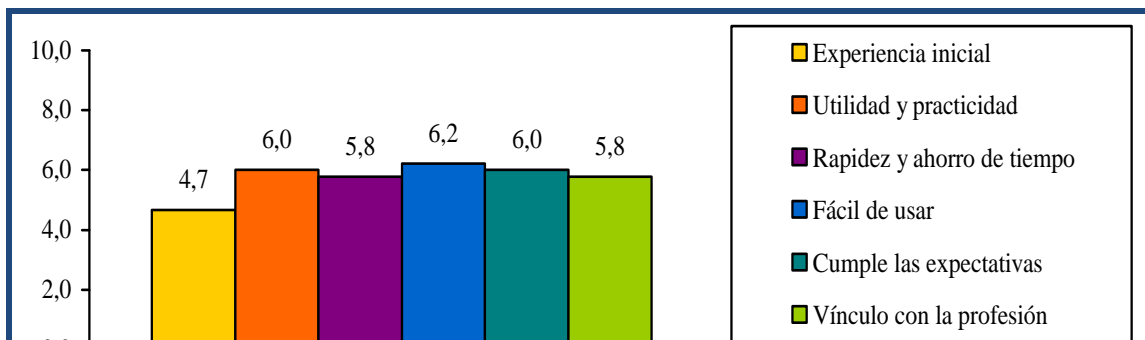


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 20,5% de los estudiantes ha trabajado los *wikis* como herramientas docente. Los conocimientos de los alumnos sobre el uso de estos instrumentos al comienzo de la asignatura eran mínimos. Sin embargo, durante el proceso de aprendizaje los alumnos consideran que los wikis han ayudado, aunque

moderadamente, en su formación, calificándolas como herramientas útiles y de fáciles uso en esta asignatura (6 puntos sobre 10).

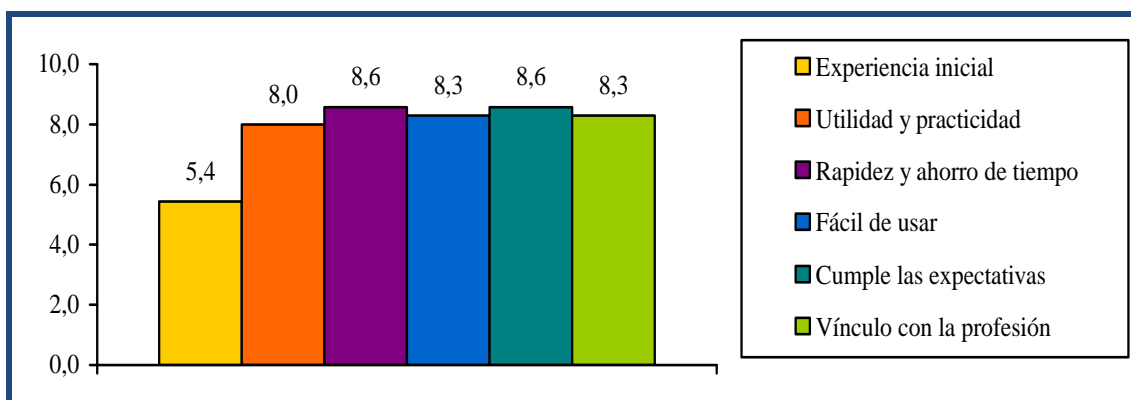
Figura 5.18. Valoración del uso de wikis en *Documentación informativa* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Sólo el 15,9% de los alumnos que han participado en el estudio sobre esta asignatura ha utilizado **herramientas para gestionar contenidos en línea**. Estos alumnos han comenzado la asignatura con escasos conocimientos sobre el uso de estas herramientas. Los estudiantes opinan que el uso de estos instrumentos es de gran utilidad, son rápidos y fáciles de usar. Los datos mostrados en la tabla indican que se han satisfecho las necesidades de trabajo de los alumnos y se les ha acercado a la labor ciberperiodística con éxito (8,4 puntos sobre 10).

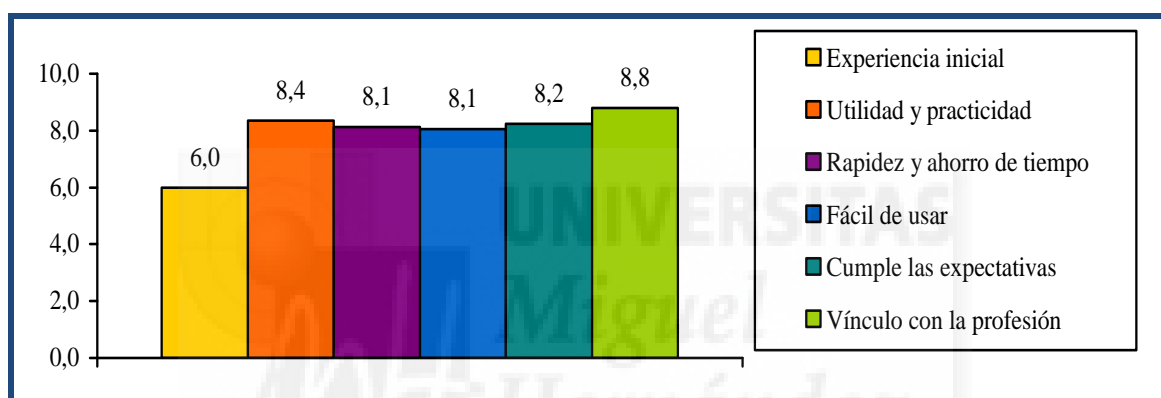
Figura 5.19. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Documentación informativa* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Al igual que las aplicaciones de gestión de contenidos en línea, las **herramientas de búsqueda de datos** también han sido valoradas muy positivamente (8,1 puntos sobre 10) como instrumentos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura. Un 77,3% de los alumnos encuestados ha utilizado estos instrumentos. Destaca cómo el profesor aproxima la función de la herramienta con el uso profesional de la misma en el periodismo. Además, se acentúan la utilidad y la practicidad de la herramienta.

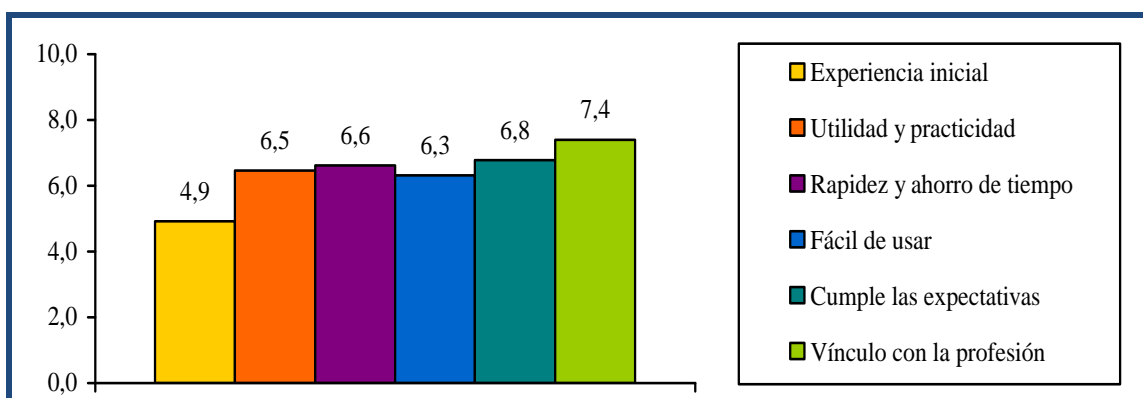
Figura 5.20. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Documentación informativa* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Este tipo de **aplicaciones de procesamiento de datos** ha sido utilizado por el 29,5% de los alumnos. Al inicio de la asignatura los alumnos poseían muy pocos conocimientos sobre el uso de estos instrumentos. Se considera una herramienta útil, práctica, rápida y fácil de usar que el profesor ha sabido enlazar con el medio profesional (6,7 puntos sobre 10).

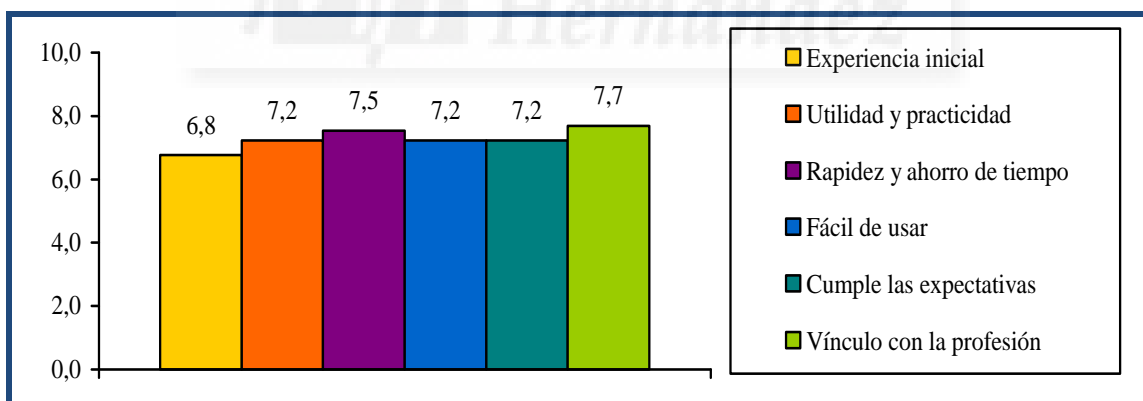
Figura 5.21. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Documentación informativa* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

La **Web de la asignatura** la ha utilizado el 38,8% de los alumnos encuestados, que comienzan la asignatura con un nivel de experiencia de uso alto. Los alumnos la valoran como una herramienta rápida, útil y fácil de manejar que pueden usar en el desempeño de la profesión (7,4 puntos sobre 10).

Figura 5.22. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Documentación informativa* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Los datos analizados indican que los alumnos de la asignatura *Documentación informativa* están satisfechos con el uso de estas herramientas para desarrollar las tareas durante el proceso de aprendizaje. El correo electrónico, la Web de la asignatura y las herramientas de gestión, búsqueda y procesamiento

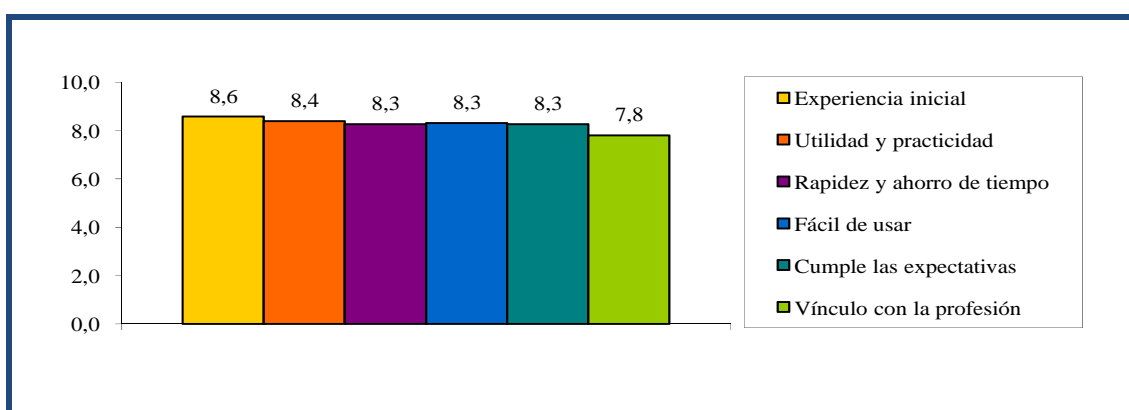
de datos han sido instrumentos útiles y prácticos en su formación como ciberperiodistas, además de responder a sus necesidades de trabajo.

5.2.2.2. Asignatura: Comunicación e internet, Universidad Miguel Hernández de Elche.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Comunicación e Internet*, los alumnos han practicado con correo electrónico, *blogs*, herramientas de comunicación e intercambio de ideas, *wikis*, programas de creación Web, programas para la gestión de contenidos en línea, herramientas Web de búsqueda de datos, herramientas Web para el procesamiento de datos, herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia, redes sociales y Web de la asignatura.

El **correo electrónico** ha sido empleado por el 62% de los alumnos encuestados en la asignatura. Es una herramienta que han aprendido a utilizar en cursos anteriores y por consiguiente tienen un elevado nivel de experiencia en el uso de la misma. Los alumnos la valoran notablemente (8,4 puntos sobre 10) como recurso docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

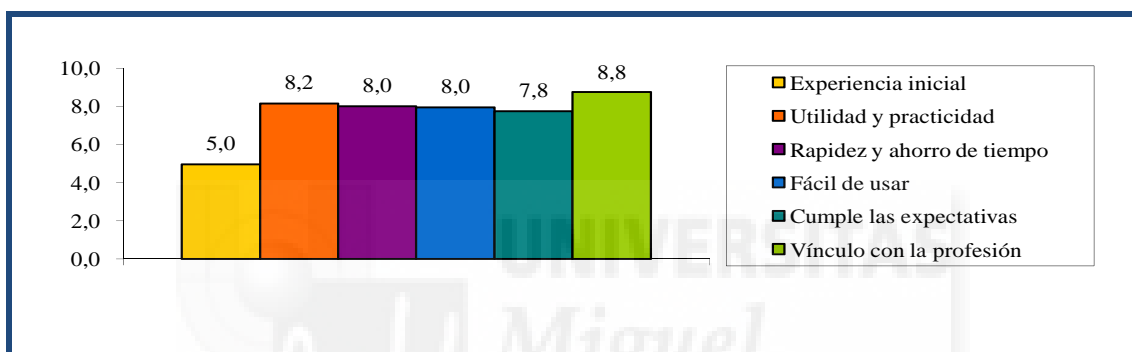
Figura 5.23. Valoración del uso del correo electrónico en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El **blog** ha sido una de las herramientas más utilizadas en *Tecnología de la información*. Un 80% de los alumnos ha trabajado con ella durante el periodo docente. Aunque los estudiantes llegan con pocos conocimientos sobre el manejo de blogs, durante el desarrollo de la asignatura explotan este instrumento que consideran útil, práctico, rápido y fácil de usar (8,2 puntos sobre 10). El profesor ha utilizado la herramienta docente como un instrumento del ámbito profesional ciberperiodístico.

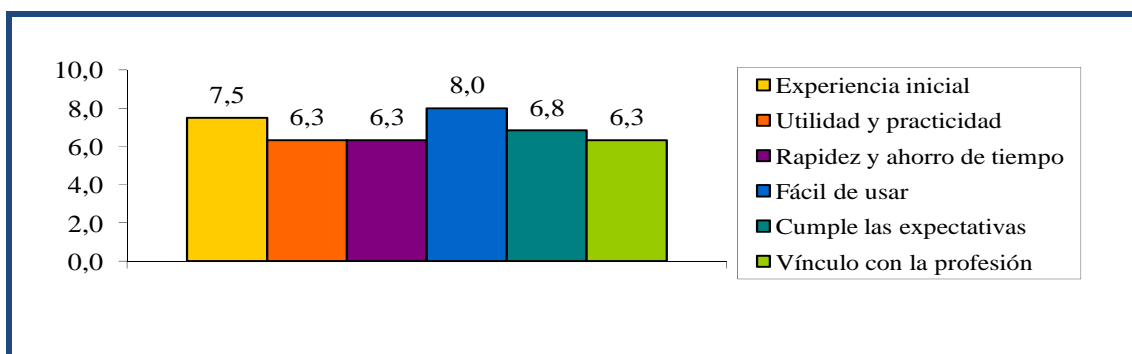
Figura 5.24. Valoración del uso del *blog* en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El **chat** u otras herramientas de comunicación e intercambio de ideas no han sido de las más utilizadas en *Comunicación e Internet*. Un 24% de los alumnos ha trabajado con ella. Ha sido una herramienta bien valorada (6,9 puntos sobre 10) de la que se destaca que es un instrumento muy fácil de usar.

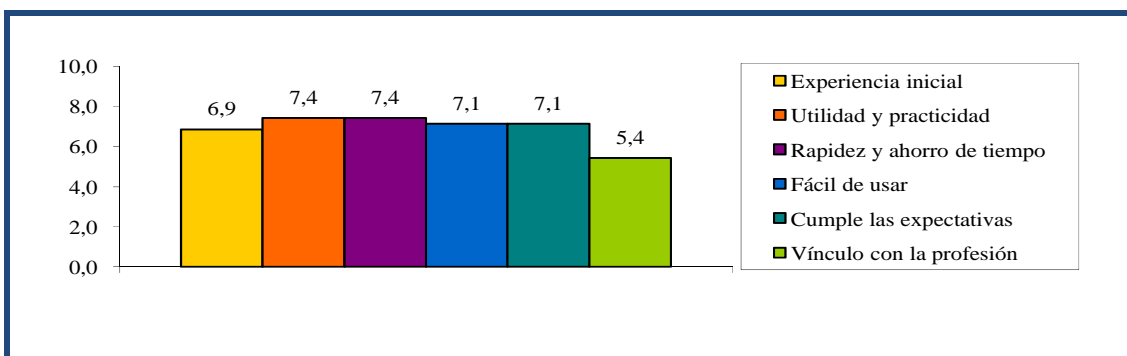
Figura 5.25. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Los *wikis* tampoco se han utilizado mucho en *Comunicación e Internet*. Sólo un 14% de los alumnos ha recurrido a ella. En esta asignatura los *wikis* han favorecido (6,7 puntos sobre 10) el trabajo de los alumnos aunque sea un instrumento que se haya vinculado poco con el ciberperiodismo.

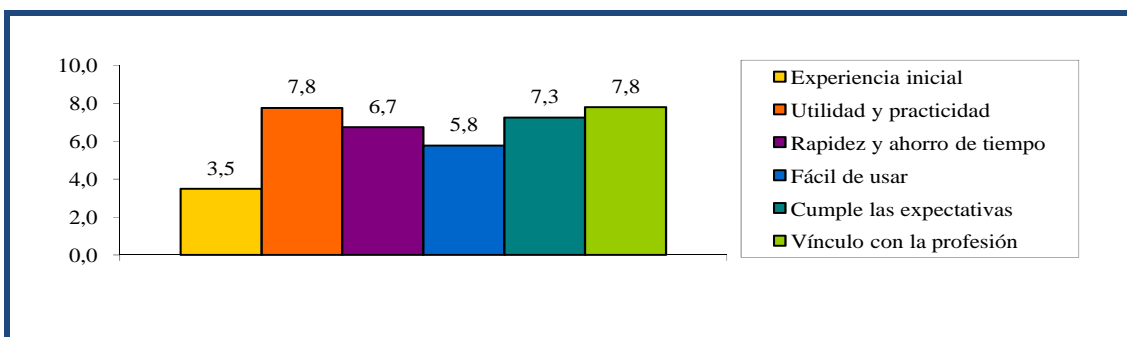
Figura 5.26. Valoración del uso del *wiki* en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 70% de los alumnos que ha participado en el estudio de esta asignatura ha manejado **herramientas de creación Web**. Los alumnos califican notablemente (7,1 puntos sobre 10) el trabajo con estas aplicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura. Destacan la utilidad y practicidad de estos instrumentos y como el modo de trabajo les ha acercado al mundo laboral ciberperiodístico.

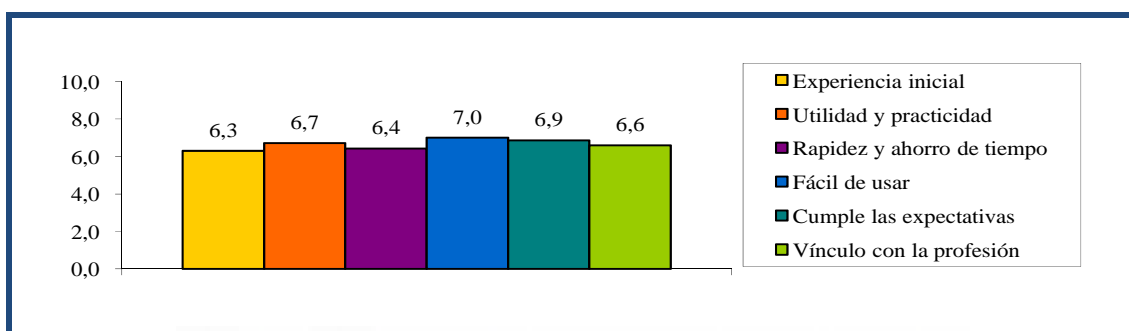
Figura 5.27. Valoración del uso de programas de creación Web en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de gestión de contenidos en línea** han sido empleadas por el 28% de los encuestados. Los alumnos valoran positivamente (6,7 puntos sobre 10) el trabajo con estas aplicaciones cumpliendo sus necesidades y las destacan como herramientas fáciles de utilizar.

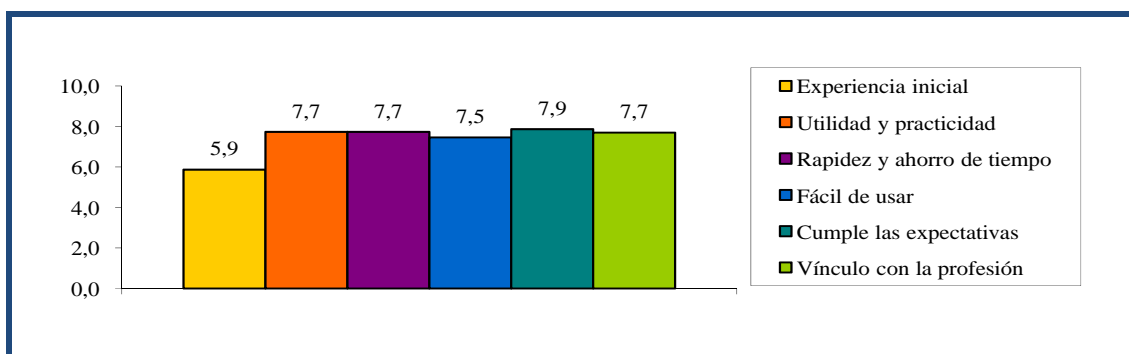
Figura 5.28. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de búsqueda de datos** destacan notablemente como instrumentos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura (7,7 puntos sobre 10). Un 30% de los encuestados ha utilizado estos recursos en línea y resaltan su rapidez y su facilidad de uso.

Figura 5.29. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Comunicación e Internet* (UMH).

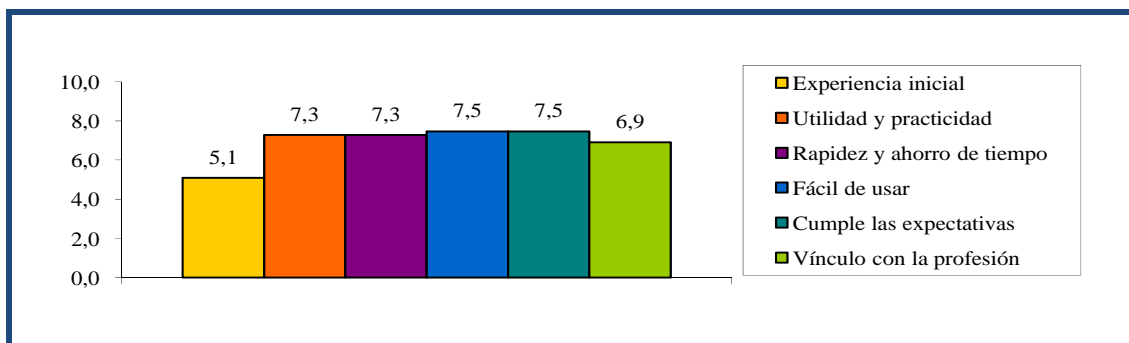


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 22% de los alumnos ha usado **recursos en línea para procesar datos** que, al igual que los instrumentos de búsqueda, han sido valorados positivamente

(7,3 puntos sobre 10) y, entre sus ventajas, los alumnos destacan la facilidad de uso.

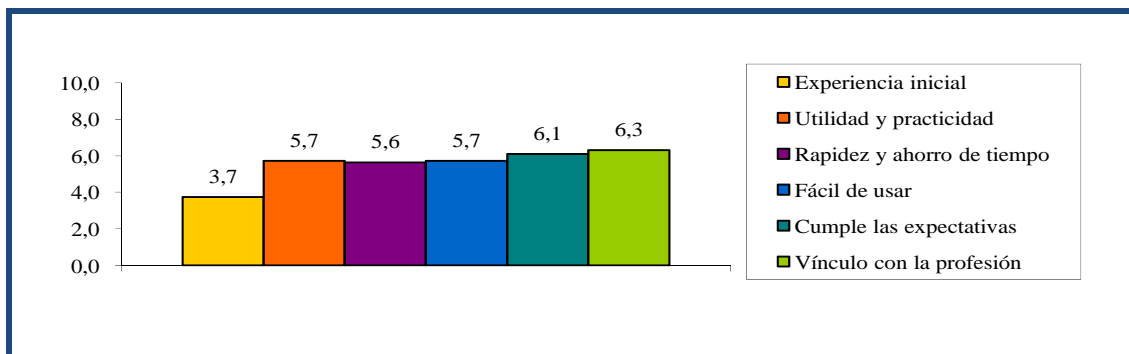
Figura 5.30. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

De los alumnos encuestados, el 40% ha recurrido a **herramientas de producción de contenidos multimedia**. Este porcentaje de estudiantes ha comenzado la asignatura con conocimientos mínimos en cuanto al manejo de estos programas. Valoran comedidamente el trabajo con estos instrumentos (5,9 puntos sobre 10), aunque sí reconocen la vinculación del uso de estas herramientas con la profesión ciberperiodística.

Figura 5.31. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en *Comunicación e Internet* (UMH).

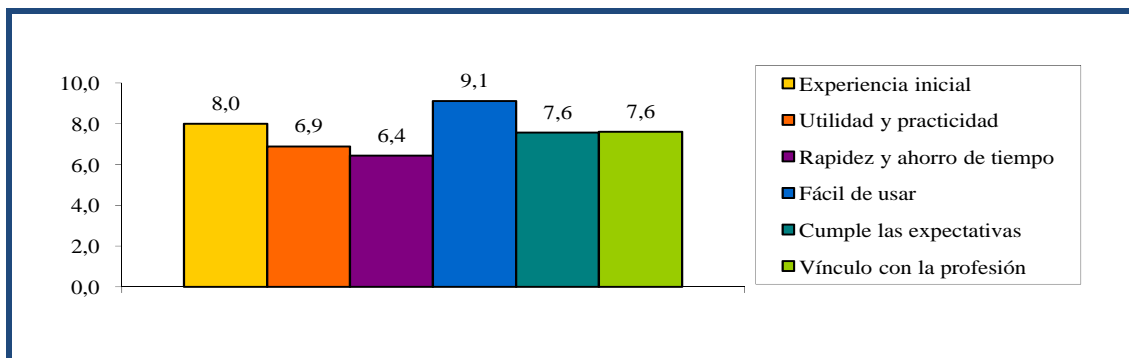


Fuente: elaboración propia. 2010.

Únicamente el 18% de los alumnos han utilizado las **redes sociales**. Los alumnos empiezan la asignatura con altos conocimientos previos. Les parece una

herramienta adecuada (7,5 puntos sobre 10), fácil de usar con la que pueden alcanzar sus objetivos.

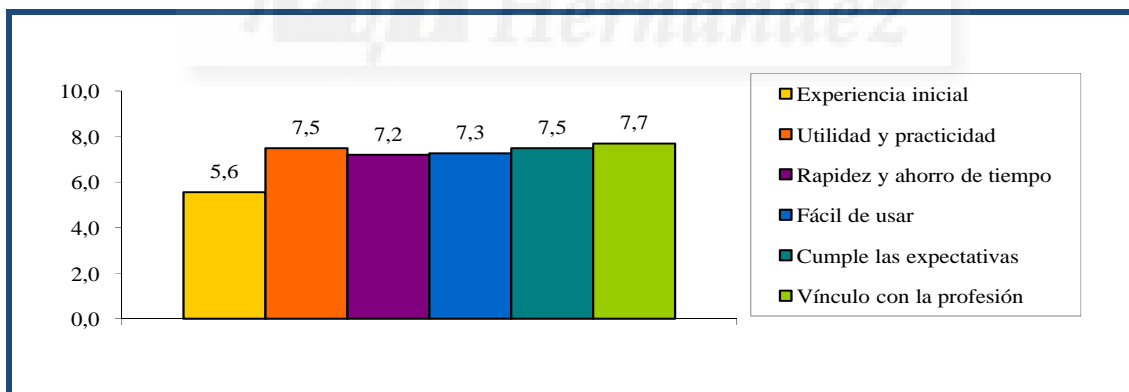
Figura 5.32. Valoración del uso de redes sociales en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 54% de los alumnos ha utilizado la **Web de la asignatura**. Consideran la herramienta efectiva, rápida y fácil de usar cumpliendo sus expectativas (7,4 puntos sobre 10).

Figura 5.33. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Comunicación e Internet* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Como se muestra en las tablas que se presentan a continuación, los alumnos califican notablemente el trabajo realizado con estas herramientas Web como recurso docente. Sobresalen, entre otras, el correo electrónico, los blogs, la videoconferencia y las aplicaciones de búsqueda de datos. Éstas se consideran herramientas útiles y prácticas que ayudan a los alumnos a alcanzar los objetivos

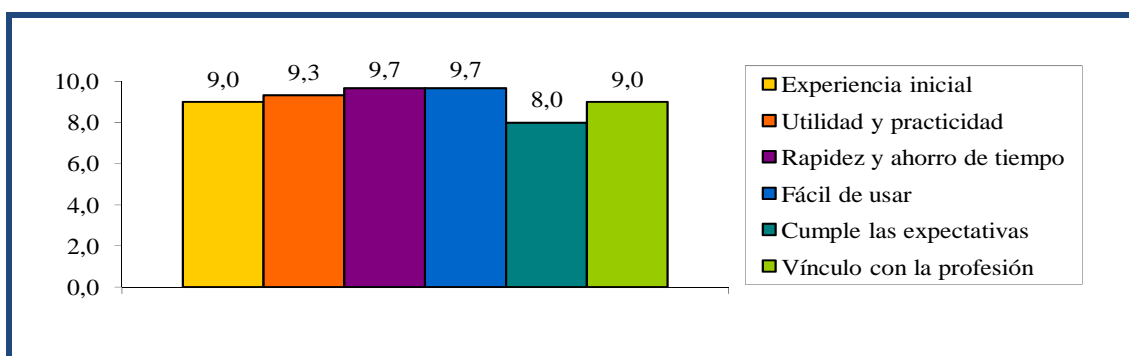
establecidos en la guía docente de un modo práctico, rápido y fácil, planteado en todo momento desde una perspectiva ciberperiodística.

5.2.2.3. Asignatura: Lenguaje y técnicas de periodismo escrito, Universidad Miguel Hernández de Elche.

De los alumnos matriculados en la asignatura *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito*, 12 han realizado una práctica voluntaria apoyada en Internet durante el curso y de este grupo, 8 estudiantes han realizado el formulario. En el desarrollo de esta actividad han trabajado las siguientes herramientas Web: correo electrónico, *blogs*, herramientas de comunicación e intercambio de ideas, *wikis*, programas para la gestión de contenidos en línea, herramientas Web de búsqueda de datos, herramientas Web para el procesamiento de datos, herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia, redes sociales y Web de la asignatura:

El **correo electrónico** ha sido usado por el 66,7% de los alumnos encuestados en la asignatura. Es una herramienta que han aprendido a utilizar en cursos anteriores y por consiguiente tienen un elevado nivel de experiencia en el manejo de la misma. Además, coinciden en su gran facilidad de uso y su rapidez. Los alumnos la estiman con las máximas valoraciones (9,1 puntos sobre 10) como recurso docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

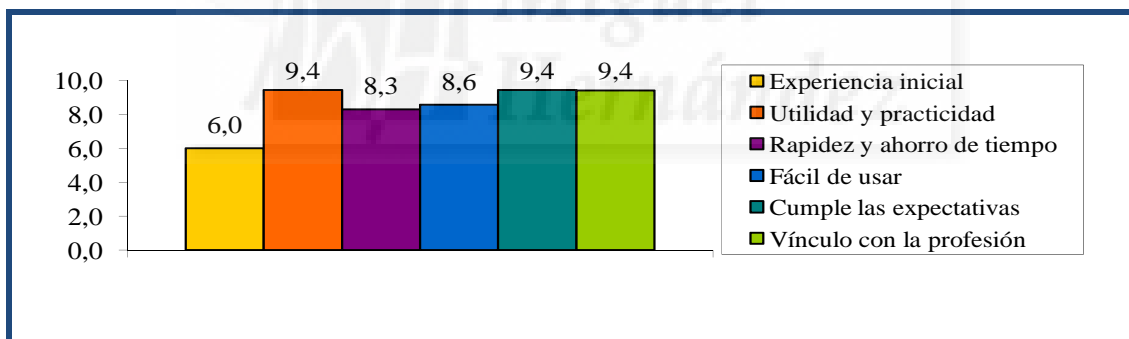
Figura 5.34. Valoración del uso del correo electrónico en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El **blog** ha sido una de las herramientas más satisfactorias que se han utilizado en esta asignatura. Un 77,8% de los alumnos ha trabajado con ella destacando su gran utilidad y practicidad para lograr los objetivos planteados en la práctica. También ha sido altamente valorada (9,1 puntos sobre 10).

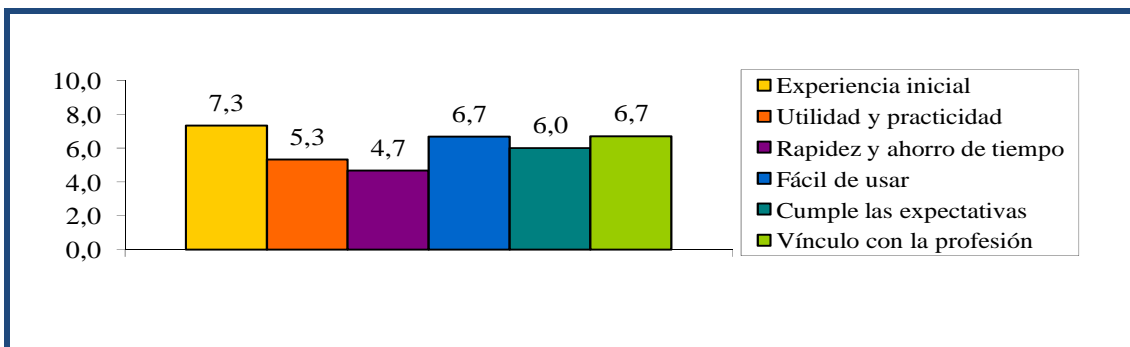
Figura 5.35. Valoración del uso del blog en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de comunicación e intercambio de ideas** las ha empleado el 33,3% de los alumnos. Aunque es considerado como un instrumento fácil de utilizar, los estudiantes los consideran poco práctico y rápido (5,9 puntos sobre 10).

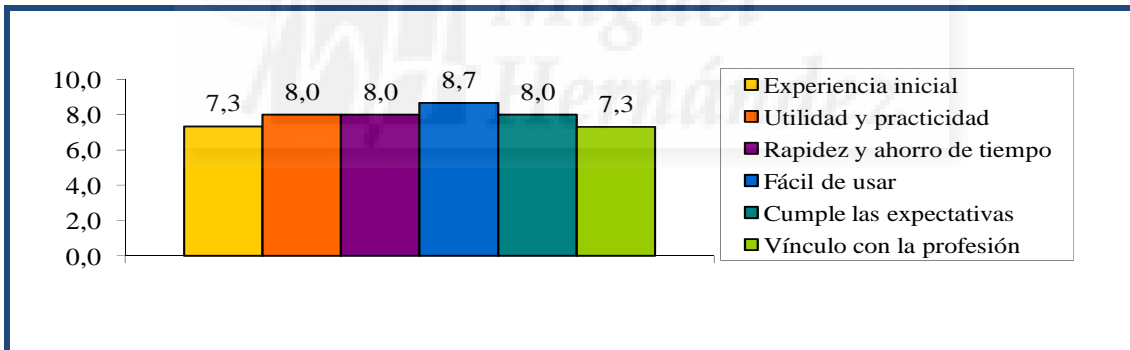
Figura 5.36. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 33.3% de los alumnos ha practicado con los *wikis* resaltando positivamente su utilidad, practicidad, rapidez y facilidad de uso (8 puntos sobre 10).

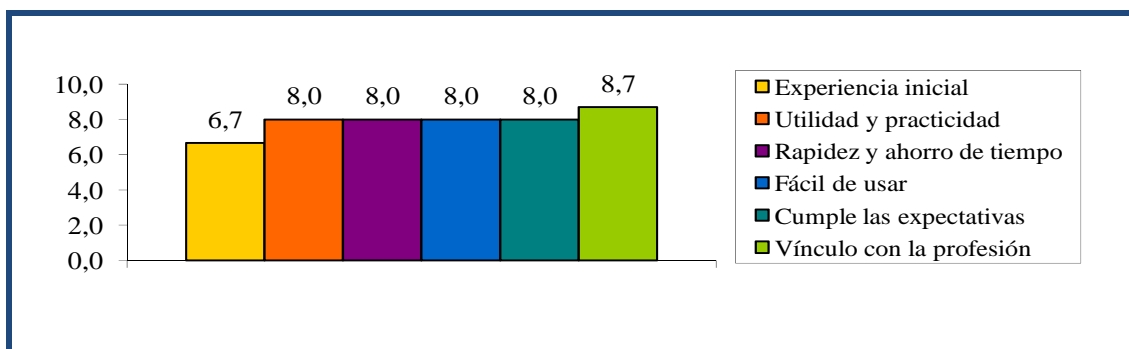
Figura 5.37. Valoración del uso de los *wikis* en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 33,3% de los alumnos que ha participado en el estudio de esta asignatura han utilizado **herramientas de gestión de contenidos en línea**. Los alumnos puntúan con un notable alto (8,1 puntos sobre 10) la inclusión de esta herramienta en el proceso de aprendizaje destacando su estrecha vinculación con la práctica profesional del ciberperiodismo.

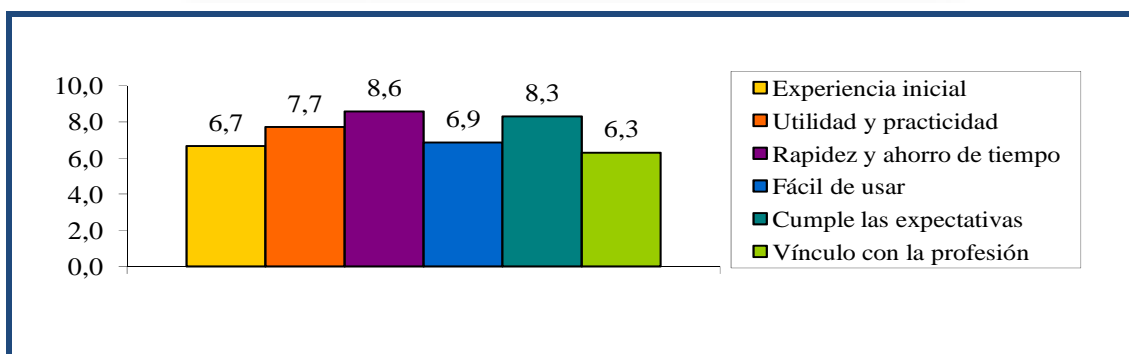
Figura 5.38. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de búsqueda de datos** destacan notablemente (7,6 puntos sobre 10) como instrumentos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura. Un 77,8% de los encuestados ha usado estos recursos en línea y matizan sobre las demás cualidades la rapidez y el ahorro de tiempo al trabajar con ellas. Los alumnos tienen sobrada experiencia trabajando con ellas para fines de documentación en otras asignaturas.

Figura 5.39. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).

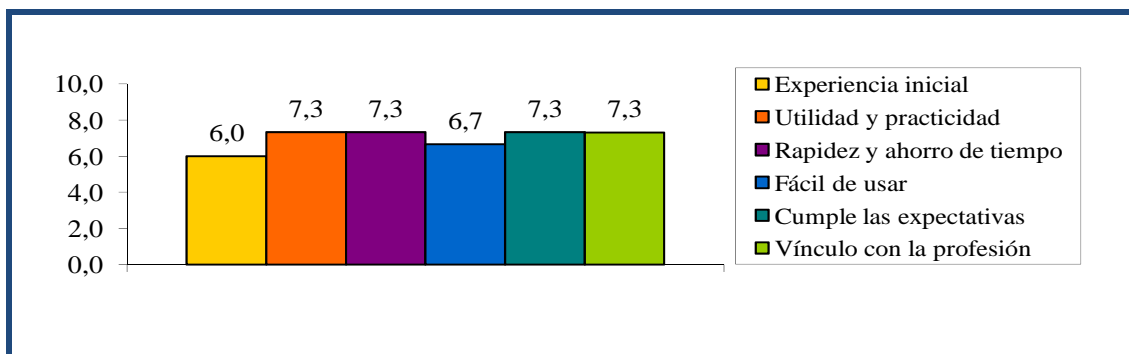


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 33,3% de los alumnos ha experimentado estas **herramientas para procesar datos**. Comienzan la asignatura con algunos conocimientos de uso y los van desarrollando durante el proceso de aprendizaje. Consideran estas

herramientas adecuadas para lograr los objetivos docentes y, entre sus ventajas, los alumnos destacan la utilidad y la rapidez de uso (7,2 puntos sobre 10).

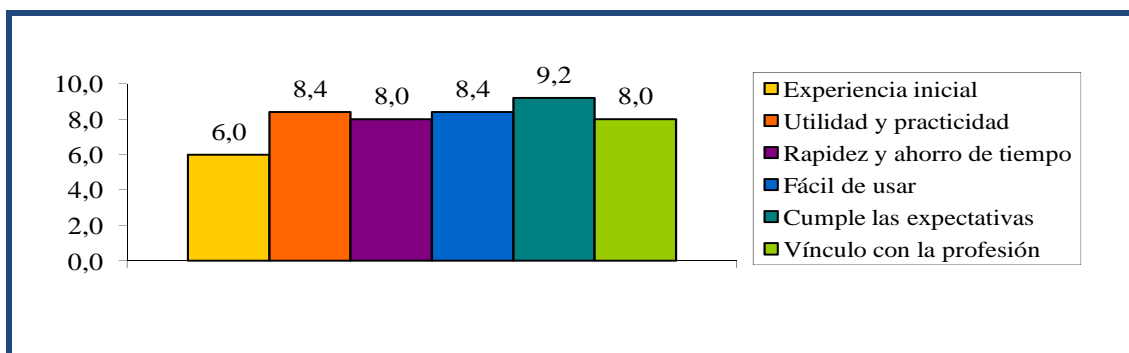
Figura 5.40. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 55.6% de los alumnos encuestados ha utilizado **herramientas de producción de contenidos multimedia**. A estos alumnos les han parecido instrumentos muy útiles, prácticos, rápidos y de fácil manejo para el desarrollo de la asignatura, cumpliendo sus expectativas (8,4 puntos sobre 10). Resaltan la vinculación del uso de estas herramientas con la profesión ciberperiodística.

Figura 5.41. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).

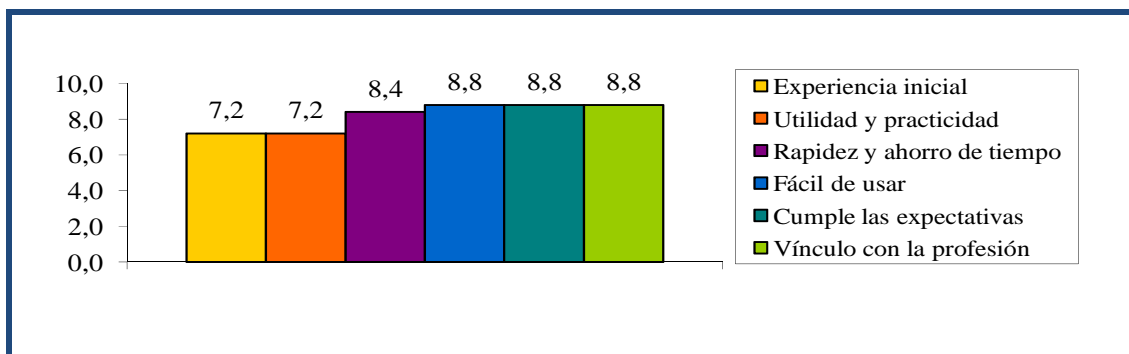


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 55,6% de los alumnos ha probado el trabajo con las **redes sociales**. El trabajo llevado a cabo con estas herramientas es considerado muy positivo (8,4

puntos sobre 10) cumpliendo con creces las expectativas de los alumnos y estableciendo una conexión con la profesión ciberperiodística.

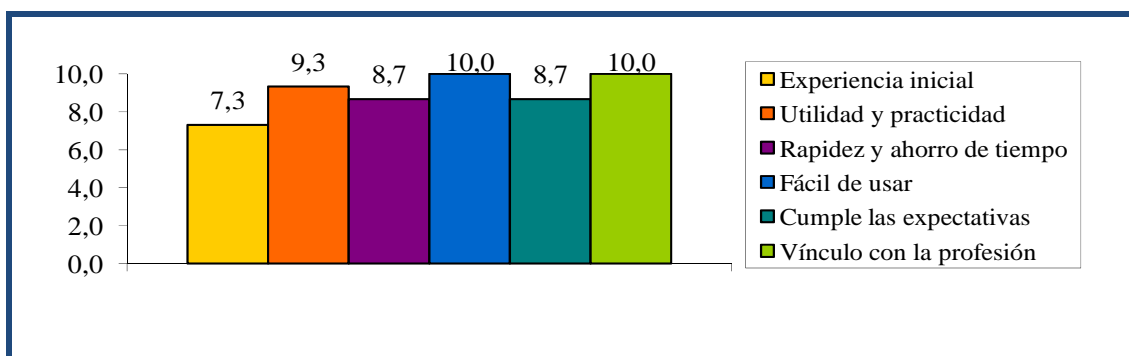
Figura 5.42. Valoración del uso de redes sociales en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 33,3% de los alumnos ha consultado la **Web de la asignatura**. Consideran la herramienta sobradamente efectiva destacando su utilidad y facilidad de uso tanto para la docencia como para la labor ciberperiodística (9,3 puntos sobre 10).

Figura 5.43. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

La estimación que realizan los alumnos sobre la utilización de herramientas Web en la asignatura *Lenguaje y técnicas de periodismo escrito* es sobresaliente. Un aspecto destacable es cómo el profesor ha transmitido hábitos

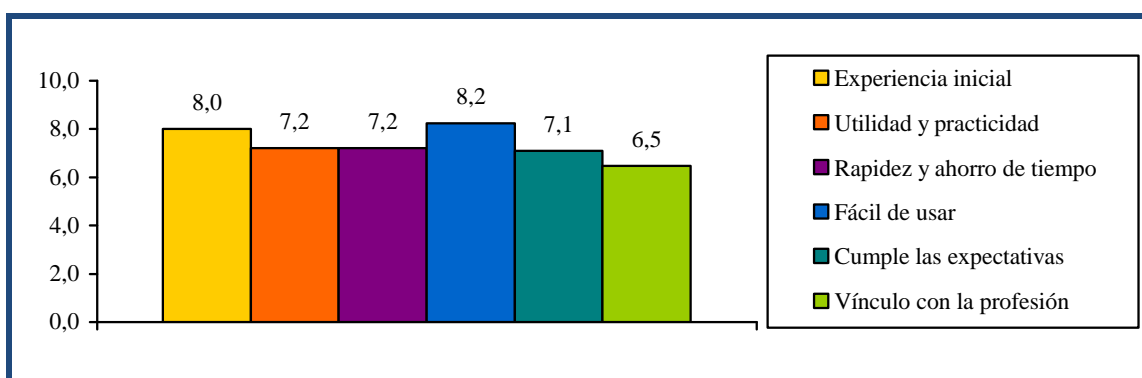
de trabajo ciberperiodísticos apoyándose en cada una de las herramientas Web y explotando las principales características que ofrece Internet.

5.2.2.4. Asignatura: Producción periodística, Universidad Miguel Hernández de Elche.

En la asignatura *Producción periodística*, se han utilizado todas las herramientas menos la videoconferencia y las aplicaciones de diseño y creación de espacios Web. Sin embargo, no todos los alumnos han usado los mismos instrumentos.

El 91,6% de los alumnos ha recurrido al **correo electrónico**. Estos estudiantes valoran notablemente la utilidad y la practicidad de esta herramienta y consideran que ésta ha respondido a sus necesidades de trabajo. Sin embargo, algunos alumnos opinan que el profesor no ha vinculado suficientemente el uso de esta herramienta con la profesión ciberperiodística. Lo que más destacan de este instrumento es su fácil uso. La valoración obtenida es de 7,2 puntos sobre 10.

Figura 5.44. Valoración del uso del correo electrónico en *Producción periodística* (UMH).

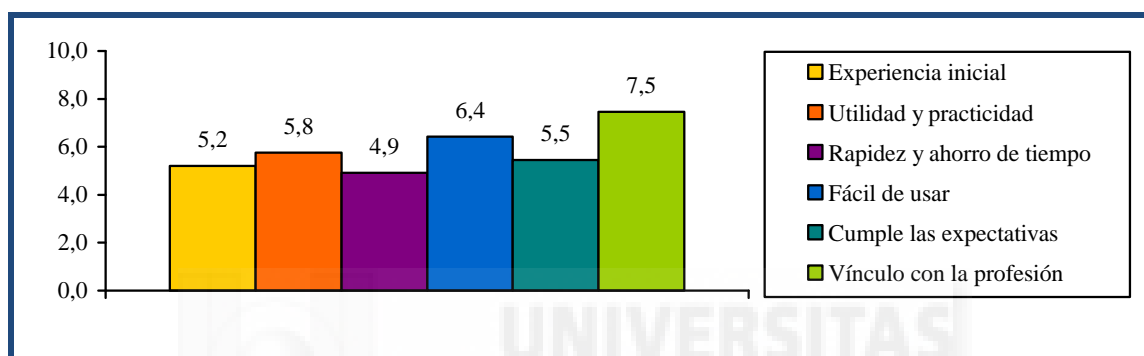


Fuente: elaboración propia. 2010.

El **blog** ha sido utilizado también por el 91,6% de los alumnos de *Producción periodística*, no obstante, no son los mismos que han trabajado con el correo electrónico. Teniendo en cuenta que la máxima valoración son 10 puntos,

estos estudiantes creen que la utilidad y practicidad de este recurso es regular y concluyen que cumple mínimamente sus expectativas para el trabajo que han desarrollado en la asignatura. No les parece una herramienta rápida que agilice el trabajo, sin embargo, el profesor sí han enlazado su uso con el desempeño de la profesión ciberperiodística. La valoración obtenida es de 6 puntos sobre 10.

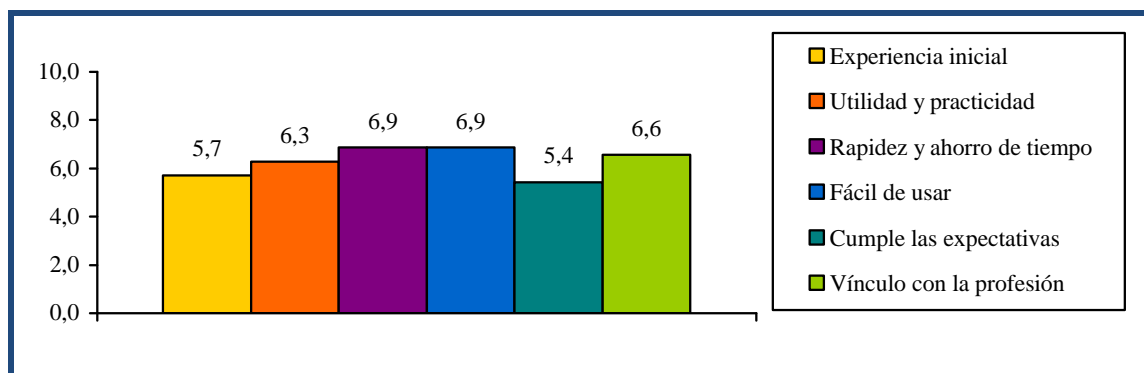
Figura 5.45. Valoración del uso del *blog* en *Producción periodística* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de comunicación e intercambio de ideas** han sido usadas sólo por el 19.4% de los alumnos. Éstos valoran medianamente bien este instrumento en cuando a su utilidad, practicidad, rapidez y facilidad de uso y apenas satisface las necesidades de trabajo de los alumnos usuarios. La valoración obtenida es de 6,4 puntos sobre 10.

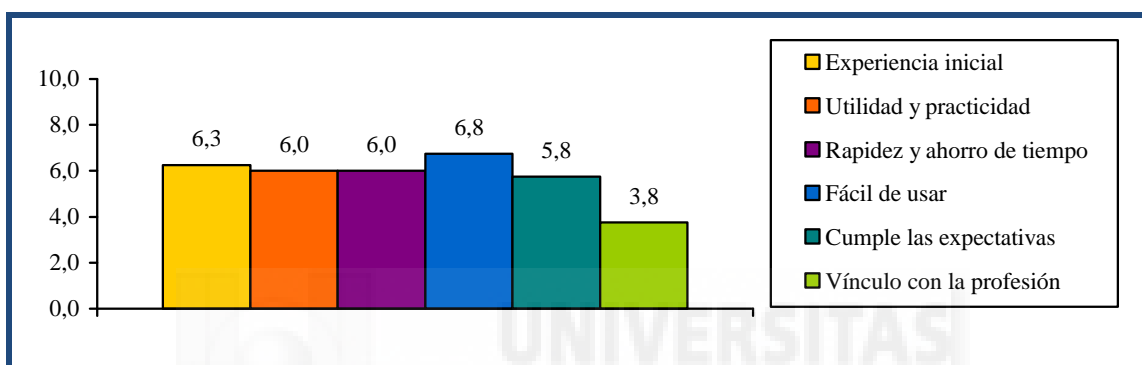
Figura 5.46. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en *Producción periodística* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 22,2% de los alumnos ha empleado esta herramienta. Al igual que sucede con las herramientas de comunicación e intercambio de ideas, los estudiantes no destacan el uso de los *wikis* en su proceso de aprendizaje. Además, el profesor no ha vinculado este recurso con el uso que se le atribuiría en el ámbito laboral. La calificación obtenida es de 5,7 puntos sobre 10.

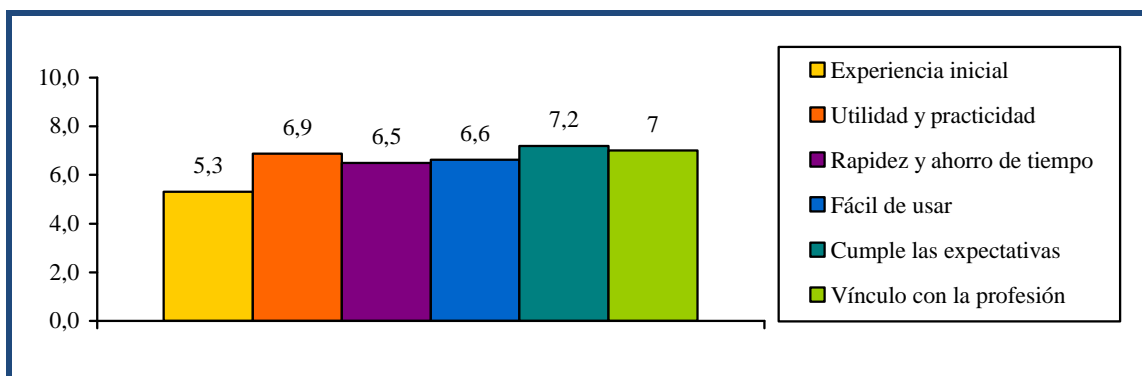
Figura 5.47. Valoración del uso de *wikis* en *Producción periodística* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 88,8% de los alumnos que ha participado en el estudio han recurrido **herramientas de gestión de contenidos** en línea en *Producción periodística*. La valoración que estos estudiantes hacen de este grupo de herramientas es notable, cumpliendo sus expectativas de trabajo. Además, el profesor ha hecho uso de esta herramienta desde un punto de vista ciberperiodístico enlazando el uso de la misma en la docencia con su utilidad en el ámbito profesional. La valoración obtenida es de 6,8 puntos sobre 10.

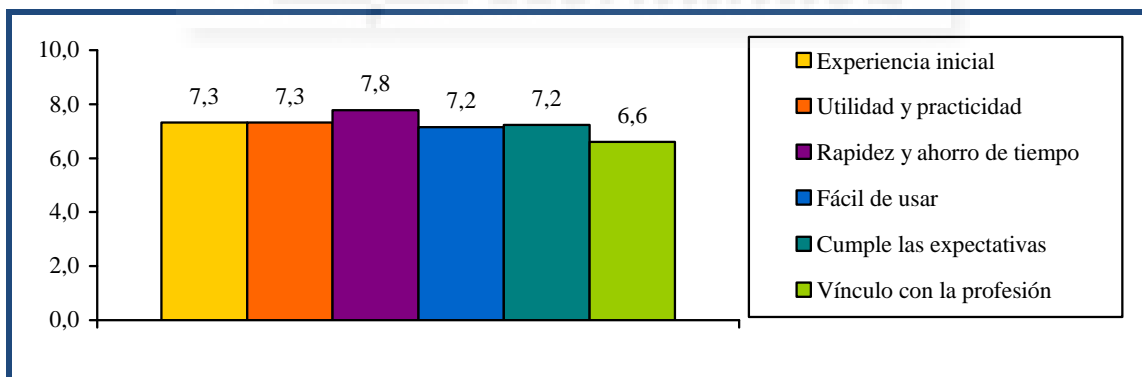
Figura 5.48. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Producción periodística* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Al igual que las aplicaciones de gestión de contenidos en línea, las **herramientas de búsqueda de datos** también destacan positivamente como instrumentos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura. Un 72,2% de los encuestados ha utilizado estos instrumentos y acentúan la rapidez y el ahorro de tiempo al trabajar con ellos. La valoración obtenida es de 7,2 puntos sobre 10.

Figura 5.49. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Producción periodística* (UMH).

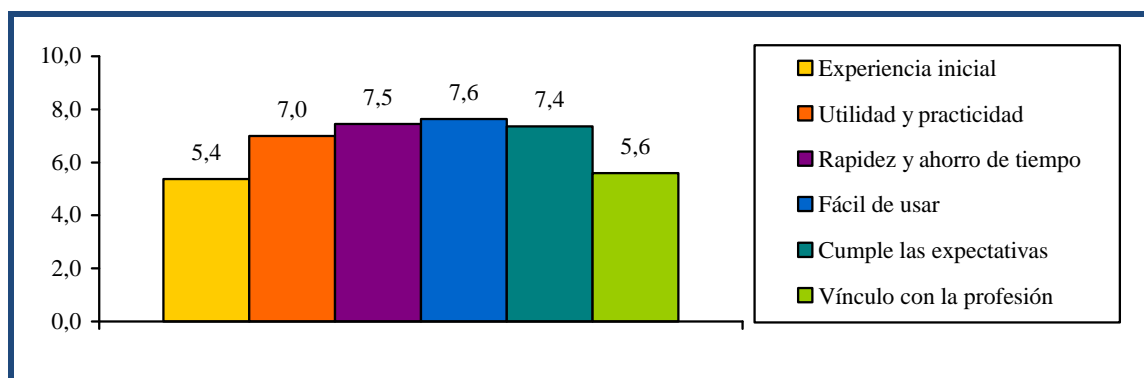


Fuente: elaboración propia. 2010.

Este tipo de aplicaciones ha sido utilizado por el 61,1% de los alumnos. Las **herramientas de procesamiento de datos** han sido útiles, prácticas, rápidas y fáciles de usar. Al inicio de la asignatura los alumnos poseían conocimientos mínimos sobre el uso de estos instrumentos. Sin embargo, durante el proceso de aprendizaje los alumnos consideran que han mejorado su formación al respecto.

No obstante, vagamente se ha trabajado la herramienta vinculada a la función ciberperiodística. La valoración obtenida es de 7 puntos sobre 10.

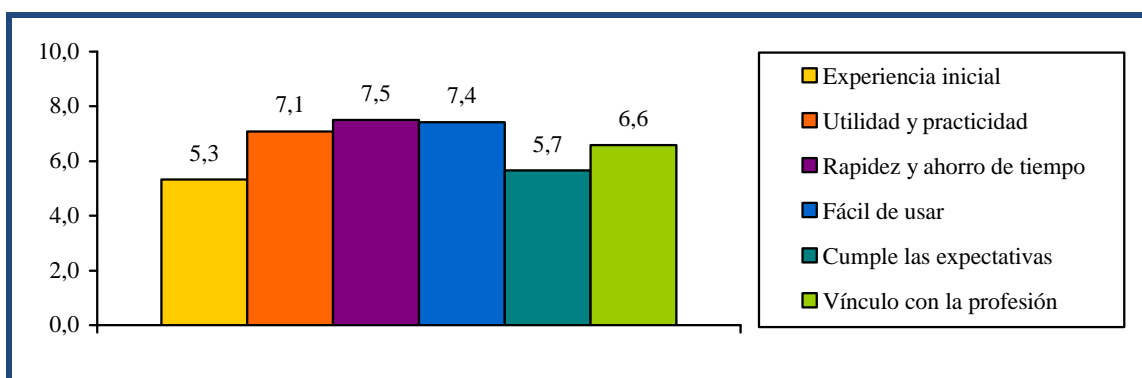
Figura 5.50. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Producción periodística* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 66,6% de los alumnos encuestados ha escogido programas **para editar o producir contenidos multimedia**. A estos alumnos, que han comenzado la asignatura con escasos conocimientos del manejo de las mismas, les han parecido instrumentos útiles, prácticos, rápidos y de fácil manejo para el desarrollo de la asignatura, aunque no cumplan las expectativas que los estudiantes tenían de los instrumentos. El trabajo con las herramientas de producción multimedia se ha aproximado a la labor ciberperiodística. La calificación obtenida es de 6,9 puntos sobre 10.

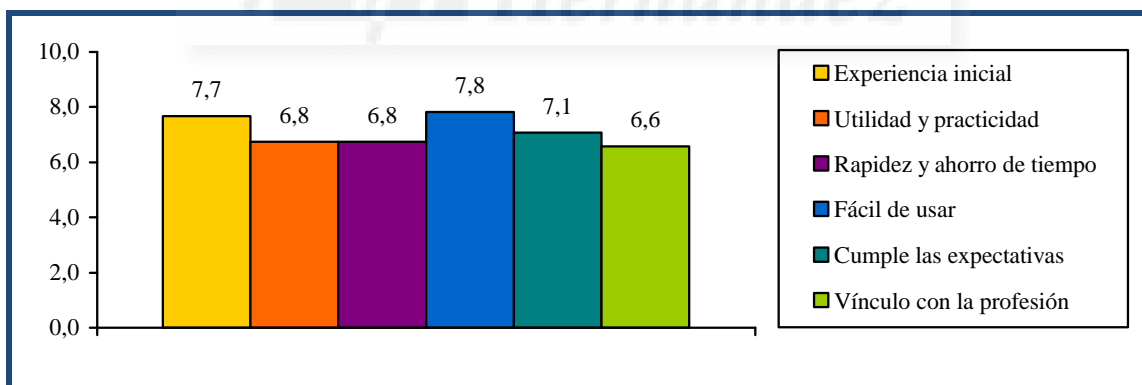
Figura 5.51. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en *Producción periodística* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **redes sociales** han sido usadas por el 66.7% de los alumnos consultados. La mayoría de los estudiantes tenían conocimientos previos del uso de estas herramientas antes de comenzar a utilizarlas en la asignatura y estos no han mejorado. Esta herramienta se considera útil y cumple las expectativas de trabajo. La valoración obtenida es de 7 puntos sobre 10.

Figura 5.52. Valoración del uso de redes sociales en *Producción periodística* (UMH).

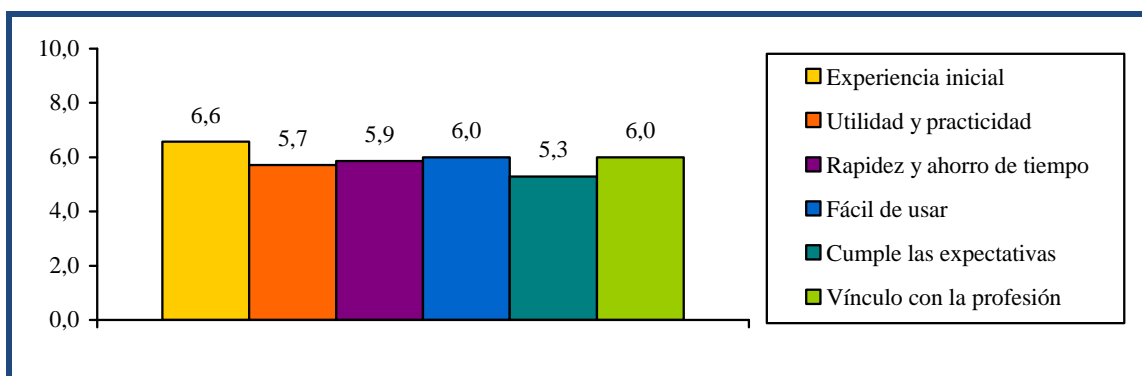


Fuente: elaboración propia. 2010.

Y por último, recursos como la **Web de la asignatura** han sido usados por el 38,8% de los alumnos objeto de estudio. Los alumnos ya conocen estas herramientas de haberlas utilizado en otros cursos y no avanzan en sus conocimientos sobre ellas. Las valoran moderadamente bien en todos los

aspectos tratados en el cuestionario. La evaluación obtenida es de 7 puntos sobre 10.

Figura 5.53. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Producción periodística* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

En esta asignatura se aprecia que el uso que hace el profesor de las herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje es positivo y adecuado. Destacan el correo electrónico y las herramientas de búsqueda de datos como las mejor valoradas por los alumnos.

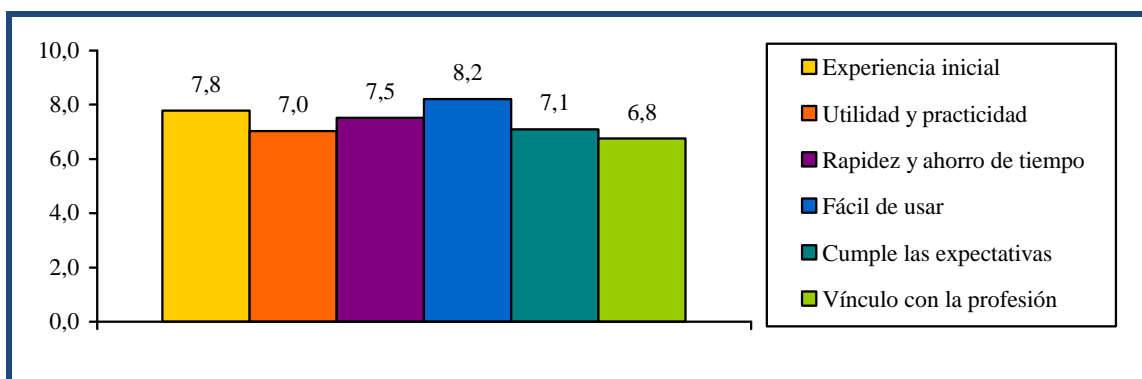
5.2.2.5. Asignatura: Tecnología de la información, Universidad Miguel Hernández de Elche.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Tecnología de la información*, los alumnos han utilizado correo electrónico, *blogs*, programas para la gestión de contenidos en línea, herramientas Web para la búsqueda de datos, herramientas Web para el procesamiento de datos, herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia, redes sociales y Web de la asignatura.

El **correo electrónico** ha sido usado por el 82,9% de los alumnos encuestados en la asignatura. Es una herramienta que han aprendido a utilizar en cursos anteriores y por consiguiente tienen un elevado nivel de experiencia en el uso de la misma. Además, destacan de ella su facilidad de uso. Los alumnos la

valoran notablemente como recurso docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La calificación obtenida es de 7.3 puntos sobre 10.

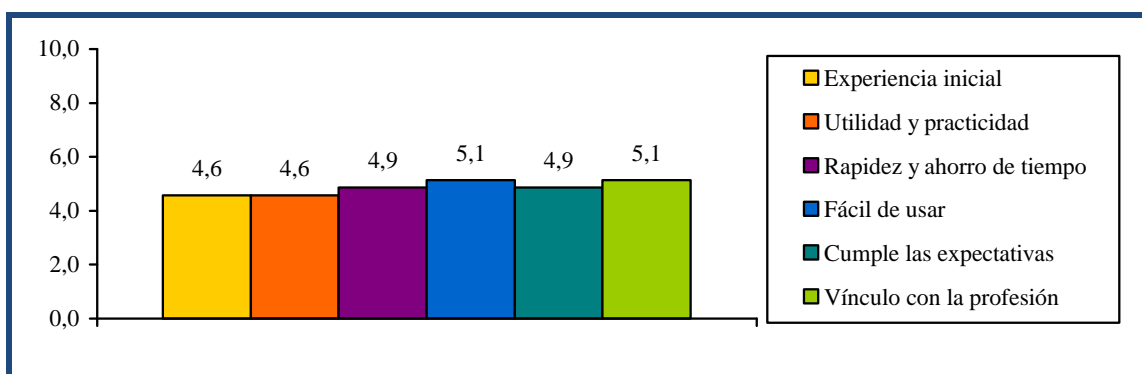
Figura 5.54. Valoración del uso del correo electrónico en *Tecnología de la información* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El **blog** no ha sido una de las herramientas más empleadas en *Tecnología de la información*. Sólo un 20% de los alumnos ha recurrido a ella. Como se muestra en la tabla, los estudiantes llegan con escasos conocimientos sobre el manejo de blogs y durante el desarrollo de la asignatura no avanzan mucho más. Los estudiantes valoran el uso del blog en esta asignatura por debajo del aprobado. La valoración obtenida es de 4,9 puntos sobre 10.

Figura 5.55. Valoración del uso del *blog* en *Tecnología de la información* (UMH).

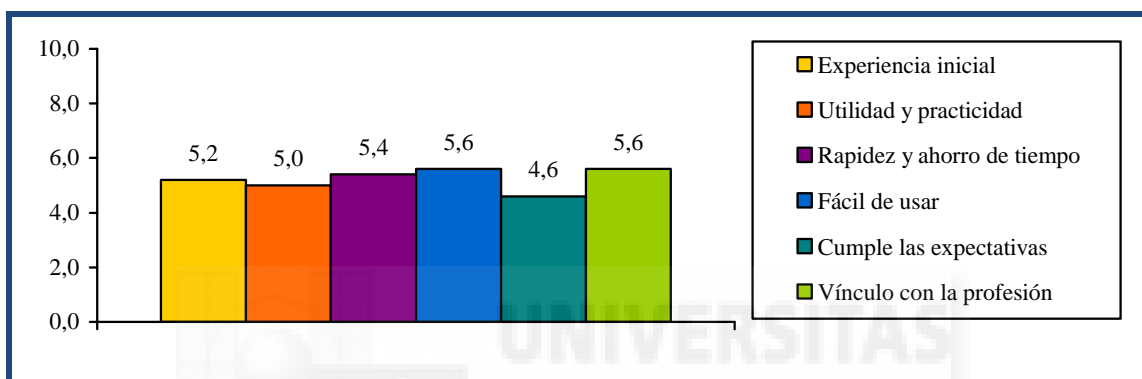


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 28,6% de los alumnos que ha participado en el estudio de esta asignatura han trabajado con **herramientas de gestión de contenidos en línea**.

Los alumnos puntúan con un simple aprobado el trabajo con estas aplicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura, sin llegar a cumplir sus expectativas. Los alumnos han comenzado la asignatura con una experiencia de nivel medio en el uso de estas herramientas que no se ha incrementado a lo largo de la asignatura. La valoración obtenida es de 5,4 puntos sobre 10.

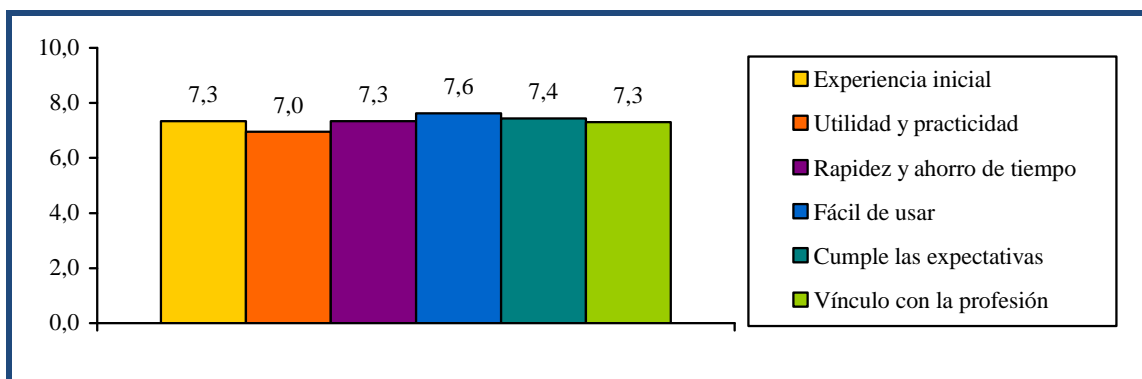
Figura 5.56. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Tecnología de la información* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de búsqueda de datos** son valorados moderadamente como instrumentos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura. Un 60% de los encuestados ha manejado estos recursos en línea y resaltan su facilidad de uso. Estas herramientas se han trabajado en otras asignaturas cursadas con anterioridad, es por ello que los alumnos tienen inicialmente gran experiencia trabajando con ellas para fines de documentación. La valoración obtenida es de 7,3 puntos sobre 10.

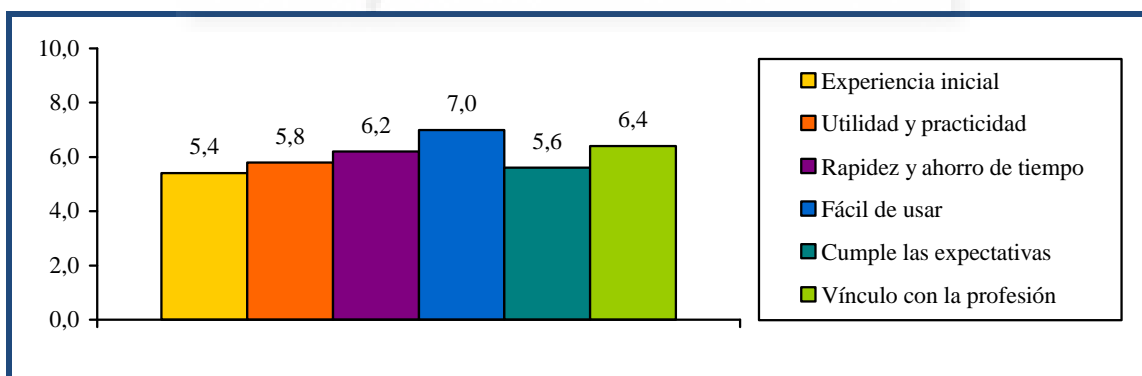
Figura 5.57. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Tecnología de la información* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 28,6% de los alumnos ha usado estas **herramientas para procesar datos**. Comienzan la asignatura con los conocimientos de uso justos y los van potenciando y desarrollando durante el transcurso del curso. Valoran las herramientas positivamente y, entre sus ventajas, los alumnos destacan la rapidez y la facilidad de uso. La evaluación obtenida es de 6,2 puntos sobre 10.

Figura 5.58. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Tecnología de la información* (UMH).

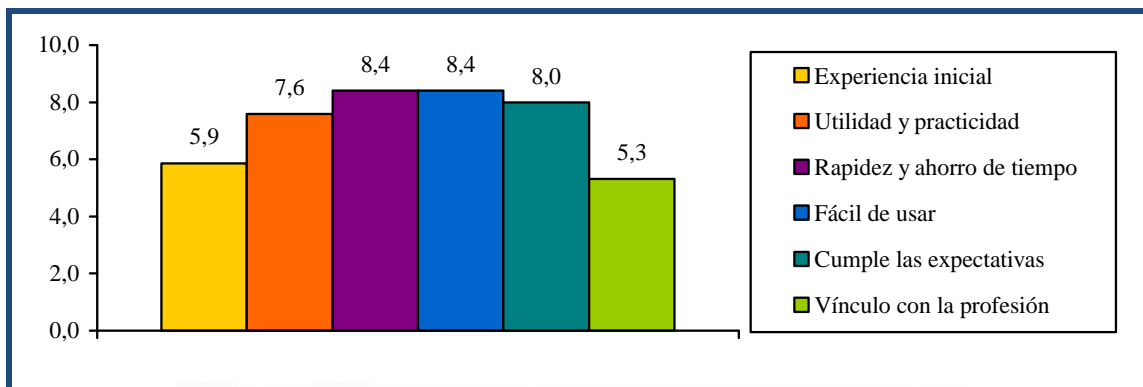


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 82.9% de los alumnos encuestados ha utilizado **herramientas de producción de contenidos multimedia**. A estos alumnos, que han comenzado la asignatura con conocimientos mínimos del manejo de estos programas, les han parecido instrumentos muy útiles, prácticos, rápidos y de fácil manejo para el

desarrollo de la asignatura, cumpliendo sus expectativas. Sin embargo destaca la escasa vinculación del uso de estas herramientas con la profesión ciberperiodística. La calificación obtenida es de 7,5 puntos sobre 10.

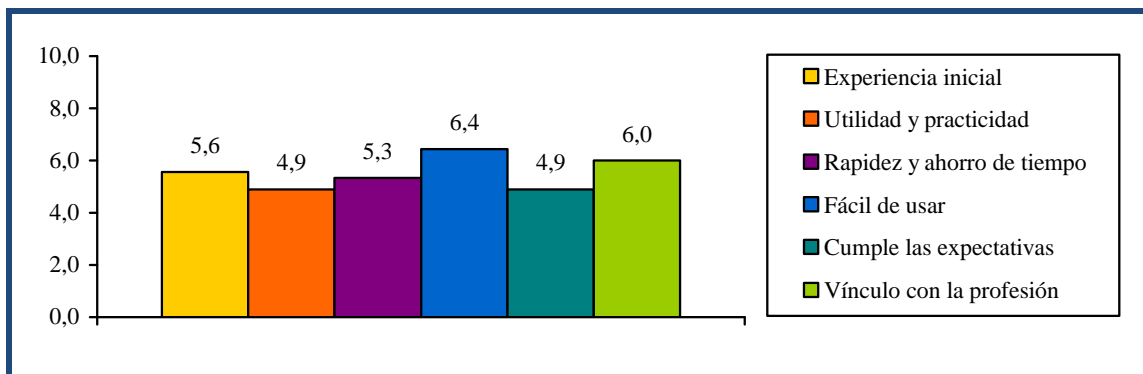
Figura 5.59. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en *Tecnología de la información* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Únicamente el 25,7% de los alumnos ha recurrido a las **redes sociales**. Los alumnos valoran poco útil el trabajo llevado a cabo con estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura. Según se muestra en el gráfico siguiente, los alumnos han comenzado la asignatura con una experiencia media en el uso de estas herramientas que no ha mejorado. Los alumnos destacan de la herramienta su facilidad de uso y su conexión con la profesión ciberperiodística. La valoración obtenida es de 5,5 puntos sobre 10.

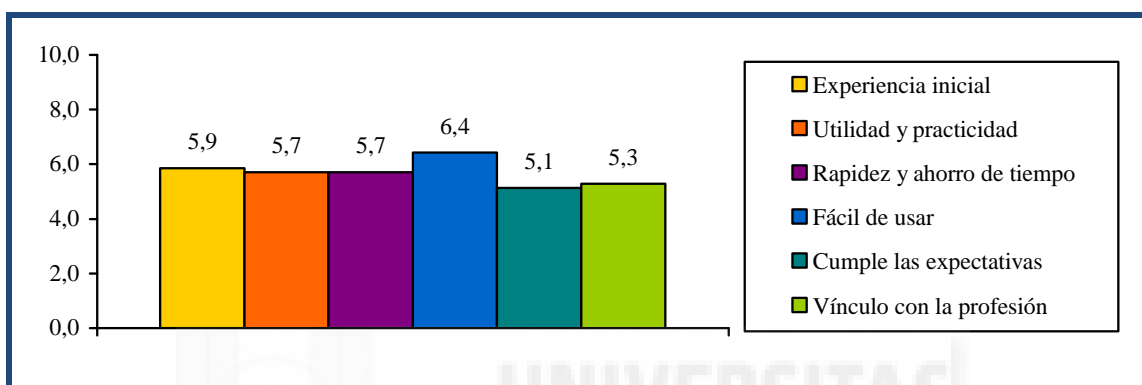
Figura 5.60. Valoración del uso de redes sociales en *Tecnología de la información* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 40% de los alumnos ha accedido a la **Web de la asignatura**. Consideran la herramienta efectiva, rápida y fácil de usar, sin embargo, apenas responde a las necesidades de los alumnos. La valoración obtenida es de 5,6 puntos sobre 10.

Figura 5.61. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Tecnología de la información* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Los alumnos califican el uso de herramientas Web en la asignatura *Tecnología de la información* con un aprobado alto. Destaca notablemente la utilización de las herramientas para producir contenidos multimedia y las herramientas de búsqueda de datos, sin embargo, se necesita mejorar el trabajo llevado a cabo mediante los *blogs*.

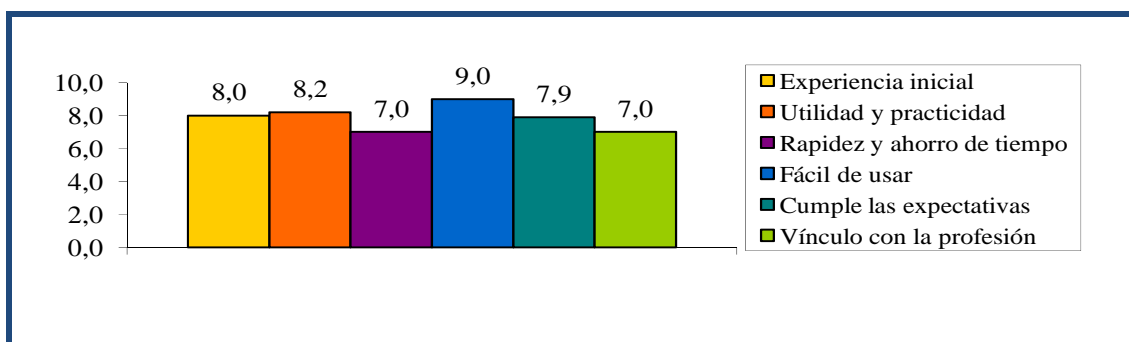
5.2.2.6. Asignatura: Informática aplicada a la comunicación, Universidad CEU Cardenal Herrera, Moncada.

En la asignatura *Informática aplicada a la comunicación*, los alumnos han utilizado el correo electrónico, programas de creación web, herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia y Web de la asignatura.

El **correo electrónico** ha sido una herramienta muy usada. Los alumnos están muy satisfechos con su utilidad en la asignatura. El 80% de ellos la ha

utilizado para comunicarse con el profesor. Es fácil de usar, útil y práctica. La valoración obtenida es de 7,8 puntos sobre 10.

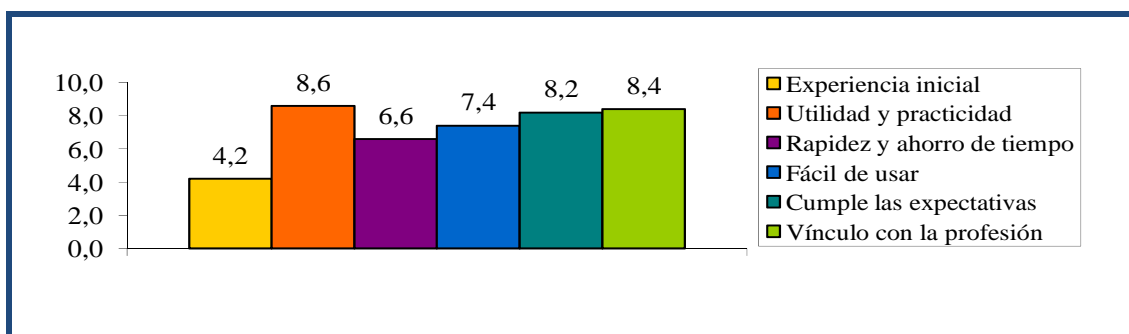
Figura 5.62. Valoración del uso del correo electrónico en *Informática aplicada a la comunicación* (CEU-UCH, Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 28% de los alumnos que ha participado en el estudio de esta asignatura han manejado **herramientas de creación Web**. Los alumnos puntúan con un simple aprobado el trabajo con estas aplicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura, sin llegar a cumplir sus expectativas. Los alumnos han comenzado la asignatura con una experiencia de nivel medio en el uso de estas herramientas que no se ha incrementado a lo largo de la asignatura. La valoración obtenida es de 7,8 puntos sobre 10.

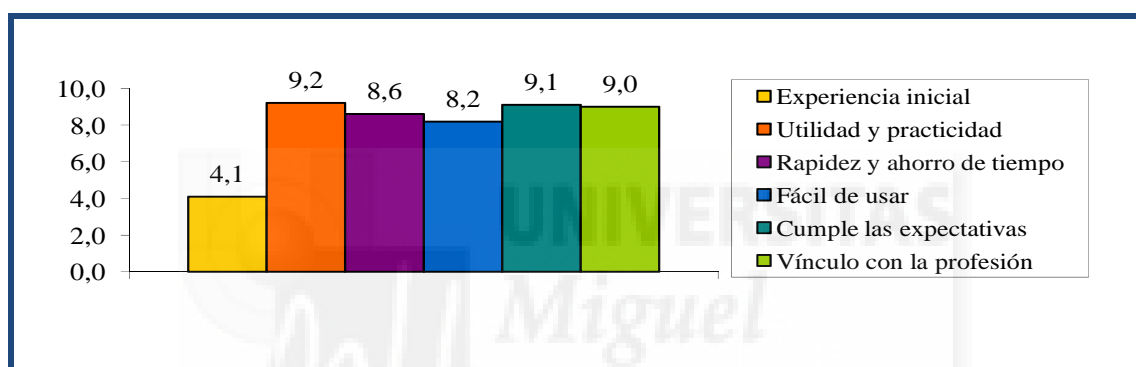
Figura 5.63. Valoración del uso de programas de creación Web en *Informática aplicada a la comunicación* (CEU-UCH, Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 40% de los alumnos encuestados ha trabajado con **herramientas de producción de contenidos multimedia**. A estos alumnos, que han comenzado la asignatura con conocimientos mínimos en cuanto a estos programas, les han parecido instrumentos muy útiles, prácticos, rápidos y de fácil manejo para el desarrollo de la asignatura, cumpliendo sus expectativas. Sin embargo destaca la escasa vinculación del uso de estas herramientas con la profesión ciberperiodística. La valoración obtenida es de 8,8 puntos sobre 10.

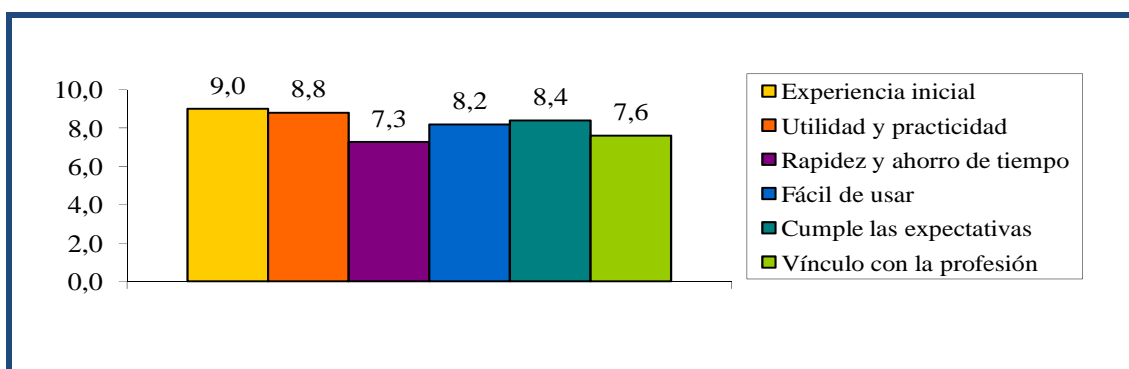
Figura 5.64. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en *Informática aplicada a la comunicación* (CEU-UCH, Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 22%% de los alumnos ha acudido a la **Web de la asignatura**. Comienzan la asignatura con los conocimientos de uso justos y los van potenciando y desarrollando durante el transcurso del curso. Valoran las herramientas positivamente y, entre sus ventajas, los alumnos destacan la rapidez y la facilidad de uso. La valoración obtenida es de 8,8 puntos sobre 10.

Figura 5.65. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Informática aplicada a la comunicación* (CEU-UCH, Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

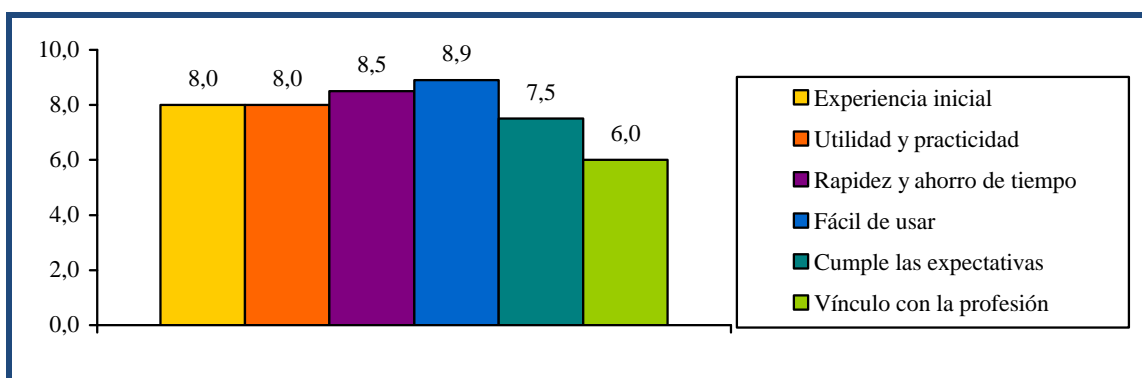
Los alumnos opinan que las herramientas Web utilizadas son eficaces para alcanzar los objetivos plateados en el programa de la asignatura cumpliendo sus expectativas. Sobre todo resaltan la utilidad y practicidad de estos instrumentos.

5.2.2.7. Asignatura: Redacción periodística, Universidad CEU Cardenal Herrera, Moncada.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Redacción periodística*, los alumnos han utilizado correo electrónico, *blogs*, herramientas de procesamiento de textos, Web de la asignatura y redes sociales.

El **correo electrónico** ha sido usado por el 85% de los alumnos encuestados en la asignatura. Es una herramienta que ya conocen y saben usar. Destacan de ella su facilidad de uso. Los alumnos la valoran el ahorro de tiempo al trabajar con este instrumento aunque no encuentra vinculación con la profesión ciberperiodística. La calificación obtenida es de 7,7 puntos sobre 10.

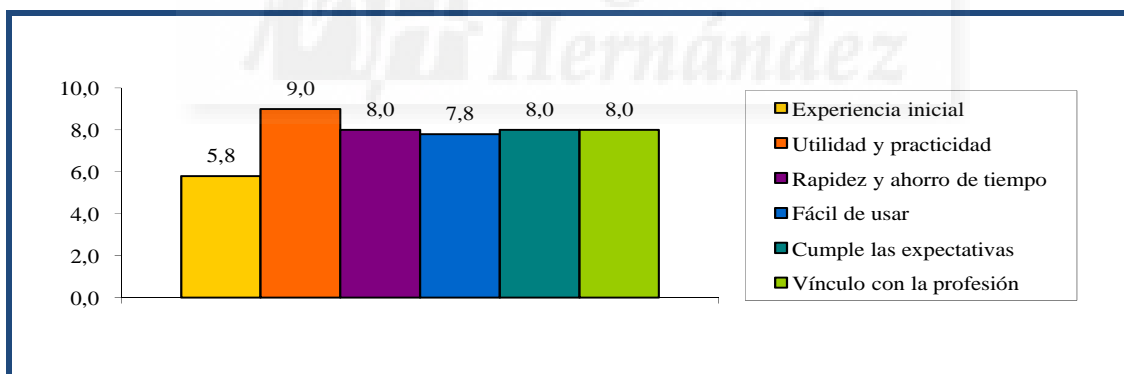
Figura 5.66. Valoración del uso del correo electrónico en *Redacción periodística* (CEU-UCH, Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 79% de los alumnos ha trabajado con el **blog** que considera útil, práctico, rápido y fácil de usar. El profesor ha utilizado la herramienta docente como un instrumento del ámbito profesional. Ha obtenido una valoración de 8,2 puntos sobre 10.

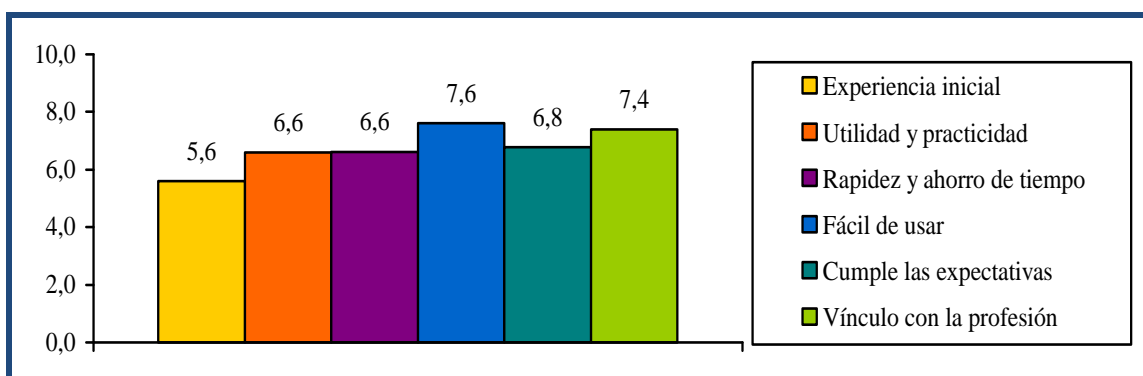
Figura 5.67. Valoración del uso del blog en *Redacción periodística* (CEU-UCH, Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas en línea para procesar datos** han sido utilizadas por el 34,5% de los alumnos. Al inicio de la asignatura los alumnos poseían muy pocos conocimientos sobre el uso de estos instrumentos Web, pero la han valorado como una herramienta útil, práctica, rápida y fácil de usar. La puntuación ha sido de 7 puntos sobre 10.

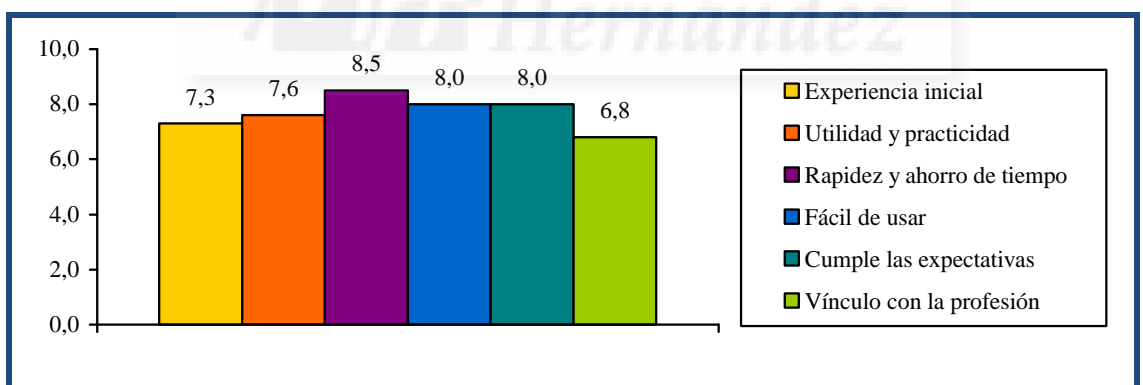
Figura 5.68. Valoración del uso herramientas de procesamiento de datos en *Redacción periodística* (CEU-UCH, Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Únicamente el 72% de los alumnos ha experimentado con las **redes sociales**. Los alumnos consideran que son un recurso útil, rápido y fácil. Los conocimientos previos con respecto al manejo de esta herramienta es elevado. La valoración obtenida es de 7,7 puntos sobre 10.

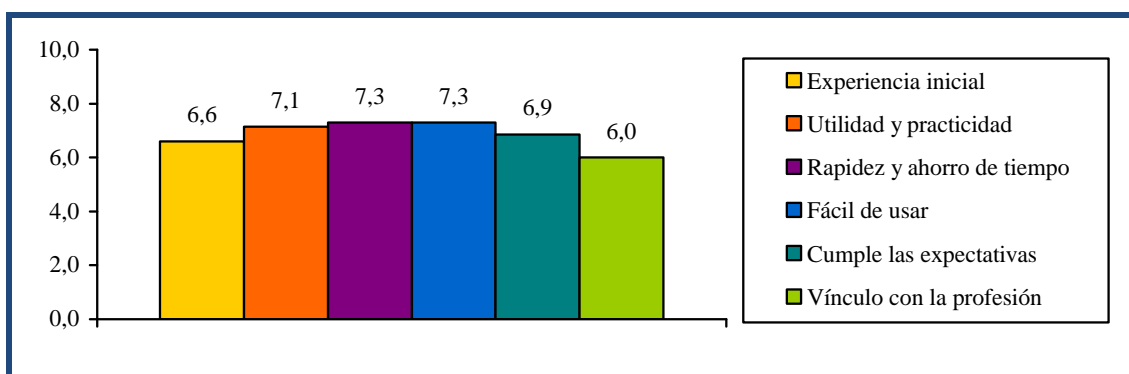
Figura 5.69. Valoración del uso de redes sociales en *Redacción periodística* (CEU-UCH, Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 35% de los alumnos ha utilizado la **Web de la asignatura** como recurso docente y resaltan el ahorro de tiempo y facilidad de uso al trabajar con ella. La valoración obtenida es de 6,9 puntos sobre 10.

Figura 5.70. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Redacción periodística* (CEU-UCH, Moncada).



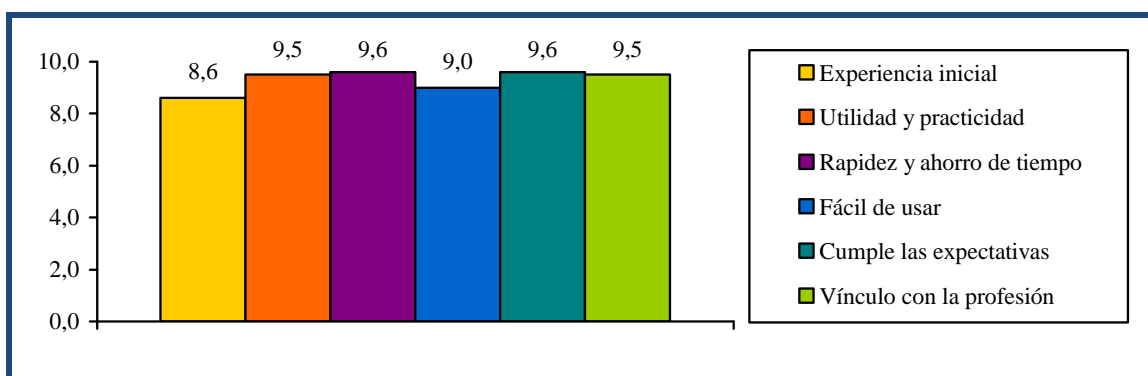
Fuente: elaboración propia. 2010.

Los alumnos han estimado que las herramientas en línea empleadas en el proceso de aprendizaje de esta asignatura han sido adecuadas y las han considerado notablemente. El *blog* ha sido la herramienta mejor valorada en esta asignatura.

5.2.2.8. Asignatura: Documentación periodística, Universidad CEU Cardenal Herrera, Moncada.

Los alumnos sólo han trabajado con dos tipos de herramientas en la asignatura *Documentación periodística*. Por un lado, el 84,5% de los estudiantes ha utilizado **instrumentos de búsqueda de datos** para documentarse. Consideran que son muy útiles, prácticos, rápidos y fáciles de usar. Les permiten realizar el trabajo propuesto eficazmente y desde una perspectiva periodística. La valoración obtenida es de 9,4 puntos sobre 10.

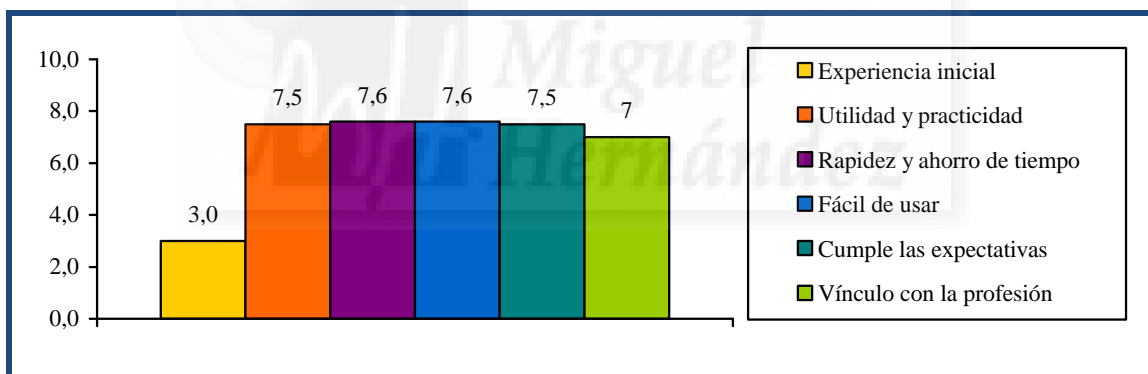
Figura 5.71. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Documentación periodística* (CEU-UCH Moncada).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Por otro lado el 41% ha trabajado con **wikis**. La valoración obtenida es de 7,4 puntos sobre 10.

Figura 5.72. Valoración del uso de *wikis* en *Documentación periodística* (CEU-UCH Moncada).



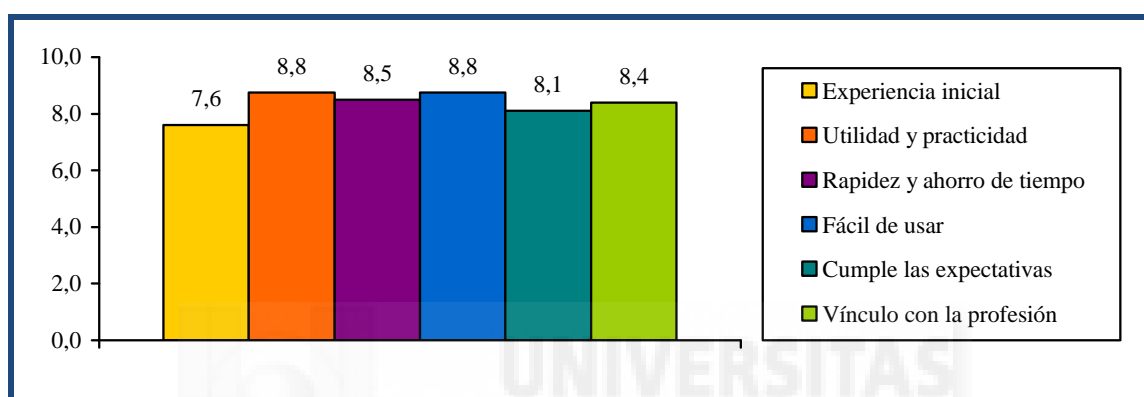
Fuente: elaboración propia. 2010.

5.2.2.9. Asignatura: Producción periodística, Universidad CEU Cardenal Herrera, Elche.

Los datos analizados muestran que en la asignatura *Producción periodística* se han empleado *blogs*, programas para la gestión de contenidos en línea y Web de la asignatura como herramientas Web de trabajo.

El 61% de los alumnos de *Producción periodística* ha experimentado con el **blog**. Este instrumento ha sido valorado muy útil y práctico en la docencia de la asignatura. La herramienta ha cumplido las expectativas de los estudiantes y, además, el profesor ha enlazado el uso de esta herramienta con el ciberperiodismo. La calificación obtenida es de 8,5 puntos sobre 10.

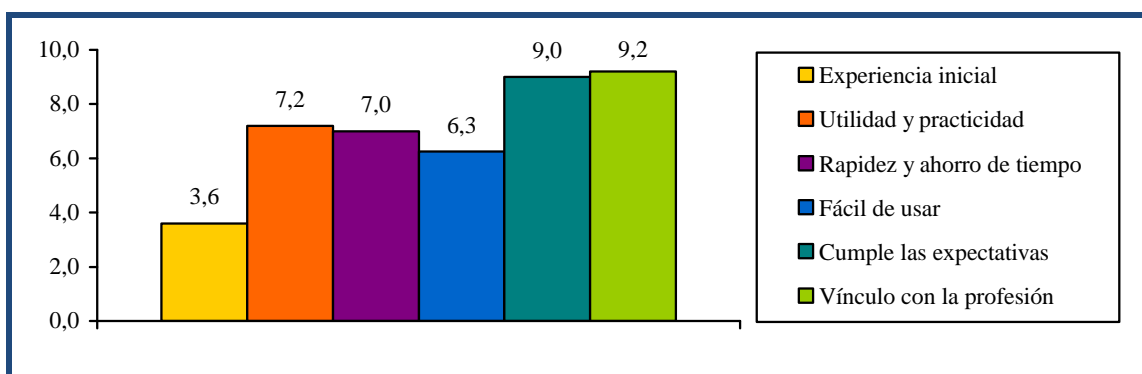
Figura 5.73. Valoración del uso del *blog* en *Producción periodística* (CEU-UCH, Elche).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Casi todos los alumnos de esta asignatura, el 91%, ha usado **herramientas de creación de espacios Web**. Los alumnos que han trabajado con estas aplicaciones opinan que son útiles y prácticos, además de responder con creces a sus necesidades de trabajo en la asignatura. Consideran que el profesor ha adaptado el trabajo con esta herramienta relacionándolo con la labor del ciberperiodista. La valoración obtenida es de 7,7 puntos sobre 10.

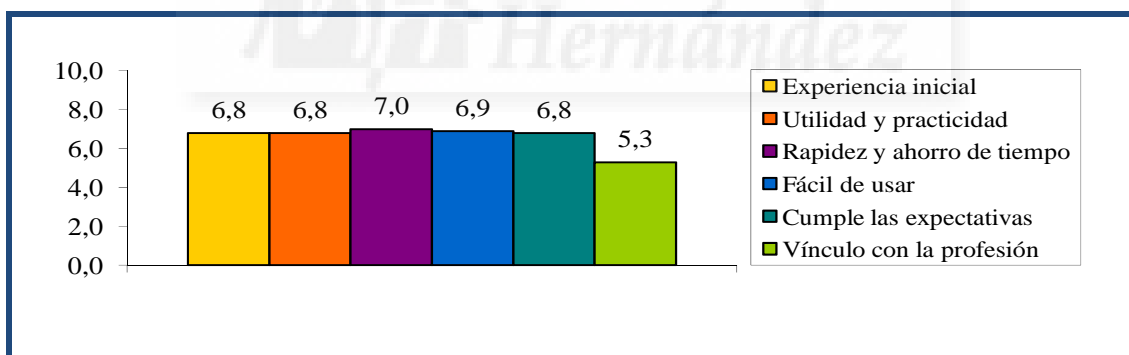
Figura 5.74. Valoración del uso de programas para la gestión de contenidos en línea en *Producción periodística* (CEU-UCH, Elche).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 34% de los alumnos ha recurrido a la **Web de la asignatura** y la consideran notablemente práctica, útil, rápida y fácil de usar, sin embargo, apenas encuentran la relación con el ciberperiodismo. La evaluación obtenida es de 6,6 puntos sobre 10.

Figura 5.75. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Producción periodística* (CEU-UCH, Elche).



Fuente: elaboración propia. 2010.

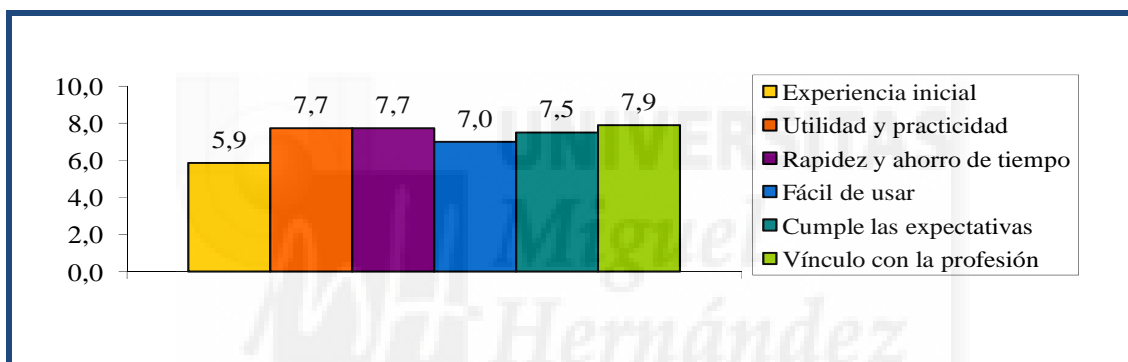
Estas herramientas son útiles y benefician el trabajo del estudiante porque son fáciles de usar y ahorran tiempo.

5.2.2.10. Asignatura: Documentación informativa, Universidad de Valencia.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Documentación informativa*, los alumnos han utilizado herramientas Web para la búsqueda de datos.

Las **herramientas de búsqueda de datos en línea** han sido utilizadas por un 69% de los alumnos. Éstos resaltan su rapidez y su facilidad de uso, obteniendo una valoración de 7,6 puntos sobre 10.

Figura 5.76. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Documentación Informativa* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

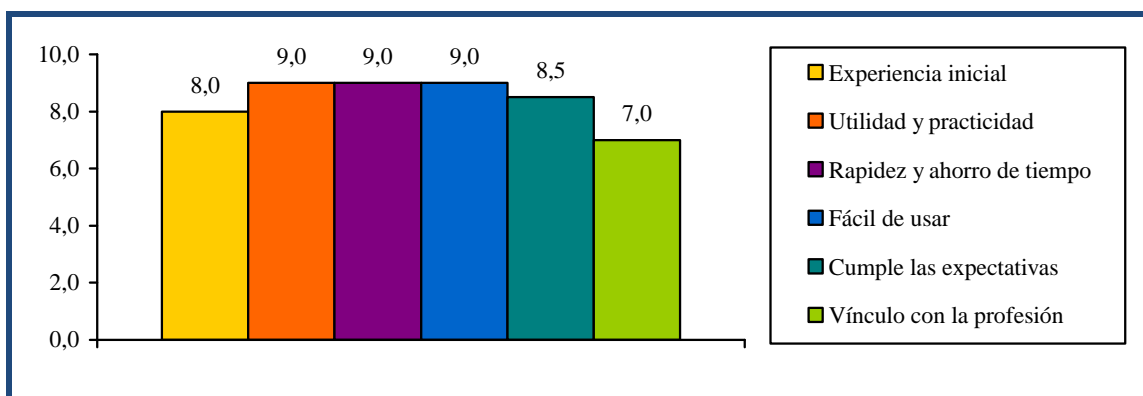
5.2.2.11. Asignatura: Teoría y práctica del hipertexto, Universidad de Valencia.

En la asignatura *Teoría y práctica del hipertexto*, los cuestionarios reflejan que los alumnos han utilizado correo electrónico, *blogs*, *wikis*, redes sociales, programas para la gestión de contenidos en línea, programas para crear/editar/procesar contenidos en línea, herramientas de búsqueda y herramientas de publicación tipo Web de la asignatura.

El 97,6% de los alumnos han utilizado el **correo electrónico**. Se valora considerablemente la utilidad y la practicidad de esta herramienta durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y consideran que ésta ha respondido a sus

necesidades de trabajo como medio para comunicarse con el profesor. La valoración obtenida es de 8,5 puntos sobre 10.

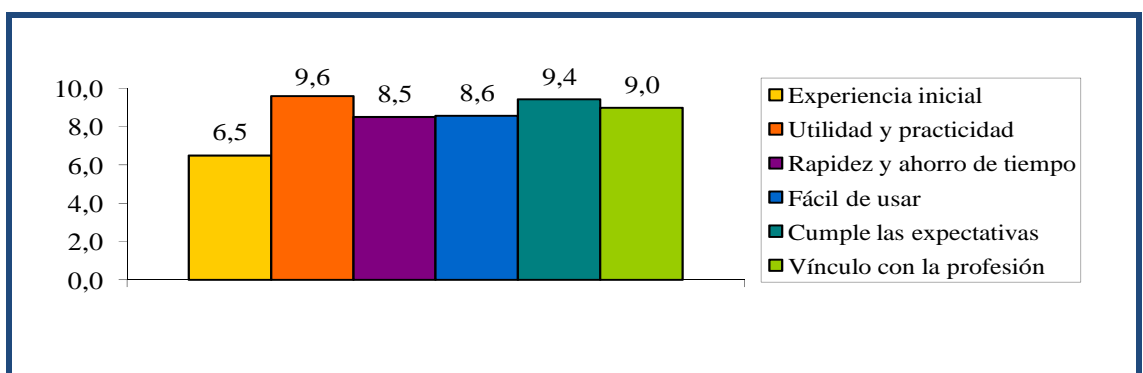
Figura 5.77. Valoración del uso del correo electrónico en *Teoría y práctica del hipertexto* (U.V.).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El **blog** ha sido otra de las herramientas más utilizadas en la asignatura. Un 86,8% de los alumnos ha trabajado con ella destacando su gran utilidad y practicidad para lograr los objetivos planteados en la parte práctica de la asignatura vinculada con técnicas ciberperiodística. También ha sido altamente valorada (9,1 puntos sobre 10).

Figura 5.78. Valoración del uso del *blog* en *Teoría y práctica del hipertexto* (UV).

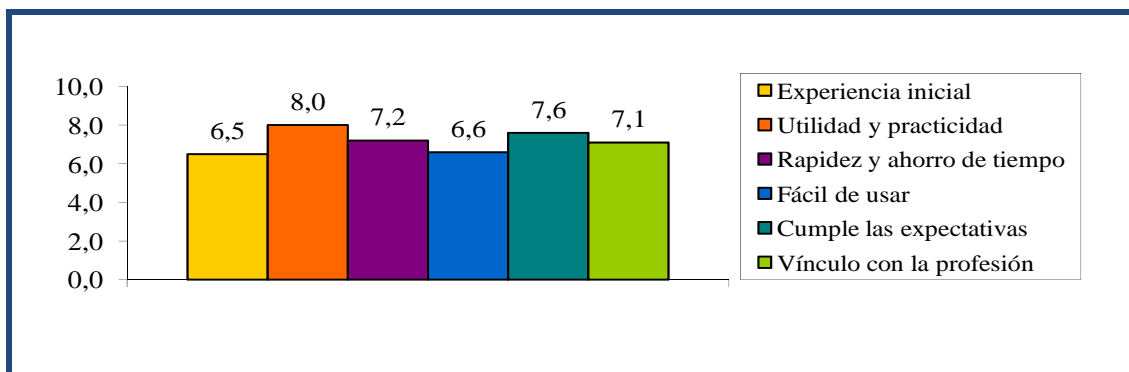


Fuente: elaboración propia. 2010.

El 41,5% de los alumnos que ha participado en el estudio de esta asignatura ha utilizado **herramientas de gestión de contenidos en línea**. Los

alumnos puntúan con un notable (7,3 puntos sobre 10) el uso de esta herramienta en el proceso de aprendizaje resaltando su utilidad y practicidad.

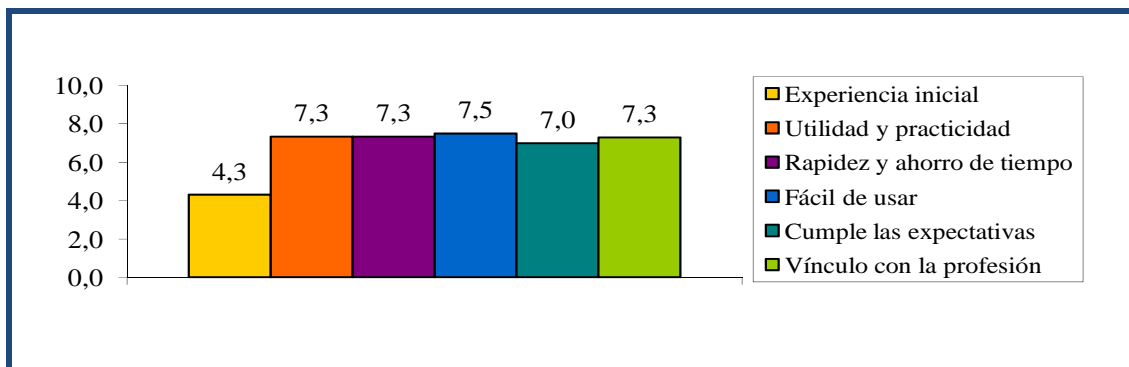
Figura 5.79. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Teoría y práctica del hipertexto* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 63.9% de los alumnos ha practicado con **herramientas para procesar datos**. Comienzan la asignatura con pocos conocimientos que van desarrollando durante el proceso de aprendizaje. Consideran estas herramientas adecuadas para lograr los objetivos docentes vinculados con el cibermedio y, entre sus ventajas, los alumnos destacan la facilidad de uso, utilidad y practicidad y cómo se asemeja el empleo que hace el profesor con las herramientas empleadas en la profesión. La valoración es de 7,3 puntos sobre 10.

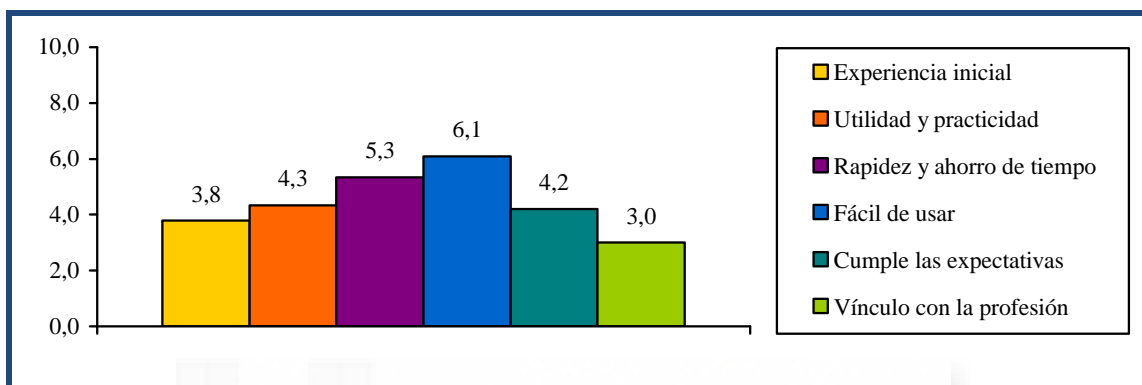
Figura 5.80. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Teoría y práctica del hipertexto* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Los *wikis* han sido usadas sólo por un 15% de los alumnos que opinan que esta herramienta no ha mejorado su aprendizaje ni han cubierto sus necesidades de trabajo. Tampoco encuentran relación entre esta herramienta y las rutinas del trabajo ciberperiodístico. La valoración obtenida es de 4,6 puntos sobre 10.

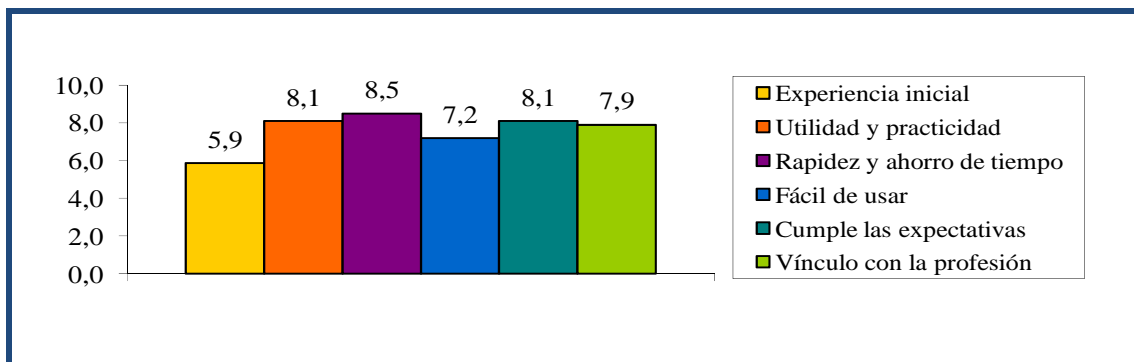
Figura 5.81. Valoración del uso del *wiki* en *Teoría y práctica del hipertexto* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de búsqueda de datos en línea** han sido utilizadas por un 69% de los alumnos. Se destaca la rapidez, facilidad y practicidad de uso. Les parece una herramienta vinculada al ciberperiodismo que cumple sus expectativas de trabajo obteniendo una valoración de 8 puntos sobre 10.

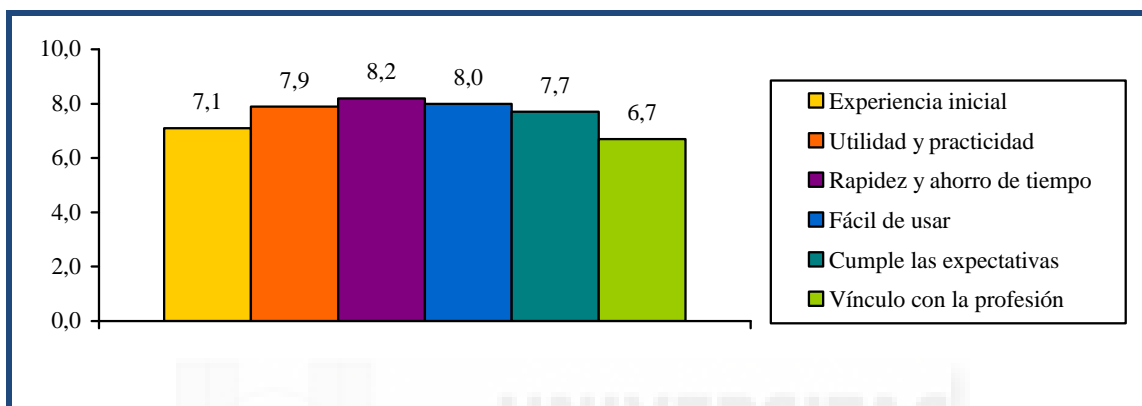
Figura 5.82. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Teoría y práctica del hipertexto* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Un 61% de los alumnos ha trabajado con las **redes sociales**. Los alumnos califican notablemente útil, rápido y fácil el trabajo llevado a cabo con estas herramientas y las valoran con 7,7 puntos sobre 10. Sin embargo no se ha relacionado demasiado con el trabajo ciberperiodístico.

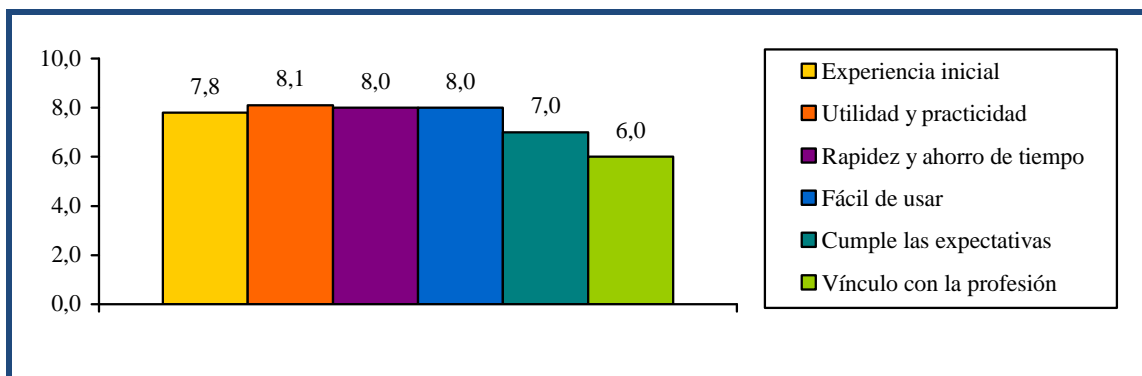
Figura 5.83. Valoración del uso de redes sociales en *Teoría y práctica del hipertexto* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Esta asignatura ha utilizado principalmente la **Web de la asignatura** como repositorio y recurso docente al que han accedido el 87% de los alumnos objeto de estudio. Éstos ya están familiarizados con estas herramientas y las valoran altamente en los aspectos tratados en el cuestionario. La evaluación obtenida es de 7,8 puntos sobre 10.

Figura 5.84. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Teoría y práctica del hipertexto* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

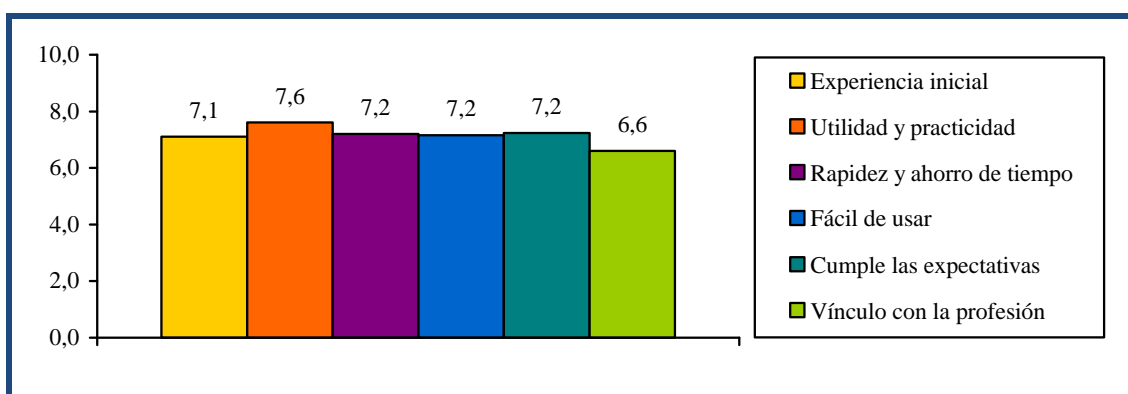
En esta asignatura se aprecia que el uso que hace el profesor de las herramientas se considera adecuado. Los estudiantes destacan el correo electrónico, el *blog* y la Web de la asignatura como las herramientas más utilizadas en la asignatura y a la vez las mejores valoradas.

5.2.2.12. Asignatura: Documentación comunicativa, Universidad de Valencia.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Documentación comunicativa*, los alumnos han utilizado herramientas Web para la búsqueda de datos, el correo electrónico y herramientas de publicación como la Web de la asignatura.

Estas herramientas destacan positivamente como recurso docente en la asignatura. Un 72,2% de los encuestados ha utilizado estos instrumentos y acentúan la rapidez y el ahorro de tiempo al trabajar con ellos. La valoración obtenida es de 7,2 puntos sobre 10.

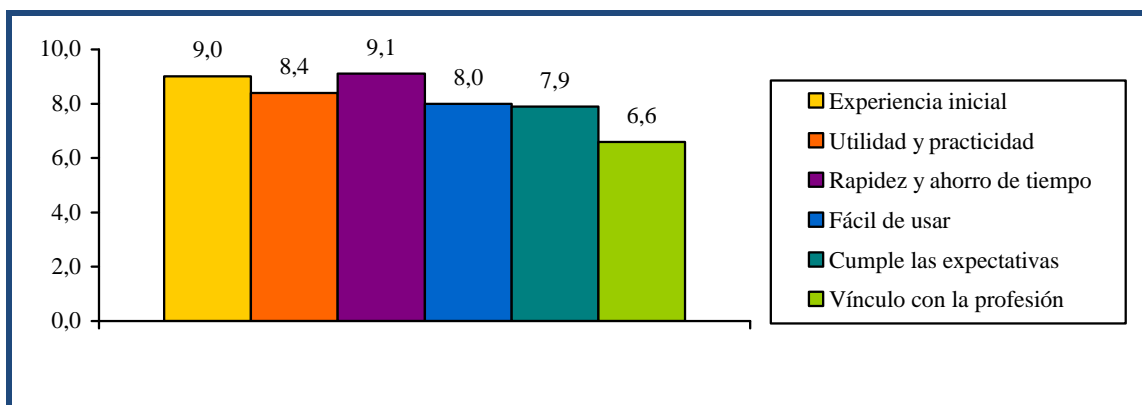
Figura 5.85. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Documentación comunicativa* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Un 61% de los alumnos ha trabajado con el **correo electrónico**, resultando una herramienta útil, rápida y fácil, pero poco relacionada con el trabajo ciberperiodístico. Se ha valorado con 8 puntos sobre 10.

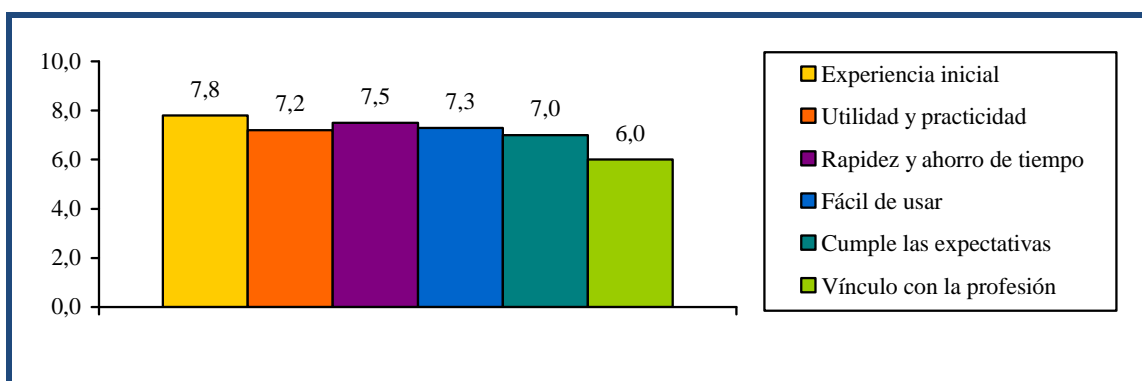
Figura 5.86. Valoración del uso del correo electrónico en *Documentación comunicativa* (UV).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Los alumnos también han usado herramientas del tipo **Web de la asignatura**. Un 87% de los alumnos objeto de estudio valora positivamente este instrumento puntuándolo con 7 puntos sobre 10.

Figura 5.87. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Documentación comunicativa* (UV).



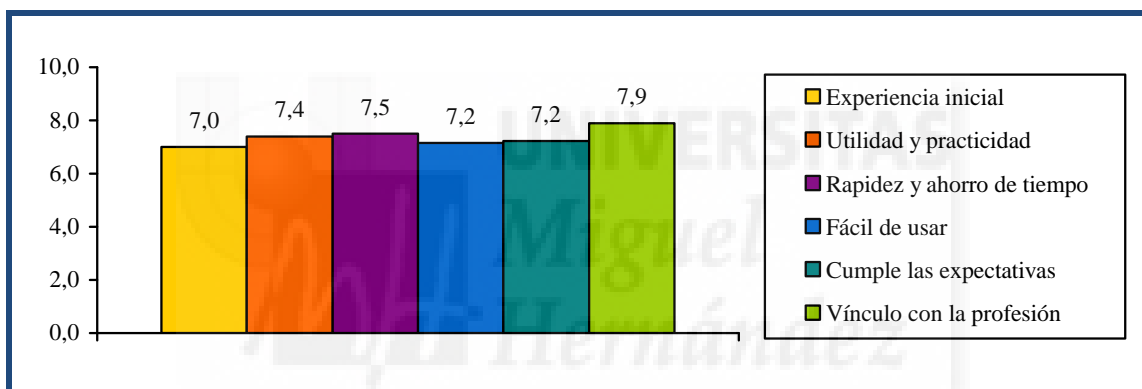
Fuente: elaboración propia. 2010.

5.2.2.13. Asignatura: Documentación informativa, Universidad Jaime I.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Documentación informativa*, los alumnos han utilizado herramientas Web para la búsqueda de datos.

Estos instrumentos han sido utilizado por el 82,4% de los alumnos que consideran que son recursos útiles, rápidos y de sencillo uso muy relacionados con el trabajo ciberperiodístico. La valoración obtenida es de 7,5 puntos sobre 10.

Figura 5.88. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Documentación informativa* (UJI).



Fuente: elaboración propia. 2010.

5.2.3. Análisis del uso de herramientas Web en las asignaturas relacionadas con el ciberperiodismo:

Por último, se muestran los datos de las dos asignaturas que tienen contenidos afines al ciberperiodismo.

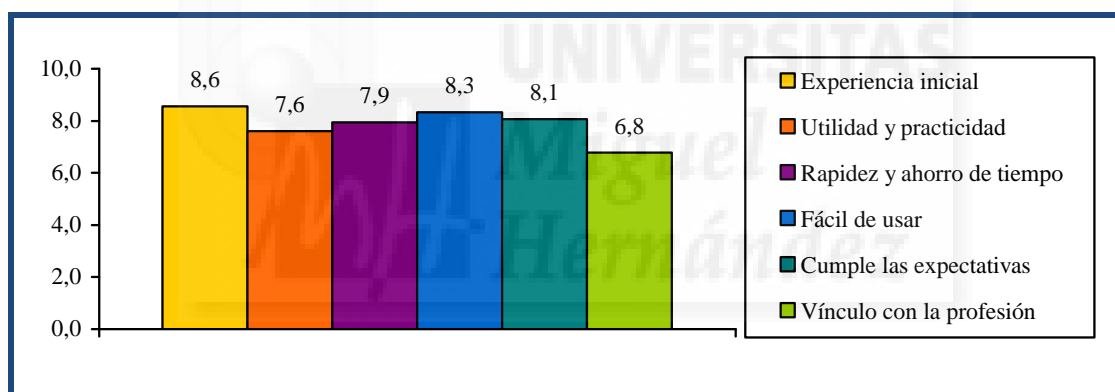
5.2.3.1. Asignatura: Informática de usuario, Universidad Miguel Hernández de Elche.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Informática de usuario*, los alumnos han trabajado con correo electrónico, *blogs*, herramientas de

comunicación e intercambio de ideas, *wikis*, videoconferencias, programas para la gestión de contenidos en línea, herramientas Web para la búsqueda de datos, herramientas Web para el procesamiento de datos, herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia, redes sociales y Web de la asignatura.

El **correo electrónico** ha sido usado por el 75% de los alumnos encuestados en la asignatura. Es una herramienta que ya conocen y por consiguiente tienen un buen nivel de experiencia en el uso de la misma. Destacan de ella su facilidad de uso. Los alumnos la valoran notablemente como recurso docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La calificación obtenida es de 7,7 puntos sobre 10.

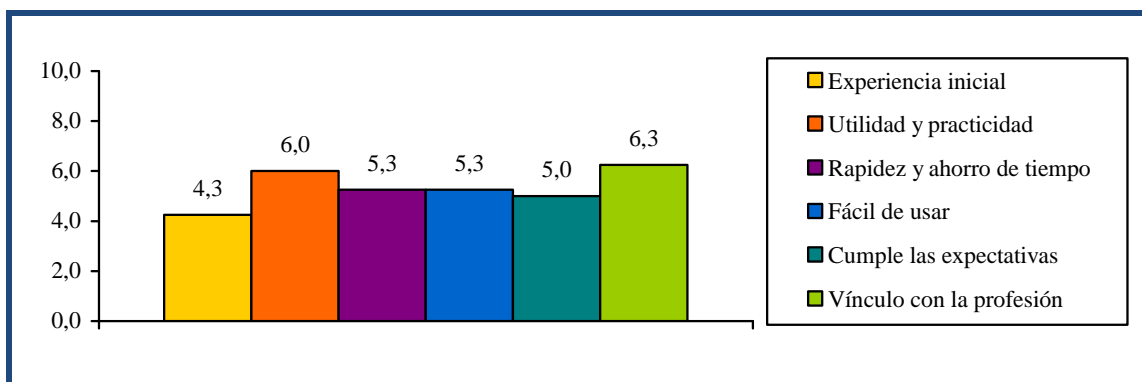
Figura 5.89. Valoración del uso del correo electrónico en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El **blog** ha sido una herramienta poco trabajada en *Informática de usuario*. Sólo un 20% de los alumnos han trabajado con ella. Los estudiantes valoran el uso del blog en esta asignatura con un simple aprobado. La valoración obtenida es de 5,6 puntos sobre 10.

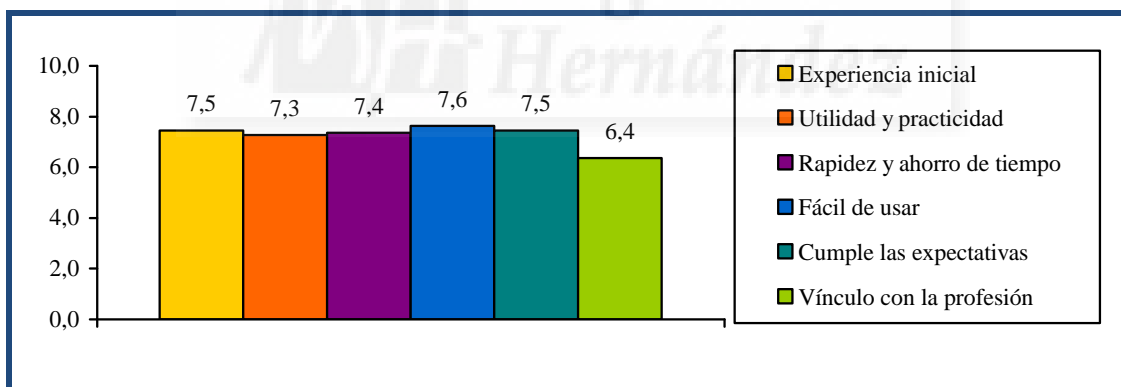
Figura 5.90. Valoración del uso del *blog* en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Un 55% de los alumnos ha recurrido a **herramientas de comunicación e intercambio de ideas**. Los estudiantes consideran esta herramienta óptima para la docencia aunque el profesor la haya vinculado poco con el ciberperiodismo. La valoración obtenida es de 7,2 puntos sobre 10.

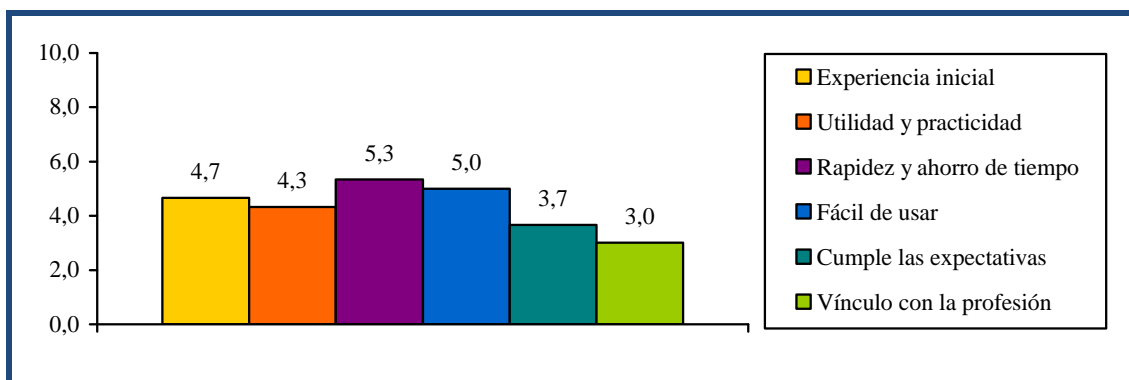
Figura 5.91. Valoración del uso de herramientas de comunicación e intercambio de ideas en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Los *wikis* han sido usadas sólo por un 15% de los alumnos en *Informática de usuario*. Los estudiantes opinan que esta herramienta no ha mejorado su aprendizaje. Les ha parecido poco útil y práctica y no ha cubierto sus necesidades de trabajo. Tampoco encuentran relación entre esta herramienta y las rutinas del trabajo ciberperiodístico. La valoración obtenida es de 4 puntos sobre 10.

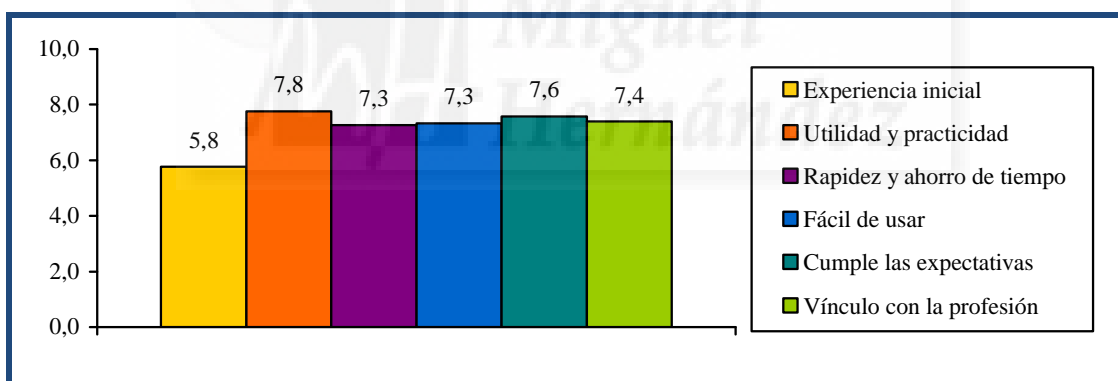
Figura 5.92. Valoración del uso del *wiki* en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

La **videoconferencia** se ha utilizado por el 82,5% de los alumnos encuestados. Estos estudiantes valoran notablemente la utilidad y la practicidad de esta herramienta y consideran que ésta ha respondido a sus necesidades de trabajo. La valoración obtenida es de 7,5 puntos sobre 10.

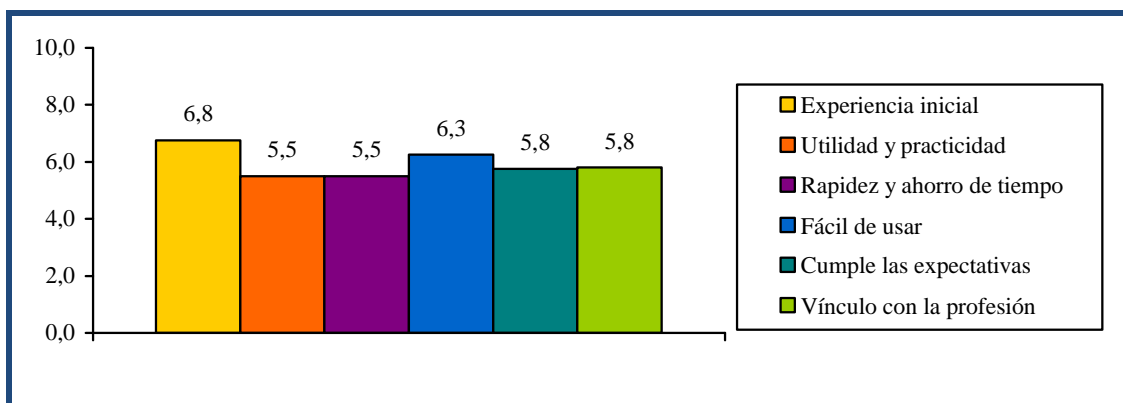
Figura 5.93. Valoración del uso de la videoconferencia en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 20% de los alumnos que ha participado en el estudio de esta asignatura ha manejado **herramientas de gestión de contenidos en línea**. Los alumnos puntúan con un aprobado el trabajo con estas aplicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura. Se cumplen moderadamente sus expectativas. La valoración obtenida es de 5,8 puntos sobre 10.

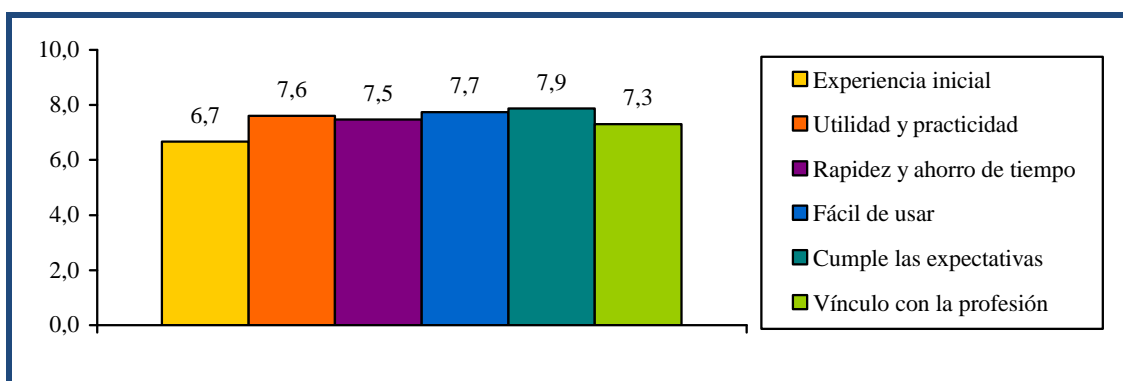
Figura 5.94. Valoración del uso de programas de gestión de contenidos en línea en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Las **herramientas de búsqueda de datos** destacan notablemente como instrumentos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura. Sólo un 37,5% de los encuestados ha trabajado con estos recursos en línea. Se distingue su utilidad y facilidad de uso. Estas herramientas se han trabajado en otras asignaturas cursadas con anterioridad, es por ello que los alumnos tienen inicialmente gran experiencia documentándose de este modo. La valoración obtenida es de 7,6 puntos sobre 10.

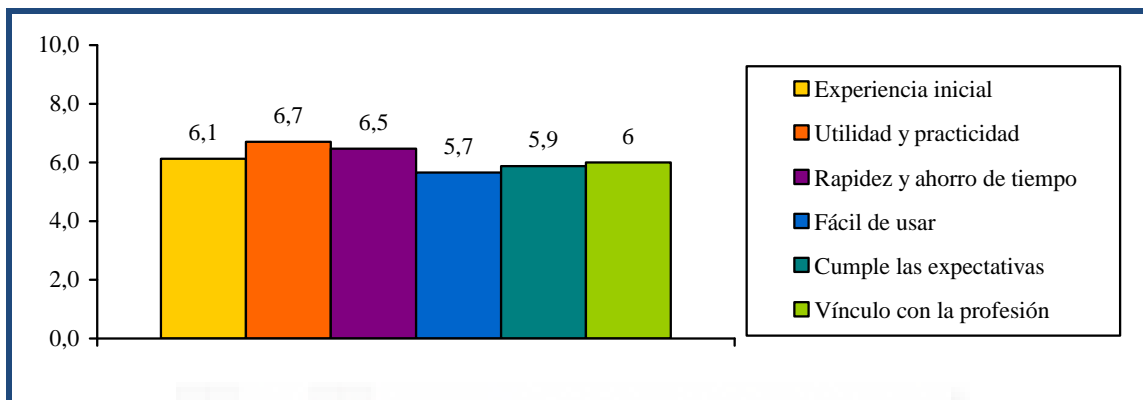
Figura 5.95. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 42,5% de los alumnos ha experimentado con **herramientas de procesamiento de datos**. Valoran las herramientas positivamente destacando su utilidad en la asignatura. La valoración obtenida es de 6,6 puntos sobre 10.

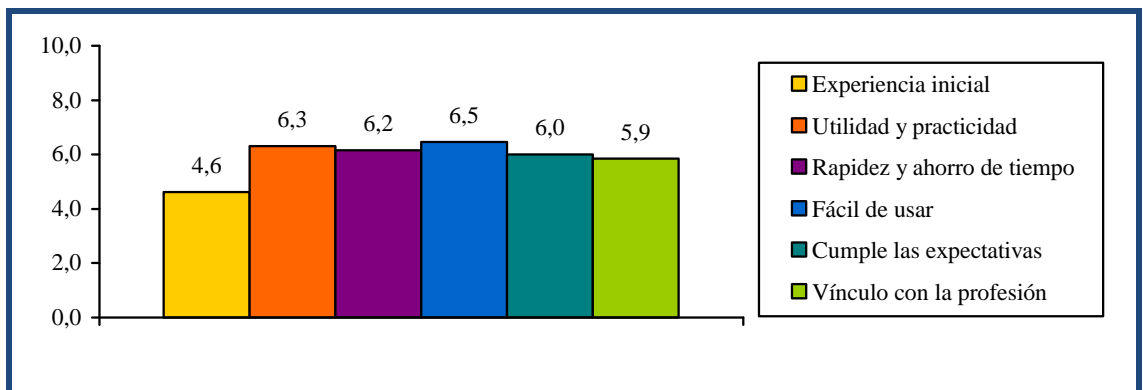
Figura 5.96. Valoración del uso de herramientas de procesamiento de datos en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 32,5% de los alumnos encuestados ha utilizado **herramientas de producción de contenidos multimedia**. A estos alumnos, que han comenzado la asignatura con conocimientos mínimos del manejo de estos programas, les han parecido instrumentos útiles, rápidos y sobre todo fáciles de utilizar. La valoración obtenida es de 6,2 puntos sobre 10.

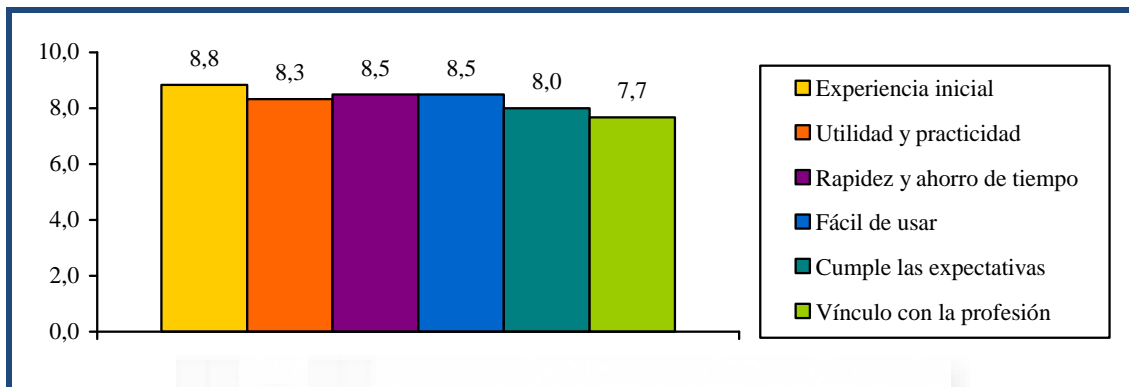
Figura 5.97. Valoración del uso de herramientas de producción de contenidos multimedia en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

Únicamente el 30% de los alumnos ha experimentado con las **redes sociales**. Los alumnos califican notablemente útil, rápido y fácil el trabajo llevado a cabo con estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura. La valoración obtenida es de 8,2 puntos sobre 10.

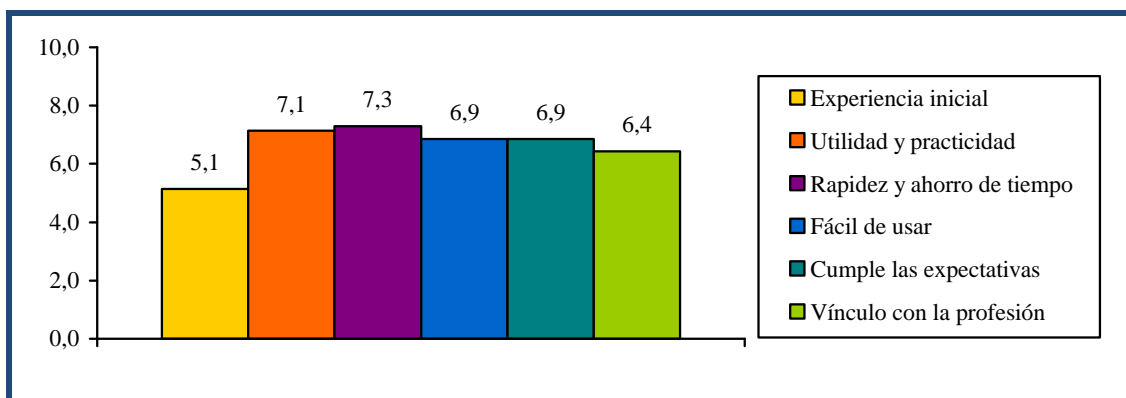
Figura 5.98. Valoración del uso de redes sociales en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

El 35% de los alumnos ha consultado la **Web de la asignatura**. Consideran la herramienta adecuada para la docencia resaltando su rapidez y ahorro de tiempo durante su uso. La valoración obtenida es de 6,9 puntos sobre 10.

Figura 5.99. Valoración del uso de Web de la asignatura en *Informática de usuario* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

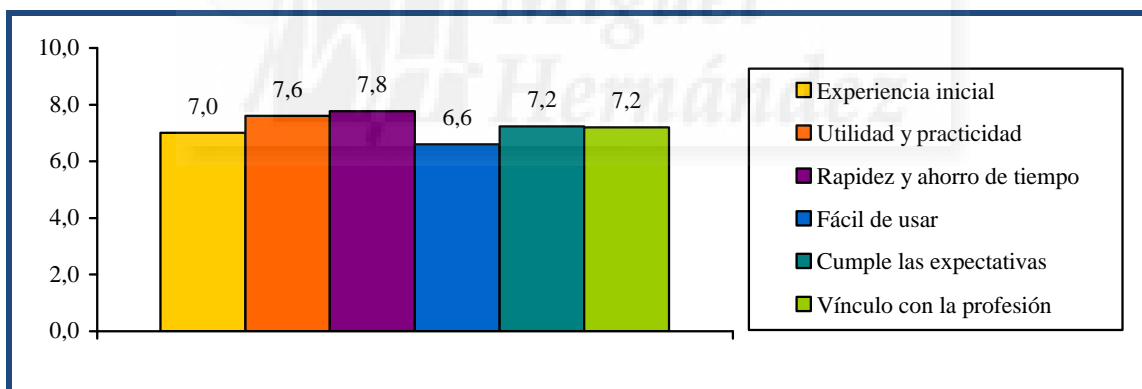
De entre todas estas herramientas destacan la videoconferencia y las redes sociales como las más útiles y prácticas para los alumnos.

5.2.3.2. Asignatura: Historia de la libertad de imprenta, Universidad Miguel Hernández de Elche.

En los cuestionarios referentes a la asignatura *Historia de la libertad de imprenta*, los alumnos han utilizado herramientas Web para la búsqueda de datos.

Un 59,2% de los alumnos ha utilizado **herramientas en línea para la búsqueda de datos** destacando positivamente su utilidad y rapidez. Sin embargo, algunos alumnos consideran que no es tan fácil utilizarlas. La valoración obtenida es de 7,3 puntos sobre 10.

Figura 5.100. Valoración del uso de programas de búsqueda de datos en *Historia de la libertad de imprenta* (UMH).



Fuente: elaboración propia. 2010.

5.2.4. Análisis del uso de herramientas Web por asignatura y por universidad:

Los datos presentados en el apartado 5.2.3 reflejan que la eficacia de uso de una herramienta depende del uso que le dé el profesor en cada asignatura y cómo se fomente la misma.

Se muestra claramente como una herramienta es evaluada por los mismos alumnos de forma muy diferente. Por ejemplo, la valoración del uso del *blog* en la asignatura *Producción periodística* de 4º curso en la UMH es notable y, sin embargo, en la asignatura *Tecnología de la información* del mismo curso y universidad apenas consigue el aprobado. En este caso, observando los programas de ambas asignaturas, el *blog* es un recurso imprescindible para realizar las prácticas planteadas en la primera asignatura. Sin embargo, en *Tecnología de la información* el *blog* no es de uso obligatorio, sino un recurso complementario de trabajo cuyo uso depende del propio alumno.

Es por ello que no cabe realizar una comparación por universidades ni por asignaturas ya que no se obtendrían datos reales. No siempre es el mismo profesor quien imparte docencia de una asignatura ni todos los años se sigue el mismo programa docente.



5.3. Comparación entre los instrumentos Web de trabajo propuestos por el profesor en la guía docente y los utilizados por los alumnos.

De manera complementaria a los datos obtenidos en las encuestas, se hace necesario mostrar la importancia entre los instrumentos Web de trabajo propuestos por el profesor en la guía docente y los utilizados por los alumnos ya que podemos encontrar una necesidad de aprendizaje complementaria que debe ser aportada por el profesor para el desarrollo de los ejercicios propuestos por el alumno que mejore las competencias finales de adquisición de conocimientos con el alumno.

Este apartado estudia si las herramientas Web que el profesor propone en el programa de la asignatura para alcanzar los objetivos de la misma coinciden con las herramientas Web que utilizan los alumnos para ese mismo propósito.

Para ello, se ha elaborado una tabla organizando en una columna las herramientas Web expuestas en las guías docentes de las distintas asignaturas, y en otra columna las herramientas Web que han seleccionado los alumnos en cada una de ellas según el apartado 5.2 de este capítulo.

Tabla 5.3. Comparación de las herramientas Web propuestas por el profesor con las herramientas Web utilizadas por los alumnos en la docencia del ciberperiodismo en la C.V. Curso 2009-2010.

Asignaturas de ciberperiodismo	Herramientas Web guía docente/profesor	Herramientas Web alumno
INTERNET PARA COMUNICADORES UV (Lic.)	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blogs</i>. • Redes sociales. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blogs</i>. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.

	<p>multimedia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herramientas de búsqueda y documentación. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>PERIODISMO DIGITAL UV (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blogs</i>. • Redes sociales. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Herramientas de búsqueda y documentación. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico • <i>Blogs</i>. • Redes sociales. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Herramientas de creación Web. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>Asignaturas con contenidos ciberperiodísticos</p>	<p>Herramientas Web guía docente</p>	<p>Herramientas Web alumno</p>
<p>DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA UMH (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Wikis</i>. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>COMUNICACIÓN E</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico.

<p>INTERNET UMH (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Blogs.</i> • Web de la asignatura u otras aplicaciones para crear, gestionar y compartir información. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • <i>Chat</i>, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • Programas para la creación de espacios Web. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Blogs.</i> • <i>Chat</i>, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • <i>Wikis.</i> • Programas para la creación de espacios Web. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web para la documentación y búsqueda de datos. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de edición/producción de contenidos multimedia. • Redes sociales. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>LENGUAJE Y TÉCNICAS DE PERIODISMO ESCRITO UMH (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. • <i>Blogs.</i> • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Redes sociales. • Programas para la gestión de contenidos en línea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blogs.</i> • <i>Chat</i>, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • <i>Wikis.</i> • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Redes sociales. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.

<p>PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA UMH (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Blogs</i>. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blogs</i>. • <i>Chat</i>, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • <i>Wikis</i>. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Redes sociales. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN UMH (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blogs</i>. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. • Redes sociales. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>INFORMÁTICA APLICADA A LA COMUNICACIÓN CEU-UCH Moncada (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas para la creación de espacios Web. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • Programas para la creación de espacios Web. • Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia.

		<ul style="list-style-type: none"> Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>REDACCIÓN PERIODÍSTICA CEU-UCH Moncada (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Blogs</i>. Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. Redes sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> Correo electrónico. <i>Blogs</i>. Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. Redes sociales. Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>DOCUMENTACIÓN PERIODÍSTICA CEU-UCH Moncada (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas Web para la búsqueda de datos. <i>Wikis</i>. Correo electrónico. Redes sociales. Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. Servidores de audio y video en <i>stream</i>, para ilustrar las clases. 	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas Web para la búsqueda de datos. <i>Wikis</i>.
<p>PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA CEU-UCH Elche (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Blogs</i>. Correo electrónico. Herramientas Web para la búsqueda de datos. Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. Programas para la gestión de contenidos en línea. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Blogs</i>. Programas para la gestión de contenidos en línea. Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
<p>DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA UV (Lic.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas Web para la búsqueda de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas Web para la búsqueda de datos.

TEORÍA Y PRÁCTICA DEL HIPERTEXTO UV (Lic.)	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blog</i>. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • <i>Wikis</i>. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Redes sociales. • Programas para la gestión de contenidos en línea. • Programas para la creación de espacios Web. • <i>Podcast</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blog</i>. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. • <i>Wikis</i>. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Redes sociales. • Programas para la gestión de contenidos en línea.
DOCUMENTACIÓN COMUNICATIVA UV (Grado)	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas Web para la búsqueda de datos.
DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA UJI (Grado)	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas Web para la búsqueda de datos. • Correo electrónico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas Web para la búsqueda de datos.
Asignaturas relacionadas con el ciberperiodismo	Herramientas web	Herramientas web
INFORMÁTICA DE USUARIO UMH (Lic.)	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Chat</i>, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • Programas para la creación de espacios Web. • Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • <i>Blogs</i>. • <i>Chat</i>, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas. • <i>Wikis</i>. • Videoconferencias. • Programas para la gestión de contenidos en línea.

	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas Web para la búsqueda de datos. Herramientas Web crear/editar/procesar datos en línea. Herramientas de edición y/o producción de contenidos multimedia. Redes sociales. Herramientas de publicación en línea: Web de la asignatura y sus aplicaciones, e-portafolio, repositorios, Webs personales, etc.
HISTORIA DE LA LIBERTAD DE IMPRENTA UMH (Lic.)	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas Web para la búsqueda de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas Web para la búsqueda de datos.

Fuente: Guías docentes de las asignaturas y elaboración propia

Tomando esta tabla como referencia, se observa que los instrumentos utilizados por los alumnos en el desarrollo de estas asignaturas son muchos más que los propuestos por los profesores en las diferentes guías docentes. Esto puede ser por diferentes motivos:

a) El profesor expone en el programa las actividades prácticas y los recursos docentes que empelará de forma generalizada, sin especificar.

- Esta actuación puede ser porque el profesor realmente no contemple otras herramientas Web como apoyo a la docencia o no las considere necesarias.
- Por otro lado, esta falta de concreción puede entenderse como una posibilidad de adaptar cada práctica a la situación, a las necesidades formativas y/o a las inquietudes de cada grupo de alumnos.
- Sin embargo, en la mayoría de los programas el profesor presenta una o varias herramientas aunque durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la utilización de una de estas herramientas implica el manejo de otras más.

- Es el caso, por ejemplo de las asignaturas centradas en la materia de documentación. Las herramientas Web que los profesores destacan son de búsqueda de datos. Sin embargo, los alumnos para documentarse emplean buscadores, recursos como Agregadores de noticias, hemerotecas, otras bases de datos específicas, etc. Y además pueden ser útiles los wikis, sitios Web, instrumentos de comunicación y/o para compartir información como los blogs o las redes sociales, etc.

Esta misma línea de trabajo se observa en los programas de las asignaturas cuyas prácticas se dedican principalmente a la producción de contenidos y/o desarrollo de proyectos consistentes en una revista digital o en un *blog*. En el caso de que las prácticas de una asignatura radiquen en la creación y el mantenimiento de un *blog*, el alumno debe aprender a trabajar con diversos recursos Web que no se limitan sólo al *blog* como aplicación. Por ejemplo, el estudiante debe investigar y recopilar datos empleando herramientas Web de documentación como las ya mencionadas para elaborar contenidos informativos; deberá desenvolverse con pericia en aplicaciones de creación Web para diseñar y crear el *blog*, u otras herramientas de gestión y procesamiento de datos si se basa en plantillas y su control se limita a la inserción de la información; los contenidos que se publican en el *blog* pueden presentarse en diversos formatos, por ello, el alumno deberá manejar con soltura herramientas de edición y/o producción de contenidos informativos multimedia para no limitarse sólo a contenidos de texto; si el proyecto se lleva a cabo entre varios alumno, posiblemente éstos utilicen herramientas Web colaborativas que les permitan comunicarse e incluso compartir documentación de diferentes formatos; además, todo este trabajo guiado y supervisado por el profesor. Los alumnos acceden a las actividades y a la documentación necesaria para desarrollarlas a través de plataformas como la Web de la asignatura u otros repositorios similares. Al mismo tiempo utilizan el correo electrónico, por ejemplo, para comunicarse con el profesor y resolver dudas, entregar tareas para su revisión, etc.

b) Los alumnos conocen y manejan estas herramientas Web habitualmente en su contexto social del momento y, por consiguiente, lo trasladan al ámbito de la universidad sin ser requisito para alcanzar los objetivos de la asignatura.



Conclusiones

Las herramientas más empleadas por los alumnos son el correo electrónico, las herramientas de búsqueda de datos y las plataformas como la Web de la asignatura o los repositorios para publicar y compartir información.

El grado de satisfacción de los alumnos con respecto a las distintas herramientas difiere de unas asignaturas a otras. Los datos obtenidos revelan que la mayoría de las herramientas Web utilizadas son altamente valoradas por los alumnos aunque el uso de algunas de ellas necesita mejorar.

Los datos obtenidos muestran que los profesores de ciberperiodismo de la comunidad Valenciana utilizan adecuadamente casi todas las herramientas Web satisfaciendo las necesidades de los alumnos. Sin embargo hay que plantearse por qué algunas herramientas se han valorado negativamente.

La eficacia del uso de una herramienta, además de cómo la emplee el alumno, depende de cómo el profesor la presenta y la desarrolla en cada asignatura. Trabajar con una herramienta de forma eficaz por parte del profesor implica, entre otros factores:

- Introducir al alumno en el manejo técnico de la herramienta.
- Introducir al alumno en el propósito de la herramienta enfocándola a lograr los objetivos presentados en el programa de la actividad y/o asignatura. El profesor debe tratar, en la medida de lo posible, vincular el trabajo con la herramienta con el ámbito laboral.
- Guiar al alumno durante el proceso de trabajo con la herramienta.
- Supervisar y evaluar el proceso de trabajo.

Sin embargo, aún teniendo claros los pasos del proceso, aparecen barreras que impiden llevarlos a buen fin. Por un lado la masificación de alumnos en las aulas; el avance tecnológico y los nuevos recursos pedagógicos que se implantan

de un curso para otro; la corta de experiencia o la falta de la misma en la docencia de esta nueva disciplina que aún se está asentando en los planes de estudio; el desconocimiento, la mala planificación o el analfabetismo digital de algunos profesores; los alumnos y los conocimientos tecnológicos con los que acceden a la universidad; etc.

Algunas de estas herramientas ya se emplean y se explotan desde hace años como recurso docente: correo electrónico, *wikis*, Web de la asignatura, foros o *chats* entre otras. Sin embargo, en las asignaturas de periodismo se ha producido un cambio significativo, especialmente en la nueva disciplina del ciberperiodismo. El trabajo pedagógico con algunas de estas herramientas se ha convertido indispensable para formar al alumno en las competencias que demanda la profesión. El *blog*, las redes sociales, las herramientas de documentación, las herramientas para crear, procesar, gestionar y distribuir datos, las herramientas de creación Web o las aplicaciones para elaborar o editar contenidos multimedia forman parte del trabajo diario en las asignaturas de ciberperiodismo, aunque éstas asignaturas sean pocas o sus contenidos se planteen en una modalidad transversal mixta en los planes de estudio.





Conclusiones finales

La presente tesis trata de contribuir al estudio de la docencia universitaria impartida de la materia de ciberperiodismo y a la caracterización del problema, teniendo en cuenta la escasa investigación existente a nivel universitario y a nivel de publicaciones en general.

Este hecho, se convirtió en un aliciente importante para la elaboración de los primeros capítulos que sirven para establecer los criterios teóricos de base y para asentar los resultados obtenidos en las encuestas elaboradas. Esta investigación pretende ser un primer paso a continuar por mí misma u otros investigadores interesados en el ciberperiodismo desde un punto de vista pedagógico y docente, y la implicación directa sobre la profesionalidad en el medio periodístico del futuro, mejorando y/o actualizando estos resultados obtenidos adaptándolos a cada momento y sociedad.

La tesis *Las herramientas Web en la enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana* nace del planteamiento general de una hipótesis centrada en la irrupción de Internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y de qué manera la Red está repercutiendo en la actualidad en diversos ámbitos educativos universitarios, afectando directamente en el proceso para adquirir competencias profesionales; en la práctica de la profesión periodística; y en los estudios de Periodismo.

Esta tesis se centra en evaluar y analizar:

- El estado actual de la materia de ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana.
- Las herramientas telemáticas relacionadas con la Web 1.0 y 2.0, utilizadas actualmente por los profesores que imparten docencia en la materia de ciberperiodismo o en ramas relacionadas o afines al ciberperiodismo.

- Valoración de las relaciones entre el modo de trabajar con estos instrumentos Web en los estudios de ciberperiodismo de las universidades de la Comunidad Valenciana y el uso de estas mismas herramientas en el desarrollo de la profesión ciberperiodística.

El establecimiento de buenas prácticas en el ámbito docente y metodológico en la docencia de las asignaturas relacionadas con el ciberperiodismo que sirva de referente para futuras adaptaciones de contenidos y competencias en base a la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

- Valoración de los beneficios que la utilización de estos recursos docentes aportan a los alumnos en vistas de una profesionalización.
- La caracterización y diseño de una encuesta adaptada a las necesidades del estudio realizado por la tesis, que sirva en el futuro para el seguimiento y análisis por parte de los docente de los cambios que se establezcan en los nuevos escenarios digitales orientados a la comunicación informativa social.
- La apreciación de si estas herramientas Web son puros instrumentos o constituyen un nuevo acceso al conocimiento.

Conclusión 1

Analizando las distintas asignaturas que se imparten en las universidades de la Comunidad Valenciana en base a la investigación y recopilación de información recogida en la presente tesis, encontramos que sí se contempla el ciberperiodismo en las cuatro. Sin embargo, se hace de manera muy distinta entre las mismas asignaturas, sin definir claramente los objetivos específicos que los alumnos deben alcanzar al finalizar los estudios y sin establecer una coordinación explícita entre materias, tanto horizontal como verticalmente.

Se concluye que en la actualidad, la enseñanza del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana carece de unas pautas definidas y reconocidas que

respondan a un plan de formación dirigido al ciberperiodismo. Sólo la Universidad de Valencia presenta una trayectoria definida y coherente entre sus asignaturas respecto a esta materia en ambos planes de estudio, pudiendo, los alumnos, lograr las competencias ciberperiodísticas necesarias para su interacción el mundo laboral actual.

Conclusión 2

En base a una labor de recopilación exhaustiva y a través de las entrevistas y encuestas realizadas, se ha conseguido establecer una clasificación coherente sobre herramientas Web utilizadas específicamente dentro de las asignaturas que imparten contenidos ciberperiodísticos o afines. Para ello, se ha tenido en cuenta la información presentada a lo largo de esta tesis y contenida en las tablas: *Tabla 3.1. Herramientas Web utilizadas en la docencia universitaria 2010* que expone las herramientas Web que emplean los profesores en su docencia en general; y la *Tabla 4.4. Herramientas Web utilizadas por los profesores en la docencia del ciberperiodismo en la C. V. 2010* que hace referencia sólo a las herramientas Web que han utilizado los profesores en la docencia del ciberperiodismo en general (asignaturas de ciberperiodismo, con contenidos relacionados con el ciberperiodismo o afines al mismo) en la Comunidad Valenciana.

A modo de resumen, la investigación realizada en el desarrollo de esta tesis concluye que son 30 las herramientas utilizadas por los profesores en la docencia del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana:

Tabla 6.1. Herramientas Web utilizadas en la docencia del ciberperiodismo en la C. V. 2010.

Función: herramientas de búsqueda y/o documentación
Buscadores generales, específicos y académicos
Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.
Diccionarios

Función: herramientas de publicación, documentación y/o almacenamiento
<i>Wikis</i>
Web de la asignatura
Galerías o repositorios
Bases de datos o Motores de búsqueda
Anuncios
Función: herramientas de planificación o gestión del tiempo
Calendarios y planificadores
Función: herramientas de edición
Correctores ortográficos, etc.
Convertidores de documentos en otros formatos o en presentaciones
Traductores
Función: herramientas de comunicación y/o intercambio de ideas o materiales
Foros
Videoconferencias
Correo electrónico
<i>Blogs</i>
Redes sociales
Sistema de comentarios
Recomendación de materiales
Función: herramientas de creación (y edición)
Aplicaciones de creación y edición de materiales
Aplicaciones de creación Web
Función: herramientas de gestión de la información
Intranets o gestores de contenidos
Personalización
Alertas como mensajes SMS o de correo electrónico

Mensajes SMS o a través de formularios
Función: herramientas de selección y clasificación
Agregadores de favoritos
Marcadores sociales y etiquetas
Sindicaciones RSS
Función: herramientas de evaluación
Encuestas, test, etc.
Votación

Fuente: elaboración propia. 2010.

Conclusión 3.

En la *Tabla 4.23. Herramientas Web utilizadas en la docencia y en la profesión ciberperiodística* presentada en el capítulo IV, se demuestra que tanto el alumno como el profesional del ciberperiodismo utilizan actualmente las mismas herramientas de búsqueda y documentación para obtener información; herramientas de publicación o almacenamiento como repositorios para divulgar contenidos en diversos formatos en los que pueden participar el emisor y el receptor de la información; herramientas de planificación para organizarse el tiempo; herramientas de creación/edición/procesamiento de datos para trabajar con la información y adaptarlas según las necesidades; herramientas de comunicación o intercambio de ideas para relacionarse con los demás y debatir ideas a tiempo real o no; herramientas de gestión para gestionar y distribuir la información; herramientas de selección y clasificación para organizar la información; y herramientas de evaluación a modo de retroalimentación.

Según los resultados de las entrevistas y encuestas realizadas, algunas de estas herramientas en el ámbito docente son utilizadas principalmente por los alumnos (encuestas, test, votaciones, etc.); y otras por el profesor (anuncios). Lo

mismo sucede con los instrumentos en el desempeño de la profesión: unos se dirigen principalmente al usuario-lector (comentarios, cartas al director, encuestas, etc.) y otros los usa el cibermedio o ciberperiodista (gestores de contenidos para insertar la información).

Conclusión 4.

En el capítulo IV se trata la diversa naturaleza de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos: ciberperiodismo, teoría del periodismo, documentación, redacción, producción, tecnología de la información o informática y diseño Web (véase la *Figura 4.5. Temática de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos*).

Cada una de las herramientas Web proporciona una serie de competencias y, dependiendo de la materia, los objetivos que se plantean en cada asignatura son diferentes (véase la *Tabla 4.22. Actividades, herramientas Web y competencias por materia en la enseñanza del ciberperiodismo. 2010*).

Las materias de documentación, redacción, teoría del periodismo o informática se centran en actividades para desarrollar competencias concretas relacionadas o afines al ciberperiodismo, como la búsqueda de fuentes, la redacción de contenidos informativos digitales, el aprendizaje de un editor de imagen, etc. Por ello, el alumno utilizará sólo las herramientas Web (véase la *Tabla 4.4. Herramientas Web utilizadas por los profesores en la docencia del ciberperiodismo en la C. V. 2010*) que impliquen el desarrollo de estas actividades.

Sin embargo, en las asignaturas de producción, tecnología de la información o ciberperiodismo, el alumno logra todas las competencias derivadas de los objetivos ciberperiodísticos mediante un conjunto de actividades incluidas en prácticas más extensas que consisten en diseño, elaboración y desarrollo de contenidos o proyectos ciberperiodísticos y juego de roles. Así, el alumno puede

llegar a utilizar diversos tipos de herramientas Web con distintas finalidades realizando una sola práctica y en una sola asignatura.

En este sentido, una formación del ciberperiodismo de forma transversal o mediante asignaturas optativas que no contemple el ciberperiodismo como materia imprescindible no garantiza la adquisición de todas las competencias que demanda la nueva disciplina de esta profesión.

La *Tabla 4.22. Actividades, herramientas Web y competencias por materia en la enseñanza del ciberperiodismo. 2010* sirve de referente para futuras adaptaciones de contenidos y competencias en base a la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Conclusión 5.

Para apoyar el uso docente de herramientas Web en la docencia del ciberperiodismo, la información obtenida en los cuestionarios realizados (véase anexo IV) a los alumnos en el curso 2009-2010 indica que el uso en general de instrumentos en línea en las materias relacionadas con el ciberperiodismo es adecuado; que la incorporación de herramientas Web como recurso pedagógico en la docencia del ciberperiodismo es un hecho; y que la necesidad de estos instrumentos de trabajo se afianza en los escenarios de enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo.

Se muestra claramente en las encuestas que el uso de dichas herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los alumnos son valorados en base a los beneficios que dichas herramientas les aportan:

- Facilidad de uso.
- Comodidad y rapidez al trabajar con ellos.

- Utilidad y practicidad. Son herramientas que benefician el proceso de trabajo. Además, están estrechamente relacionadas con los procedimientos de trabajo que se emplean actualmente en la profesión ciberperiodística.

La funcionalidad de algunas herramientas Web puede coincidir con la de otros recursos tradicionales. Sin embargo, estos instrumentos tienen en común que se trabajan mediante Internet, potenciando el trabajo interactivo, hipertextual, multimedia y el uso de la red como una gran memoria de datos. Todas ellas, características fundamentales de los cibermedios.

Este cuestionario se puede tomar como referente para el seguimiento y análisis por parte de los docentes de los cambios que se establezcan en los nuevos escenarios digitales orientados a la comunicación informativa social.

Conclusión 6.

En el ámbito docente universitario las NTIC favorecen nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que amplían y enriquecen las posibilidades de las metodologías y herramientas tradicionales. Los escenarios presentes ofrecen nuevas oportunidades, actualizadas al momento del alumno y del profesor, para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno. Los conocimientos del tipo expositivo y declarativo y otras habilidades intelectuales se pueden potenciar y complementar con el trabajo en red, aprovechando, el profesor, las clases magistrales para formar al alumno en los procesos, técnicas y herramientas, es decir, en competencias.

Estos nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje basados en plataformas virtuales a través de Internet disponen de una amplia variedad de herramientas Web y espacios de intercambio que potencian la producción del alumno y la adquisición de competencias. A través del uso de estos instrumentos en red, el estudiante aprende haciendo (construye su conocimiento), interactuando (con el

profesor, con otros estudiantes o con la computadora), buscando (investiga y selecciona) y compartiendo (trabaja colaborativamente).

En el caso concreto del ciberperiodismo y la profesión ciberperiodística, sin estos instrumentos los procedimientos de trabajo propios de esta disciplina no podrían realizarse.

Sin embargo quiero resaltar que son herramientas que permiten el acceso a la información. Pero es el profesor y/o el alumno quién debe convertir dicha información en conocimiento. Conocimiento que puede multiplicarse a través de un óptimo uso de estas herramientas dialógicas, interactivas y colaborativas, o detraerse por un mal uso de las mismas.

Conclusión 7.

La interactividad cobra especial relevancia en este proceso debido al papel que juega en los modos de comunicarse y relacionarse a través de la red. Por un lado, la incorporación de estas herramientas interactivas en los procedimientos de trabajo facilita el proceso. Por otro lado, la integración de herramientas participativas en los diarios en Internet supone la entrada de la audiencia en la producción de contenidos informativos y el consiguiente papel activo del lector.

Internet en sí implica una acción y una reacción: bien sea interacción entre el usuario y la computadora, por ejemplo, para obtener información de una base de datos; entre el usuario y otro usuario intercambiando ideas u otro tipo de información, entre el usuario-lector y el ciberperiodista o el cibermedio. La interactividad está presente en cada una de las herramientas Web empleadas ciberperiodísticas permitiendo la dialógica como nuevo tipo de comunicación.

Estas nuevas herramientas Web interactivas basadas en metodologías que promueven la dialógica entre el profesor y el estudiante, entre los mismos estudiantes, entre estudiantes y expertos, etc., capacitan al alumno en acciones

que le permiten desarrollar su inteligencia como: la retroalimentación, la asociación de ideas, la comparación, la crítica, etc., funciones que sin este tipo de herramientas requerirían más esfuerzo y serían más costosas de lograr.

Conclusión 8.

En esta investigación, se ha establecido la relación que hay entre los cambios en las metodologías docentes en los estudios de Periodismo con: a) la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; b) las demandas actuales de la labor Periodística, la nueva disciplina de esta profesión en Internet y el surgimiento de nuevas profesiones y necesidades apoyadas en la red; y c) la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Además hay que destacar el papel activo del estudiante (en la universidad); a la vez usuario (en Internet con herramientas Web 2.0); al mismo tiempo lector (del cibermedio practicando un Periodismo 3.0); y futuro ciberperiodista, que se encuentra y se encontrará en constante evolución descubriendo, explotando y desarrollando nuevas formas de aprender, de relacionarse, de comunicarse y de informar. Este comportamiento dinámico y constructivista se produce porque el conocimiento ha empezado a liberizarse y a ser de todos. Se trata del movimiento Web 2.0, dónde el ciudadano es el mismo que surte de contenidos la Web.

En el momento en el que se presentan interacciones entre las nuevas tecnologías, el ciberperiodismo y los nuevos procedimientos de trabajo, el EEES y el estudiante, se produce una evolución constante empujada, de manera diferente, por cada uno de estos factores. La situación actual en la que nos encontramos no se puede comprender ni analizar aislando cada uno de estos componentes porque no evolucionan de forma separada, sino relacionándose entre sí: surge Internet y ofrece al usuario posibilidades que hasta el momento desconocía (bien sea el profesor/ciberperiodista o estudiante/lector); el usuario

aprende a utilizar la red y, una vez se desenvuelve con soltura, le exige más. Los cambios se producen para satisfacer necesidades y, en este caso, el factor humano en la red es imprevisible.



Anexos





Anexo I. Cuestionario “Herramientas Web utilizadas en la docencia universitaria”.

Durante el desarrollo de esta tesis se ha considerado necesario ratificar que las herramientas Web docentes propuestas por diversos investigadores en el capítulo III, se emplean actualmente en nuestra comunidad universitaria. Para ello se ha realizado un cuestionario a través de Internet que se ha dirigido a profesores en general de las universidades de la Comunidad Valenciana.

Este cuestionario se basa en una propuesta de herramientas en línea derivadas de diferentes estudios expuestos en el capítulo III. Cada profesor debe marcar con una “x” cuáles de esos instrumentos Web utiliza en su docencia.

A continuación se adjunta el modelo de cuestionario:

Estimado Juan,

Mi nombre es Begoña Ivars y soy profesora de Periodismo en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Estoy realizando una investigación sobre las herramientas apoyadas en el uso de Internet que usamos los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestra docencia universitaria.

Le pido su colaboración en mi investigación marcando con una “x” aquellas herramientas Web del siguiente listado que usted ha utilizado en su docencia durante el curso 2009-2010.

Herramientas Web	
	Buscadores
	Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.
	Diccionarios <i>on line</i>
	<i>Wikis</i>
	Web de la asignatura
	Galerías o repositorios <i>on line</i>

	Bases de datos o Motores de búsqueda
	Sistemas de anuncios <i>on line</i>
	Calendarios y planificadores <i>on line</i>
	Correctores ortográficos <i>on line</i>
	Convertidores <i>on line</i> de documentos en otros formatos o en presentaciones
	Traductores <i>on line</i>
	Foros
	<i>Chats</i>
	Videoconferencias
	Correo electrónico
	<i>Blogs</i>
	Redes sociales
	Sistema de comentarios como el usado en los <i>blogs</i>
	Sistemas de recomendación de materiales
	Aplicaciones para crear y editar de materiales <i>on line</i>
	Aplicaciones de creación Web
	Intranets o gestores de contenidos
	Herramientas Web para personalizar espacios o contenidos
	Sistemas de alertas como mensajes SMS o de correo electrónico
	Agregadores de favoritos
	Marcadores sociales y etiquetas
	Sindicaciones RSS
	Boletín de noticias
	Encuestas, test, etc.
	Sistemas de votación
	Juegos en red
	Otros:

Muchas gracias por tu tiempo y colaboración,

Un afectuoso saludo,

Begoña Ivars Nicolás

Además, los datos extraídos del cuestionario realizado a profesores de Periodismo, concretamente de las asignaturas con contenidos ciberperiodísticos (véase en el anexo I del CD-R, el documento *Respuestas al cuestionario herramientas Web utilizadas por los profesores de ciberperiodismo en su docencia*), han sido utilizados también en el capítulo IV. Dichos resultados han ayudado a establecer las herramientas Web utilizadas en la docencia del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana.



Anexo II. Guías docentes y documentación relacionada con las asignaturas objeto de estudio.

Universidad Cardenal Herrera CEU, Elche.

Tabla 7.1. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad Cardenal Herrera CEU, Elche.

ANÁLISIS ASIGNATURAS CON CONTENIDOS DE CIBERPERIODISMO	
Universidad	UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA CEU (Elche)
Plan de estudios	Licenciatura. Los estudios de Periodismo en este centro desaparecen con la Licenciatura.
Salidas profesionales	Redactor de información periodística en cualquier soporte Redactor o responsable de prensa o comunicación institucional Investigador, docente y consultor de comunicación Gestor de portales y editor de contenidos
Asignaturas ofertadas en el plan de estudios. Las asignaturas resaltadas son aquellas que contienen contenidos ciberperiodísticos o relacionados con el ciberperiodismo. La guía docente de estas asignaturas se presenta a continuación.	<p style="text-align: center;">Licenciatura en Periodismo</p> <p>Primer curso (extinguido) Segundo curso (extinguido) Tercer curso (se extingue en el curso 2011/2012): ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL LIBERTADES PÚBLICAS Y DERECHOS FUNDAMENTALES EN LA INFORMACIÓN REDACCIÓN PERIODÍSTICA PERIODISMO INSTITUCIONAL DISEÑO PERIODÍSTICO ESTRUCTURA DE LA COMUNICACIÓN OPINIÓN PÚBLICA LIBRE CONFIGURACIÓN</p> <p>Cuarto curso (se extingue en el curso 2012/2013): PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA DERECHO DE LA INFORMACIÓN TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN PERIODISMO ESPECIALIZADO TEORÍA E HISTORIA DEL PERIODISMO EMPRESA INFORMATIVA LIBRE CONFIGURACIÓN</p> <p>Quinto curso (se extingue en el curso 2013/2014): DOCUMENTACIÓN PERIODÍSTICA OPTATIVAS LIBRE CONFIGURACIÓN</p> <p>Optativas: PENSAMIENTO POLÍTICO CONTEMPORÁNEO</p>

	<p>HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN INTRODUCCIÓN AL DERECHO ECONOMÍA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA PERIODISMO SOCIAL INFORMACIÓN POLÍTICA Y PARLAMENTARIA INFOGRAFÍA PERIODISMO ELECTRÓNICO PERIODISMO RADIOFÓNICO RELACIONES PUBLICAS APLICADAS/ GABINETES DE COMUNICACIÓN PERIODISMO TELEVISIVO PRESENTACIÓN DE PROGRAMAS EN TELEVISIÓN ANÁLISIS DE TEXTOS PUBLICITARIOS E IMAGEN PERIODISMO CULTURAL PROPAGANDA: CONCEPTOS, MEDIOS Y FINES EN INSTITUCIONES POLÍTICAS, ONG,S, ETC. INGLES APLICADO GESTIÓN DE PATROCINIO Y MECENAZGO TÉCNICAS DE REALIZACIÓN PUBLICITARIA PARA TELEVISIÓN</p>
--	--

Fuente: adaptado de la página Web:

http://www.uch.ceu.es/principal/titulaciones/tablon.asp?cod_carrera=periodismo&op=estado_plan_estudios&menusuperior= [Consultada 10/10/2009].

Universidad Cardenal Herrera CEU, Moncada.

Tabla 7.2. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad Cardenal Herrera CEU, Moncada.

ANÁLISIS ASIGNATURAS CON CONTENIDOS DE CIBERPERIODISMO	
Universidad	UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA CEU (Moncada)
Plan de estudios	Licenciatura.
Salidas profesionales	Redactor de información periodística en cualquier soporte Redactor o responsable de prensa o comunicación institucional Investigador, docente y consultor de comunicación Gestor de portales y editor de contenidos
Asignaturas ofertadas en el plan de estudios.	Licenciatura en Periodismo Primer curso (extinguido) Segundo curso (se extingue en el curso 2010/2011): COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN ESCRITA II

<p>Las asignaturas resaltadas son aquellas que contienen contenidos ciberperiodísticos o relacionados con el ciberperiodismo. La guía docente de estas asignaturas se presenta a continuación.</p>	<p>COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL II PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS II CRÍTICA LITERARIA INFORMÁTICA APLICADA A LA COMUNICACIÓN</p> <p>Tercer curso (se extingue en el curso 2011/2012): ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL LIBERTADES PÚBLICAS Y DERECHOS FUNDAMENTALES EN LA INFORMACIÓN REDACCIÓN PERIODÍSTICA PERIODISMO INSTITUCIONAL DISEÑO PERIODÍSTICO ESTRUCTURA DE LA COMUNICACIÓN OPINIÓN PÚBLICA</p> <p>Cuarto curso (se extingue en el curso 2012/2013): PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA DERECHO DE LA INFORMACIÓN TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN PERIODISMO ESPECIALIZADO TEORÍA E HISTORIA DEL PERIODISMO EMPRESA INFORMATIVA</p> <p>Quinto curso (se extingue en el curso 2013/2014): DOCUMENTACIÓN PERIODÍSTICA</p> <p>Optativas: PENSAMIENTO POLÍTICO CONTEMPORÁNEO HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN INTRODUCCIÓN AL DERECHO ECONOMÍA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA PERIODISMO SOCIAL INFORMACIÓN POLÍTICA Y PARLAMENTARIA INFOGRAFÍA PERIODISMO ELECTRÓNICO PERIODISMO RADIOFÓNICO RELACIONES PÚBLICAS APLICADAS/ GABINETES DE COMUNICACIÓN PERIODISMO TELEVISIVO PRESENTACIÓN DE PROGRAMAS EN TELEVISIÓN ANÁLISIS DE TEXTOS PUBLICITARIOS E IMAGEN PERIODISMO CULTURAL PROPAGANDA: CONCEPTOS, MEDIOS Y FINES EN INSTITUCIONES POLÍTICAS, ONG,S, ETC. INGLES APLICADO GESTIÓN DE PATROCINIO Y MECENAZGO TÉCNICAS DE REALIZACIÓN PUBLICITARIA PARA TELEVISIÓN</p>
--	--

Fuente: adaptado de la página Web

http://www.uch.ceu.es/principal/titulaciones/tablon.asp?cod_carrera=periodismo&op=li stado_plan_estudios&menusuperior= [Consultada 10/10/2009].

Tabla 7.3. Plan de estudios de grado de la Universidad Cardenal Herrera CEU, Moncada.

ANÁLISIS ASIGNATURAS CON CONTENIDOS DE CIBERPERIODISMO	
Universidad	UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA CEU (Moncada)
Plan de estudios	Grado. (240 ECTS)
Salidas profesionales	Redactor de información periodística en cualquier soporte Redactor o responsable de prensa o comunicación institucional Investigador, docente y consultor de comunicación Gestor de portales y editor de contenidos
<p>Asignaturas ofertadas en el plan de estudios.</p> <p>Las asignaturas resaltadas son las que contienen contenidos ciberperiodísticos o relacionados con el ciberperiodismo. La guía docente de estas asignaturas se presenta a continuación.</p>	<p>Grado en Periodismo</p> <p>Primer curso: LENGUA ESPAÑOLA PARA COMUNICADORES HISTORIA GENERAL DE EUROPA Y DEL MUNDO OCCIDENTAL HISTORIA DEL ARTE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA LENGUA ESPAÑOLA O VALENCIANA TEORÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN ECONOMÍA Y SOCIEDAD DE MERCADO FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACIÓN PERIODÍSTICA FUNDAMENTOS DE PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL</p> <p>Segundo curso (comenzará a impartirse en el curso 2010/1011): ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA: HECHO INFORMATIVO Y COMUNICACIÓN SOCIAL TÉCNICAS DE LA COMUNICACIÓN VISUAL CRÍTICA LITERARIA REDACCIÓN PERIODÍSTICA I TEORÍA Y TÉCNICA RADIOFÓNICA REDACCIÓN PERIODÍSTICA II TEORÍA Y TÉCNICA AUDIOVISUAL HISTORIA GENERAL DE ESPAÑA Y DEL MUNDO HISPÁNICO INTRODUCCIÓN AL DERECHO</p> <p>Tercer curso (comenzará a impartirse en el curso 2011/1012): DOCUMENTACIÓN Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PERIODISMO EN RADIO PERIODISMO EN TV DISEÑO PERIODÍSTICO PERIODISMO DE OPINIÓN HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA CONTEMPORÁNEA SISTEMA POLÍTICO ESPAÑOL Y LIBERTADES PÚBLICAS</p>

	<p>RELACIONES INTERNACIONALES E INSTITUCIONES EUROPEAS DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA III: PRINCIPIOS DE PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD CIVIL FUNDAMENTOS DE LA INFORMACIÓN ESPECIALIZADA ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN PERIODÍSTICA</p> <p>Cuarto curso (comenzará a impartirse en el curso 2012/1013): OPINIÓN PÚBLICA Y COMUNICACIÓN POLÍTICA ESTRUCTURA DE LA COMUNICACIÓN COMUNICACIÓN DIGITAL Y ARQUITECTURA DE LA INFORMACIÓN PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA APLICADA A INTERNET DERECHO DE LA INFORMACIÓN EMPRESA INFORMATIVA HISTORIA DEL PERIODISMO DIRECCIÓN DE GABINETES DE COMUNICACIÓN</p>
--	---

Fuente: adaptado de la página Web

http://www.uch.ceu.es/principal/titulaciones/tablon.asp?cod_carrera=periodismo&op=li stado_plan_estudios&menuperior= [Consultada 10/10/2009].

Universidad Miguel Hernández.

Tabla 7.4. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad Miguel Hernández.

ANÁLISIS ASIGNATURAS CON CONTENIDOS DE CIBERPERIODISMO	
Universidad	UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE
Plan de estudios vigente	Licenciatura. Plan de estudios de 2005. BOE: http://www.boe.es/boe/dias/2005/05/19/pdfs/A16957-16962.pdf
Salidas profesionales	<p>Algunas de las posibilidades profesionales de nuestros licenciados que están enfocadas a los cibermedios son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño gráfico en soporte digital. • Redacción y producción de contenidos para páginas Web. • Diseño de páginas Web. • Desarrollo de proyectos multimedia que incluyan difusión a través de Internet, <i>blogs</i>, <i>podcasting</i> y <i>mailing</i>. • Creación de una publicación a la medida, para una empresa o institución pública o privada. • Gabinetes de comunicación (relación con los medios de comunicación y en el ámbito empresarial). • Director de proyectos de marketing y promoción de medios.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía de eventos, promociones y noticias (fotoperiodismo). • Investigación y documentación sobre cualquier tema. • Selección y archivo de material informativo (prensa escrita y audiovisual). • Elaboración, mantenimiento y actualización de bases de datos documentales y de medios de comunicación.
<p>Asignaturas ofertadas en el plan de estudios.</p> <p>Las asignaturas resaltadas son aquellas que contienen contenidos ciberperiodísticos o relacionados con el ciberperiodismo. La guía docente de estas asignaturas se presenta a continuación.</p>	<p>Primer curso: ANÁLISIS ENTORNO SOCIAL Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA HISTORIA POLÍTICA Y SOCIAL CONTEMPORÁNEA INFORMÁTICA DE USUARIO LENGUA SOCIOLOGÍA TEORÍA COMUNICACIÓN Y TEORÍA INFORMACIÓN TEORÍA GENERAL DE LA PUBLICIDAD</p> <p>Segundo curso: ANÁLISIS ECONÓMICO Y FINANCIERO COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN AUDIOVISUAL COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN ESCRITA COMUNICACIÓN E INTERNET DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA LITERATURA Y PERIODISMO CONTEMPORÁNEOS PSICOLOGÍA PUBLICIDAD Y RELACIONES PUBLICAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL</p> <p>Tercer curso: HISTORIA E INSTITUCIONES DE LA EUROPA COMUNITARIA LENGUAJE Y TÉCNICAS DE PERIODISMO AUDIOVISUAL LENGUAJE Y TÉCNICAS PERIODISMO ESCRITO PSICOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN TÉCNICAS ESTADÍSTICAS EN PERIODISMO</p> <p>Optativas: CRITICA DE CINE GRUPOS Y COMPORTAMIENTO SOCIAL PERIODISMO CIENTÍFICO PERIODISMO DEPORTIVO POLÍTICA COMPARADA</p> <p>Cuarto curso: DERECHO DE LA INFORMACIÓN INFORMACIÓN TRIBUTARIA Y SOCIEDAD ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EMPRESA PERIODÍSTICA PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA TÉCNICA Y PRACTICA DE INFORMACIÓN GRAFICA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN TEORÍA E HISTORIA DEL PERIODISMO</p> <p>Quinto curso: ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL PERIODISMO ESPECIALIZADO</p> <p>Optativas:</p>

	<p>CRITICA DE TEATRO ESTADÍSTICA DEPORTIVA GESTIÓN MEDIO AMBIENTAL HISTORIA DE LA LIBERTAD DE IMPRENTA RÉGIMEN TRIBUTARIO DE EMPRESA PERIODÍSTICAS</p>
--	---

Fuente: adaptado de la página Web <http://www.umh.es/frame.asp?url=/titulaciones/> [Consultada 10/10/2009].

Universidad de Valencia.

Tabla 7.5. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad de Valencia.

ANÁLISIS ASIGNATURAS CON CONTENIDOS DE CIBERPERIODISMO	
Universidad	UNIVERSIDAD DE VALENCIA
Plan de estudios	Licenciatura.
Salidas profesionales	Redactor de información periodística en cualquier soporte Redactor o responsable de prensa o comunicación institucional Investigador, docente y consultor de comunicación Gestor de portales y editor de contenidos
Asignaturas ofertadas en el plan de estudios.	<p style="text-align: center;">Licenciatura en Periodismo</p> <p>Primer curso (extinguido)</p> <p>Segundo curso (se extingue en el curso 2010/2011): DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA TEORÍA Y ESTRUCTURA DE LA PUBLICIDAD Y LAS RELACIONES PUBLICAS TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN INCIDENCIAS SOCIALES DE LAS TECNOLOGÍAS COMUNICATIVAS CONTEMPORÁNEAS LENGUA CATALANA ESCRITA PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN LENGUA CATALANA ORAL PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN TECNOLOGÍA DE LA RADIO Y LA TELEVISIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS GÉNEROS INFORMATIVOS E INTERPRETATIVOS</p> <p>Tercer curso (se extingue en el curso 2011/2012): COMUNICACIÓN INTEGRAL, CORPORATIVA E INSTITUCIONAL INTERNET PARA COMUNICADORES INTRODUCCIÓN A LA MULTIMEDIA</p>
Las asignaturas resaltadas son las que contienen contenidos ciberperiodísticos o relacionados con el ciberperiodismo. La guía docente de estas asignaturas se	

<p>presenta a continuación.</p>	<p>HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL EN EL “PAÍS VALENCIÀ” SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN TEORÍA Y PRACTICA DE LOS GÉNEROS DE OPINIÓN TEORÍA Y PRACTICA DEL HIPERTEXTO</p> <p>Cuarto curso (se extingue en el curso 2012/2013): PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN Y PRECISIÓN PERIODISMO ESPECIALIZADO I PERIODISMO ESPECIALIZADO II TEORÍA E HISTORIA DEL PERIODISMO LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD</p> <p>Quinto curso (se extingue en el curso 2013/2014): DERECHO DE LA INFORMACIÓN LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y ÉTICA INFORMATIVA-COMUNICATIVA PERIODISMO DEPORTIVO PERIODISMO LOCAL/COMARCAL PERIODISMO DIGITAL PERIODISMO INFOGRÁFICO PROGRAMACIÓN, DISEÑO, PRODUCCIÓN DE PROGRAMAS DE RADIO I TV EL REPORTAJE DE INVESTIGACIÓN</p> <p>Optativas: TIPOLOGÍA Y PRODUCCIÓN DE REVISTAS I MAGAZINES DISEÑO GRÁFICO I DIRECCIÓN DE ARTE EN PRENSA (EN PAPEL Y ELECTRÓNICO) DIVULGACIÓN DE LA INFORMACIÓN CIENTÍFICA HISTORIA RECIENTE DEL “PAÍS VALENCIÀ” CONCEPTOS JURÍDICOS FUNDAMENTALES INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA ACTUAL CORRIENTES DEL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO TEORÍA I TÉCNICA DE LA FOTOGRAFÍA COMPRENSIÓN Y UTILIZACIÓN DE DATOS ESTADÍSTICOS LA EMPRESA COMUNICATIVA MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL INSTITUCIONES POLÍTICAS Y CONTEMPORÁNEOS RECEPCIÓN Y PERCEPCIÓN MEDIÁTICA RETÓRICA DE LA IMAGEN AUDIOVISUAL RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN MEDIÁTICAS SEMIÓTICA DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL TEORÍA Y PRACTICA DE LOS LENGUAJES COMUNICATIVOS COMPARADOS COMUNICACIÓN POLÍTICA Y PROPAGANDA ELECTORAL ORGANIZACIÓN DE DIARIOS I REVISTAS EN PAPEL Y ELECTRÓNICOS EL TRATAMIENTO INFORMATIVO ECONÓMICO EL TRATAMIENTO INFORMATIVO POLÍTICO EL TRATAMIENTO INFORMATIVO CIENTÍFICO PERIODISMO DE VIOLENCIA Y DE PAZ GABINETES DE COMUNICACIÓN TALLER DE EXPERIMENTACIÓN DE INNOVACIONES</p>
---------------------------------	--

	<p>PERIODÍSTICAS: EL MAGAZÍN RADIOFÓNICO MEDICAMENTOS Y SOCIEDAD / MEDICINA Y SALUD COSMOLOGÍA Y EXPLORACIÓN DEL ESPACIO SEMINARIO DE CUESTIONES DE ACTUALIDAD: PERIODISMO CINE. TÉCNICAS Y RECURSOS DE LOCUCIÓN Y PRESENTACIÓN LA UNIÓN EUROPEA: ECONOMÍA Y POLÍTICA LA UNIÓN EUROPEA: SOCIEDAD Y CULTURA</p>
--	---

Fuente: adaptado de la página Web

<http://www.uv.es/dise/estudi/sp/plans/antics/453c.html> [Consultada 10/10/2009].

Tabla 7.6. Plan de estudios de grado de la Universidad de Valencia.

ANÁLISIS ASIGNATURAS CON CONTENIDOS DE CIBERPERIODISMO	
Universidad	UNIVERSIDAD DE VALENCIA
Plan de estudios	Grado.
Salidas profesionales	Redactor de información periodística en cualquier soporte Redactor o responsable de prensa o comunicación institucional Investigador, docente y consultor de comunicación Gestor de portales y editor de contenidos
Asignaturas ofertadas en el plan de estudios.	Grado en Periodismo
Las asignaturas resaltadas con las que contienen contenidos ciberperiodísticos o relacionados con el ciberperiodismo. La guía docente de estas asignaturas se presenta a continuación.	Primer curso: DOCUMENTACIÓN COMUNICATIVA HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONES POLÍTICAS CONTEMPORÁNEAS INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA ACTUAL HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL SOCIEDAD ACTUAL EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN I AGENCIAS DE INFORMACIÓN GÉNEROS INFORMATIVOS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN I Segundo curso (comenzará a impartirse en el curso 2010/1011. No entra en el estudio): DERECHO DE LA COMUNICACIÓN TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA PARA MEDIOS DE COMUNICACIÓN II ESTRUCTURA DE LA COMUNICACIÓN E INDUSTRIAS CULTURALES GÉNEROS INTERPRETATIVOS

	<p>HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL EN EL "PAÍS VALENCIÀ"</p> <p>PERIODISMO DIGITAL</p> <p>TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN II</p> <p>TEORÍA E HISTORIA DEL PERIODISMO</p> <p>Tercer curso (comenzará a impartirse en el curso 2011/1012. No entra en el estudio):</p> <p>GABINETES DE PRENSA Y COMUNICACIÓN CORPORATIVA</p> <p>GÉNEROS PERIODÍSTICOS DE OPINIÓN</p> <p>INFORMATIVOS DE TELEVISIÓN Y TÉCNICAS DE LOCUCIÓN Y PRESENTACIÓN</p> <p>MAGAZÍN INFORMATIVO EN RADIO</p> <p>ORGANIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DE DIARIOS I DISEÑO GRÁFICO E INFOGRAFÍA</p> <p>PERIODISMO ECONÓMICO Y SU TRATAMIENTO</p> <p>PERIODISMO LOCAL Y COMARCAL</p> <p>PERIODISMO POLÍTICO Y SU TRATAMIENTO</p> <p>PERIODISMO DE SOCIEDAD Y CULTURA</p> <p>TEORÍA E HISTORIA DEL PERIODISMO II</p> <p>Cuarto curso (comenzará a impartirse en el curso 2012/1013. No entra en el estudio):</p> <p>DIVULGACIÓN DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA</p> <p>PERIODISMO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y SU TRATAMIENTO</p> <p>PERIODISMO DE CONFLICTOS Y PAZ</p> <p>REVISTAS Y MAGACINES</p> <p>Optativas:</p> <p>INGLÉS PROFESIONAL PARA PERIODISTAS</p> <p>COMUNICACIÓN POLÍTICA Y OPINIÓN PÚBLICA</p> <p>COSMOLOGÍA Y EXPLORACIÓN DEL ESPACIO</p> <p>ESTADÍSTICA PARA PERIODISTAS</p> <p>FOTOPERIODISMO E IMAGEN DIGITAL</p> <p>GEOGRAFÍA DEL MUNDO ACTUAL</p> <p>MEDICAMENTOS Y SOCIEDAD/ MEDICINA Y SALUD</p> <p>PERIODISMO CINEMATOGRAFICO</p> <p>PERIODISMO DEPORTIVO</p> <p>TALLER DE ESCRITURA PERIODÍSTICA</p>
--	--

Fuente: adaptado de la página Web <http://www.uv.es/acces/ESsocialssp.htm>
[Consultada 10/10/2009].

Universidad Jaime I.

Tabla 7.7. Plan de estudios de grado de la Universidad Jaime I.

ANÁLISIS ASIGNATURAS CON CONTENIDOS DE CIBERPERIODISMO	
Universidad	UNIVERSIDAD JAIME I
Plan de estudios	Grado.
Salidas profesionales	<p>Periodista en prensa escrita, agencias de información, radio o televisión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirección de medios de comunicación periodísticos • Jefatura de gabinete de prensa o dirección de comunicación de empresas o instituciones públicas • Edición de contenidos informativos en Internet • Gestión de portales Web de información • Consultoría e investigación en periodismo, etc.
<p>Asignaturas ofertadas en el plan de estudios.</p> <p>Las asignaturas resaltadas son las que contienen contenidos ciberperiodísticos o relacionados con el ciberperiodismo. La guía docente de estas asignaturas se presenta a continuación.</p>	<p>Primer curso:</p> <p>LENGUA ESPAÑOLA PARA COMUNICADORES LENGUA CATALANA PARA COMUNICADORES TEORÍA DE LA IMAGEN DERECHO DE LA COMUNICACIÓN DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA TEORÍA DEL PERIODISMO TEORÍA DE LA PUBLICIDAD Y DE LAS RELACIONES PÚBLICAS HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL INGLÉS PROFESIONAL PARA COMUNICADORES FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN TEORÍA Y TÉCNICA DE LA FOTOGRAFÍA</p> <p>Segundo curso (comenzará a impartirse en el curso 2010/1011):</p> <p>TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN GÉNEROS PERIODÍSTICOS ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL HISTORIA DEL PERIODISMO EMPRESA DE COMUNICACIÓN NARRATIVA AUDIOVISUAL ESTRUCTURA SOCIAL CONTEMPORÁNEA HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS PARA COMUNICADORES INFORMACIÓN RADIOFÓNICA GÉNEROS PERIODÍSTICOS II</p> <p>Tercer curso (comenzará a impartirse en el curso 2011/1012):</p> <p>ESTRUCTURA DEL SISTEMA COMUNICATIVO PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL ESTRATEGIAS DE LA COMUNICACIÓN INFORMACIÓN TELEVISIVA</p>

	<p>DISEÑO PERIODÍSTICO EDICIÓN Y PRODUCCIÓN DE PROGRAMAS INFORMATIVOS EN RADIO Y TV I GÉNEROS PERIODÍSTICOS DE ANÁLISIS Y OPINIÓN PERIODISMO ESPECIALIZADO CIBERPERIODISMO EMPRESA PERIODÍSTICA</p> <p>Cuarto curso (comenzará a impartirse en el curso 2012/1013): EDICIÓN Y PRODUCCIÓN DE PROGRAMAS INFORMATIVOS EN RADIO Y TV II COMUNICACIÓN PARA LA IGUALDAD DIRECCIÓN DE COMUNICACIÓN</p> <p>Optativas: PERIODISMO CIENTÍFICO Y MEDIOAMBIENTAL PERIODISMO CULTURAL PERIODISMO INSTITUCIONAL PERIODISMO ECONÓMICO COMUNICACIÓN POLÍTICA LOCUCIÓN EN RADIO Y TELEVISIÓN GÉNERO Y COMUNICACIÓN PERIODISMO POLÍTICO Y PARLAMENTARIO PERIODISMO LOCAL PERIODISMO DEPORTIVO PERIODISMO DE SUCESOS Y TRIBUNALES MONTAJE Y POSPRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN PERIODISMO Y LITERATURA ESTÁNDAR ORAL Y ESCRITO DEL CATALÁN PARA PERIODISTAS ESTÁNDAR ORAL Y ESCRITO DEL ESPAÑOL PARA PERIODISTAS INDUSTRIAS CULTURALES</p>
--	---

Fuente: adaptado de la página Web
<http://www.uji.es/infoest/estudis/grau/esp/cs/j/perio.html>
[Consultada 10/10/2009].

Anexo III. Entrevistas personales al profesorado.

Se ha entrevistado a los profesores responsables de las asignaturas objeto de estudio. La finalidad ha sido obtener más información además de la presentada en las guías docentes de cada una de las asignaturas.

A continuación se adjuntan el modelo de entrevista personalizada para cada responsable de asignatura realizada mediante correo electrónico.

Estimada Cristina,

Mi nombre es Begoña Ivars y soy profesora de Periodismo en la Universidad Miguel Hernández de Elche, donde imparto las asignaturas Tecnología de la Información y Publicidad y Relaciones Públicas .

Estoy realizando una investigación sobre las herramientas digitales que usamos los profesores en las metodologías docentes en los estudios de Periodismo, especialmente si éstas están relacionadas con el ciberperiodismo.

Respecto a la asignatura que usted imparte en la Licenciatura de Periodismo en la Universidad Cardenal Herrera de Elche, PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA, ¿hay algún contenido del temario que trate o esté relacionado con el ciberperiodismo?

En caso afirmativo podría responder a las siguientes preguntas:

¿Qué contenidos?

¿Cuáles son los objetivos que se plantean en relación a dicha parte del temario?

¿Qué competencias deben adquirir los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a esos objetivos?

¿Qué metodología docente emplea?

¿Hace uso de herramientas digitales o recursos apoyados en Internet en su metodología? ¿Cuáles y qué utilización les da?

¿El uso de estas herramientas está enfocado a la adquisición de habilidades dirigidas a la práctica o aplicación profesional o sólo son herramientas docentes de trabajo?

¿Cómo valora la participación de los alumnos a través de estos recursos digitales?

¿Le parece beneficioso el uso de estas herramientas para el alumno? ¿Considera que pueden mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto beneficiarles en el desempeño de una profesión periodística? ¿Por qué?

Por otro lado, estoy interesada en poder acceder a la guía docente de PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA. No puedo conseguirla a través de la Web. Si es tan amable de proporcionármela, me sería de gran ayuda.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración,

Un afectuoso saludo,

Begoña Ivars Nicolás

Los datos obtenidos se incluyen en el CD-R adjunto (véase en el anexo III, el documento *Respuestas entrevista profesores sobre guías docentes CEU-CH*).

Anexo IV. “Encuesta sobre el uso de herramientas Web en la docencia del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana”.

Para verificar la eficacia de uso de las herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia de ciberperiodismo, se ha realizado un cuestionario a los alumnos matriculados en las asignaturas objetos de estudio. Los resultados se analizan en el capítulo V de esta tesis.

A continuación se adjunta el modelo de cuestionario que también se puede realizar desde la página Web: <http://www.in2web.es/encuesta>. Además, se incluyen los datos obtenidos y organizados en una base de datos en formato digital (véase en el anexo IV del CD-R, el documento Cuestionario Uso de herramientas Web en la docencia).

Además, en el anexo IV del CD-R se incluye en formato digital la base de datos obtenida de la realización de todas las encuestas con los datos recogidos a los alumnos en las distintas universidades (véase en el anexo IV del CD-R, el documento *Base de datos Uso de herramientas Web en la docencia*).

Encuesta sobre el uso de herramientas Web en la docencia del ciberperiodismo en las universidades de la Comunidad Valenciana

Esta encuesta forma parte de una investigación llevada a cabo por la profesora Begoña Ivars de la Universidad Miguel Hernández de Elche. El objetivo es estudiar la implantación de metodologías digitales dirigidas a los nuevos Grados en las asignaturas de Periodismo con contenidos ciberperiodísticos.

La investigación consta de un cuestionario dividido en los siguientes apartados:

Los apartados 1 y 2 estudian la formación que tienen los alumnos en Internet y el uso que hacen de esta herramienta a nivel general.

El apartado 3 investiga la formación previa por parte de los alumnos en algunas herramientas Web y su valoración con respecto al uso de las mismas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas analizadas.

La escala de valoración aplicada es la siguiente:

- 0- Ninguno
- 1- Bajo
- 2- Medio
- 3- Alto
- 4- Muy alto

Gracias por tu colaboración.

Para que esta encuesta sea efectiva es necesario que el/la alumno/a firme la siguiente declaración:

Por la presente, autorizo a la investigadora Begoña Ivars Nicolás, de la Universidad Miguel Hernández de Elche, a utilizar los datos obtenidos a través de este cuestionario para el desarrollo de una tesis doctoral y futuras investigaciones derivadas de las experiencias en artículos de investigación.

Alicante a _____ de 2010

Firma _____ DNI _____

D-Datos personales		
D-1 Nombre:	D-6 Edad:	
D-2 Apellidos:	D-7 Sexo:	
D-3 Estudios:	D-8 Curso:	
D-4 Universidad:		
D-5 Nacionalidad:		

APARTADO 1: Acceso a Internet		
Marca tu respuesta con una cruz en el casillero		
A-1.1 Dispones de un ordenador habitualmente	Sí	No
A-1.2 Dispones de acceso a Internet habitualmente		

APARTADO 2: Formación y uso de Internet					
Marca tu respuesta con una cruz en el casillero					
A-2.1 ¿Dónde has adquirido tu formación en Internet?	En estudios anteriores				
	En la universidad				
	Autoaprendizaje				
	Otros. Especificar:				
	0	1	2	3	4
Indica tu nivel de formación en las siguientes aplicaciones informáticas:	Ninguno	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
A-2.2 Indica tu nivel de experiencia (formación) en Internet					
A-2.3 Programas de edición de texto					
A-2.4 Programas de edición de vídeo					
A-2.5 Programas de edición de sonido					
A-2.6 Programas de edición de imagen					
A-2.7 Programas de diseño y creación de páginas Web					
A-2.8 Indica el tiempo que dedicas a Internet en general.	Bajo	Una vez por semana o menos			
	Medio	Tres veces por semana			
	Alto	Todos o casi todos los días			
	0	1	2	3	4
	Ninguno	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
A-2.9 Indica el uso que haces de Internet para ocio					
A-2.10 Indica el uso que haces de Internet para estudios					
A-2.11 Indica el uso que haces de Internet para trabajo					
A-2.12 Indica el uso que haces de Internet para comunicarte con los demás					

APARTADO 3: Uso de herramientas Web en las asignaturas de Periodismo					
A-3 Asignatura:					
Rellena sólo las tablas correspondientes a las herramientas Web que SÍ has utilizado en esta asignatura.					
Marca tu respuesta con una cruz en el casillero					
A-3.1 Correo electrónico (para tutorías, enviar trabajos, etc.)	Ninguno	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
H-3.1-0 Indica tu experiencia en el uso de correo electrónico al inicio de la asignatura					
H-3.1-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.1-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.1-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.1-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.1-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.2 Blogs					
H-3.2-0 Indica tu experiencia en el uso de blogs al inicio de la asignatura					
H-3.2-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.2-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.2-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.2-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.2-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.3 Chats, foros u otras herramientas en línea de intercambio de ideas					
H-3.3-0 Indica tu experiencia en el uso de herramientas colaborativas al inicio de la asignatura					
H-3.3-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.3-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.3-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.3-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.3-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.4 Wikis					
H-3.4-0 Indica tu experiencia en el uso de wikis al inicio de la asignatura					
H-3.4-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.4-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.4-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.4-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.4-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.5 Videoconferencias					
H-3.5-0 Indica tu experiencia en el uso de videoconferencias al inicio de la asignatura					
H-3.5-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.5-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.5-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.5-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.5-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.6 Programas de creación de espacios Web: Dreamweaver, etc.					
H-3.6-0 Indica tu experiencia en el uso de programas de creación Web al inicio de la asignatura					
H-3.6-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.6-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.6-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.6-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.6-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					

La docencia en las asignaturas de ciberperiodismo. Estudio realizado por la profesora Begoña Ivars Nicolás

A-3.7 Programas para gestionar contenidos en línea: sistemas internos de gestión de contenidos CMS					
H-3.7-0 Indica tu experiencia en el uso de herramientas de gestión al inicio de la asignatura					
H-3.7-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.7-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.7-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.7-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.7-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.8 Herramientas en línea para la búsqueda de datos: buscadores, bibliotecas virtuales, bases de datos, etc.	Ninguno	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
H-3.8-0 Indica tu experiencia en el uso de buscadores, etc. al inicio de la asignatura					
H-3.8-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.8-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.8-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.8-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.8-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.9 Herramientas para crear/editar/procesar de datos en línea: Google docs, etc.					
H-3.9-0 Indica tu experiencia en el uso de herramientas para crear contenidos al inicio de la asignatura					
H-3.9-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.9-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.9-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.9-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.9-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.10 Herramientas de edición/producción de contenidos multimedia					
H-3.10-0 Indica tu experiencia en el uso de herramientas multimedia al inicio de la asignatura					
H-3.10-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.10-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.10-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.10-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.10-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.11 Redes sociales					
H-3.11-0 Indica tu experiencia en el uso de redes sociales al inicio de la asignatura					
H-3.11-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.11-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.11-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.11-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.11-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					
A-3.12 Herramientas de publicación en línea: galerías, repositorios, e-portafolios, Web de la asignatura, Webs personales, etc.					
H-3.12-0 Indica tu experiencia en el uso de intranets al inicio de la asignatura					
H-3.12-1 La herramienta ha sido útil y práctica en la asignatura					
H-3.12-2 La herramienta ha sido rápida y has ahorrado tiempo de trabajo					
H-3.12-3 La herramienta ha sido fácil de usar					
H-3.12-4 La herramienta ha respondido a tus necesidades de trabajo					
H-3.12-5 El profesor ha relacionado el uso de la herramienta con la profesión periodística					

La docencia en las asignaturas de ciberperiodismo. Estudio realizado por la profesora Begoña Ivars Nicolás







Bibliografía



Bibliografía impresa

- Aarseth, E. (1997a). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, E. (1997b). "No sense of an ending: hypertext aesthetics". En *Cyberperspectives on ergodic literature*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press, pp. 76-96.
- Alberich, J. y Roig, A. (coords.) (2005). *Comunicación audiovisual diital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Alonso, J. y Martínez, L. (2003). "Medios interactivos: caracterización y contenidos". En Díaz Noci, J. y Salaverria, R. (coords.). *Manual de Redacción Ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. *Libro Blanco: Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: 2004.
- Armañanzas, E.; Díaz Noci, J. y Meso, K. (1996). *El periodismo electrónico. Información y servicios multimedia en la era del ciberespacio*. Barcelona: Ariel.
- Armentia, J.I.; Caminos, J.M.; Elexgaray, J.; Marín, F. y Merchán, I. (2000). *El diario digital. Análisis de los contenidos textuales, aspectos formales y publicitarios*. Barcelona: Bosch.
- Arranz, V.; Aguado, D.; Muñoz, D. y Colomina, M. (2004). "Blended learning for competency development. A pilot experience in university context". En Isaías, P.; Kommers, P. y Mcpherson, M. (eds.). *Proceedings of the IADIS International Conference e-society 2004*. IADIS Press.
- Barroso, J. y Cabero, J. (2002). "Principios para el diseño de materiales multimedia educativos en red". En Aguaded, J. y Cabero, J. (coords.). *Educación en red*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bartolomé, A. (2004) "Conceptos básicos" en *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 23. Sevilla, pp. 7-20.
- Beerli, A. J.; Falk, S. y Diemers, D. (2003). *Knowledge Management and Networked Environments: Leveraging Intellectual Capital in Virtual Business Communities*. New York: Amacom Books.
- Belloch Ortí, C. (2000). "Las tecnologías de la información y comunicación (t.i.c.) como recurso para la educación". En *Unidad de Tecnología Educativa*. Universidad de Valenciana, pp. 1-11.
- Bettetini, G. ; Gasparini, B. y Vittadini, N. (1999). *Gli spazi dell'ipertesto*. Milano: Bompiani.
- Bordewijk, J. L. et al. (1986). "Towards a new Classification of Tele-Information Services". En *Intermedia* vol. 14, nº 1, pp. 16-21.

- Boyle, C.; Hor The, S.; Williams, C. (1990): "An empirical evaluation of hypertext interfaces", *Hypermedia*, vol. 2, n. 3, pp. 235-247.
- Bravo Ramos, J. L. (2004). "Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación". En *Píxel-Bit. Revista de Nedios y Educación*, 24. Sevilla, pp. 113-124.
- Bruns, A. Y Humphreys, S. (2005). *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project*. Brisbane, Australia.
- Cabero, J. Y Aguaded, J. I. (2003). "Tecnología en la era de la globalización". En: *Comunicar*, 23, pp.160-165.
- Cabero, J. Y Román, P. (coord.) (2006). *E-actividades: un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Mad.
- Cánovas, J. F. (2003). "Los géneros argumentativos". En Díaz Noci, J. y Salaverría, R. (coords.). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel, pp. 525-553.
- Carvalho, M. (2005). "Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto". En Marcuschi, A. y Xavier, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Castaño, C.; Maíz, I.; Palacio, G. y Villarroel, J. (2008). *Prácticas Educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis SA.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol.1 La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Editorial Areté.
- Cebrián Herreros, M. (2005). *Información multimedia. Soportes, lenguaje y aplicaciones empresariales*, Madrid: Pearson.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios 'fast food'*. Barcelona / México DF: Universitat de Vic-Falco.
- Codina, L. (1997). "Cómo funcionan los servicios de búsqueda en Internet: un informe especial para navegantes y creadores de información (Parte I)". En *Information World en Español*. 6 : 5, Mayo, pp. 22-27.
- Codina, L. (2002). "Información documental e información digital". En López Yepes, J. (coord.). *Manual de Ciencias de la Documentación*, Madrid: Pirámide.
- Codina, L. (2003). "Hiperdocumentos: composición, estructura y evaluación". En Díaz Noci, J. y Salaverría, R. (coords.). *Manual de Redacción Ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- Coll, C. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". En *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142.

- Colom, A., Sureda, J. y Salinas, J. (1988). *Tecnología y medios educativos*. Cíncel-Kapelusz: Barcelona.
- Cores Fernández, R. (2003). "Sahping Hipertext in news: multimedia inphographics". En Salaverría R. y Sabadá, C. (eds.). *Towards mew paradigms. II Internacional COntference of COST A20*. Pamplona: Eunate, pp. 27-46.
- Dee-Lucas, D. (1996). "Effects of overview structure on study strategies and text representations for instructional hypertext". En Rouet, J.F.; Levonen, J. J.; Dillon, A. y Spiro, R. J. (eds.). *Hypertext and cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Del Rey Morato, J. (1991). "Medio". En Benito, A. (dir.) *Diccionario de Ciencias y técnicas de la comunicación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Díaz M. A. (2000). *E-business: Tecnología de información y redes de negocios*. Debates IESA. Vol. V. N°. 4
- Díaz Noci, J. (2001). *La escritura digital. Hipertexto y construcción del discurso informativo en el periodismo electrónico*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Díaz Noci, J. y Salaverría, R. (coords.) (2003). *Manual de Redacción Ciberperiodística*. Barcelona: Ariel S.A.
- Díaz Noci, J. (2005). "Historia de los medios en España". En Salaverría, R. (coord.) (2005). *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España*. Sevilla: Comunicación Social, pp. 21-38.
- Díaz Noci, J. (2008). "Definición teórica de las características del ciberperiodismo: elementos de la comunicación digital". En *doxa.comunicación* nº 6.
- Domingo, D. (2006). *Inventing online journalism. Development of the Internet as a news médium in tour Catalan online newsrooms*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Drucker, P. F. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Eco, U. (1968). *La struttura assente*. Milano: Bompiani. (Traducción española: *La estructura ausente. Introducción a la retórica*. Barcelona: Lumen, 1999, pp. 19-21).
- Edo, C. (2002). *Del papel a la pantalla. La prensa en Internet*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Edo, C. (2003). *Periodismo informativo e interpretativo. El impacto de Internet en la noticia, las fuentes y los géneros*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Esteve Mon, F. (2009). "Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0". En *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 59-68.

- Faraday, P. y Sutcliffe, A. (1997). "Evaluating multimedia presentations". En *The New Review of Hypermedia and Multimedia*, pp. 7-37.
- Farias Batlle, P. (dir.) (2009). *Informe anual de la profesión periodística 2009*. Madrid: Ed. Asociación de la Prensa de Madrid.
- Flores Vivar, J. M.; Edo, C.; Parra Valcarcel, D.; Alonso-García, P. y Marco Recio, J. C. (2009). "Situación actual y perspectivas de la formación ciberperiodística". En Flores Vivar, J.M. y Esteve Ramírez, F. (eds.). *Periodismo Web 2.0*. Madrid: Editorial Fragua, pp. 263-270.
- Flores Vivar, J.M. y Esteve Ramírez, F. (eds.) (2009). *Periodismo Wb 2.0*. Madrid: Editorial Fragua.
- Fortunati, L. (2005). "Forme d'interattività. Un'indagine sui quotidiani online in Itàlia". En *Problema dell'Informazione*, nº 1, marzo, pp. 89-113.
- Fortunati, L.; Raycheva, L.; Harro-Loit, H. y O'Sullivan, J. (2005). "Online news interactivity in tour European countries: a pre-political dimension". En Masip, P. y Rom, J. (eds.). *La utopia digital en els mitjans de comunicació: dels discursos als fets. Un balanç*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, pp. 417-430.
- Gago, M. (2006). "La arquitectura de la información, ingeniería del periodismo". En López, Xosé (coord.). *Sistemas digitales de información*. Madrid: Pearson.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García Dotor, M^a D. (2006). "La sociedad de la información en España 2005". En Casado, R. (coord.) *Claves de la alfabetización digital*. Colección Fundación Telefónica. Editorial Ariel: Madrid, pp. 29-34.
- García Gallo, B. (2002). *Periodistas digitales*. Zaragoza: Asociación de la Prensa de Aragón.
- García González, N. (2008). *Periodismo, publicidad, cine, comunicación audiovisual y relaciones públicas. Iconos para un lenguaje democrático*. Madrid: Editorial Fragua.
- García Iriarte, I. (2001). *El establecimiento de la prensa estadounidense en la World Wide Web. Parámetros para la redefinición de los procesos informativos*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Navarra.
- García Yruela, J. (2003). *Tecnología de la comunicación e información escrita*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Gillmor, D. (2003). "Moving toward participatory Journalism". *Nieman Reports* Vol. 57, nº 3, pp. 79-80.

Gillmor, D. (2004). *We the media. Grassroots Journalism by the people, for the people*. Sebastopol, EE.UU. : O'Reilly Media Inc.

Guérin, S. (1996). *La cyberpresse. La presse et l'écrit off line, on line*. París: Hermes.

Gunawardena, C. N. y Mcisaac, M. S. (2004). "Distance Education". En D.H. Jonassen (ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2a. ed., pp. 355-395.

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez Martín, A. (2006). "La alfabetización múltiple en la S.I." En Casado, R. (coord.). *Claves de la alfabetización digital*. Colección Fundación Telefónica. Editorial Ariel: Madrid, pp. 57-66.

Ha, L. y James, E. L. (1998). "Interactivity reexamined: a baseline analysis of early business Web sites". En *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 42/4, pp. 456-474.

Hannafin, M., Land, S. y Oliver, K. (1999). "Open learning environments: Foundations, methods and models". En Reigeluth C. M. (ed.) *Instructional Design Theories and Models: vol.II. A New Paradigm of Instruction Theory*. Mahwah: Erlbaum, pp. 115-142.

Hanssen, L.; Jankowski, N. y Etienne, R. (1996). "Interactivity from the perspective of communication studies". En Jankowski, N. y Hanssen, L. (eds.). *The contours of multimedia. Recent technological, theoretical and empirical developments*, Luton: University of Luton Press, pp. 61-73.

Hillman, D.C.; Willis, D.J. y Gunawardena, C.N. (1994). "Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners". En *The American Journal of Distance Education*, 8(2), pp. 30-42.

Hock, R. (1999). *The extreme searcher's guide to web search engines: a handbook for serious searcher*. Medford (New Jersey): CyberAge Books.

Holmberg, B. (1993). "Key issues in distance education: an academic viewpoint". En Keith, H. Magnus, J. y Keegan, D. (eds.). *Distance Education: New Perspectives*. Londres-Nueva York: Routledge, pp. 79-86.

INE, Instituto Nacional de Estadística (2009). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2009*.

Ivars, B. (2010a). "Metodologías 2.0 y Periodismo 2.0". En Castro, A. y Guillén-Riquelme, A. (coords). *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de capítulos*. Granada: AEPC, pp. 426-430.

- Joyanes, L. (1997). *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw Hill.
- Khan, B. H. (ed.) (1997). *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Khan, B. H. (2001). "A framework for Web-based learning". En B. H. Khan (ed.), *Web-based training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Killian, K. (2001). *Escribir para la Web*. Barcelona: Ediciones Deusto. (Traduccido al español de *Writing for the Web*. Vancouver: Self-Counsel Press, 1998).
- Lauren, B. (1990). *The art of human-computer interface design*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Laviña, J. y Mengual, L. (coords.) (2008). *Libro blanco de la universidad digital 2010*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Editorial Ariel.
- Leeuwis, C. (1996). "Communication Technologies for information-based services: experiences and implications". En Jankowski, N. y Hanssen, L. *The contours of multimedia. Recent technological, theoretical and empirical developments*, Luton: University of Luton Press, pp. 86-102.
- Levine, A. y Sun, J. C. (2002). "Barriers to Distance Education. Distributed education: Challenges, choices, and a new environment". En *Monografía No. 6: American Council of Education*. Educause.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*, São Paulo: Editoria 34.
- Lewis, R. y Spencer, D. (1986). *What is Open Learning?, Open Learning Guide 4*. CET: London.
- Lima Torrado, J. (2008). "La utilización de weblogs como instrumento de educación en derechos humanos dentro de la plataforma webct de la universidad complutense de Madrid en el contexto del proceso de convergencia europea de educación superior". En *IV Jornada Campus Virtual UCM*. Universidad Complutense de Madrid, pp. 111-115.
- López García, G. (2005b). "Modelos de medios de comunicación en Internet: desarrollo de una tipología". En López García, G. (ed.). *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 55-85.
- López García, G. (2008). *Los cibermedios valencianos: cartografía, características y contenidos*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- López García, X.; Gago Mariño, M. y Pereira Fariña, J. (2002). *Novas tendencias do xornalismo electrónico*. Santiago de Compostela: Edicións Lea.

- López García, X.; Limia, M.; Isasi, A.; Pereira, X.; Gago, M.; Calvo, R. y Orihuela, J. L. (2005). “Tipología de los cibermedios”. En Salaverría, R. (coord.). *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España*. Sevilla: Comunicación Social, pp. 39-82.
- López García, X., (2008). *Ciberperiodismo en la proximidad*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- López García, X. et al. (2009). “El espacio universitario. Bolonia y la formación del ciberperiodista”. En Sabés Turmo, F. y Verón Lassa, J. J. (eds.), pp. 154-164.
- Lozano, J.; Peña-Marín, C. y Abril, G. (1989). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción visual*. Madrid: Cátedra.
- Llopis, E. (2006). “La alfabetización digital: estrategias formativas”. En Casado, R. (Coord.) *Claves de la alfabetización digital*. Colección Fundación Telefónica. Madrid: Ed. Ariel, pp. 83-86.
- Machado, E.; Borges, C. y Miranda, M. (2004). “Gêneros narrativos em el periodismo digital baiano”. En *Sala de Prensa*, año 5, vol. 2, n. 63.
- Mack, E. y Platt, J. (1998). *HTML 4.0*. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia. (Traducción al español de *HTML 4.0. No experience required*. SIBEX, 1997).
- Maietti, M. (2004). *Semiotica dei videogiochi*. Milano: Unicopi.
- Manovich, L. (2005): *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*, Barcelona: Paidós.
- Marcos Recio, J. C. (1999). *La documentación electrónica en los medios de comunicación*. Madrid: Editorial Fragua.
- Marcuschi, L. A. (1999). “Linearização, cognição e referência: O desafio do hipertexto”. En *Línguas, instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes, pp. 21-46.
- Marcuschi, L. A. (2000). “A coherencia no hipertexto”. En *I Serimário sobre Hipertexto*. Recife: Centro de Artes e Comunicação.
- Marín, C. (2006). *Periodismo audiovisual. Información, entretenimiento y tecnologías multimedia*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez de Sousa, F. (2003). *Libro de estilo Vocento*. Gijón: Ediciones Trea.
- Martínez Ruiz, A. y Sauleda Parés, N. (2007). *Terminología relativa al espacio europeo de educación superior*. Alicante: Universidad de Alicante. Ed. Marfil, S.A.
- McLuhan, M. (1995). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós. (Traduccido de *The Medium is the Message*, 1967).
- Mielniczuk, L. (2001). “Considerações sobre interatividade no contexto das novas mídias”. En Lemos, A. y Palacios, M. (orgs.). *Janelas do ciberespaço. Comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina.

- Ministerio de Ciencia e Innovación. *Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2008/2009*. Secretaría General Técnica MEPSYD, Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid: 2009.
- Ministerio de Educación. *Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación*. Madrid: 2009, pp.29.
- Ministerio de Educación. *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Madrid: 2009.
- Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica, Oficina de Estadística. *Datos y cifras, curso escolar 2009/2010*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010.
- Moore, M. G. (1993a). "Theory of transactional distance". En D. Keegan (ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. Londres-Nueva York: Routledge, pp. 22-38
- Moore, M. G. (1993b). "Three types of interaction". En H. Keith; J. Magnus y D. Keegan (eds.). *Distance Education: New Perspectives*. Londres-Nueva York: Routledge, pp. 19-24.
- Moragas, M. (2005). "Cambios en la comunicación, cambios en los estudios de comunicación". En *Signo y Pensamiento*, vol. xxiv, nº 47, julio-diciembre, pp. 9-20.
- Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías. El relato hipermedia*. Barcelona: Paidós.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo Digital Barcelona*: Ediciones B.
- Nielsen, J. (2000). *Usabilidad. Diseño de sitios Web*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press. New York.
- Núñez Ladevéze, L. (1995). *Introducción al periodismo escrito*. Barcelona: Ariel.
- Oblak, T. (2004). "Aspects of cyber-textuality: interactivity and hypertextuality of online media". En Salaverría, R. y Sádaba, C. (eds.). *Towards new media paradigms. II International Conference of COST A20*. Pamplona: Eunote, pp. 137-150.
- Orihuela, J. L. (2005). "Weblogs y Blogosfera: el medio y la comunidad". En Rojas, O. I. y Alonso, J., et al. *Blogs. La conversación que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*. Madrid: ESIC Editorial, pp.13-48.

- Orihuela, J. L. (2006). *La revolución de los blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*. Madrid: La esfera de los libros.
- Palacios, M. (2003). “Ruptura, continuidade e potencialização no jornalismo online: o lugar da memória”. En Machado, E. y Palacios, M. (org.): *Modelos de jornalismo digital*, Salvador de Bahia: GJOL; Calandra, pp. 13-36.
- Pareja, V. M., et al., (2003). *Guía de Internet para periodistas*. Madrid: CINDOC (CSIC).
- Pereira, X. (2006). “La presencia gráfica del sistema (*front-end*)”. En López García, X. (coord.). *Sistemas digitales de información*, Madrid: Pearson.
- Pérez Pérez, J. R.; Paule Ruiz, M^a. P.; Gayo Avello, D.; Labra Gayo, J. E.; Redondo López, J. M.; Fernández Acebal, C. y Prado Vizoso, M. (2005). *Empleo de Wikis como apoyo en desarrollo colaborativo de ejercicios*. Grupo de Estudio de Innovaciones Docentes en Informática. Oviedo.
- Prendes, M. P. (2007). “Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías”. En Cabero, J. (coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill: Madrid, pp. 205-310.
- Puente Pérez, A. R. (2002). “Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Aprendizaje”. En *Justificación didáctica del "Tutorial para Dreamweaver 4"* Tomo 1. UNED, pp. 525-531.
- Powell, T. A. (2001). *Diseño de sitios Web*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ramírez Acevedo, M. (2005a). “La personalización de contenidos de las ediciones digitales de la prensa española, como apuesta por los gustos y preferencias del internauta en un mercado global”. En *La comunicación local por Internet. IV Congreso de Comunicación Local (ComLoc 2004)*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 381-390.
- Ramírez Acevedo, M. (2005b). *La relación del servicio de personalización de contenidos de las ediciones digitales de la prensa española y el mi-diario*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Reyes, G. (1998). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.
- Rico, C. y Guerra, L (2008). *Estudiar comunicación en la sociedad del conocimiento. Proyectos didácticos*. Madrid: Editorial Rueda S.L.
- Rinn, M. (2006). “La mémoire courte de l’Internet. Analyse sémi-discursive du den de la Shoah”. En *Communication & Langages*, 137, mars, pp. 73-85.
- Rodríguez de las Heras, A. (1991). *Navegar por la información*. Madrid: Fundesco.
- Rodríguez de las Heras, A. (2001). “Navegar por la información”. En *Cuadernos sobre Cultura Escrita*. Madrid: Fundesc, pp. 179-192. (Versión original 1991).

- Rodríguez de las Heras, A. (2004). “Nuevas tecnologías y saber humanístico”. En Sánchez-Mesa, D. (ed.), *Literatura y cibercultura*. Madrid: Arco/Libros, pp. 152-159.
- Rodríguez de las Heras, A. (2004). “Necesidades de formación y experimentación. El hipertexto informativo”. En *Telos*, 59.
- Romiszowski, A. J. (1981). *Designing Instructional Systems*. Kogan Page: Londres.
- Rost, A. (2006). *La interactividad en el periódico digital*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rovira, C. (2002a). “Estructuras de navegación para e-learning”. En *El profesional de la información*, vol. 1, núm. 6, noviembre-diciembre, pp. 457-466.
- Rovira, C. (2002b). “Hypertext representation for education and learning”. En *Interactive Educational Multimedia*, núm. 5.
- Royo, R. (2004). *Diseño digital*. Barcelona: Paidós.
- Ryan, M.L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona: Paidós.
- Sabés Turmo, F. y Verón Lassa, J. J. (eds.) (2009). *Retos del periodismo digital. Reflexiones desde la universidad*. Zaragoza: Asociación de la Prensa de Aragón.
- Sádaba Chalezquer, M. R. (2000). “Interactividad y comunidades virtuales en el entorno de la World Wide Web”. En *Comunicación y Sociedad*, vol. xiii, nº 1, Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 139-166.
- Salaverría, R. y Sádaba, C. (eds.) (2004). *Towards new media paradigms. II International Conference of COST A20*. Pamplona: Eunat.
- Salaverría, R. (2005a). *Redacción periodística en Internet*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).
- Salaverría, R. (coord.) (2005b). *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España*. Sevilla: Comunicación Social.
- Salaverría, R. (2008a). “Ciberperiodismo: diez años de prensa digital en España”. En Fernández Sanz, J. J. (ed.). *Prensa especializada actual. Doce calas*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 355-383.
- Salaverría, R. (2008b). “El estilo del *blog* periodístico. Usos redaccionales en diez bitácoras españolas de información general”. En *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Investigadores en Comunicación*. Santiago de Compostela, 2008.
- Salinas, J. (1997). “Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información”. En *Revista Pensamiento Educativo*. PUC Chile. 20, pp. 81-104.

- Salinas, J. (2000). "Qué se entiende por una institución de educación flexible". En Cabero, J. et al., (coords.). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos, pp. 451-465.
- Salinas, J. (2004). "Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje". En *Bordón*, 56 (3-4), pp. 469-481.
- Salinas, J.; Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do lector imersivo*. São Paulo: Paulus.
- Santamaría, F. (2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. En *Telos, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 76, pp.53-60.
- Saura Llamas J. y Leal Hernández, M. (1997). *Docencia postgrado: factores condicionantes de la relación tutor-residente en medicina familiar*. Aten Primaria.
- Schiller, J., & Mitchell, J. (1993). "Interacting at a distance: Staff and student perceptions of teaching and learning via videoconferencing. En *The Australian Journal of educational tecnologia*, 9(1), pp. 41-58.
- Scolari, C. (2003). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sotelo González, J. y Marcos Recio, J. C. (2008). "Una reflexión sobre la metodología docente para la enseñanza del periodismo en el marco del espacio europeo de educación superior". En Rodríguez Escanciano, I; Caballero Merino, A. I; Fernández Ramos, M. Y. y Pérez López, M. C. (coords.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*, pp. 339-353.
- Stovall, J. (2004). *Web journalism. Practice and promise of a new médium*. Boston: Pearson.
- Sundar, S. S. (2000). "Multimedia effects on processing and perception of online news: A study of picture, audio, and video downloads". En *Journalism & Mass Communication Quarterly*, vol. 77, n. 1, Autumn, p. 480-499.
- Tait, A. (1999). "The convergence of distance and conventional education. Some implications for policy". En Tait, A. y Mills, R. (eds.). *The of Distance and Conventional Education. Pattern of flexibility for the individual learner*. Nueva York: Routledge, pp. 141-149.
- Tannenbaum, R. (1998). *Theoretical foundations of multimedia*. Nueva York: Computer Science Press.

- Tapscott, D. et al., (2007). *Wikinomics*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, S. (2007). *La enseñanza del ciberperiodismo. De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística*. Sevilla: Comunicación Social.
- Tejedor, S. (2006). *La enseñanza del ciberperiodismo en las licenciaturas de Periodismo en España*. Tesis defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Titone, R. (1976). *Metodología didáctica*. Rialp: Madrid.
- Toschi, L. (2001). *Il linguaggio dei nuovi media. Web e multimedia: principe e tecniche delle nuove forme di comunicazione*. Milano: Apogeo.
- Valero, J. L. (2001). *La infografía. Técnicas análisis y usos periodísticos*. Bellaterra: Aldea Global, pp. 556
- Vázquez Atochero, A. (2008). *Ciberantropología: cultura 2.0*. Barcelona: Editorial UOC.
- Vergara, E.P.; Ordieres, J.B.; Alba, F. y Castejón, M. (2006). “Buenas prácticas en entornos e-learning: del e-reading al e-training”. En *X International Congress on Project Engineering*. Valencia.
- Vianello, M. (2004). *El hipertexto entre la utopía y la aplicación: identidad, problemática y tendencias de la Web*. Gijón: Trea.
- Vilariño, M. T. y Abuín, A. (2006). *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco/Libros.
- Vittadini, N. (1995). “Comunicar con los nuevos media”. En Colombo, F. (ed.). *Las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Anagrama.
- Wolton, D. (2000a). *Internet ¿y después?*. Barcelona: Gedisa.

Medios electrónicos

Aarseth, E. (2003). *The hypertext revolution*. Página Web: <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/earseth.htm>. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Página Web: <http://www.aneca.es>. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Brinck, T. (1998). *What is the Groupware? Explorador Internet*. Página Web: <http://www.usabilityfirst.com>. [Consultada el 8 de septiembre de 2009].

Conklin, E. J. (2000). *Blending Cultural Transformation and Groupware to Create a Learning Organization*. Página Web: <http://www.gdss.com>. [Consultada el 8 de septiembre de 2009].

Deuze, M. (2001). "Online journalism. Modelling the first generation of news media on the World Wide Web". En *First Monday*. Vol. 6, n. 10, October, p. 183-198. Página Web: http://firstmonday.org/issues/issue6_10/deuze/index.html. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Doménico Chiappe. Página Web: www.domenicochiappe.com. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Downes Stephen. Página Web: <http://www.downes.ca/>. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Durán, J. F. (2006). "Weblog, ¿sustituto o complemento del foro educativo?". En *Icono* 14, N° 7. Página Web: <http://www.icono14.net/revista/num7/articulo%20KIKO%20DURAN.htm>. [Consultada el 8 de septiembre de 2009].

Esteve Mon, F. (2008). *Top Tools for Learning 2008. Centre for Learning & Performance Technologies*. Página Web: <http://www.c4lpt.co.uk/recommended/toptools4learners.html>. [Consultada el 2 de febrero de 2010].

España. Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), 11/1983, de 25 de agosto. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 1983, núm. 209. Página Web: http://www.mec.es/ciencia/cneai/files/normativa/lru_11-83.pdf. [Consultada el 16 de diciembre de 2009].

España. Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005. Página Web: <http://boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>. [Consultada el 13 de enero de 2010].

España. Real decreto 1125/2003, de 5 de agosto. *Boletín Oficial del Estado*. Página Web <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>. [Consultada el 19 de diciembre de 2009].

García Aretio, L. (2001). “La innovación permanente en la UNED: del material impreso a la tecnología UMTS”. En *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 11. Página Web: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec14/aretio.html>. [Consultada el 13 de enero de 2010].

García de Torres, E. (2008). “Las Herramientas 2.0 en los diarios españoles 2006-2008: tendencias”. En revista *Prisma.com*, nº 7, pp. 193-222. [Consultada el 13 de enero de 2010].

García Peñalvo, F. J. (2008). “Estado Actual de los Sistemas E-Learning. Teoría de la Educación”. En *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2). En página Web: <http://www.slideshare.net/odiefer/1introduccion-al-elearning-francisco-j-garca-pealvo>. [Consultada el 12 de mayo de 2010]

Garmendia, C. (2009). “De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, “Bolonia” y otros demonios”. En *La Cuestión Universitaria*, nº 5, pp. 4-9. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. Página Web: <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/boletin.php>. [Consultada el 17 de enero de 2010].

Gonzales, S. y Mauricio, D. (2006). “Un modelo blended learning para la enseñanza de la educación superior”. En *Virtual educa 2006*. Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006. Página Web: <http://www.virtualeduca.org>. [Consultada el 30 de enero de 2007].

Ivars, B. (2010). “Herramientas web en la docencia del ciberperiodismo en la comunidad valenciana”. En *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. (Artículo en periodo de revisión).

COMUNICAR, Kioussis, S. (2002). “Interactivity: a concept explication”. En *New media society*, vol. 4, núm. 3, pp. 355-383. Página Web: <http://nms.sagepub.com/cgi/reprint/4/3/355>>. [Consultada el 14 d octubre de 2004]

Lara, T. (2010). *Weblogs y Educación*. Página Web: http://www.bitacoras.org/bit.php?id=116_0_1_0_C. [Consultada el 2 de julio de 2010].

Luján, M. Entrevista “Veo una explosión de la educación informal”. En *Learningreview.com*. Página web: <http://www.learningreview.com/sociedad-del-conocimiento/articulos-y-entrevistas/2014-veo-una-explosion-de-la-educacion-informal>. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Martínez de Salvo, F. (2009). “Herramientas de la web 2.0 para el aprendizaje 2.0”. En *Revics*, Vol.1, Nº2. Página Web: <http://www.revics.com/ojs/index.php/revics/issue/view/4/showToc>. [Consultada el 17 de abril de 2010].

Mason, R. (1998). "Models of online courses". En *ALN Magazine* 2(2). Página Web: http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/mason-final.html. [Consultada el 30 de enero de 2007].

Matheos, K. y Archer, W. (2004). "From distance education to distributed learning. Surviving and thriving". En *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(4). Página Web: www.westga.edu/%7Edistance/ojdl. [Consultada el 14 de febrero de 2007].

Matheson, D. (2004). "Weblog an the epistemology of the News: Some trends in online journalism". En *New media society*, vol. 6, núm. 4, pp. 443-468. Página Web: <http://nms.sagepub.com/cgi/reprint/6/4/433>>. [Consultada el 4 d enero de 2005]

Mcgreal, R., Gram, T. y Marks, T. (1999). *A Survey of New Media Development and Delivery. Software for Internet-Based Learning*. Página Web: <http://telecampus.com/developers/environment/index.html>. [Consultada el 8 de septiembre de 2009].

Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). "Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia". En *Revista de Educación*, N° extraordinario 2008. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Página Web: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_05.pdf. [Consultada el 2 de febrero de 2010].

Monográfico: "Internet, sistemas interativos e saúde". Página Web: <http://www.cibersociedad.net> p. [Consultada el 00 de junio de 2010].

Neuberger, C.; Tonnemacher, J.; Biebl, M. y Duck, A. (1998) "Online- The Future of Newspapers? Dailies on the World Wide Web". En *Journal of Computer Mediated Communication*, 4/1 <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue1/neuberger.html>. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Orihuela, J. L. y Santos Pastor, M^a. L. (2004). *Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos*. Página Web: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751&PHPSESSID=085f3dd10215ef632a02a7887514e6db. [Consultada el 8 de septiembre de 2009].

Palacios, M. (2002). "Jornalismo online, informação e memória: apontamentos para debate." En *Comunicação apresentada nas Jornadas de Jornalismo Online, 21-22 de junho de 2002*. Departamento de Comunicação e Artes, Universidade da Beira Interior. Página Web: <http://www.bocc.ubi.pt>. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Peña, I., Córcoles, C. P. y Casado, C. (2006). "El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red". En *Uocpapers*, n° 3. Página Web: www.uoc.edu/uocpapers. [Consultada el 2 de febrero de 2010].

Proyecto Tuning (2002). *The Tuning Educational Structures in Europa Project*. Página Web: http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tuning.pdf. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Pew Internet & American Life Project Consultora estadounidense (2008). *The Future of the Internet In a survey, technology experts and scholars evaluate where the network is headed in the next ten years*. Página Web: www.pewinternet.org. [Consultada el 2 de febrero de 2010].

Salaverría, R. (2008c). “La investigación sobre ciberperiodismo en España: tendencias, resultados y perspectivas”. En López García, G. (ed.). *Comunicación local y nuevos formatos periodísticos en Internet: cibermedios, confidenciales y weblogs*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 15-34. Página Web: <http://www.cibermediosvalencianos.es/comloc/Salaverria.pdf>. [Consultada el 6 de enero de 2010]

Santamaría, F. (2009). *Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, web 2.0*. Página Web: <http://jugare.blogcindario.com/2009/09/00304-ensenanza-usando-tecnologias-web.html>. [Consultada el 8 de septiembre de 2009].

The New Media Consortium, 2007. [Consultada el 13 de enero de 2010].

Tsai, S. y Machado, P. (2002). “E-learning, online learning, web-based learning or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology”. En *E-learn Magazine*. Página Web: <http://www.elearnmag.org>. [Consultada el 30 de enero de 2007].

Valenciano, R. (0000). *Patologías del e-learning*. Observatorio para la cibernsiedad. Página Web: http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=270##. [Consultada el 13 de marzo de 2010].

Walker, J. (2003). “Final version of weblog definition”. En *jill/txt*, Página Web: http://jilltxt.net/archives/blog_theorising/final_version_of_weblog_definition.html. [Consultada el 14 de junio de 2010].



