



COMPETENCIAS DIGITALES EN EL CURRÍCULO DE PERIODISMO: ANÁLISIS DE CASO DE UNA UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA

Digital Competences in the Journalism Curriculum: case analysis of a Central American university

 **Luz Elena Agudelo-González:** Universidad Autónoma de Occidente. Colombia.
lhagudelo@uao.edu.co

 **Carmen Marta-Lazo:** Universidad de Zaragoza. España.
cmarta@unizar.es

 **Ignacio Aguaded:** Universidad de Huelva. España.
aguaded@uhu.es

Cómo citar el artículo:

Agudelo-González, L. E., Marta-Lazo, C. y Aguaded, I. (2022). Competencias digitales en el Currículo de Periodismo: análisis de caso de una universidad Centroamericana. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155, 297-317.
<http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1393>

RESUMEN

Este análisis de caso presenta un estudio sobre las competencias digitales en el currículo de formación de periodistas, a partir del modelo planteado como cruce de la propuesta de Ferrés y Piscitelli sobre las dimensiones de la Competencia Mediática y las DigComp desarrolladas por la Comisión Europea. El objeto de estudio es la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas del Salvador, programa de formación con tradición en estudios en periodismo en este país, que a partir del ajuste curricular del año 2019 propone una doble presencialidad, la cual se convierte en tendencia durante el contexto de pandemia. Como método de investigación se utilizó el análisis de contenido de las dimensiones de las competencias digitales en su plan de estudios.

Los resultados muestran que no hay una profundización en el concepto de competencia, y no existe descripción de lo que se entiende como imagen y competencia digital, limitados a espacios donde generar en los estudiantes elementos de valoración y crítica al uso de las cuartas pantallas, no se encontraron temáticas que aborden contenidos sobre derechos de autor, inteligencia colectiva y, en especial, seguridad en la Red como formas de protección de la identidad y la información

personal en la web y redes sociales, abusos y/o dependencias creadas por la tecnología y los cuidados personales sobre el abuso de las tecnologías.

Palabras clave: Formación de periodistas, Plan de estudios universitarios, Enseñanza superior, Información y comunicación, Educación sobre medios de comunicación, Alfabetización informacional, Competencia digital.

ABSTRACT

This case analysis is a study proposal on digital competences in the journalist training curriculum, a model proposed from the intersection of Ferrés and Piscitelli's proposal on the dimensions of Media Competence and DigComp developed by the European Commission.

The object of study was the Bachelor of Social Communication at the José Simeón Cañas del Salvador Central American University due to its tradition of studies in journalism and its curricular adjustment in 2019 proposing a double presence and assuming the virtual before the pandemic.

As a method, content analysis was used from the dimensions of digital competences in their study plan. The results show that there is no deepening of the concept of competence is equivalent to skill and there is no description of what is understood as image and digital competence, limited spaces where students can generate elements of assessment and criticism of the use of the fourth screens, no topics were found that address content related to copyright, collective intelligence and especially Internet security as forms of protection of identity and personal information on the web and social networks, abuses and / or dependencies created by technology and personal care about the abuse of technologies.

Keywords: Journalist training, University curriculum, Higher education, Information and communication, Media education, Information literacy, Digital competence.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO DE JORNALISMO: ANÁLISE DE CASO DE UMA UNIVERSIDADE CENTRO-AMERICANA

RESUMO

Esta análise de caso apresenta um estudo sobre as competências digitais no currículo de formação de jornalistas, com base no modelo proposto como um cruzamento entre a proposta de Ferrés e Piscitelli sobre as dimensões da Media Competence e o DigComp desenvolvido pela Comissão Europeia. O objeto de estudo é o Bacharelado em Comunicação Social da Universidade Centro-Americana José Simeón Cañas do Salvador, um programa de formação com tradição em estudos de jornalismo neste país, que a partir do reajuste curricular de 2019 propõe um duplo presencial, que se torna uma tendência durante o contexto da pandemia. Como método de pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo das dimensões das competências digitais nos planos de estudo.

Os resultados mostram que não há aprofundamento no conceito de competência, e não há descrição do que se entende por imagem e competência digital, limitando-se a espaços onde os alunos possam gerar elementos de avaliação e crítica ao uso de quartas telas, não foram encontrados tópicos que abordam conteúdos sobre direitos autorais, inteligência coletiva e, principalmente, segurança na Internet como formas de proteção de identidade e informações pessoais na web e redes sociais, abusos e/ou dependências criadas pela tecnologia e cuidados pessoais no abuso de tecnologias.

Palavras-chave: Formação de jornalistas, Currículo universitário, Ensino superior, Informação e comunicação, Educação para a media, Competência em informação, Competência digital.

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de los planes de estudio de los programas de formación en comunicación y periodismo parte por lo general de una necesidad extrínseca al conocimiento, la cual se relaciona con el nivel práctico en el campo profesional. De allí que se presente una fuerte coherencia contextual congruente con las relaciones con el mercado, las demandas laborales, e inclusive, las necesidades sociales. La selección de los contenidos tiende a adecuarse a estas necesidades y propósitos.

En el actual contexto, la trascendencia del rol del periodista está determinada por el aumento del consumo informativo que se da a través de las múltiples plataformas digitales que aparecen como nuevos medios de la sociedad en red, con renovados potenciales y nuevos perfiles de usuario, donde la información se combina o se distorsiona, de acuerdo con el dominio del usuario (Soep, 2012).

El avance tecnológico sucede a una gran velocidad, que todavía no repercute con la misma rapidez en el ámbito de la enseñanza, por eso el rol de la escuela debe ser mucho más proactivo frente a los medios y la tecnología que han provocado grandes transformaciones y cambios en la manera como nos comunicamos, pero en el ámbito educativo no se ha sistematizado de manera adecuada y no se constatan los avances frente a las políticas que construyen las organizaciones educativas (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

La tecnología avanza a más velocidad que lo hace la enseñanza. Los medios y la tecnología cambian la forma como nos comunicamos, pero estos cambios no se ven reflejados con la misma rapidez en las aulas de clase, pues el ámbito educativo no se ha sistematizado de adecuadamente y no se advierten los avances frente a las políticas que construyen las organizaciones educativas (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

Asimismo, el uso pedagógico de las TIC facilita adquirir conocimiento y compartirlo a través de comunidades de aprendizaje (Romero y Patiño, 2018). Las TIC ofrecen un amplio abanico de posibilidades para comunicarnos más extenso que los métodos tradicionales e impulsan una transformación pedagógica en los procesos educativos, promoviendo experiencias y actividades que llevan a un aprendizaje más vasto e

interactivo. De igual manera, las políticas educativas y las tendencias pedagógicas han incentivado el uso de la tecnología dentro y fuera del aula, para complementar la formación académica (Vázquez-Cano *et al.*, 2020) y su uso didáctico es considerado como necesario para el eficaz desarrollo de la actual educación.

En consecuencia, la sociedad actual requiere de una reestructuración del enfoque educativo, en el que se exige a los estudiantes tener conocimientos y habilidades para desarrollar todo su potencial, aprovechar las nuevas tecnologías para potenciar toda su capacidad de aprendizaje, y prepararse para el día de mañana desenvolverse en un mundo laboral competitivo, tecnológico y constantemente cambiante (Rodríguez-Sánchez y Revilla-Rodríguez, 2016). En ese contexto, estamos frente a un cambio paradigmático en relación con la formación de profesionales (López-Meneses y Vázquez-Cano, 2013; Vázquez-Cano, 2015).

Bajo esta perspectiva, la educación enfocada a la obtención de un título profesional en comunicaciones, deberá focalizar sus intenciones educativas al incremento de competencias de sus estudiantes. Según diversos autores la competencia la definen como un proceso en el cual se resuelven problemas creativamente, se realizan actividades, se buscan soluciones, se realizan análisis, reflexiones, se generan ideas en las que se aplican los conocimientos para dar respuesta a las demandas de una situación real (Serrano *et al.*, 2016; Ramos *et al.*, 2017).

El concepto de competencia nació asociado al mundo laboral y de la empresa, gradualmente se fue integrando en el mundo académico hasta convertirse en el eje conceptual de las reformas educativas en la mayor parte de los países del mundo. Se suele entender por competencia “una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 76).

Desde el planteamiento educativo pragmático estadounidense que dio origen a la teoría curricular y la teoría de objetivos del aprendizaje, se ha tomado como un enfoque por competencias, ya que este modelo en su expresión de los años 70 permitió la formulación de competencias laborales; pero muy ligada a establecer verbos como lo hacían en la teoría de objetivos. Estas propuestas entonces infieren ya que no hay una distinción entre competencia y la propuesta curricular por objetivos de comportamiento (Díaz-Barriga, 2011).

En Latinoamérica, un ejemplo de la transición de lo laboral a lo educativo se encuentra en el llamado proyecto Tuning. El enfoque conductual desde esta perspectiva se encuentra muy cercano a la idea del origen de la pedagogía estadounidense del siglo XX. Este modelo curricular moderno se formula a partir de la teoría de los objetivos comportamentales y el análisis de la ejecución de tarea. Este enfoque habla sobre las competencias generales y específicas como lo sostiene el proyecto Tuning, que establecen el conocimiento a partir de profesiones particulares y las habilidades o destrezas.

La elaboración de los planes y currículos educativos a partir de su estructura tuvo una influencia muy importante debido a que la planificación curricular y las actividades de aula fueron conformadas a partir de conocimientos, habilidades y actitudes.

Este ejercicio de análisis curricular se delimita al concepto de competencia digital por ser considerada una de las competencias clave del ciudadano moderno. La Comisión Europea (2018) desde el año 2006 propuso que los ciudadanos debían poseer unas competencias clave para poder participar activamente en la sociedad y para seguir aprendiendo durante toda la vida.

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea en el año 2006 definen un marco de referencia europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente y estas competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

Desde esta perspectiva definen que las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Su importancia está en que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Así es como establecen ocho competencias clave: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8) conciencia y expresión cultural (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

Este documento define competencia digital como el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC (uso de computadores, gestión de la información y colaboración a través de Internet). También exige una buena comprensión sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TSI en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional. Asimismo, entender las posibilidades que las TSI ofrecen como herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación, y manejar la validez y la fiabilidad de la información, sus principios legales y éticos (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

Entre las capacidades necesarias están las de buscar, obtener y tratar información, utilizándola de manera crítica, sistemática y evaluando su pertinencia. También la capacidad para utilizar herramientas de producción y comprensión de información compleja, usando efectivamente Internet, apoyándose en el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. En este nuevo momento se requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos. Esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

La competencia digital incluye aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos que favorecen el uso crítico, responsable y creativo de la tecnología, fundamentales en los procesos de aprendizaje y participación de la sociedad del siglo XXI (Gallego et al., 2019; Esteve et al., 2016; Napal et al., 2018).

La perspectiva de aprendizaje propuesta por la Unión Europea para una sociedad digital propone a la educación una competencia básica que todos los estudiantes deben haber adquirido una vez finalizada la enseñanza obligatoria, con el fin de desarrollarse como personas y poder integrarse adecuadamente a esta sociedad (Gordillo et al., 2019).

Para su aprendizaje es importante aclarar que la competencia digital no se adquiere de forma inherente por disponer de acceso a Internet y usar la tecnología, sino que es necesaria una formación específica. Planteando el peligro de una nueva brecha digital, no por la falta de acceso a la tecnología sino por la falta de competencia digital (Gordillo et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2016; Van-Deursen y Van-Dijk, 2011).

En términos generales, la competencia digital, se refiere a las habilidades y alfabetizaciones necesarias para que el ciudadano medio sea capaz de aprender y navegar en la sociedad del conocimiento digitalizado (Ilomäki et al., 2016) de allí el interés por la construcción de políticas que la desarrollen.

Desde el enfoque educativo, la competencia digital se define como el conjunto de habilidades, actitudes, estrategias y conocimientos que se requieren cuando se usan TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, gestionar la información, colaborar, crear y compartir contenidos y construir el conocimiento eficaz, eficiente, apropiado, crítico, creativo, autónomo, con flexibilidad, de manera ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje y la socialización (Ferrari, 2012).

La competencia digital interactúa con muchas otras competencias del siglo XXI, pues es transversal a las demás competencias, a través del uso activo y crítico de las TIC. Esto trasluce el desafío y la reflexión de la transversalización de la competencia digital en la educación (Martínez-Bravo *et al.*, 2021).

Con el propósito de probar el modelo propuesto de análisis curricular y analizar la implementación de cambios en el plan de estudio con miras a la digitalización se revisa el programa de la Licenciatura en Periodismo de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas - UCA. Este programa de formación con tradición en estudios en periodismo decide realizar un ajuste curricular en el año 2019 con miras a una doble presencialidad y la posibilidad de cursar mayores asignaturas desde la virtualidad sin proyectar la tendencia de esta decisión en el contexto de pandemia.

El ajuste se centra en incluir en su plan de estudios un nuevo enfoque sobre las competencias, ampliándolas más allá del pensamiento crítico y cultural, y abordando también técnica, oficio y dominio de lenguajes. Esto lleva a considerar nuevas asignaturas vinculadas al ámbito de la producción transmedia y las

humanidades digitales (UCA, 2019). De esta manera incluyen estas asignaturas, que acercan esta línea al plan propuesto, a una posibilidad de desarrollo de la competencia digital.

Este programa inició en el año 1990, tiene una duración de cinco años distribuidos en diez ciclos académicos, se cursa un total de 42 asignaturas y utilizan unidades valorativas para lo que en otros países se llama crédito académico, los estudiantes deben cumplir entre 162 y 172 unidades valorativas, dependiendo de la cantidad de electivas que elijan. Entre los cambios que han realizado, en el año 2002 quita el guion y énfasis de periodismo a la titulación (UCA, 2019).

En el documento de actualización curricular describen cómo la transformación de la comunicación y el periodismo, desde el año 2016, los ha puesto en los reflectores académicos con el surgimiento de términos como “posverdad” que, de acuerdo con el diccionario de Oxford, postverdad o mentira emotiva es un neologismo que se refiere a una circunstancia particular en la que las emociones y creencias influyen más que los hechos objetivos. De igual manera la vida cotidiana entera se ha transformado con la penetración de plataformas de redes sociales y la convergencia de distintas tecnologías en un único aparato que condensa muchas experiencias de comunicación: el teléfono móvil o celular (UCA, 2019). En el mismo documento presentan una línea profesional muy interesante para el tema de la investigación y es la comunicación educativa para plantear proyectos educativos en la realidad salvadoreña.

Para la propuesta presentada revisaron planes de estudios y percepciones de egresados de la carrera, además estudiaron por seis meses los perfiles de ofertas de empleo, para definir una Licenciatura de visión integral de las comunicaciones, haciendo énfasis en el periodismo, la comunicación organizacional y la comunicación educativa. Para la actualización se amplía la oferta de asignaturas sobre trabajo creativo y nuevos itinerarios acordes a la realidad actual.

Dentro del análisis del tema de estudio está el periodismo y las competencias digitales, por este motivo el primer punto que se identifica es que, aunque la Licenciatura en su denominación ya no lo lleva en el título de periodista, no se descarta el trabajo periodístico como parte de sus líneas fundamentales de formación.

2. OBJETIVOS

El propósito de este estudio de caso es determinar las competencias digitales que están presentes en la formación de los perfiles profesionales de comunicadores y periodistas de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas del Salvador a partir de la identificación de objetivos y contenidos curriculares que desarrollan competencias digitales y de su clasificación en función de las dimensiones de las competencias digitales en el plan de estudio. De igual manera, aplicar el modelo propuesto en el estudio para la revisión de competencias digitales en los contenidos curriculares de la formación de periodistas y finalmente, generar recomendaciones para el fortalecimiento de estructura curricular de este programa.

3. METODOLOGÍA

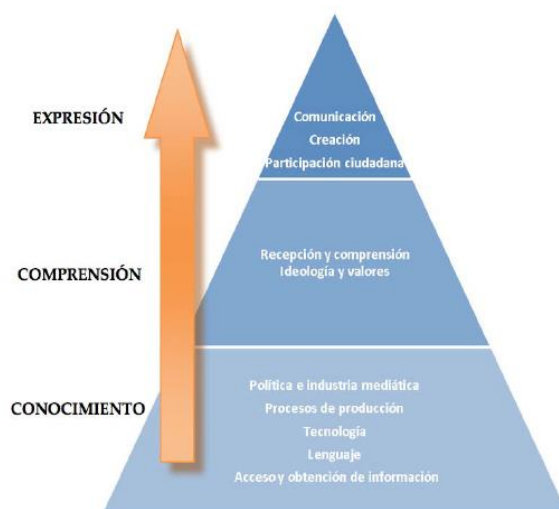
3.1. Análisis desde las competencias digitales en el currículo

El siguiente análisis se realiza a partir de las categorías del modelo de la investigación fundamentadas en dos propuestas desde un enfoque educomunicativo, entendido como la formación que va más allá de una capacitación o una lectoescritura de medios y se comprende como una educación que incluye el análisis crítico de los mensajes recibidos en diferentes medios tecnológicos y de la misma forma, la creación de contenidos de manera ética y responsable para el fortalecimiento de la interacción y la comprensión de todos los ciudadanos como agentes activos y de sus entornos con un sentido democrático (Marta-Lazo, 2018).

El primer modelo base es el propuesto por Ferrés y Piscitelli (2012) sobre las Dimensiones de la Competencia Mediática entendida como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con seis dimensiones básicas cuyos indicadores tienen que ver, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interactúan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión).

Figura 1

Dimensiones de la competencia mediática.



Fuente: Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012

Esta propuesta nacida del concepto de educación mediática está enfocada en una forma de «empoderamiento», una manera de ayudar a la ciudadanía a tomar el control hacia la producción de medios (Ferrés y Piscitelli, 2012) y para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece.

Como segundo modelo base, se han tomado las competencias digitales o DigComp desarrolladas por la Comisión Europea dentro de la estrategia una Europa adaptada a la era digital como un marco de referencia para explicar lo que significa ser 'competente digitalmente'. Y, además, se enfoca en desarrollar la competencia digital

como uso seguro, crítico y responsable y el compromiso con las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad.

La competencia digital incluye el potencial de apoyar el desarrollo (1) alfabetización en información y datos, competencia digital para todos y se puede adaptar y (2) comunicación y colaboración, dirigido a apoyar diferentes niveles de habilidades, necesidades (3) creación de contenido digital (4) seguridad y (5) resolución de problemas.

Figura 2

Áreas de la competencia digital.



Fuente: Comisión Europea, 2020

Dentro del Marco DigComp, propuesta desde los Estados miembros, en la cual reconocen que los educadores necesitan un conjunto de competencias digitales específicas de su profesión que les permitan aprovechar el potencial de tecnologías digitales para mejorar e innovar la educación.

La propuesta pedagógica de las DigComp en el punto seis, alfabetización en información y medios, se propone facilitar el desarrollo de la competencia digital en estudiantes y plantea incorporar actividades de aprendizaje, en las cuales los alumnos expresen sus necesidades de información, recursos en entornos digitales, sus formas de encontrar, organizar, procesar, analizar e interpretar información y sus estrategias para comparar y evaluar críticamente la credibilidad y confiabilidad de la información y sus fuentes.

El cruce de estas dos propuestas de medición e indicadores de la competencia mediática y digital han generado seis categorías de análisis sobre competencias digitales en el currículo.

Cada competencia tiene un contenido curricular que la define y para el análisis de contenido, se encuentran los códigos o subgrupos que lo interpretan dentro de los planes curriculares. Se usaron 38 contenidos descriptores y 34 códigos o subtemas.

Tabla 1

Categorías del análisis curricular de las competencias digitales.

Categorías Grupos de temas	Contenido curricular que define la categoría
Lenguaje, comunicación y colaboración	- Prácticas de información que se centren en diferentes sistemas y contenidos digitales de acuerdo con la función comunicativa e interlocutor.
	Análisis de la imagen y semiótica digitales.
	Análisis de las nuevas narrativas y plataformas digitales.
	Análisis de la ecología mediática.
	Uso ético de la información.
	Medios de comunicación, participación democrática y desarrollo social.
	Formas de expresión y lenguajes utilizados en las relaciones digitales.
Tecnología, contenido digital y creación.	- Creación de contenido digital y construcción de piezas informativas en lenguajes multimedia.
	Conocimiento y aplicación de derechos de autor.
	Elaboración y reelaboración de contenidos digitales.
	Análisis de las audiencias interactivas multimodales y multimediales.
	Historia de la sociedad de la información.
Producción y difusión digital.	Uso de programas para generar contenidos e información digital.
	Producción de información en medios digitales y roles del comunicador digital.
	Derechos de autor.
	Procesos de producción e infraestructura para producciones informativas digitales.
	Análisis de la producción de contenidos en plataformas digitales.
	Inteligencia colectiva y trabajo en red.

Interacción y análisis crítico de los datos	Habilidades para navegar, organizar, almacenar, gestionar y evaluar contenido e información digital.
	Análisis crítico de contenido e información digital.
	Análisis de mensajes y audiencia digitales.
	Producción de piezas multimedia con enfoque social.
	Manejo de técnicas de edición y reedición de mensajes.
	Selección de información y tipos de mensajes.
	Inteligencia colectiva y trabajo en red.
	Sociedad las tecnologías y sus efectos.
	Relaciones en entornos hipermediales, transmidiáticos y multimodales.
	Valoración de los efectos positivos y negativos de la interacción con pantallas.
Identidad, valores y seguridad	Criterios para la selección de una infodieta o contenidos.
	Información personal en redes, identidad online/offline y control de datos privados, propios o ajenos.
	Análisis de las problemáticas de abuso en redes sociales.
	Acciones de cuidado personal y grupal frente a excesos en el uso de la TIC.
	Análisis del contexto en los procesos de interacción.
	Valoración de los efectos en el aprendizaje a través de plataformas digitales.
Estética, contenidos digitales y creación	Realización de contenidos e información digital.
	Manejo de técnicas de edición y reedición de contenidos e información digital.
	Derechos de autor.
	Producción de contenidos digitales con elementos estéticos y artísticos.

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis se utilizó el programa Atlas T.I como herramienta tecnológica de análisis e interpretación de la información de los documentos curriculares y contenidos del plan de estudios a partir de la búsqueda de las categorías previamente definidas y las palabras clave identificadas en sus definiciones. A partir de ahí, se encuentran los siguientes elementos.

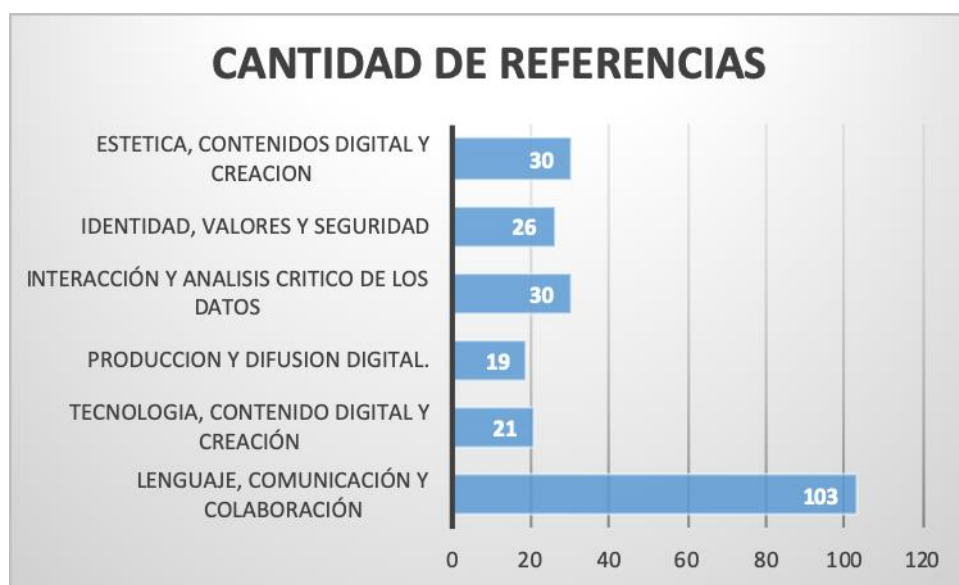
4. RESULTADOS

4.1. Contenidos curriculares en función de las dimensiones de las competencias digitales

Cada categoría arrojó una cantidad de referencias que se identifican a partir de las palabras claves en los documentos del plan de estudios de la siguiente manera:

Figura 3

Referencias sobre competencia digital en el currículo de periodismo de la UCA.



Fuente: Elaboración Propia.

4.1.1. Referencias sobre las categorías digitales en el currículo en el estudio de caso

Esta categoría incluye contenidos con temáticas que se relacionan con prácticas de información en diferentes sistemas y contenidos digitales, análisis de la imagen digital, de las nuevas narrativas y plataformas digitales de la ecología mediática, contenidos sobre uso de redes sociales, las formas de expresión y lenguajes utilizados en las relaciones digitales, teoría digital, uso ético de la información, los medios de comunicación, participación democrática y desarrollo social.

En la revisión, se identificaron contenidos en asignaturas de producción y periodismo multimedia, social media, análisis de datos, narrativa transmedia, proyectos de clase centrados en publicaciones de material en la web, redacción en web y búsqueda de información en la red, taller de periodismo multimedia, formación de los nuevos media y ficción para cine, comunicación aplicada a la organización, taller de medios y soportes de la comunicación.

En el análisis, no se encuentran referencias puntuales a imagen o semiótica digital, los temas cercanos están en los mismos cursos de contenido multimedia y transmedia, arte contemporáneo, la manipulación de la fotografía.

Sobre el uso ético de la información se encuentran como parte de la estrategia metodológica y en Asignaturas como introducción al periodismo, ética de la comunicación, negociación y comunicación efectiva, fotografía periodística, psicología aplicada a la empresa.

En los temas sobre medios de comunicación, participación democrática y desarrollo social, se encuentran descriptores en el objetivo de carrera y asignatura como: narrativas y formatos de los nuevos media, diseño y pensamiento crítico, introducción a los derechos humanos, debates contemporáneos sobre sociedad y cultura. En cuanto a la comunicación para el cambio social, las asignaturas son fundamentos pedagógico-didácticos de comunicación educativa e historia de los medios (audiovisuales).

4.1.2. Tecnología, contenido digital y creación

Los cinco descriptores que definen esta categoría son: creación de contenido digital y construcción de piezas informativas en lenguajes multimedia, conocimiento y aplicación de derechos de autor, elaboración y reelaboración de contenidos digitales, análisis de las audiencias interactivas multimodales y, finalmente, historia de la sociedad de la información.

En la búsqueda se encuentran presentes: introducción a las humanidades digitales, introducción a la programación multimedia, taller de validación, evaluación lógica y retórica, taller de medios y soportes de la comunicación, introducción a las humanidades digitales y taller de animación.

En cuanto a la temática sobre conocimiento y aplicación de derechos de autor no se encuentra sino una referencia bibliográfica en la asignatura de introducción a las humanidades digitales, por lo que es un contenido ausente en el plan de estudios.

4.1.3. Producción y difusión digital

Esta categoría está definida a partir de seis contenidos: uso de programas para generar contenidos e información digital, producción de información en medios digitales y roles del comunicador digital, derechos de autor, procesos de producción e infraestructura para producciones informativas digitales, análisis de la producción de contenidos propios en plataformas digitales e inteligencia colectiva y trabajo en red.

Los anteriores contenidos se encuentran en asignaturas como introducción a la programación multimedia, perfil del programa, asignatura marketing de proyectos multimedia, taller de periodismo multimedia, periodismo de datos y visualización, historia del cine, teoría y producción fotográfica.

Sobre contenidos en relación con la visión crítica en el uso de la cuarta pantalla, no se encontraron referencias directas y en el tema de inteligencia colectiva y trabajo en red no se encuentra correlación en ninguna parte del documento del programa.

4.1.4. Interacción y análisis crítico de los datos

Esta categoría se define a partir de diez contenidos curriculares: habilidades para navegar, organizar, almacenar, gestionar y evaluar contenido, información digital, análisis crítico de contenido e información digital, análisis de mensajes y audiencia digitales, producción de piezas multimedia con enfoque social, técnicas de edición y reedición de mensajes, selección de información y tipos de mensajes, inteligencia colectiva y trabajo en red, tecnologías y sus efectos, relaciones en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales y valoración de los efectos positivos y negativos de la interacción con pantallas.

Las referencias se encuentran en las asignaturas de: administración para comunicadores e inteligencia de mercados; marketing de proyectos multimedia; herramientas de recolección de datos y legislación de medios; uso de análisis de textos asistidos por computadoras; análisis del discurso y análisis de textos literarios; y metodologías que incentivan al análisis crítico y debates contemporáneos sobre sociedad y cultura.

En relación con el análisis crítico de contenido e información digital y valoración de los efectos positivos y negativos de la interacción con pantallas relacionado con visión crítica no hay referencias. Análisis de mensajes y audiencia digitales no se encuentran referenciados con el enfoque digital, pero en análisis de audiencia están las asignaturas taller de validación y evaluación y taller de medios y soportes de la comunicación.

En cuanto a la producción de piezas multimedia con enfoque social no se encuentra una referencia directa pero la más cercana es la asignatura innovación educativa. Y sobre contenidos sobre inteligencia colectiva y relaciones en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales no se encuentran referencias directas o cercanas.

4.1.5. Identidad, valores y seguridad

Se define curricularmente a partir de seis contenidos: criterios para la selección de una "infodieta" o contenidos; información personal en redes, identidad online/offline y control de datos privados; análisis de las problemáticas de abuso en redes sociales; acciones de cuidado personal y grupal frente a excesos en el uso de las TIC; análisis del contexto en los procesos de interacción; y valoración de los efectos en el aprendizaje a través de plataformas digitales.

Se encuentran las asignaturas diseño de proyectos de divulgación científica educativa, diseño de proyectos de divulgación científica educativa, innovación educativa, teoría y producción fotográfica.

Sobre la valoración de los efectos en el aprendizaje a través de plataformas digitales, se usó el código educomunicación relacionado en el perfil de programa y en las asignaturas: diseño de proyectos de divulgación científica educativa, fundamentos pedagógico-didácticos de comunicación educativa y debates en comunicación educativa.

En temas como seguridad y tecnología en relación con los usos y las formas de protección de identidad y la información personal en la web y redes sociales, problemas en relación con los usos, abusos y dependencias con la tecnología, cuidados personales y grupales sobre el abuso de las tecnologías no se encuentra ningún contenido en el programa.

4.1.6. Estética, contenidos digitales y creación

Con cuatro contenidos que son: realización de contenidos e información digital; manejo de técnicas de edición y reedición de contenidos e información digital; derechos de autor; y producción de contenidos digitales con elementos estéticos y artísticos.

Además de lo anteriormente referenciado en el tema TIC y arte en relación con creación, análisis del arte y la tecnología se encontraron referencias en las asignaturas historia del arte, estética y comunicación social e historia de la música.

5. DISCUSIÓN

5.1. Sobre el concepto de competencia

El perfil profesional de la Licenciatura en Comunicación Social se establece en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes. En el documento Plan de Estudios de la Carrera versión 2019 no se define algún concepto o enfoque de competencia, solamente se describe que se adopta el proyecto Tuning, desde el enfoque que plantea las competencias generales y específicas que establece el conocimiento a partir de profesiones particulares y las habilidades o destrezas.

Sobre la competencia digital no se encuentra ninguna descripción o inferencia, solamente como propuesta en el documento de ajuste se propone “apuntalar las competencias, no solo de pensamiento crítico y cultural, sino también de técnica, oficio y dominio de lenguajes. Esto lleva a considerar nuevas asignaturas vinculadas al ámbito de la producción transmedia y las humanidades digitales” (UCA, 2019).

5.2. El currículo

Esta aproximación a la propuesta curricular de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad José Simeón Cañas se hizo a partir de la revisión del plan de estudios en contraste con el modelo de la investigación sobre competencias digitales en los currículos de periodismo.

Desde esta perspectiva, se encuentra una propuesta curricular que se ha adaptado a las exigencias contextuales del periodismo en la actualidad frente a la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación dentro de las prácticas informativas.

Se destaca también el enfoque social que incluye a la comunicación participativa y la educomunicación como contenidos que fortalecen el perfil profesional y presentan una identidad de la licenciatura.

La docencia del periodismo debe incluir en su currículo universitario prácticas como el periodismo de datos, que aunque está presente, su inclusión en los planes de estudio ha sido lenta, se requiere incluir herramientas y técnicas que le permitan alcanzar al periodismo de datos un nivel prioritario en los planes de estudio (Anton-Bravo y Serrano-Tellería, 2021).

5.3 Estrategias de formación en competencias digitales

En cuanto a las prácticas educativas de la comunicación, este programa incluye cátedras dentro del área de comunicación educativa, como fundamentos pedagógico-didácticos de comunicación educativa en donde uno de sus objetivos es reflexionar sobre la mediación pedagógica en la comunicación educativa, utilizando estudios de casos y el análisis crítico de prácticas didácticas y pedagógicas para la transformación del acompañamiento en procesos educativos. Otra asignatura es: innovación educativa, que tiene como uno de sus propósitos comprender la relación pedagógica entre los componentes que conforman la educación y la comunicación con énfasis en el desarrollo de procesos de socialización coherentes y estratégicos al contexto salvadoreño, de igual manera incluyen temas como la función pedagógica de las artes audiovisuales.

Aunque no se especifica en ningún momento una formación en competencias digitales, sus prácticas en las áreas multimedia lo proponen y es claro su énfasis por la educomunicación.

5.4 Las competencias digitales en el currículo

El plan tiene asignaturas que se centran en el análisis del contexto y producción de la imagen, pero se hace necesario incluir temáticas de análisis de la imagen digital y su semiótica. De igual manera, generar en los estudiantes elementos de valoración y crítica al uso de las cuartas pantallas, al igual que análisis de audiencias digitales actuales.

Un tema importante por incluir y que en la actualidad es vital para el desarrollo de la competencia digital es el tema de derechos de autor, pues no se encuentra ningún contenido puntual, solamente una referencia bibliográfica.

Frente al tema de inteligencia colectiva y trabajo en red no se encontró ninguna referencia, este es otro contenido que se hace muy importante en la concepción de la competencia digital y como elemento base en el desarrollo de los proyectos tecnológicos actuales.

Hay un acercamiento al tema de innovación educativa, pero se deben fortalecer los contenidos sobre usos sociales de las TIC, las redes sociales, y los movimientos sociales en red.

En el contexto actual, se hace importante generar contenidos alrededor de temáticas como uso de entornos digitales con resultados positivos en sus relaciones, formas de protección de identidad y la información personal en la web y redes sociales en cuanto a abusos y dependencias creadas por las redes sociales y la tecnología en relación con los cuidados personales y grupales sobre el abuso de las tecnologías, pues no se encontró información de referencia en la propuesta de la licenciatura.

6. CONCLUSIONES

Al determinar las competencias digitales que están presentes en la formación de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas del Salvador se pudo primero identificar que se hace necesario construir el enfoque de competencias, delimitado a competencias digitales y que sea claro en sus propósitos de formación. Comprendiendo que competencia digital incluye aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos que favorecen el uso crítico, responsable y creativo de la tecnología, fundamentales en los procesos de aprendizaje y participación de la sociedad del siglo XXI (Gallego et al., 2019; Esteve et al., 2016; Napal et al., 2018).

De igual manera, en cuanto a los contenidos curriculares que desarrollan competencias digitales se deben incluir temas como: derechos de autor, tema transversal para las áreas de interacción; análisis crítico de los datos con contenidos sobre apropiación social TIC; inteligencia colectiva; relaciones digitales y visión crítica al consumo de cuartas pantallas. Desde la perspectiva que la función de los medios es servir como canales de participación ciudadana, las funciones políticas y educativas deben incluir promover la comprensión crítica de los fenómenos de comunicación (Marta-Lazo, 2018).

En cuanto a la identidad, valores y seguridad se hace necesario que los contenidos incluyan temas sobre el manejo de la información personal en redes, identidad online/offline y control de datos privados, propios o ajenos. Al igual que análisis de las problemáticas de abuso en redes sociales y acciones de cuidado personal y grupal frente a excesos en el uso de las TIC. Entender a los estudiantes desde su rol como consumidores que saben utilizar con eficacia y seguridad de los medios, que desde la formación son personas competentes en el uso de medios y que podrán elegir con conocimiento de causa entender la naturaleza de los contenidos y servicios aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos y ofensivos (Marta-Lazo, 2018).

Es necesario preparar a los nuevos profesionales de la comunicación para afrontar un sector cada vez más duro, por la tensión propia del oficio al ejercer periodismo freelance, que si bien permite una mayor flexibilidad laboral, al mismo tiempo deja a

los comunicadores expuestos a un mayor riesgo de precariedad (Marín-Sanchiz y González-Esteban, 2021).

Finalmente, el propósito de este análisis de caso era probar un modelo de estudio sobre las competencias digitales en el currículo de formación de periodistas lo cual se logró con éxito y se evidencia en la retroalimentación con el equipo curricular de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas del Salvador al tomar estas observaciones y comenzar a realizar ajustes al currículo actual. De esta manera, la propuesta se convierte en un referente para la realización de futuras aplicaciones en otros planes de estudio de periodismo en diferentes universidades y países.

7. REFERENCIAS

- Antón-Bravo, A. y Serrano Tellería, A. (2021). Innovación en la docencia del periodismo a través de la ciencia de datos. *European Public & Social Innovation Review*, 6(1), 70-84. <http://78.47.86.236/esir/article/view/150>
- Comisión Europea (2020). *Digital Education action Plan 2021-2027*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=SWD:2020:209:FIN&rid=3>
- Crusafón, C. (2012). El EEES en los estudios de periodismo: análisis de caso en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 117E, 1226-1238. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1226-1238>
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/2JTJLDx>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(5), 3-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>
- Esteve, F. M., Gisbert, M. y Lázaro, J. L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educativa*, 55(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.412>
- Fernández-Márquez, E., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., & Sirignano, F. (2020). La competencia digital del alumnado universitario de diferentes universidades europeas. *Espacios*, 41(13), 1-15. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411315.html>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

- Iloimäki, L., Paavola, S. y Lakkala, M. (2016) Digital competence - an emergent boundary concept for policy and educational research. *Educ Inf Technol*, 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- López-Meneses, E. y Vázquez-Cano, E. (2013). WEB 2.0 Tools for social Educator training in Higher Education. *International Journal of Research in Social Sciences*, 3(2), 1-13.
- Marín-Sanchiz, C. y González-Esteban, J. (2021). Análisis de la formación universitaria en periodismo freelance: la perspectiva de los profesionales españoles. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(2), 569-578. <https://doi.org/10.5209/esmp.70532>
- Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En Fuente-Cobo, Carmen; García-Galera, María-del-Carmen; Camilli-Trujillo, Celia-Rosa (eds.). *La educación mediática en España*. (pp. 47-54) Universitas Editorial.
- Marta-Lazo, C., Grandío Pérez, M. del M., & Gabelas Barroso, J. A. (2014). La educación mediática en las titulaciones de Educación y Comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 126, 63-78. <https://doi.org/10.15178/va.2014.126.63-78>
- Martínez-Bravo, M. C., Sádaba-Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del Siglo XXI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>
- Napal, M., Peñalva-Vélez, A. y Mendióroz, A. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8, 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Ordóñez-Olmedo, E., Vázquez-Cano, E., Arias-Sánchez, S., & López-Meneses, E. (2021). Las Competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el alumnado universitario. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 60, 153-167. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74860>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre*. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. y Fandos-Igado, M. (2016). Digital skills in the Z Generation: Key questions for a curricular introduction in primary school. *Comunicar*, 49(24), 71-79. <https://doi.org/10.3916/c49-2016-07>

- Pérez-Rodríguez, A. y Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Ramos, G., Chiva, I. y Gómez, Ma. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComp Edu. Ideas*. <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc107466.html>
- Rodríguez-Sánchez, M. y Revilla-Rodríguez, P. (2016). Las competencias generales y transversales del Grado en Logopedia desde la perspectiva del alumno. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 113-136. <https://doi.org/10.6018/j/253241>
- Romero, M., y Patiño, A. (2018). Usos pedagógicos de las TIC: del consumo a la co-creación participativa. *Revista Referencia Pedagógica*, 6(1), 2-15. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/137>
- Serrano, T. A., Biedermann, A. M. y Santolaya, S. J. (2016). Perfil, objetivos, competencias y expectativas de futuro profesional de los estudiantes del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto de la Universidad de Zaragoza. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 69-96. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5908>
- Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 38(19), 93-100. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-10>
- Tejedor Calvo, S., & Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1626-1647. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238>
- Unión Europea (2018). *DigComp: The European Digital Competence Framework*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas-UCA (2019). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo*. <https://uca.edu.sv/carrera/licenciatura-en-comunicacion-social/>
- Van-Deursen, A. y Van-Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New Media and Society*, 13(6). <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- Vázquez-Cano, E. (2015). El Reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la Educación Superior. *Perspectiva Educativa*, 54(1), 149-162. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.236>

Vázquez-Cano, E., Gómez-Galán, J., Infante-Moro, A. y López-Meneses, E. (2020). Incidence of a NonSustainability Use of Technology on Students' Reading Performance in Pisa. *Sustainability*, 12(2), 749. <https://doi.org/10.3390/su12020749>

AUTOR/ES:

Luz Elena Agudelo González: Comunicadora Social - Periodista con Maestría en Educación Superior. Doctoranda en Comunicación Universidad de Huelva - España. Docente universitaria en áreas de investigación, teorías y comunicación en las organizaciones. Asesora de organizaciones para la construcción de estrategias de comunicación y gestión social. Investigadora en temas de género, comunicación y educación.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2889-9826>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&pli=1&user=ow8hFJ4AAAAJ>

Carmen Marta Lazo: Catedrática de Periodismo y Directora de la Unidad Predepartamental de Periodismo y Comunicación Audiovisual y Publicidad. Directora de Radio.Unizar.es. Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Premio Extraordinario de Doctorado. Máster en Televisión Educativa por la UCM. Máster en Radio por RNE y UCM. Especialista en Nuevas Tecnologías y Educación por la UNED. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID) de la Universidad de Zaragoza, reconocido por el Gobierno de Aragón y subvencionado por el Fondo Social Europeo.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0004-1094>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=vxisuH0AAAAJ>

Ignacio Aguaded: Catedrático de Universidad de Educación y Comunicación en la Universidad de Huelva. Preside el Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en «Media Literacy», y dirige la revista científica «Comunicar» (JCR, Scopus, ERIH+, RECYT). Director del Grupo de Investigación «Ágora» dentro del Plan Andaluz de Investigación (HUM-648). Director del Máster Oficial de Comunicación y Educación Audiovisual (UHU/UNIA) y Coordinador UHU del Programa Interuniversitario de Comunicación (US, UMA, UCA y UHU).

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=w2lbSmEAAAAJ>