

# El periodismo medioambiental desde una perspectiva académica

## Environmental journalism from an academic perspective

Lucía Salamanca-Durán; María-Victoria Nuño-Moral

Cómo citar este artículo:

**Salamanca-Durán, Lucía; Nuño-Moral, María-Victoria** (2026). "El periodismo medioambiental desde una perspectiva académica [Environmental journalism from an academic perspective]". *Infonomy*, 4(1) e26002.

<https://doi.org/10.3145/infonomy.26.002>

Artículo recibido: 29-12-2025

Artículo aprobado: 19-01-2026



**Lucía Salamanca-Durán**

<https://orcid.org/0009-0008-2073-4702>

<https://directorioexit.info/ficha7319>

Asociación para la Donación de Médula Ósea de Extremadura

Avenida Sinforiano Madroñero, 31, 1º D

06011 Badajoz, España

[admocomunicacion@gmail.com](mailto:admocomunicacion@gmail.com)



**María-Victoria Nuño-Moral**

<https://orcid.org/0000-0002-5447-4813>

<https://directorioexit.info/ficha1925>

Universidad de Extremadura

Departamento de Información y Comunicación

Plazuela Ibn Marwam, s/n

06071 Badajoz, España

[mvnunmor@unex.es](mailto:mvnunmor@unex.es)



## Resumen

El análisis que se presenta determina que la presencia del periodismo medioambiental como temática especializada de la actividad periodística se ve marginada en la oferta académica de los grados de Periodismo en las universidades españolas. Este carácter secundario limita no solo la difusión y, en consecuencia, la función informativa, sino también la función educativa inherente a la actividad periodística. Esta investigación no solo tiene como objetivo determinar y cuantificar el interés por los temas medioambientales en la oferta de la titulación de Periodismo sino también conocer cuál es la perspectiva académica y metodológica de los docentes que se encargan de esta temática. Se presenta una doble metodología. Por un lado, se ha llevado a cabo un análisis de las guías docentes que las universidades tienen disponibles en sus respectivas webs; y, en segundo lugar, se han realizado diez entrevistas semiestructuradas a docentes que desarrollan su labor en este ámbito especializado de conocimiento. Los resultados muestran una insuficiente formación especializada y una falta de normalización no solo en lo que a orientación epistemológica se refiere sino también en relación con los objetivos. Esta realidad supondrá un hándicap en el desarrollo profesional de los futuros periodistas.

## Palabras clave

Periodismo especializado; Periodismo medioambiental; Perspectiva académica; Formación universitaria; Formación de periodistas; Planes docentes; Entrevistas; Formación académica; Profesores universitarios; Grado de periodismo; Universidades españolas; España.

## Abstract

The analysis presented here reveals that environmental journalism as a specialized field within journalistic activity is marginalized in the academic offerings of Journalism degree programs at Spanish universities. This secondary status limits not only the dissemination of environmental information, and thus its informative function, but also the educational role inherent to journalistic practice. This research aims not only to identify and quantify the presence of environmental topics in Journalism curricula, but also to understand the academic and methodological perspective of the faculty responsible for teaching this subject area. A dual methodology is employed. On the one hand, an analysis was conducted of course syllabi available on the official websites of Spanish universities. On the other hand, ten semi-structured interviews were carried out with faculty members working in this specialized area of knowledge. The results reveal insufficient specialized training and a lack of standardization, not only in epistemological orientation but also in relation to learning objectives. This situation represents a significant handicap for the professional development of future journalists.

## Keywords

Specialized journalism; Environmental journalism; Academic perspective; University education; Journalist education; Curriculum; Interviews; Academic training; University professors; Journalism degree; Spanish universities; Spain.

## 1. Introducción

La creciente complejidad social y el consecuente aumento en la demanda de exhaustividad informativa ha impulsado un ecosistema mediático diverso, caracterizado por una mayor especialización. La dimensión de los avatares ambientales, han posicionado a esta temática como uno de los ejes centrales del desarrollo social y profesional del siglo XXI. Este escenario, en el que la sobrecarga informativa es un factor clave (**Franco-Rodríguez; Gértrudix-Barrio**, 2015), es obligatorio buscar esa especialización temática para conseguir valor y profundidad informativa (**Marta-Lazo; Segura-Anaya; Martínez-Oliván**, 2017; **López-Meri; Casero-Ripollés**, 2017).

Los aspectos relacionados con el periodismo ambiental conllevan una inherente complejidad dada la confluencia de diferentes intereses. Como explican **Mercado-Sáez, Sánchez-Castillo y Herranz-de-la-Casa** (2014: 213) informar sobre medioambiente “se ha convertido en los últimos años en un área de especialización periodística consolidada al mismo tiempo que la actualidad demuestra que los asuntos ambientales son asuntos políticos, económicos y sociales”. Esto ha provocado que este ámbito de especialización no haya alcanzado el nivel de afianzamiento e institucionalización de otras áreas, reflejando una prioridad menor en las rutinas informativas. Se puede afirmar que,

“las cuestiones ambientales se observan entre las menos relevantes y prioritarias, de ahí que cuando se incluyen en la agenda es porque la coyuntura así lo requiere” (**Mercado-Sáez; Sánchez-Castillo; Herranz-de-la-Casa**, 2014:7).

En este contexto, la educación universitaria juega un papel determinante, pues ha de encargarse de formar a los futuros profesionales para que estén capacitados a la hora de abordar la complejidad de esta realidad (**Sierra; Bustamante; Morales**, 2016).

En el ámbito español, la formación académica de los futuros periodistas se caracteriza por un ingente vacío en la inserción de esta materia en asignaturas obligatorias o su inclusión colateral como una materia optativa. Actualmente, en las guías docentes existentes en los diferentes centros universitarios se evidencia esta deficiente omisión estructural.

Así lo subraya **Fernández-Reyes** (2022), al mencionar que el periodismo ambiental no ha conseguido consolidar su posición dentro del grado de Periodismo. Explica que la especialización en esta temática se vincula a másteres y programas de doctorado; e incide en la necesidad de una mayor investigación, especialmente de tesis doctorales y alude a que existe una carencia de profesorado universitario especializado en esta materia. Existe un consenso sobre la necesidad de que la formación universitaria adopte una visión interdisciplinaria. Como expone **González-Vallejo** (2023:1)

“en realidad, se trata de una esfera de conocimiento multifacética, sumamente interdisciplinaria y flexible, capaz de vincular distintos fenómenos”.

En el ámbito español, la formación académica de los futuros periodistas se caracteriza por un ingente vacío en la inserción de esta materia en asignaturas obligatorias o su inclusión colateral como una materia optativa

El relato de los docentes junto con el análisis de los documentos académicos no solo permite definir la forma en que se perciben los problemas, los desafíos, así como las estrategias a poner en marcha, sino que además posibilita valorar el nivel de desarrollo que tiene el periodismo medioambiental dentro de los currículos académicos.

Así, el propósito general del presente trabajo es conocer qué importancia se concede a los temas medioambientales en los grados de Periodismo que ofertan las universidades españolas y cuál es la situación a la que se enfrentan los docentes en dicho contexto académico. Con ello se pretende, en primer lugar, determinar si existe o no interés por estos temas; para tal fin, se cuantifica la presencia de asignaturas vinculadas a este ámbito de conocimiento y se revisa cómo se han integrado en la planificación docente. Y, en segundo lugar, reflexionar sobre el rol que desempeñan los docentes que imparten dichos contenidos, tanto desde una perspectiva académica como metodológica. Con ello, se conocerá cuáles son sus perspectivas sobre las enseñanzas actuales, así como qué criterios académicos cambiarían.

## 2. Metodología

Para llevar a cabo tales objetivos se ha optado por un enfoque mixto. El método cuantitativo determina los datos que sustentarán el análisis descriptivo de las guías docentes; dicho enfoque está concebido como “el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo de su investigación” (**Ibáñez-López; Ponce-Gea; Pedreño-Plana; Sánchez-Martín**, 2023, p. 118). Este tipo de metodología se basa en la recolección y observación; esto ayuda a encontrar conexiones entre los datos, ver patrones y dar conclusiones sobre comportamientos. A través de este método es posible examinar muchos datos de manera sistemática y reiterada, lo cual ayuda a conseguir una mayor claridad y seguridad de los hallazgos obtenidos.

La finalidad es identificar tendencias, correlaciones o diferencias significativas entre las variables estudiadas. En definitiva, este análisis aporta una visión estructurada, clara y objetiva, permitiendo alcanzar los objetivos explícitos de manera rigurosa y fundamentada. La lectura crítica del contenido de las guías docentes permitirá conocer cuál es la función que desarrolla la formación universitaria en esta área temática.

En definitiva, esta investigación exploratoria y cuantitativa se sustenta en un análisis de contenido basado en los planes de estudio existentes durante el curso 2024-2025 de los grados de Periodismo y, en concreto, en las guías docentes de las asignaturas, extraídas de las correspondientes páginas webs oficiales de cada centro universitario.

¿Cómo se acota la muestra? Actualmente, son cuarenta y una las universidades en las que se imparten el grado de Periodismo, de las cuales veinte son públicas y las veintiuna restantes son privadas. De ellas, solamente dieciséis incluyen en sus planes docentes la temática medioambiental, lo que representa un 39% de dicha muestra. De ellas, diez corresponden a centros públicos y las seis restantes a facultades privadas. La tabla 1 refleja las universidades objeto de estudio tras la revisión de sus respectivos planes y guías docentes.

Tabla 1. Universidades españolas con materias medioambientales en el grado de Periodismo

Universidad	Facultad	Calificación jurídica
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	Facultad de Ciencias de la Información	Público
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLAM)	Facultad de Comunicación	Público
Universidad de Málaga (UMA)	Facultad de Ciencias de la Comunicación	Público
Universidad de Murcia (UM)	Facultad de Comunicación y Documentación	Público
Universidad de Santiago de Compostela (USC)	Facultad de Ciencias de la Comunicación	Público
Universidad de Sevilla (US)	Facultad de Comunicación	Público
Universidad de Valladolid (UVA)	Facultad de Filosofía y Letras	Público
Universidad de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVIC)	Facultad de Empresa y Comunicación	Privado
Universidad Europea de Madrid (UE)	Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y de la Comunicación	Privado
Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC)	Facultad de Ciencias Sociales	Privado
Universidad Fernando Pessoa-Canarias (UFP-C)	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS)	Privado
Universidad Rovira i Virgili (URV)	Facultad de Letras	Público
Universidad San Jorge (USJ)	Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales	Privado
Universidad Loyola Andalucía <sup>1</sup>	Facultad de Comunicación y Artes (Sede de Sevilla)	Privado
Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)	Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación	Público
Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH)	Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	Público

Determinado cuál era el objeto de estudio, se elaboró una ficha de análisis estructurada en dos grandes bloques (tabla 2).

Tabla 2. Estructura y planificación del análisis de las guías docentes

Ficha de análisis		
Características generales	Curso	
	Carácter	
	Créditos	
	Periodicidad	
Análisis según identificación nominal	General (Periodismo especializado)	Objetivos Temario Metodología Competencias
	Específica (Periodismo medioambiental)	
	Subordinada (Periodismo científico)	

<sup>1</sup> Este centro universitario carecía de la información necesaria para el análisis en su web. A pesar de hablar con el responsable de la titulación en dicho centro, finalmente no se pudo tener acceso a la documentación requerida. Por este motivo, la asignatura *Periodismo Social y ODS* no aparece en el análisis posterior.

Tras la realización del enfoque cuantitativo se llevó a cabo el análisis cualitativo. Como señalan **Soler-Pujals y Enríque-Jiménez** (2012, 881) “las variables en investigación cualitativa surgen del análisis del material recopilado”. A esta idea, **Naupas et al.** (2018, 378) añade que este se “se basa en un proceso interactivo en el que interviene el investigador y los participantes”. En este entorno, la información puede proceder por diferentes vías siendo, una de ellas, la entrevista. Se ha optado por la realización de entrevistas semiestructuradas, donde los entrevistados se enfrentan a una serie de preguntas fijas, pero la respuesta es libre. Es decir, las respuestas no están delimitadas. La riqueza de este formato reside en la posibilidad de interactuar con los docentes y poder adaptar los interrogantes a las necesidades derivadas de la conversación (**Lopezosa**, 2020, 89). Se han realizado un total de 10 entrevistas (tabla 3), número suficiente y recomendado por **Beattie et al.** (2019, cit. en **Guest; Bunce; Johnson**, 2006: 59), al tratarse de un estudio cualitativo y al alcanzar la saturación en el conjunto de entrevistas realizadas; por su parte, **Elgueta-Ruiz** (2025:2) indica que lo ideal es contar entre 8 y 12 entrevistas. En conjunto, se ofrece una visión integral de sus experiencias y conocimientos.

Tabla 3. Identificación de los docentes, asignaturas y universidad

Docente	Asignatura	Universidad
<b>David Vicente-Torrico</b>	Periodismo cultural y científico	UVA
<b>Alicia-de-Lara-González</b>	Periodismo científico y medioambiental	UMH
<b>Jesús Mula-Grau</b>		
<b>Almudena Revilla-Guijarro</b>	Comunicación de la ciencia	UE
<b>Jacinto Gómez-López</b>	Influencia sociocultural y medioambiental de las TIC	UCM
<b>María Rosario-Onieva</b>		
<b>Joan-Pedro Carañana</b>	Periodismo especializado en ciencia y cultura	UCM
	Información periodística especializada	
<b>Jordi Prades-Tena</b>	Periodismo especializado I	URV
<b>María José-Ufarte</b>	Taller de periodismo especializado I	UCLAM
<b>Sara Pérez-Seijo</b>	Áreas de especialización periodística	USC

Tabla 4. Interrogantes planteados en la entrevista

Ítems analizados
¿Qué criterios se siguen para decidir la inclusión de contenidos medioambientales en la asignatura que usted imparte?
¿Considera que el enfoque actual de su asignatura permite al alumnado desarrollar una conciencia crítica y profesional sobre los retos medioambientales? ¿Qué motivos condicionan este aspecto?
¿Qué tipo de metodologías docentes considera más eficaces para abordar temas complejos que pueden generar controversia en las políticas y tratamiento informativo en el aula?
¿Ha recibido propuestas o sugerencias por parte del alumnado para ampliar o profundizar en contenidos relacionados con el medioambiente? ¿Cómo las ha gestionado?
¿Qué cambios considera necesarios a nivel institucional o curricular para que el periodismo medioambiental tenga un papel más relevante en los grados de Periodismo?

Establecidos los perfiles docentes se elaboró un cuestionario (tabla 4) integrado por cinco interrogantes encaminados, en primer lugar, a comprender cómo se diseña, decide y pone en marcha la inclusión, en mayor o menor medida, de los contenidos medioambientales. Y, en segundo término, a conocer qué prácticas docentes y recomendaciones concretas son adecuadas para fortalecer la formación académica en este ámbito de conocimiento periodístico.

### 3. Análisis y resultados

#### 3.1. Análisis de guías docentes

No son muchos los grados de Periodismo en los que se imparten contenidos relacionados con la información medioambiental. Dicha temática se concentra en dieciocho asignaturas repartidas entre quince universidades, teniendo en cuenta que la *Universidad Complutense de Madrid* dispone de cuatro asignaturas para la formación medioambiental (tabla 5).

Tabla 5. Asignaturas que integran el corpus del estudio

Asignatura	Universidad
Periodismo Especializado (6 asignaturas)	Información periodística especializada (UCM)
	Taller de periodismo especializado I (UCLM)
	Áreas de especialización periodística (USC)
	Periodismo especializado I (URV)
	Periodismo especializado I (USJ)
	Periodismo social (UVIC)
Periodismo ambiental junto a otra especialidad (denominación mixta) (7 asignaturas)	Influencia sociocultural y medioambiental de las TIC (UCM)
	Periodismo especializado en economía y medio ambiente (UCM)
	Periodismo científico y medioambiental (UMA)
	Periodismo sobre salud y medioambiente (UM)
	Periodismo científico y ambiental (US)
	Periodismo científico y medioambiente (UMH)
	Periodismo científico, medioambiental y de salud (UEMC)
Periodismo científico (5 asignaturas)	Periodismo especializado en ciencia y cultura (UCM)
	Periodismo cultural y científico (UVA)
	Periodismo científico y tecnológico (UC3M)
	Comunicación de la ciencia (UE)
	Periodismo científico (UFP-C)

En aras de una mejor comprensión, los resultados se presentan en tres bloques atendiendo directamente a la ubicación de los contenidos en la identificación nominal de las asignaturas.

En primer lugar, se localizan las asignaturas que cuentan con una denominación genérica y estarán marcadas por la presencia del término “especializado”; en ellas, el contenido medioambiental ocuparía una mínima parte de los temas que integran la guía docente. En este bloque también se ha incluido la asignatura *Periodismo social* de la UVIC, dado que cumple las características de este apartado.



Un segundo bloque está configurado por las asignaturas que incluyen en su nombre el concepto específico de “medioambiental”, “ambiental” o “medioambiente”. En este caso, se encuentran siete asignaturas, dos de ellas de la *UCM*. Como se aprecia, las combinaciones terminológicas que aparecen son con materias como cultura (*UCM*), economía (*UCM*), salud (*UM*) y ciencia (*UMA*, *US*, *UMH* y *UEMC*); esta última universidad también integra en su denominación el concepto de salud.

Y, en tercer lugar, se ubicarían aquellas asignaturas que bajo la denominación de “científico” o “ciencia” integran en uno o varios temas los contenidos medioambientales. En total, son cinco las universidades halladas con esta tipología.

### 3.1.1. Características generales de las asignaturas

De forma conjunta, se muestran cuáles son las particularidades de las dieciocho materias conforme a los ítems: número de créditos, curso, carácter de la asignatura y periodicidad (gráfico 1).

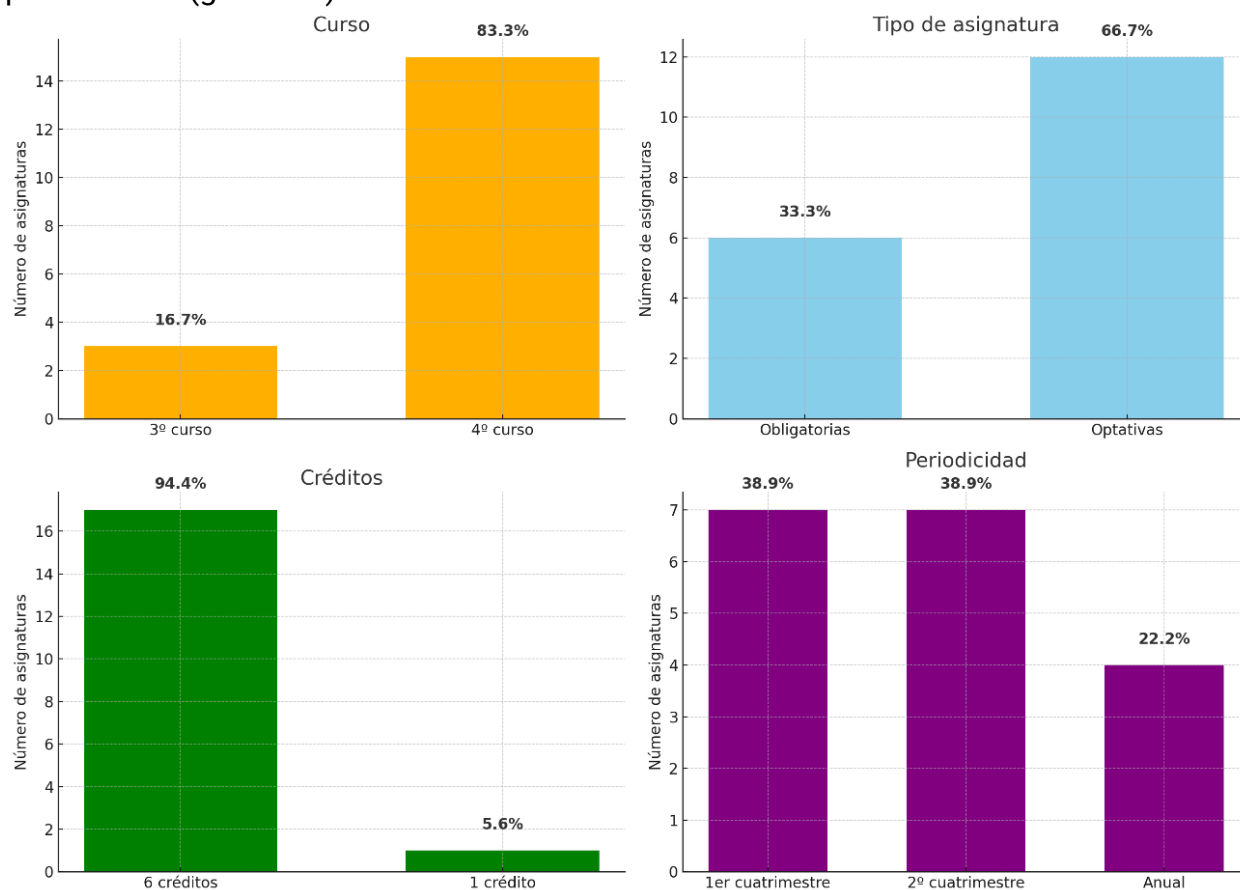


Gráfico 1. Características generales del corpus analizado

En relación con los créditos asignados no se identifican prácticamente diferencias. Todas establecen 6 créditos a esta disciplina, a excepción de la *Universidad Europea de Madrid* que designa 3 créditos.

En cuanto al curso de impartición, estos contenidos –de manera mayoritaria, en un total de quince centros– se imparten en el último curso. Tan solo tres centros tienen establecida su docencia en el tercer año del grado (*USJ*, *UE* y *US*). Además, en las dos primeras, la asignatura tiene un carácter obligatorio; este dato también está verificado



en las universidades *UC3M*, *UEMV*, *USC* y *UCM*. De ello se deriva que el 33,3% de las asignaturas (6 asignaturas) tiene carácter obligatorio.

A su vez, de ellas, tres asignaturas comparten una denominación genérica (Información periodística especializada (*UCM*), Áreas de especialización periodística (*USC*) y Periodismo especializado I (*USJ*); solamente la *Universidad Europea Miguel de Cervantes* cuenta con una asignatura con denominación propia Periodismo científico, medioambiental y de salud; y, las otras dos materias corresponderían a la *UC3M* (Periodismo científico y tecnológico) y *UE* (Comunicación de la ciencia).

Por su parte, de las 12 asignaturas optativas -que representan un 66,7%- tres [Taller de periodismo especializado I (*UCLM*); Periodismo social (*UVIC*) y Periodismo especializado I (*URV*)] pertenecen al bloque de asignaturas con denominación genérica; seis son del segundo bloque (Influencia sociocultural y medioambiental de las TIC y Periodismo especializado en economía y medio ambiente (*UCM*); Periodismo científico y medioambiental (*UMA*); Periodismo sobre salud y medioambiente (*UM*); Periodismo Científico y Ambiental (*US*); Periodismo científico y medioambiente (*UMH*)). Y las tres materias restantes corresponden a la denominación categorizada como “periodismo científico” y serían las asignaturas Periodismo especializado en ciencia y cultura (*UCM*), Periodismo cultural y científico (*UVA*) y Periodismo científico (*UFP-C*).

A tenor de estos datos, se puede concluir que el porcentaje de optatividad es mayor en los centros públicos mientras que el carácter obligatorio es superior en los privados. Cabe destacar el caso de la *UCM*; en su grado imparten cuatro asignaturas –tres optativas y una obligatoria– teniendo una temporalidad anual en todas ellas.

Se puede concluir que el porcentaje de optatividad es mayor en los centros públicos mientras que el carácter obligatorio es superior en los privados

### 3.1.2. Análisis según identificación nominal

#### 3.1.2.1. Asignaturas con denominación general

En este primer bloque se agrupan aquellas asignaturas que bajo la identificación «especializado/a» incluyen los contenidos medioambientales. Un aspecto distintivo es que el contenido medioambiental ocupa una mínima parte de los temas que integran sus correspondientes guías docentes (tabla 6).

En cuanto a los **objetivos**, estas asignaturas están orientadas a presentar los fundamentos básicos y comunes de cualquier especialidad informativa; presentar las diferentes ramas de especialización; así como ofrecer una visión global de cómo se ve afectada la práctica periodística en una temática concreta. Llama la atención que, en el caso de la *USJ*, se incluyan las metodologías que se van a desarrollar a lo largo de la asignatura.

Desde un punto de vista teórico-práctico, las asignaturas impartidas por la *UCM* (Información periodística especializada) y la *USC* (Áreas de especialización periodística) se les da un peso equilibrado a ambas perspectivas; mientras que la *UCLM*, *URV*, y

*USJ* destacan por un enfoque eminentemente práctico. Por su parte, la *UVIC*, a través de su asignatura Periodismo Social pone mayor énfasis en la narración.

Tabla 6. Materias con denominación general

Universidad	Asignatura	Curso	Carácter
<i>Universidad de San Jorge (USJ)</i>	Periodismo especializado I	3	Obligato- ria
<i>Universidad Complutense Madrid (UCM)</i>	Información periodística espe- cializada	4	Obligato- ria
<i>Universidad de Santiago de Compos- tela (USC)</i>	Áreas de especialización perio- dística	4	Obligato- ria
<i>Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)</i>	Taller de periodismo especiali- zado I	4	Optativa
<i>Universidad Rovira I Virgili (URV)</i>	Periodismo especializado I	4	Optativa
<i>Universidad de Vic (UVIC)</i>	Periodismo social	3/4	Optativa

En lo concerniente a la mención –entre sus objetivos– de los temas medioambientales, solo la *UVIC* lo hace de manera explícita, dejando así constancia de la relevancia que este ámbito de conocimiento puede tener dentro de la asignatura. No obstante, posteriormente se podrá apreciar cómo, en algunos casos, este hecho se ve desvirtuado cuando se analiza el temario, tal y como se apreciará en los centros *URV*, *USJ* o *USC*, dado que sí están albergados en sus contenidos. Tampoco se refleja en los casos de la *UCM* y *UCLM*, aunque –particularmente– sí se alude en dichas guías al periodismo “científico”, y como en los casos anteriores, dicha materia también aparece en sus temarios, respectivamente.

En relación con el **temario**, llama la atención que contando con una única asignatura en la que se explican los aspectos relacionados con este ámbito de conocimiento, estos no aparezcan como un tema independiente; es decir, aparecen referenciados junto a otras áreas de especialización, sin otorgarle mayor trascendencia. Sucede así en la *UCLM*, *USC* y *UVIC*. También está presente en la *UCM* (Información periodística especializada), pero en este caso, hay que subrayar que en dicho plan de estudios se cuentan con tres asignaturas más en las que están integrados los contenidos medioambientales de una manera más específica.

Por el contrario, la *USJ* cuenta con un tema independiente en el que combinan temas científicos y medioambientales. Y la excepción se halla en la *URV* donde se han establecido hasta tres temas para dichos contenidos.

En lo que respecta a la **metodología**, se puede afirmar que la totalidad de los centros universitarios indican la combinación de clases magistrales y ejercicios prácticos. Destaca el mayor hincapié, por parte de la *UCLM*, en la actividad práctica orientada al trabajo autónomo del alumnado (prácticas, elaboración de proyectos que se complementan con pruebas de evaluación). Además, tanto la *UCM* como la *UVIC* indican que las explicaciones teóricas podrían impartirse tanto por el docente asignado como por

un profesional de reconocido prestigio en la materia. Por su parte, entre las actividades prácticas más citadas se encuentran los debates y la redacción de textos periodísticos.

Para finalizar, respecto a las **competencias** cabe indicar que solamente la *UCM* recoge la materia medioambiental entre ellas y esto, a pesar de ser una de las universidades cuya asignatura no dedica ningún tema específico a este contenido. Se explica en dos momentos diferentes; el primero, como competencia transversal anunciando la contribución “a la sensibilización y conciencia en materia de sostenibilidad medioambiental y responsabilidad social corporativa”. Y, en segundo lugar, bajo el epígrafe “otras competencias” que bien podría considerarse igualmente de carácter transversal cuando señalan la “habilidad de organizar el conocimiento comunicativo complejo de manera coherente y de su interrelación con otras ciencias sociales, humanas y tecnológicas, así como con los métodos y técnicas de estas disciplinas, tanto en la conformación de la estructura social como su influencia en el medio ambiente”.

### 3.1.2.2. Asignaturas con denominación específica

En este segundo apartado se agrupan las asignaturas donde los conceptos “medioambiente” o “ambiental” aparece explícitamente en su denominación (tabla 7).

Tabla 7. Materias con denominación específica

Universidad	Asignatura	Curso	Carácter
<i>Universidad Complutense Madrid (UCM)</i>	Influencia sociocultural y medioambiental de las TIC	3	Optativa
	Periodismo especializado en economía y medio ambiente	4	Optativa
<i>Universidad de Málaga (UMA)</i>	Periodismo científico y medioambiental	4	Optativa
<i>Universidad de Murcia (UM)</i>	Periodismo sobre salud y medioambiente	4	Optativa
<i>Universidad de Sevilla (US)</i>	Periodismo científico y ambiental	3	Optativa
<i>Universidad de Miguel Hernández (UMH)</i>	Periodismo científico y medioambiente	4	Optativa
<i>Universidad Europea de Cervantes (UEMC)</i>	Periodismo científico, medioambiental y de salud	4	Obligatoria

A diferencia de otras especializaciones, no se han localizado materias en la que la especialidad medioambiental aparezca como disciplina independiente.

A tenor de los resultados, cabe subrayar la relación directa que existe con el «periodismo científico». En este bloque, cuatro de las siete asignaturas así lo recogen en su denominación (*UMA*, *US*, *UMH* y *UEMC*). Esta última, además, también incluye la información sanitaria en su nomenclatura (Periodismo científico, medioambiental y de salud) al igual que lo hace la *Universidad de Murcia* (Periodismo sobre salud y medioambiente). Por su parte, la *UCM* cuenta con dos asignaturas en las que se desarrolla la temática medioambiental relacionadas con la influencia sociocultural y con la economía, respectivamente.

En cuanto a los **objetivos**, a diferencia del bloque anterior, todas las asignaturas incluyen el contexto medioambiental tanto desde un punto de vista práctico o profesional (con un carácter más tecnológico), como desde una perspectiva más investigadora o de estudio, persiguiendo así orientar al futuro periodista en el correcto ejercicio de la profesión. Se busca enfatizar la capacidad para divulgar investigaciones y experimentos de manera más comprensible y atractiva.

Llama la atención como la *UMH* desglosa y agrupa sus objetivos en diferentes ítems: características, fuentes, géneros, problemas, redacción, etc. También cabe subrayar como las asignaturas de la *UCM* captan la atención del alumnado señalando al área medioambiental como uno de los nichos profesionales que, en los últimos años, se está caracterizando por una mayor demanda laboral.

En relación con el **temario**, lo más llamativo es que de las seis universidades solo dos (*UMA* y *UMH*) cuenten con un único tema específico –de los cinco que componen el temario en ambos casos–. Los otros cuatro centros se dedican en exclusiva a periodismo científico (*UMH*); o bien, se reparte entre periodismo científico (dos temas), salud y tecnología, respectivamente. En esta misma línea, también es subrayable el caso de la *US* dado que no dispone de un tema específico para el conocimiento medioambiental.

Por su parte, la *UEMC* junto con la *UM*, comparten sus especialidades en los temas que se dedican a diferentes aspectos como fuentes, géneros, políticas, evolución periodística de dichas especializaciones, etc.

Por último, la *UCM* cuenta con dos asignaturas en las que el tema medioambiental se combina con la información sociocultural o con la información económica en cada caso. En el primero de ello, de los seis temas, dos se dedican al ámbito medioambiental. Mientras, en el segundo, son nueve los temas que conforman la asignatura (Periodismo especializado en economía y medioambiente). De ellos, cuatro están dedicados a nuestro objeto de estudio centrándose en las características y contextualización; energías; cambio climático y políticas ambientales.

En lo que respecta a la **metodología** se puede afirmar que, como en la sección anterior, todas se fundamentan en la realización de clases teóricas y prácticas; la excepción se localiza en la *UEMC* dado que este apartado no está en su guía docente.

Lo más destacable y por ello merece una mención aparte, es el caso de la *UMH*. Aunque incluye las metodologías tradicionales, integra aquellas basadas en el aprendizaje de estrategias docentes innovadoras como es el denominado *Aprendizaje basado en problemas* donde la enseñanza traspasa los límites del aula y supone, por ende, un impulso a la enseñanza transversal. Todo ello, dirigido a

“facilitar el aprendizaje propiciando la participación de los estudiantes y promoviendo el desarrollo de un pensamiento crítico” (**Gonzales, 2022**).

El objetivo es conseguir que la universidad se convierta en un espacio

“común para la discusión [...] proporcionando visibilidad a las iniciativas” (**Díaz-Lucena; Vicente-Fernández, 2024**).

Se trata, por tanto, de responder a las demandas que están apareciendo en el mercado laboral. Como señalan **Alastor et al.** (2023) toda innovación docente supone el uso pedagógico de los recursos tecnológicos donde el profesor es el motor de ese cambio en la enseñanza.

Para finalizar, respecto a las **competencias** cabe indicar que tanto la *UEMC* como la *UM* no mencionan la materia medioambiental, a pesar del elevado número de competencias específicas que presenta esta última (20 en total). Todas son aplicables, como así se deriva de su redacción, a cualquier especialidad.

Esa misma transversalidad, aunque de forma explícita, se encuentra en una de las asignaturas ofertadas por la *UCM* (Periodismo especializado en economía y medio ambiente) al aludir a la relación que existe entre ambas especialidades; asimismo, también cuenta con una competencia específica en la que se detalla expresamente «la adaptación del lenguaje a los requerimientos informativos» de dicha disciplina. En su otra materia ofertada Influencia sociocultural y medioambiental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se pone de manifiesto la impronta tecnológica en el entorno educativo medioambiental. Aunque como competencia general, la *UMH* recoge una competencia directamente relacionada con nuestra materia al indicar la “capacidad para la planificación, organización, dirección y control de los sistemas y procesos, en un marco que garantice el respeto a los valores y derechos, la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible”; resulta cuanto menos curioso que no se haya recogido como un ítem específico.

Las dos universidades restantes (*UM* y *US*) mencionan, de manera indirecta, a la disciplina medioambiental mediante las expresiones “este ámbito” y “esta especialidad”, respectivamente. Se alude al “desarrollo de procedimientos y tareas periodísticas” en el primer caso; y a la “capacidad y habilidad para la aplicación de esta especialización periodística en los medios de comunicación tradicionales y en los nuevos soportes digitales” en el segundo.

### 3.1.2.3. Asignaturas con denominación subordinada

En esta tercera sección se agrupan las asignaturas en las cuales, la temática medioambiental queda subordinada a la disciplina Periodismo científico. Por tanto, a diferencia del bloque anterior, dicha temática no aparece explícitamente en su denominación (tabla 8).

Como se aprecia, existen dos casos (*UE* y *UFP-C*) donde la asignatura adopta un carácter autónomo dado que versa exclusivamente sobre el entorno científico; por su parte, la *UC3M* lo une a los conocimientos tecnológicos.

Cabe subrayar la evidente transversalidad de la *UVA* y la *UCM* donde se aúna el conocimiento científico a la especialidad cultural. Se puede afirmar que la *UCM* es la institución que hace una apuesta más arriesgada y comprometida por la transversalidad.

Tabla 8. Materias con denominación subordinada

Universidad	Asignatura	Curso	Carácter
<i>Universidad de Valladolid (UVA)</i>	Periodismo cultural y científico	4	Optativa
<i>Universidad Carlos III (UC3M)</i>	Periodismo científico y tecnológico	4	Obligatoria
<i>Universidad Europea de Madrid (UE)</i>	Comunicación de la ciencia	3	Obligatoria
<i>Universidad Fernando Pessoa (UFP-C)</i>	Periodismo científico	4	Optativa
<i>Universidad Complutense de Madrid (UCM)</i>	Periodismo especializado en ciencia y cultura	4	Optativa

En cuanto a los **objetivos**, solamente la *UE* indica explícitamente, enseñar al alumno a trabajar con información medioambiental haciendo hincapié en aspectos tales como la contextualización, las fuentes informativas o el “espectro legislativo” que lo caracterizan.

Los casos restantes aluden a aspectos más generales. La *UC3M* se reafirma en el rol que juegan los medios de comunicación, en el crecimiento exponencial al que estamos siendo sometidos en los últimos años en relación con este tiempo de informaciones y hace un llamamiento a la necesidad de saber desenvolverse en los entornos multimedia e interactivos.

La *UFP-C* incide en la importancia de dar a conocer aspectos relativos a la redacción, géneros, fuentes, temáticas, etc. Lo mismo sucede en el caso de la *UVA*, aunque en este caso, se centra en el terreno científico y cultural (sin detallar el ámbito medioambiental). Por último, destaca la asignatura presentada por la *UCM* (Periodismo especializado en ciencia y cultura) en la que como se desprende de su guía docente, curiosamente, todos los objetivos van encaminados al ámbito cultural sin hacer una mínima mención al campo científico y, mucho menos, al medioambiental.

En relación con el **temario**, la *UVA* (Periodismo cultural y científico) divide el temario en dos bloques, en función de las dos disciplinas que engloba la asignatura. El dedicado a periodismo “científico” señala al medioambiente como una de las áreas temáticas, pero no hay un tema específico dedicado a dicha especialidad. Resulta reseñable el caso de la *UC3M* (Periodismo científico y tecnológico); de los diez temas que componen su plan docente, ninguno está dedicado al ámbito medioambiental e incluso, tampoco hay nada significativo para el periodismo tecnológico (especialidad aludida en su denominación). Sí existe un tema específico para periodismo sanitario y los nueve temas restantes tratan aspectos relativos al periodismo (redacción, géneros, formatos, etc.) en el terreno científico. La *UCM*, a pesar de no incluir a la información medioambiental entre sus objetivos (centrándose exclusivamente en el periodismo cultural), de sus diez temas, solamente uno (Divulgación periodística de la ciencia y el saber) está dedicado a la divulgación científica. Como curiosidad, conviene resaltar este caso al tratarse del mismo tema que aparece en la asignatura *Informa-*

*ción periodística especializada* que se imparte en este mismo grado, y que en el presente estudio se ubica en el primer bloque dedicado a las materias con denominación general.

En cuanto a las dos universidades privadas que se localizan en esta sección, la *UE* menciona, en una de sus tres unidades, la temática medioambiental; se trata de un bloque dedicado a los fundamentos de esta disciplina junto con la científica. Los otros dos bloques tratan las fuentes y el lenguaje en el ámbito científico en general. Por su parte la *UFP-C* integra cinco bloques en su plan docente de los cuales, dos aluden al conocimiento medioambiental. Uno lo identifica como una de las áreas que integran el periodismo científico (junto a la salud, bioética y biotecnología) y el otro se centra, exclusivamente, en la comunicación medioambiental.

En lo que respecta a la **metodología**, como sucedía en los dos bloques anteriores, las clases teóricas y las prácticas son las que fundamentan la docencia. La excepción se encuentra en la *UC3M* dado que no alude a la tradicional clase magistral; por el contrario, se pone énfasis en la actividad práctica por parte del alumnado a través de ejercicios de redacción y análisis comparativos del tratamiento de la ciencia en los diferentes periódicos. Es subrayable la alusión que hace a los seminarios como herramienta de aprendizaje básica para el alumnado.

Asimismo, destaca que los dos centros privados (*UE* y *UFP-C*), como complemento a las metodologías tradicionales, hagan mención explícita a metodologías innovadoras dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje como el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en enseñanzas de taller.

Para finalizar con este tercer bloque, respecto a las **competencias** llama la atención que en las materias de esta sección no se haga alusión directa no solo al ámbito medioambiental en particular sino tampoco, al entorno científico en general. La excepción reside en la asignatura «Periodismo especializado en ciencia y cultura» (*UCM*) donde recoge como competencia transversal la contribución

“a la sensibilización y conciencia en materia de sostenibilidad medioambiental y responsabilidad social corporativa”.

Además, en otras dos ocasiones, apunta otras dos competencias –en este caso de carácter específico, aunque orientadas a las dos disciplinas que engloba esta asignatura– destinadas a la

“aplicabilidad de los géneros periodísticos a la especialización informativa en cultura y ciencia” y a “la capacidad de definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento, progreso y debate de la profesión periodística especializada en cultura o en ciencia”.

### 3.2. Valoraciones de los docentes

La situación curricular de los temas medioambientales motivó saber qué opinión tienen los docentes que se ocupan de dichos conocimientos en las titulaciones de Periodismo. Resulta imprescindible conocer las experiencias y criterios de aquellos que lo enseñan para así, comprender mejor cómo se diseña, decide y pone en marcha la inclusión en mayor o menor medida de los contenidos medioambientales. Junto a



esto, se sabrá qué prácticas docentes y recomendaciones concretas son adecuadas para fortalecer la formación académica en este ámbito periodístico. Los datos se exponen siguiendo el método de representación de **Calvo-Rubio y Ufarte-Ruiz** (2020).

La primera cuestión que se planteó iba orientada a averiguar cuáles son los criterios que los propios entrevistados siguen para incluir contenidos medioambientales en sus materias. Se puede decir que todos coinciden en que esa inclusión responde a una combinación de factores institucionales, periodísticos y pedagógicos. En términos generales, predominan cinco pautas recurrentes: la agenda informativa y la actualidad; la coherencia con el perfil y los objetivos de la materia; la viabilidad de acceder a fuentes y datos; las exigencias normativas y, por último, la posibilidad de trabajar con proyectos y formatos aplicados. Ahora bien, estas indicaciones se adaptan a cada materia, las horas lectivas que corresponden y la iniciativa del profesor.

Varios de los entrevistados coinciden en situar la pertinencia de la agenda y la actualidad como criterio central. **María-José Ufarte** explica que depende de “temas con impacto público, continuidad informativa y opciones reales de seguimiento, como sequías, incendios, energía, calidad del aire o biodiversidad”, porque permiten desarrollar ejercicios de seguimiento y periodismo en el aula. En la misma línea, **Jesús Mula-Grau** recuerda que la elección de los contenidos tiene mucho que ver con “qué asuntos preocupan realmente a la ciudadanía y están presentes en la agenda pública (incendios, reutilización y consumo de recursos hídricos, cambio climático...)”, por lo que los temas que se seleccionen deben guardar relación con la actualidad y el potencial informativo. Un segundo enunciado que mencionan con frecuencia es la coherencia con el perfil de la materia. Algunos de los que imparten materias de periodismo científico, comunicación de la ciencia o información especializada, aseguran incorporar los contenidos medioambientales porque encajan de manera natural con los objetivos formativos. En este contexto, **Joan-Pedro Carañana** subraya que “el desafío más grande que enfrentamos es el cambio climático, y el papel del periodismo es fundamental”, lo que justifica su presencia en asignaturas orientadas a la especialización periodística. **Jordi Prades-Tena** pone énfasis en la interrelación de la ciencia ambiental con la alimentación y la salud, pues asegura que “está directamente relacionada con temas vinculados a la salud, al deporte y a la ciencia”, lo que facilita esos enfoques aplicados.

No obstante, muchos de ellos advierten que la inclusión efectiva depende en gran medida de los créditos asignados junto a la disponibilidad horaria. **Almudena Revilla-Guijarro** recuerda como su asignatura quedó reducida en créditos y por eso, “los contenidos medioambientales han pasado a ser casi de carácter anecdótico”; mientras que, cuando tenía seis créditos le era posible trabajar con mayor profundidad. Por su parte, **David-Vicente Torrico** enfatiza el papel de la libertad de cátedra al manifestar que esta “deja cierto margen para priorizar, en función de nuestro conocimiento o del material disponible”, lo que explica que existan variaciones entre los distintos centros y el propio profesorado.

Otro criterio clave que se plantea es tener presente la viabilidad de los contenidos; es decir, considerar si los materiales, el acceso a las fuentes y los datos abiertos permiten poner en marcha prácticas verificables. Sobre ello, **Ufarte** insiste en la importancia

de valorar la facilidad “de acceder a fuentes y datos, cuidando siempre la ética y la pluralidad de voces”, porque si no se dispone de fuentes realmente accesibles, es difícil enseñar actividades enfocadas a la verificación o periodismo. A este respecto, **Sara Pérez-Seijo**, **Jesús Mula-Grau** y **Alicia de-Lara-González** destacan la opción de traer invitados a sus clases, desarrollar proyectos aplicados o hacer uso de la radio universitaria como método para determinar qué temas son incorporados con mayor éxito.

Por último, algunos docentes mencionan el carácter metodológico en varias ocasiones, puesto que consideran que la decisión de incluir el medioambiente también atiende a la metodología que se quiera emplear. Subrayamos la opinión de **Lara González**, quien argumenta que “no tiene sentido comenzar hablando de medioambiente sin antes haber proporcionado una base sobre periodismo científico”. En definitiva, aunque existe consenso en cuanto a la relevancia del medioambiente para una adecuada formación periodística, su presencia real en las guías docentes depende de muchos factores prácticos, así como de la voluntad institucional para reconocer dicha disciplina de forma regular y estable (tabla 9).

Tabla 9. Respuesta de los docentes a la pregunta: ¿Qué criterios se siguen para decidir la inclusión de contenidos medioambientales en la asignatura que usted imparte?

	Pertinencia/Agenda	Coherencia con el perfil y objetivos	Viabilidad en la práctica	Exigencias normativas	Carácter metodológico
<b>David-Vicente Torrico</b>		x		x	x
<b>Alicia de-Lara-González</b>					x
<b>Almudena Revilla-Guijarro</b>	x	x		x	
<b>Jacinto Gómez-López</b>					x
<b>Jesús Mula-Grau</b>	x		x		x
<b>Joan-Pedro Carañana</b>	x	x			
<b>Jordi Prades-Tena</b>			x		x
<b>María-José Ufarte</b>	x		x		
<b>María-Rosario Onieva</b>		x			
<b>Sara Pérez-Seijo</b>			x		x

La siguiente cuestión se destinó a conocer si el enfoque didáctico del docente permite que el alumnado desarrolle una conciencia crítica y profesional sobre los retos ambientales. Sobre ello, todos comparten la idea de que la enseñanza sobre este tema debe incorporar elementos que fomenten una conciencia crítica y unas competencias profesionales adecuadas; pero divergen con respecto a si su carga horaria y el diseño actual de las mismas lo permiten.

Por una parte, varios de los docentes aseguran que la materia aborda de forma explícita, entre sus objetivos, el desarrollo de un pensamiento crítico. **Carañana** afirma que “el pensamiento crítico es fundamental en cualquier materia” y utiliza el tema para lograr incentivar el ámbito de la especialización; **Prades-Tena** remarca que uno de sus objetivos principales es “dar un enfoque actualizado para que los alumnos desarrollen una conciencia crítica”. En la misma línea, **Mula-Grau** puntualiza que se trata de una necesidad formativa y que es el sentido de la asignatura, puesto que su materia busca

que el estudiante no repita los mensajes, sino que aprenda a contrastar, contextualizar y “contar las cosas de manera que se fomente una ciudadanía más informada y responsable”.

Pese al deseo de fomentar el ímpetu del alumno, narran cómo se topan en numerosos casos, con limitaciones que dificultan una dedicación más profunda y que dé cabida a ello. La principal crítica es la falta tanto de tiempo, como de créditos para trabajar con la profundidad que se necesita. A esta idea se suma **Torrico** de manera rotunda cuando se le pregunta si le es posible desarrollar esa concienciación con sus alumnos. **Revilla-Guijarro** señala también que “la falta de tiempo es una limitación de esa conciencia crítica” junto con la falta de interés por parte de los estudiantes. En consonancia a lo mencionado, **Pérez-Seijo** asegura que la configuración curricular obliga a “una visión panorámica que restringe la posibilidad de consolidar competencias críticas como se debe”.

Hay que destacar que cuando las materias son específicas sobre periodismo científico o medioambiental, los docentes perciben mejores resultados. **Jacinto Gómez-López** y **Mula-Grau** explican que, al tratarse de materias más especializadas, pueden combinar actualidad y competencias profesionales; **Gómez-López** indica que en su materia “el medioambiente supone el 40% del contenido, y eso favorece la asunción de una perspectiva crítica”. Mientras que en las materias compartidas o excesivamente amplias estas prácticas quedan desplazadas por la multitud de contenidos. Se puede decir que todos los entrevistados que sí disponen de margen horario destacan las metodologías participativas y las prácticas como elementos claves para desarrollar el pensamiento: debates (**Jordi Prades-Tena**), simulaciones y redacciones en tiempo real (**María-José Ufarte**), traducción de *papers* y entrevistas en radio (**Jesús Mula-Grau**), aprendizaje basado en problemas con enfoque local (**María-Rosario Onieva**) y proyectos o cinefórum (**Almudena Revilla-Guijarro**). Como revela **María-Rosario Onieva** se trata de una necesidad y, por lo tanto, se debe concebir como “un proceso estratégico respaldado por un marco normativo internacional que comprometa a los gobiernos y a la ciudadanía” (tabla 10).

Tabla 10. Respuesta de los docentes a la pregunta: ¿Considera que el enfoque actual de su asignatura permite al alumnado desarrollar una conciencia crítica y profesional sobre los retos medioambientales? ¿Qué motivos condicionan este aspecto?

	Limitación temporal y creditaje	Mayor peso curricular	Interés del alumnado	Uso de metodologías docentes
<b>David-Vicente Torrico</b>	x	x	x	
<b>Alicia de-Lara-González</b>	x			
<b>Almudena Revilla-Guijarro</b>				x
<b>Jacinto Gómez-López</b>				x
<b>Jesús Mula-Grau</b>	x			x
<b>Joan-Pedro Carañana</b>		x	x	
<b>Jordi Prades-Tena</b>				x
<b>María-José Ufarte</b>			x	x
<b>María-Rosario Onieva</b>		x		x
<b>Sara Pérez-Seijo</b>	x			

Seguidamente, se buscó conocer cuáles eran las metodologías que consideraban más efectivas para tratar los temas complejos, aquellos que puedan generar controversia en las políticas y el tratamiento informativo en el aula. De forma unánime, aseguran que el uso de metodologías activas y experienciales son las más eficaces a la hora de trabajar los asuntos ambientales más complejos.

Varios profesores colocan el debate y la lectura crítica en el centro del aprendizaje. Así, **Prades-Tena** expone la secuencia pedagógica que utiliza basada en la lectura por grupos y su posterior discusión; en concreto, lo resume en el uso de una metodología basada, principalmente, en los debates en clase y seguida de la realización de prácticas. Por su parte, **Gómez-López** insiste en la participación y la investigación seguida de exposiciones cuando aboga por “una metodología que permita la aportación del alumnado en el aula, y la investigación de diferentes temas y su posterior entrega vía trabajos y exposición en el aula”. **Mula-Grau** subraya la utilidad que le proporciona el análisis comparativo; a este respecto expresa que le “gustan mucho los debates sobre casos concretos que ayudan a que el alumno se posicione, que comparen sobre un mismo hecho por parte de los distintos medios”. Otros recursos que se enuncian como herramientas a la hora de vincular la teoría y la práctica son el aprendizaje basado en problemas y la utilización de proyectos. **Alicia de Lara-González** afirma que “trabajar mediante proyectos, es lo que mejor funciona”, y **Onieva** añade que “el aprendizaje basado en problemas resulta el más conveniente para esas situaciones”. Además, añade que, en sus prácticas “las propuestas de trabajo se ciñen al ámbito local para que sean acordes al periodismo local y de soluciones”. En esta misma línea se encuentra **Revilla-Guijarro**, quién amplía esta idea con una investigación aplicada; nos comenta que “cuando tenía más créditos organizaba una investigación-acción participativa con entrevistas a especialistas para que luego los estudiantes desarrollasen infografías sobre ello”.

Los docentes aseguran de forma unánime que el uso de metodologías activas y experienciales son las más eficaces a la hora de trabajar los asuntos ambientales más complejos

Otra opción compartida por algunos es la simulación de realizar el trabajo [desde una redacción] en tiempo real. Es decir, enfocar las clases simulando el trabajo profesional lo consideran imprescindible para afrontar las urgencias y controversias informativas. **Ufarte** defiende su uso al afirmar que “funcionan bien las simulaciones de redacción con edición en tiempo real; por ejemplo, cubrir una rueda de prensa o un incendio”. De acuerdo con ella, **Torrico** aboga por equilibrar teoría y práctica para dotar al alumnado de herramientas profesionales, y conseguir así que exista un equilibrio “entre teoría, ya sea con lecciones magistrales o con conferencias de expertos [...] y práctica, donde trabajemos con supuestos reales principalmente para intentar acercarnos al ámbito profesional”.

Otro método muy recurrente según aseguran varios docentes es vincular al alumnado con fuentes y expertos, ya que esto les permite transformar la complejidad científica en un relato periodístico. **Mula-Grau** señala prácticas concretas como “entrevistas en

la radio de la universidad a expertos, con lo que luego generamos *podcast*; o la traducción de *papers*". En la misma línea, **Carañana** destaca la combinación de datos y experiencia profesional. Recomienda el uso de "metodologías participativas, con diálogo basado en hechos, datos y también tomando en cuenta los aspectos afectivos y emocionales"; explica, por ejemplo, que la invitación que realizó a la presidenta de APIA supuso "un enfoque práctico y experto de primera mano". **Pérez-Seijo** coincide con esta idea y subraya que "es fundamental que la exposición teórica se acompañe de una aproximación a la realidad profesional". Como se ha mencionado, los entrevistados comparten el pensamiento de fomentar la participación como punto principal. Por último, otra técnica utilizada para su desarrollo es la adopción de diferentes roles para que se comprendan los intereses y valores que se pueden tomar en distintas posiciones del conflicto. **Revilla-Guijarro** menciona que ha trabajado con el alumnado "con debates estructurados; con juegos de rol, donde los estudiantes participan estableciendo distintos papeles de científicos, periodistas, políticos, ciudadanos". Estas dinámicas permiten que los estudiantes exploren las narrativas enfrentadas que existen en torno al contenido medioambiental (tabla 11).

Tabla 11. Respuesta de los docentes a la pregunta: ¿Qué tipo de metodologías docentes considera más eficaces para abordar temas complejos que pueden generar controversia en las políticas y tratamiento informativo en el aula?

	Debate estructurado y lectura crítica	Aprendizaje con problemas y proyectos	Simulación de trabajo profesional	Trabajo con expertos	Técnicas participativas
<b>David-Vicente Torrico</b>			X		
<b>Alicia de-Lara-González</b>		X			X
<b>Almudena Revilla-Guijarro</b>		X		X	X
<b>Jacinto Gómez-López</b>	X	X			
<b>Jesús Mula-Grau</b>	X			X	X
<b>Joan-Pedro Carañana</b>	X			X	X
<b>Jordi Prades-Tena</b>	X				
<b>María-José Ufarte</b>	X		X		
<b>María-Rosario Onieva</b>		X			
<b>Sara Pérez-Seijo</b>			X	X	

En relación con la cuarta pregunta de la entrevista, esta tiene como objetivo descubrir si el alumnado ha realizado alguna vez propuestas o sugerencias para ampliar o profundizar en los contenidos relacionados con el medioambiente y, en su caso, averiguar cómo ha sido gestionada la petición por parte del profesor. A tenor de las respuestas, se puede afirmar que los docentes ofrecen una visión heterogénea y proporcionada. Predomina la idea de que la iniciativa del alumnado existe en contextos concretos (cuando la asignatura tiene carácter optativo, suficientes créditos prácticos o está vinculada a determinados proyectos); mientras que, en otros casos, las propuestas son escasas o se gestionan mediante adaptaciones puntuales. No obstante, varios profesores indican que no han recibido solicitudes relevantes o que estas han sido mínimas. Así, el profesor **Torrico** afirma que de forma directa "no ha recibido ninguna; al ser una materia optativa de último curso, creo que su interés es más bien

aprobar con el menor esfuerzo posible que profundizar en un tema”. **Mula-Grau** y **Revilla-Guijarro** comparten esa misma ausencia de demanda.

Sin embargo, algunas respuestas reflejan iniciativas puntuales del alumno que los docentes han canalizado como formación complementaria. Así, **Gómez-López** explica que “cuando algún alumno mostró interés, lo vinculé con la APIA para que pudiera continuar formándose a través de los seminarios que ellos realizan”. **Pérez-Seijo** también apunta una curiosidad sobre la inclusión del bloque ambiental en su asignatura; relata como este surgió a partir de una petición estudiantil: “la propia inclusión de este ámbito informativo vino motivado por una petición realizada por el propio alumnado en el Campus Virtual, donde además comparto material adicional para que el alumno, si lo desea, pueda ampliar conocimientos”.

Cabe destacar que algunos docentes recogen propuestas con matices. Por ejemplo, **Ufarte** indica una demanda concreta de orientación, donde “el alumnado suele proponer más un enfoque local”. Por su parte, los profesores **Prades-Tena** y **Gómez-López** describen cómo adaptan intereses individuales dentro del temario consiguiendo, por ejemplo, que el alumnado lleva a cabo una serie de entrevistas o reportajes.

En cambio, otros docentes intentan gestionar las propuestas mediante recursos prácticos o la invitación de profesionales. **Carañana** relata que “las reacciones del alumnado tras la presencia de invitados suelen traducirse en más solicitudes de actividades similares; por eso todos los años intento tener invitados tanto académicos como profesionales”. Y para **Mula-Grau**, la clave está en describir acciones concretas para quienes muestren alguna iniciativa; así se consigue que “posteriormente quieran desarrollar sus propios productos, como *podcasts* o el TFG”.

Asimismo, otras respuestas destacan que las propuestas del alumnado tienden a focalizarse en reivindicar la conciencia generacional o en demandas que el profesorado trata de atender con materiales complementarios. **María-Rosario Onieva** indica que “sobre todo quieren actividades con las que puedan reivindicar la conciencia de su generación”. Un apunte subrayable es la opinión de **Torrigo**, quien, además de apuntar la escasez de propuestas, observa que las encuestas docentes no recogen sugerencias sobre ello, pues recibe “muy buenas valoraciones, pero ninguna sugerencia en este sentido”. En general, se puede afirmar que la recepción de peticiones estaría repartida con un 50% a favor y en contra, respectivamente.

La última cuestión que se planteó a los docentes tenía como finalidad conocer qué cambios institucionales y curriculares consideran que son necesarios para reforzar el periodismo medioambiental. Sobre ello, de manera mayoritaria reclaman que deje de ser una rareza optativa y pase a ser una competencia reconocida y sostenida en la titulación de Periodismo. **Alicia de-Lara-González** lo expresa con claridad, al considerar que es “una asignatura que no debería ser optativa; en todos los grados debería ser obligatoria”. **Torrigo** vincula este déficit a la valoración institucional de la ciencia en general: “mientras no cambiemos ese enfoque y pongamos a la ciencia en el lugar que merece, seguiremos impartiendo una (media) optativa”. Por su parte, **Prades-**



**Tena** aboga por la vía práctica del cambio curricular para “conseguir que una asignatura, ya sea optativa o sea troncal, incorpore temas relacionados con el periodismo medioambiental”.

Algunos docentes reclaman integrar los contenidos medioambientales no solo en este grado sino también en otras titulaciones. Apoyando este enunciado, **Carañana** propone “incluirlo transversalmente en la mayoría de las asignaturas”, y la profesora **Ufarte** concreta la fórmula asegurando que “formalizaría la interdisciplinariedad con Ciencias Ambientales e Ingenierías mediante seminarios y proyectos con créditos”. Con esta propuesta se podría romper el aislamiento académico y facilitar colaboraciones que aporten datos, metodologías y validación experta. Además, también se subraya la necesidad de aumentar el peso formativo para alcanzar esa profundización y formación avanzada, incluso ofrecer másteres sobre ello. **Mula-Grau** manifiesta que “haría falta darle algo más de peso en los planes de estudio, no solo que fuera una optativa. Hay mucho contenido y da incluso para un máster”. Como curiosidad hay que reseñar como **Joan-Pedro Carañana** involucra al cuerpo docente para conseguir aumentar esta dimensión; para él “lo primero es aumentar la conciencia entre el profesorado sobre la importancia del periodismo medioambiental”. Finalmente, como opción de mejora curricular, los docentes expresan la urgencia de gestionar acciones institucionales más amplias para un compromiso universitario común. Ejemplo de estas acciones son, entre otras, su incorporación en las memorias de grado, la adaptación de los planes docentes (itinerarios y créditos), y la colaboración con instituciones externas. La profesora **Onieva** sintetiza y concentra su pretensión en su propio centro de trabajo cuando explica que “en la *Universidad Complutense* se necesita consolidar la especialización en Periodismo Medioambiental”.

En definitiva, las opiniones de los profesores corroboran la necesidad de poner en marcha un paquete combinado de medidas para que la disciplina medioambiental deje de depender exclusivamente de la voluntad individual del docente. Como ellos argumentan, hace falta poner a la ciencia en general y al medioambiente en particular, “en el lugar que merece” y traducir ese reconocimiento en asignaturas, créditos y espacios prácticos que formen a futuros periodistas capaces de cubrir la emergencia ambiental con rigor y con impacto social. De hecho, a la pregunta sobre qué cambios consideran necesarios, desde el punto de vista institucional o curricular, para que el periodismo medioambiental adopte un papel determinante en el grado de Periodismo, el 60% aboga por su inclusión como materia obligatoria frente al 40% que defiende priorizar las materias científicas.

Las opiniones de los profesores corroboran la necesidad de poner en marcha un paquete combinado de medidas para que la disciplina medioambiental deje de depender exclusivamente de la voluntad individual del docente

#### 4. Conclusiones

El análisis realizado representa como el periodismo medioambiental continúa caracterizándose por una presencia marginal en la oferta académica de los grados de Periodismo en España. Aunque existe un reconocimiento generalizado entre el profesorado



rado sobre la relevancia social y profesional de los asuntos ambientales, su incorporación en los planes de estudio es heterogénea y, en la mayoría de los casos, insuficiente. Solo una minoría de centros universitarios incluye contenidos específicos y, cuando lo hace, con frecuencia aparecen fragmentados, subordinados a otras materias o reducidos a módulos esporádicos que no permiten otorgar una preparación rigurosa y mucho menos, que sea sostenida en el tiempo.

Esta escasa presencia curricular tiene consecuencias formativas claras: limita la adquisición de competencias esenciales para el ejercicio profesional en contextos ambientales complejos. La falta de créditos y de horas lectivas impide desarrollar habilidades de verificación, análisis de datos, contextualización científica y comunicación de riesgos; a pesar de que todas ellas son necesarias para producir información exhaustiva y útil para la ciudadanía. En contraste, las asignaturas específicas sobre periodismo científico o medioambiental que cuentan con mayor carga horaria muestran mejores resultados en términos de pensamiento crítico y destrezas prácticas, lo que evidencia la relación directa que hay entre el peso curricular y la calidad formativa.

Los docentes entrevistados coinciden en que las metodologías activas y pragmáticas son las más eficaces para abordar la complejidad y la controversia que caracteriza a los temas medioambientales. Los métodos prácticos como debates estructurados, aprendizaje basado en problemas, proyectos aplicados, simulaciones de redacción y el trabajo directo con fuentes y expertos permiten transformar los conocimientos científicos en relatos periodísticos comprensibles y verificables. Asimismo, los ejercicios de acceder a fuentes, datos abiertos y proyectos locales se revelan como un criterio decisivo para seleccionar contenidos y diseñar actividades que fomenten la conciencia crítica del alumnado.

A partir de los datos obtenidos, resulta imprescindible impulsar cambios institucionales y curriculares que normalicen y fortalezcan la formación en periodismo medioambiental. En primer lugar, es crucial integrar la materia como asignatura específica o garantizar un mínimo de créditos dedicados al medioambiente en todos los planes de estudio, con objetivos y competencias claramente definidos. En segundo lugar, conviene homogeneizar resultados de aprendizaje que incluyan verificación de datos, alfabetización científica y comunicación de riesgos, para que así, exista un marco común que oriente la docencia en distintos centros. Además de ello, las universidades deben facilitar recursos y alianzas (con medios, centros de investigación y administraciones locales) que permitan prácticas reales y obtener variedad de datos y fuentes informativas.

**A partir de los datos obtenidos, resulta imprescindible impulsar cambios institucionales y curriculares que normalicen y fortalezcan la formación en periodismo medioambiental**

La formación del profesorado también emerge como una prioridad: la actualización metodológica y científica del docente contribuiría a reducir la heterogeneidad de enfoques y a mejorar la calidad de la enseñanza. Del mismo modo, la creación de marcos estratégicos institucionales que reconozcan la importancia del medioambiente

en la formación periodística ayudaría a consolidar estas materias más allá de la iniciativa individual de cada docente.

En este contexto, con este estudio se pone de manifiesto la necesidad de combinar reformas curriculares y metodológicas para garantizar que las nuevas generaciones de periodistas dispongan de las competencias necesarias para informar con rigor sobre la crisis ambiental y contribuir a obtener una ciudadanía mejor informada y más responsable. Integrar el periodismo medioambiental de forma estable y coherente en los grados de Periodismo no es solo una cuestión académica, sino una responsabilidad social.

## 5. Referencias

**Alastor, E.; Martínez-García, I.; Fernández-Martín, E.; Sánchez-Rodríguez, J.** (2023). El aula invertida en educación superior como experiencia de innovación docente. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 1.  
<https://doi.org/10.17345/ute.2023.3517>

**Calvo-Rubio, L. M.; Ufarte-Ruiz, M. J.** (2020). Percepción de docentes universitarios, estudiantes, responsables de innovación y periodistas sobre el uso de inteligencia artificial en periodismo. *El Profesional de la Información*, vol. 29, n. 1.  
<https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.09>

**Díaz-Lucena, A.; Vicente-Fernández, P.** (2024). Experiencia de innovación docente a través de la evaluación formativa y compartida. En: Ventura Salom, B.; Tabuenca Bengoa, M.; Vicente-Fernández, P. (coords.). *Innovación docente ante una realidad en constante cambio: iniciativas desde la comunicación, la creatividad, la legislación y el pensamiento*. Dykinson: Madrid.  
<https://hdl.handle.net/10115/34532>

**Elgueta-Ruiz, A.** (2025). El ABC de los grupos de discusión (también llamados grupos de enfoque, grupos enfocados o focus groups): breves recomendaciones para su uso e implementación. Universitat Autònoma de Barcelona.  
[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2025/310454/lecporcom\\_a2025m2d1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2025/310454/lecporcom_a2025m2d1.pdf)

**Fernández-Reyes, R.** (2022). La sostenibilidad: una nueva etapa en el periodismo ambiental y en el periodismo en general. *Revista DELOS*, 3(8).  
<https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/180>

**Franco-Rodríguez, R.; Gértrudix-Barrio, M.** (2015). Infoxicación: implicaciones del fenómeno en la profesión periodística. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (38), 141-161.  
<https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.141-181>

**Gonzales, Roberto** (2022). Desempeño docente y logro de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(2), 25-44.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.002>

**González-Vallejo, R.** (2023). La transversalidad del medioambiente: facetas y conceptos teóricos. *Región Científica*, 2(2).  
<https://doi.org/10.58763/rc202393>

**Guest, G.; Bunce, A.; Johnson, L.** (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1).  
<https://doi.org/10.1177/1525822x05279903>

**Ibáñez-López, F. J.; Ponce-Gea, A. I.; Pedreño-Plana, M.; Sánchez-Martín, M.** (2023). Basic survival manual for descriptive statistical analysis. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 118- 125.  
<https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9134>

**López-Meri, A.; Casero-Ripollés, A.** (2017). Las estrategias de los periodistas para la construcción de marca personal en Twitter: posicionamiento, curación de contenidos, personalización y especialización. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 59-73.  
<https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.5>

**Lopezosa, C.** (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: Lopezosa, C.; Díaz Nozi, J.; Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1 (88-97) .  
<https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>

**Marta-Lazo, C.; Segura-Anaya, A.; Martínez-Oliván, N.** (2017). Variables determinantes en la disposición al pago por contenidos informativos en Internet: perspectiva de los profesionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 165-185.  
<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1159>

**Mercado-Sáez M. T.; Sánchez-Castillo, S.; Herranz-de-la-Casa, J. M.** (2014). El periodismo ambiental como área de especialización en las aulas universitarias. *Historia y Comunicación Social*, 19, 213-226.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45127](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45127)

**Ñaupas- Paitán, H.; Valdivia-Dueñas, M. R.; Palacios- Vilela, J. J.; Romero-Delgado, H. E.** (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.  
[http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales\\_de\\_consulta/drogas\\_de\\_abuso/articulos/metodologiainvestigacionnaupas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/metodologiainvestigacionnaupas.pdf)

**Severiche-Sierra, C.; Gómez-Bustamante, E.; Jaimes-Morales, J.** (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos*, 18(2): 266- 281.  
<https://www.redalyc.org/pdf/993/99345727007.pdf>

**Soler-Pujals, P.; Enríque-Jiménez, A. M.** (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 879-888.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2012.v18.40966](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40966)

**Viña, C. M.; Paredes-León, L. N.** (2022). Experiencia de vida de docentes de ciencias de la salud durante la pandemia de covid-19 en Perú. *Telos*, 24(3), 520-536.  
<https://www.redalyc.org/journal/993/99372624006/99372624006.pdf>