

## ■ SESIÓN ESPECIAL: INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y DOCENCIA EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Ponente: **Petxo Idoyaga Arrospide**

Profesor de la Universidad del País Vasco

## ■ SESIÓN ESPECIAL: INVESTIGACIÓN DA COMUNICACIÓN E DOCENCIA NAS FACULTADES DE CIENCIAS DA COMUNICACIÓN

Relator: **Petxo Idoyaga Arrospide**

Profesor da Universidade do País Vasco



El problema principal al que se enfrenta el proyecto docente de las nuevas titulaciones en Comunicación es que estamos en plena transición entre dos tiempos. Uno en que teníamos definidos los perfiles de egreso de Periodismo, de Publicidad/Relaciones Públicas y de Comunicación Audiovisual. Otro en el que debe definirse la formación universitaria de profesionales de la comunicación en la perspectiva de la Sociedad de la Información y de un entorno multimedia que, en gran parte, disuelve los límites

marcados hasta ahora a los diferentes medios, lenguajes y profesiones. El equilibrio entre estos dos tiempos habrá que reflejarlo en unos proyectos docentes que aprovechen el *saber hacer* acumulado por los departamentos universitarios de comunicación en torno a los perfiles de egreso actualmente definidos y, al mismo tiempo, se abran a las nuevas necesidades y posibilidades comunicativas de la Sociedad de la Información.

Junto con ello, los proyectos docentes deberán integrar con mucha mayor claridad de lo que lo han hecho los actualmente vigentes dos cambios que son básicos. Por una parte la definición precisa de diversas competencias transversales que deben integrarse en el plan formativo y que resultan imprescindibles como son el trabajo en grupo, la capacidad de innovación y otras. Por otra parte una sustancial modificación de los

modelos pedagógicos de enseñanza de manera que se prime el aprendizaje activo del alumnado.

Lo que expondré a continuación no pretende ser una visión omnicomprensiva de los reajustes que, en esa perspectiva de la Sociedad de la Información y del Espacio Europeo en Educación Superior (EEES), deberían adoptar la docencia y la investigación en Comunicación dentro del conjunto del sistema de enseñanza y de la necesaria mejora del conocimiento durante toda la vida. Sinceramente no me siento, siquiera, capaz de hacerlo. Pero creo que elaborar esa visión omnicomprensiva (asumiendo inevitables polémicas y contradicciones en su interior) es una responsabilidad social de primer orden para nuestras universidades. Una responsabilidad que requerirá un trabajo en común amplio y coordinado, más allá incluso que el de las universidades del Estado español. Y creo que podría ser el primero de los retos a abordar desde esta nueva Asociación de investigación en comunicación que estamos constituyendo estos días en Galicia.

Sin más preámbulo plantearé, pues, sólo algunas reflexiones –cuatro en concreto- que me parecen adecuadas para elaborar las guías docentes de las nuevas titulaciones.

**1.** La primera se refiere a la convergencia educativa europea en este ámbito y a sus consecuencias en la homologación de estudios y en la movilidad estudiantil y profesional entre unos países y otros, e incluso entre unas y otras universidades del Estado español.

En el *Libro Blanco* sobre “Títulos de grado en Comunicación” publicado por la ANECA se subrayaban (pp.303-307) las diferencias entre los estudios universitarios europeos de Comunicación, tanto antes como incluso después de la adaptación de bastantes de ellos al EEES y al correspondiente sistema crediticio de los ECTS. Las diferencias afectan a la duración de los estudios de grado que en algunos países como Italia, Francia o Alemania son de 180 créditos, mientras que en otros, España entre ellos, serán de 240 créditos. Pero además de eso las diferencias afectan a la diversa ubicación y al contenido de esas ofertas. En unos casos (Francia es uno ellos) son genéricos estudios en Comunicación Social que sólo en algunas asignaturas especializadas o sólo en postgrado toman una perspectiva más concreta de inserción profesional en el mercado; en otros casos siguen dentro de estudios de Arte o Literatura donde ya estaban ubicados; y en determinadas situaciones -el ejemplo del Reino Unido es el más claro- se ofertan como una miríada de títulos muy especializados que van de la *Communication Studies* al *Medical Journalism* pasando por los *Films Studies* y la *Radio Production*.

Es evidente que existe una notable dificultad para una convergencia educativa real entre esas titulaciones y las que han representado nuestras tres licenciaturas en *Periodismo*, *Comunicación Audiovisual* y *Publicidad y Relaciones Públicas*, o las que representarán, en su mayor parte con estas mismas denominaciones, las nuevas titulaciones de grado en Comunicación de nuestras universidades.

El modelo establecido para la implantación de los nuevos planes de estudio (Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre) podría añadir dificultades para una convergencia educativa real incluso dentro de las propias universidades del Estado español, aunque, por supuesto, la ley (art. 6) proteja el “reconocimiento y transferencia de créditos”. Pero, en adelante, cada universidad elaborará su propio plan de estudios y lo inscribirá en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) sin que, como hasta ahora, exista una parte de materias troncales y descriptores de contenidos comunes. Además los títulos de Comunicación no llevan aparejada una definición de competencias que condicionan el ejercicio de las profesiones derivadas de ellos y, en consecuencia, quedan fuera de aquellas titulaciones que habilitan para el ejercicio de actividades profesionales reguladas para las que el Gobierno establecerá condiciones, incluida en su caso la normativa europea aplicable, a las que deben ajustarse sus planes de estudio (RD 1393/2007, art. 12.8). Por lo tanto, incluso la estructura de los estudios de grado podría diferenciarse mucho de unas a otras universidades. Sin duda alguna todo ello se acentuará con los postgrados, donde las diferentes competencias (y posibilidades de reciclaje) entre el profesorado de unos u otros centros, las relaciones con el tejido empresarial e institucional, las posibles sinergias con otros departamentos o áreas de conocimiento, las adaptaciones a las diversidades lingüísticas, etc., llevará a una mayor diversificación de las ofertas.

Este modelo puede tener algunas ventajas. Así lo ve el preámbulo de la Ley, según el cual las medidas adoptadas “además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades”. Pero también puede producir efectos nocivos si la competitividad mercantil se sobrepone a la calidad (ofertas de estudios sin garantías docentes e infraestructurales adecuadas, autovías para la obtención de dobles titulaciones, relaciones de pura dependencia de las empresas para

las prácticas, etc.) o si, para mantener las rutinas y los “repartos de poder” existentes, se frenan las necesarias reformas docentes exigidas por el nuevo entorno multimedia y, en general, por las transformaciones sociales y profesionales que se están viviendo en torno a la Comunicación.

Las fortalezas y debilidades, las amenazas y posibilidades apuntadas, deben estar presentes en la planificación de las titulaciones y guías docentes. Pero, en su conjunto, deben favorecerse las dinámicas de convergencia educativa que deberían ir unidas a un criterio muy dominante de cooperación y coordinación. Desde esta perspectiva se deberían sostener operativamente los siguientes criterios:

- a) Mantener y consolidar las experiencias de los programas Erasmus y Séneca, de las diversas becas Leonardo y de las demás modalidades actuales o futuras que favorezcan la movilidad.
- b) Buscar acuerdos, dentro del Estado español y en Europa, para crear titulaciones comunes particularmente de postgrado, lo que puede y debe hacerse sosteniendo al mismo tiempo, también en este nivel de la educación superior, el uso normalizado de las lenguas minorizadas.
- c) Establecer la más tupida red de relaciones entre los departamentos de Periodismo y de Comunicación Audiovisual y Publicidad de las universidades del Estado español, para analizar y colaborar en la creación y desarrollo de las nuevas titulaciones de grado y de postgrado en Comunicación.

**2.** La segunda reflexión se refiere a las consecuencias que pueda tener para la planificación de la docencia el hecho de que la continuidad de las titulaciones aprobadas dependa de la evaluación positiva, seis años después, de la rendición de cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones (arts. 24.2 y 27.1).

Someter las titulaciones a una evaluación, fundamentalmente externa, sobre el cumplimiento de las funciones para las que se diseñaron, es una buena decisión. Pero es necesario establecer desde ahora un debate sobre cuáles deben ser los criterios para evaluar esa rendición de cuentas. Por adelanto, esto significa determinar los criterios de calidad en las características de egresadas y egresados de las titulaciones que se van a aprobar.

En Estados Unidos desde hace ya tiempo y, de manera creciente, en nuestro propio entorno, lo que se está poniendo como casi exclusivo criterio de calidad docente es el nivel de resultados del alumnado en exámenes de conocimientos muy estandarizados como pueden ser el “saber/hacer” de prácticas comunicativas rutinarias o el simple “saber” medido a través de test.

El dominio de rutinas productivas en comunicación es, sin duda, una condición para el aprendizaje y ejercicio creativo de la misma, por lo que la evaluación sobre el dominio de tales rutinas resulta imprescindible; en muchos casos, el modelo de evaluación mediante test es adecuado a los contenidos docentes y garantiza adecuadamente el establecimiento de calificaciones similares entre el alumnado. Pero identificar la superación de pruebas rutinarias en producción comunicativa (sea de redacción periodística, de creatividad publicitaria o de realización audiovisual) o identificar el éxito en estandarizados test de evaluación, con la formación que la universidad debe dar para la inserción laboral es una simplificación; y reducir el aprendizaje educativo universitario en Comunicación a ese horizonte, constituiría una perspectiva roma del mismo.

Ya que los profesionales en comunicación deben aspirar a ser en el ámbito de su actividad laboral y social lo mismo que los profesionales de las ciencias experimentales han de aspirar a ser en el suyo, debería aplicarse a aquellos lo que desde una buena perspectiva (N. Saulea y M. Iglesias, 2007:19) se defiende estos:

*Los estudiantes deben comprender la investigación científica a través de la encarnación o incorporación de la investigación ejecutada en el aula, lo que es un aprendizaje que, conviene reconocer, demanda un esfuerzo intenso durante un tiempo extenso y un fuerte apoyo curricular. El objetivo comporta que los estudiantes usen estrategias análogas a las que los científicos emplean en sus proyectos y que lo hagan en el marco de un aprendizaje significativo, tales como: formular cuestiones de investigación; observar, examinar artículos y libros para comprender lo que se conoce; evaluar resultados y edificar explicaciones basadas en experimentos; comunicar lo que se ha aprendido, etc.*

Si aplicamos a la educación en Comunicación ese razonamiento sobre las ciencias experimentales, deberíamos también demandar para ella “un esfuerzo intenso durante un tiempo extenso y un fuerte apoyo curricular” que garantice al alumnado:

- a) Capacidad para comprender su responsabilidad en la sociedad como agente que promueve su comprensión y la mejora en la calidad humana y democrática de la misma.
- b) Capacidad para adaptarse al entorno productivo de su quehacer profesional y a sus evoluciones tecnológicas y de contenidos.
- c) Capacidad para la innovación y la creatividad más allá de lo que demandan las rutinas productivas.

En ocasiones hemos comentado entre profesores de distintas universidades lo siguiente. La mayor parte o la media, al menos, de estudiantes que acceden a nuestras licenciaturas en Comunicación, son personas de buen nivel cultural, habituadas a un nivel de trabajo intenso y con expectativas de lograr en la Universidad un cualitativo salto adelante en sus conocimientos generales y en sus prestaciones profesionales. Naturalmente que la Universidad mejora los niveles con que accedieron a ella. Pero en muchos casos frena no sólo las expectativas que tenían, sino el ritmo y el potencial de su desarrollo, incluido el del esfuerzo “intenso y extenso” que requiere el aprendizaje.

Para evitar esto no se trata de multiplicar la realización de más y más trabajos rutinarios y de más y más evaluaciones estandarizadas. Y, en particular, el nivel de conocimiento y de capacidades a obtener no pueden desarrollarse por la vía de ampliar programas docentes si luego se desconocen entre sí. La definición de las citadas capacidades y de las competencias específicas o transversales a garantizar con las nuevas titulaciones debe dominar (en el sentido fuerte de este término) los contenidos y las pedagogías de todas las materias. Desde esta perspectiva sí, desde esta perspectiva el aumento de exigencia y la mejora de resultados pueden y deben ser cuestiones medibles y sobre las que rendir cuentas.

**3.** Quisiera vincular la reflexión que acabo de hacer con cuestiones tan centrales en el nuevo modelo del EEES como el “aprendizaje activo”, el “trabajo cooperativo” y la “autorregulación”. Una consideración de V. Carrasco Embuena (2007: 24) del Departamento de “Didáctica General y Didácticas Específicas” de la Universidad de Alicante me parece particularmente apropiada para iniciar dicha reflexión:

*Desde hace algunos años, la literatura científica alusiva a la investigación en docencia universitaria incorpora alusiones crecientes a la organización de situaciones de aprendizaje en las que subyacen acuerdos negociados previos, como consecuencia de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales (profesores-alumnos, alumnos-alumnos, profesores-*

*profesores) y que pretenden alcanzar objetivos educativos de carácter cognitivo y metodológico (Brufee, 1998; Przesmycki, 2000; Stephenson y Laycock, 2005). El proceso de convergencia al EEES ha dado un renovado impulso a las metodologías que perfilan a los estudiantes como aprendices activos, autónomos, estratégicos, reflexivos, cooperativos y responsables, subrayando la pertinencia de los planteamientos referidos para abordar los procesos de aprendizaje, cualesquiera que sean los agentes concernidos(...). La investigación educativa ha estudiado preferentemente tres estructuras de organización en la docencia: la individualista, la competitiva y la cooperativa. La primera se caracteriza por el trabajo solitario del estudiante (...). En la organización competitiva, (...) la obtención de lo pretendido por unos conlleva automáticamente su no consecución por los demás. En la estructura cooperativa los fines se alcanzan si, y solo si, todos los individuos llegan a ello(..). Aprender a cooperar es difícil y laborioso.*

La necesidad, señalada en la tercera reflexión, de un “esfuerzo intenso durante un tiempo extenso” para adquirir las capacidades correspondientes a una buena educación en Comunicación, exige modificar el modelo de aprendizaje. Más aún la idea misma de ese esfuerzo sólo puede entenderse vinculada a un aprendizaje activo que propicia la autonomía y la autorregulación del alumnado. De alguna manera “aprender a aprender” debe constituirse en objetivo prioritario.

Quisiera afirmar un argumento prioritario. Más allá de cualquier discusión sobre la eficacia pedagógica de la cooperación como sistema de aprendizaje, debemos constatar que hoy en día el modelo cooperativista y no dirigista se está constituyendo en criterio de eficacia en el propio mercado laboral, al menos donde los estudios de acceso y la cualificación son de nivel medio o alto. Me parece muy razonable poner en cuestión algunos criterios de puro aumento de la productividad laboral que se ocultan tras ese modelo. Pero es innegable que las actuales demandas del mercado tienden a favorecer la profesionalidad creativa y de adaptación a los cambios, frente al clásico cumplimiento de actividades y procesos productivos estrictamente fijados en una monografía laboral. También por eso, también desde una mera perspectiva de inserción posterior en el mercado laboral, desarrollar capacidad creativa y sostener modelos de aprendizaje cooperativos y autorregulados, son conceptos muy positivos que deben fundamentar la estrategia educativa.

Lejos de cualquier perspectiva paternalista, ese modelo de aprendizaje exige adquirir habilidades que deben ser enseñadas, y el papel del profesorado en ello es relevante.



Pero el rol de la función docente no se reduce a transmitir conocimientos y habilidades. El modelo de un aprendizaje activo y cooperativo exige mayor implicación personal y responsabilidad del alumnado. Los riesgos de desigualdades en tal implicación, de inhibición, de pérdida de eficacia, etc., son ciertos. Pero la interactividad entre profesorado y alumnado en la determinación de la actividad docente, debe fijar criterios claros al respecto, como condiciones de adquisición y superación de conocimientos requeridos.

Además de las competencias específicas que deben definirse como objetivos educativos en Comunicación, tanto en el ámbito del “saber” como del “saber/hacer”, una parte importante de lo que llamamos competencias transversales (la interacción, la capacidad de atención, el trabajo en grupo, las habilidades discursivas, la innovación, etc.) han de considerarse tanto objetivos profesionales de egreso, como condiciones psicosociales para la estrategia educativa. Y, hay que insistir de nuevo, esto no es un problema resoluble desde la perspectiva de cada asignatura cuatrimestral. Debe constituir el corpus dominante (de nuevo en el sentido más fuerte de este término) de la planificación docente, lo que, evidentemente, requiere una modificación de los roles del profesorado

**4.** La cuarta y última reflexión que quisiera plantear se refiere a un tema al que el *Libro Blanco* sobre la orientación de las titulaciones en Comunicación le da una importancia central. Adelanto que plantearé algunos desacuerdos o, al menos, matizaciones, a lo que en él se sostiene.

Decía el citado *Libro Blanco* (p.: 305):

*Las nuevas titulaciones de grado deben diseñarse teniendo muy presente el perfil, las competencias y las destrezas profesionales que necesitan adquirir los futuros titulados. Además no se podrá establecer títulos cuyos contenidos y efectos profesionales sean coincidentes, por lo que cada diploma deberá remitir en exclusiva (subrayado nuestro) a una determinada condición profesional.*

La preocupación del *Libro Blanco* por dar a las titulaciones en Comunicación una inserción profesional debe ser, a mi entender, apoyada sin reservas. Como debe ser, también, el apoyo que le da al camino recorrido en ese sentido por las universidades del Estado español. Es evidente que hay en las tres licenciaturas vigentes, perfiles profesionales propios, específicos, que deben afirmarse y que pueden (y deben) diferenciarse de los de las otras dos licenciaturas.

Pero en los “perfiles y competencias” que marca para cada una de las titulaciones (pp.190-301), así como en los objetivos, estructura del plan de estudios y distribución de contenidos que les asigna (pp.302-342), la diferenciación es tan marcada que no existen coincidencias no ya en los “perfiles” de las profesiones a las que, según el *Libro Blanco*, daría acceso cada una de las titulaciones, sino tampoco en las “competencias profesionales” y en las “competencias académicas” que se establecen para cada una de ellas.

Sin duda alguna las enseñanzas de grado deben estar orientadas, como dice la propia Ley (art. 8.1) “a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”. Más aún puesto que hay en el modelo del EEES hay un riesgo de que en la educación superior se abra una brecha entre estudios de Grado masificados y de escasa cualificación profesional y académica, y estudios de Master y Doctorados de carácter elitista, en la medida en que se riesgo existe, marcar bien las competencias profesionales y académicas de cada una de las tres titulaciones me parece positivo.

Pero también es cierto que las enseñanzas de Master están ahí para obtener una formación académica o profesional mucho más especializada y en manos de las universidades está el que no se genere la brecha entre Grado y Master. Además, el desarrollo del propio mercado de trabajo y de las exigencias profesionales en el ámbito de la Comunicación, exige obtener competencias que deben ser comunes o muy similares al menos entre las tres titulaciones.

Cuando una empresa o institución necesita alguien que se responsabilice de ser responsable de comunicación, no distingue entre la especialidad en “gabinete de prensa”, en “creativo de imagen” y en “relaciones públicas”. ¿Debemos decir que las competencias para esa profesión de responsable de comunicación deben adquirirse en un a sólo de las tres licenciaturas y que sólo desde una de ellas puede accederse a tal profesión?. Francamente creo que no.

¿Debemos reservar las competencias y al acceso profesional a la locución y presentación de programas de radio o televisión –incluidos los informativos- a una sólo de las titulaciones? ¿Y el de la realización de informativos? ¿Y el de la planificación, la producción, la realización y la locución de programas informativos? La capacidad para

realizar documentales o incluso programas de promoción con estructura de documentales, ¿exige competencias expresas de una sola de las titulaciones? La pregunta puede repetirse si pensamos en esa perspectiva, que parece va abriéndose camino, de la llamada "edukomunikación" o estudios de comunicación en la enseñanza no universitaria.

¿Se le pueden poner a la actividad de información por televisión límites tan claros que deba fundarse sólo en competencias adquiridas en la titulación de Periodismo?. La profusión de emisoras por Televisión Digital Terrestre y la televisión vía Internet, son preludios de nuevos cambios en la Sociedad de la Información que indican lo contrario.

A todo ello habría que añadir la adquisición de competencias –que no me parecen sólo académicas sino también profesionales- que podemos vincularlas a los conocimientos en materia de investigación social en comunicación, de economía de la comunicación, de ética comunicativa, por no hablar de competencias en escritura, en discurso oral o en capacidad persuasiva.

Reitero la necesidad de que cada una de las tres titulaciones en Comunicación debe definir espacios profesionales propios. Pero la opción realizada en el Estado español de poner las tres bajo el paraguas de la Comunicación, hace que deban compartir perfiles profesionales. Cada universidad deberá analizar en concreto este problema al elaborar sus guías docentes. Pero, en mi opinión, ese criterio debería traer como consecuencia que se compartieran asignaturas, al menos a lo largo de las titulaciones de grado y que las prácticas en empresas incluyeran experiencias diferenciadas y compartidas.

### **Bibliografía citada**

Carrasco Embuena V., "Diseño de modelos de coordinación docente-discente para los nuevos títulos de grado y postgrado en el marco de la EEES. Algunas aportaciones y propuestas", pp. 23-38 en Martínez Ruíz y Carrasco Embuena (Eds.), *La multidimensionalidad de la Educación Universitaria*, Marfil, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante 2007.

Ministerio de Educación y Ciencia, *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE num.260 de 30 de octubre, pp.44037-44048.



Sauleta N., Iglesias Martínez M., "El universo multidimensional de la Educación Universitaria", pp. 7-22 en Martínez Ruíz y Carrasco Embuena (Eds.), *La multidimensionalidad de la Educación Universitaria*, Marfil, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante 2007.

VV.AA., *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*, ANECA. Disponible en [http://www.aneca.es/activin/activin\\_conver\\_LLBB.asp](http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp)