

La enseñanza de Teorías de la Comunicación en España: análisis y reflexión ante la Convergencia de Bolonia

Komunikazioaren Teorien irakaskuntza Espainian:
Boloniako Konbergentziaren analisisa eta iradokizunak

Teaching Communication Theories in Spain: Analysis and
Reflections before Bologna's Convergence

*José Alberto García Avilés¹
y Leonarda García Jiménez²*

zer

Vol. 14 – Núm. 27
ISSN: 1137-1102
pp. 271-293
2009

Recibido el 12 de septiembre de 2008, aprobado el 22 de septiembre de 2009.

Resumen

El presente artículo estudia una muestra de las ofertas docentes en Teoría de la Comunicación, planteadas en las titulaciones de Periodismo españolas durante el curso académico 2007/2008. Se ha llevado a cabo un análisis de las siguientes variables: denominación de la asignatura, contenidos, duración y curso en el que se imparte; objetivos y metodología docentes; tipos de prácticas y sistemas de evaluación.

Los resultados indican que los programas incluyen una aproximación teórica a la disciplina y al fenómeno comunicativo, desde el concepto de comunicación hasta el estatuto científico de los estudios. Después predomina el estudio de las

¹ Universidad Miguel Hernández (Elche, España), jose.garciaa@umh.es

² Universidad de Colorado (Boulder, Estados Unidos), leonarda.garcia-jimenez@colorado.edu. Agradezco a la Fundación Séneca (Agencia Regional de Ciencia y Tecnología, Murcia, España) la beca posdoctoral (referencia 09395/PD/08) que subvenciona mi estancia investigadora en la Universidad de Colorado.

teorías de efectos, lo que revela la importancia que el funcionalismo ha tenido en los planes de estudios. A continuación figuran los modelos de la comunicación, las perspectivas teóricas y el estudio de emisores, receptores y sociedad-cultura, con una relevancia algo menor. Las categorías que presentan índices más bajos abordan otros niveles diferentes del mediático y los análisis de los mensajes. La metodología más habitual es la clase magistral, y entre las más utilizadas figuran las lecturas, los debates en clase y los trabajos individuales.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige cambiar el enfoque tradicional, donde el alumnado era un sujeto pasivo, a un enfoque donde éste adquiere un papel activo en la construcción de su aprendizaje. Partiendo de las fortalezas y debilidades detectadas, se ofrecen una serie de pautas que sirvan para esbozar una propuesta de programa docente adaptado al EEES.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior · Teorías de la Comunicación · Metodologías docentes · Periodismo

Laburpena

Artikulu honetan, 2007/2008 ikastaroan espainiako kazetaritza titulazioetan planteatzen diren irakaskuntza eskeintzen bilduma bat aztertzen da. Honako aldagaiak aztertu dira: irakasgaiaren izena, edukiak, iraupena eta dagokion ikasturtea, irakaskuntzaren helburuak eta metodologiak, praktika motak eta ebaluaketa sistemak.

Emaitzen arabera esan daiteke, komunikazioaren kontzeptutik eta ikasketeten izaera zientifikotik harago, fenomeno komunikatiboari eta disziplinari hurbilketa egokia eskaintzen zaiola egitarauetan. Gero, eraginen teoriak duten lehentasuna azpimarratu behar da, ikasketa egitasmoetan funtzionalismoak duen garrantziaren lekuko. Aurrerago, pisu gutxiagorekin, komunikazio ereduak jasoko dira, kultura-gizartea, igortzaileen eta hartzaileen azterketa teorikoa, esaterako. Azkenik, arreta are gutxiago emango zaio eremu mediatikotik eta mezuen analisitik kanpoko hainbat gairi. Bestalde, metodologia arruntena klase magistrala izango da. Honekin batera, irakurgaiak, eztabaidak gelan, eta banakako lanak.

Europako Goi Hezkuntza Eremuaren sorrerak (EEES), ikusmolde tradizionalaren aldaketa eskatuko du. Lehengo pasibotasuna ahaztuta, ikasleak paper aktiboa jokatu behar du bere buruaren hezkuntza garabidean. Sumatutako ahulezia eta indarguneetatik abiatuta, EEES horretara egokituko den irakaskuntza egitarau baten zirriborrarako irizpide batzuk eskeiniko dira.

Gako-hitzak: Europako Goi Hezkuntza Eremua · Komunikazioaren teoriak · Irakaskuntza metodologiak · Kaetaritza

Abstract

This article shows a study on the teaching programmes of Theory of Communication which have been offered in Spanish Journalism Schools during the 2007/2008 academic year. An analysis of the following items has been

undertaken: course title and description, content, length and year in which it is taught; objectives and teaching methodology; types of practical exercises and course evaluation.

Course programmes include a theoretical approach to the discipline and the communication phenomenon, dealing with issues such as the concept of communication and the scientific status of communication studies. The study of effects theories is also frequent, as it reveals the importance of functionalism in Spanish Journalism curricula. Other issues highlighted are the models of communication, as well as the study of senders, receptors and social culture, which are mentioned in 40% of the course programmes. The most common teaching methodology is the master class. Also highly rated are readings, class debates and individual essays.

The creation of the European Space of Higher Education (EEES) demands a change from traditional methods based on the student as a passive subject, as a new approach where the students are actively involved in the development of their learning process. Taking into account the findings of our analysis, a series of suggestions are made in order to set a proposal of a course guide adapted to the EEES.

Keywords: European Space of Higher Education · Communication Theory · Teaching methodologies · Journalism

0. Introducción

En el curso académico 2008/2009, algunas universidades españolas pusieron en marcha los nuevos planes de estudio valederos para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La reforma, conocida como la “convergencia de Bolonia”, está permitiendo la homologación en Europa de grados y posgrados. Además, con dicha transformación, el sistema educativo universitario pasa de una metodología basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje, lo que implica un mayor desarrollo del trabajo autónomo del alumnado y una reducción de las horas de clase presenciales en el aula (Zabalza, 2003). Precisamente, uno de los aspectos más relevantes que se modifican es el método docente, dado que del “aprendizaje por objetivos del profesor, se pasa al aprendizaje de competencias por el estudiante” (Estrada y Rodrigo, 2007: 342). De ahí que el profesorado ahora deba pensar la asignatura no tanto estructurada en torno a determinados objetivos como competencias, lo que no implica que desaparezcan los primeros, pero sí debe traducirse en la mayor importancia que tiene la adquisición de competencias, es decir del “conjunto de saberes sociales, técnicos y metodológicos que se utilizan en un momento y en una situación concreta para hacer una tarea determinada” (Estrada y Rodrigo, 2007: 345). La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior requiere, por tanto, una renovación de los contenidos y metodologías de las asignaturas, en nuestro caso, de la asignatura de Teorías de la Comunicación.

Con el fin de pensar la posible renovación de esta materia, en el presente artículo revisamos algunas de las propuestas docentes existentes y planteamos una serie de pautas para la elaboración de un nuevo modelo de programa. De ahí que este trabajo presente un doble objetivo: en primer lugar, revisar una selección de programas docentes de la asignatura Teoría de la Comunicación, para analizar cómo se está impartiendo la materia en las licenciaturas de Periodismo antes de la convergencia europea. Una vez esbozada esta aproximación al estado de la cuestión, el segundo objetivo es trazar una propuesta teórico-metodológica para la materia, adaptada ya al Espacio Europeo de Educación Superior.

Para la elaboración de este estudio se han analizado 30 ofertas de formación. Sólo se han tenido en cuenta asignaturas y programas de Teoría de la Comunicación y de la Información que se imparten en las titulaciones de Periodismo en España, dejando fuera del análisis otras titulaciones y otro tipo de asignaturas afines. La selección de esta licenciatura viene justificada por su dilatada tradición en nuestro país; recordemos la existencia de los antiguos Institutos de Periodismo³ que

³ Por ejemplo, el Instituto de Periodismo en Navarra fue fundado en el año 1958.

precedieron a la aparición de las facultades de Ciencias de la Información en el curso académico 1971-1972. Sobre las asignaturas, optamos únicamente por Teoría de la Comunicación (o expresiones afines tales como Teoría de la Información) debido al carácter troncal que sigue manteniendo en los nuevos grados, ahora como materia básica.

Con la finalidad de dar respuesta a todas estas cuestiones, hemos vertebrado el artículo de la siguiente manera:

En primer lugar, se esboza una breve introducción a las implicaciones, transformaciones y retos que plantea la reforma universitaria para las facultades de Periodismo. En este punto se inserta el papel que en los nuevos planes de estudio desempeña la materia sobre la que versa este artículo.

Una vez contextualizada la realidad objeto de estudio, se ha procedido a analizar y desglosar las ofertas docentes en Teoría de la Comunicación, planteadas en las titulaciones de Periodismo en España durante el curso académico 2007/2008, contemplando las siguientes variables: denominación, contenidos, duración y curso en el que se imparte; objetivos y metodología docentes; sistemas de evaluación y tipos de prácticas utilizadas.

Finalmente, partiendo de las fortalezas y debilidades detectadas, se han desarrollado, a modo de conclusión, algunas pautas que sirvan para esbozar un modelo de guía docente adaptado al EEES.

1. El Espacio Europeo de Educación Superior: cambios y retos. El papel de la teoría en los planes de estudio

Como se ha señalado, la convergencia de Bolonia supone un cambio en el sistema educativo, cuyo fundamento se centra en el aprendizaje. Por ello, los educadores deben responder con una modificación sustancial en sus roles. El profesorado pasa de ser el centro del proceso de enseñanza a convertirse en un mero conductor del aprendizaje autónomo (Gené y Pivadori, 2007: 2). Entre las recomendaciones del EEES, destaca que, para lograr este objetivo, las clases magistrales en las que el profesorado despliega un arsenal de conocimientos y donde la participación del estudiante consiste en escuchar, deberían completarse con estrategias de autoaprendizaje y trabajo personal por parte del alumnado.

Así, la función docente, tanto en su faceta investigadora como didáctica, incorpora sistemas interactivos de enseñanza presencial y no presencial complementarios, que no sustitutivos, a la clase magistral. Esta forma de enfocar el trabajo precisa, inevitablemente, de sistemas nuevos: desde la formación del profesorado o la evaluación, hasta la gestión administrativa. Deberá tenderse a dotar al alumnado de instrumentos que le permitan una rápida adaptación a las situaciones que vayan surgiendo, potenciando la capacidad de análisis, de relación y de conocimiento (Martínez, 1999).

En realidad, todas estas cuestiones no resultan novedosas, pues esos rasgos son los propios del auténtico espíritu universitario, dado que tal y como plantea Andrés (2002: 45) “la universidad no es enseñar el manejo de una máquina concreta de manera que el alumno esté vinculado toda la vida a ese botón y a esa máquina, se trata de todo lo contrario, de capacitar para el abanico más amplio de posibilidades, para que el estudiante sea solucionador de los problemas más diversos”. En este contexto, “el profesor ha de sembrar ante todo inquietudes, deseos de saber más y dar elementos para resolver las consiguientes dudas. Pero las dudas ha de resolverlas cada persona” (Andrés, 2002: 35). La universidad es un “enseñar a buscar”, de ahí que la reforma europea ponga el acento en la esencia de esta institución. De esta manera, el EEES plantea una “innovación” fundamentada en la propia identidad de la enseñanza universitaria.

¿Cómo se deben diseñar los grados en el caso de las facultades de Comunicación? El Libro Blanco de los títulos de grado en Ciencias de la Comunicación (Aneca, 2004) recoge numerosos aspectos del diseño de un modelo de grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, perfiles profesionales y competencias específicas que deben asimilarse durante las enseñanzas, entre otros aspectos.

Concretamente en Periodismo, el valor de la comunicación en la sociedad global exige la reflexión de profesionales formados no sólo en habilidades, sino también en competencias y valores y, sobre todo, en la capacidad de aprendizaje, crítica y análisis. Estas son algunas de las cuestiones que aporta la asignatura de Teorías de la Comunicación a los estudios de Periodismo, dado que, según Estrada y Rodrigo (2007: 341), “las cualidades que se postulan para un buen periodista no distan tanto de las de un buen teórico de la comunicación”. De esta forma, algunas de las características del “buen” teórico son (Casmir, en Estrada y Rodrigo, 2007: 334 y ss.): curiosidad, conocimiento general y específico, pensamiento relacional y claro, habilidad organizadora y comunicadora,

flexibilidad... Aspectos todos ellos necesarios en igual medida para el buen ejercicio de la labor periodística.

La Universidad está obligada a aportar una formación integral que prepare a futuros profesionales no sólo en el cómo y con qué realizar su trabajo, sino en el porqué y para qué llevarlo a cabo (Aciego et al, 2003). Los planes de estudio de Periodismo y el desarrollo curricular de las asignaturas han de dotar al alumnado de un profundo bagaje cultural, unos sistemas de análisis y crítica, y un procedimiento de aprendizaje sobre el que se construyan las competencias propias del quehacer profesional.

En este contexto, la teoría está llamada a desempeñar un destacado papel dado que aporta todas estas necesidades (fomento de la capacidad crítica, de comprensión del hombre y el mundo, de racionalización de las ideas, de resolución de preguntas y problemas, etc.) y contrarresta, además, la tendencia pragmatista y tecnicista propia de nuestro tiempo. De ahí la importancia que adquiere la asignatura de Teorías de la Comunicación en la sociedad del conocimiento, cuando se está reivindicando la necesidad de potenciar la formación intelectual del futuro periodista para escapar, con ello, de la lógica del espectáculo imperante en el panorama mediático. Esta apuesta formativa aboga por revitalizar el debate público democrático en los medios de comunicación, a través de la figura del periodista intelectual (Arroyas, 2008) formado en pensamiento social comunicológico.

Ahora la cuestión está en si desde las facultades se está respondiendo adecuadamente a los retos que plantea Bolonia, a las necesidades de la propia sociedad contemporánea o, por el contrario, la adaptación se está produciendo en otras direcciones. Se trata de un debate fértil que requiere una discusión más profunda, que supera los objetivos de este trabajo.

2. La asignatura de Teorías de la Comunicación: estado de la cuestión

Tras seleccionar la muestra objeto de estudio, y una vez estudiadas las características básicas de los programas, se plantearon seis cuestiones clave (*Research Questions* RQ) que guiaron la investigación:

- RQ 1. ¿Cuál es la denominación, el curso en que se imparte y el número de créditos de la asignatura?
- RQ 2. ¿Cuál es la naturaleza de los contenidos y el enfoque predominante?
- RQ 3. ¿Se especifican los objetivos que se pretenden transmitir al alumnado? ¿De qué tipo?

- RQ 4. ¿Qué metodología docente se emplea?
- RQ 5. ¿Qué tipo de prácticas se realizan?
- RQ 6. ¿Qué sistemas y criterios de evaluación de la materia se siguen?

La muestra está compuesta por 30 programas de la asignatura correspondiente a la materia de Teoría de la Comunicación, impartida en 28 universidades españolas durante el curso 2007-2008 (véase el anexo). De ellas, 16 son universidades públicas y 12 privadas. Existían 32 universidades con la licenciatura de Periodismo en dicho curso académico, por lo que la muestra analizada representa el 87.5 del universo. Del total de la muestra, los planes de estudio de la Licenciatura de Periodismo de dos centros (Universitat Rovira Virgili y Universitat Internacional de Catalunya) no ofertaban la asignatura de Teoría de la Comunicación. Además, las propuestas docentes de otras dos universidades no fueron incluidas debido a que no eran públicas en el momento de la elaboración de este estudio (julio-agosto de 2008) y a la imposibilidad de acceder a las mismas mediante el contacto a través del correo electrónico. Asimismo, la materia se imparte mediante dos asignaturas distintas (Teoría de la Información y Teoría de la Comunicación) en los planes de estudio de Periodismo de las universidades Autónoma de Barcelona, Complutense, Rey Juan Carlos, La Laguna y San Jorge.

Para una mayor claridad en la exposición, hemos dividido los resultados obtenidos de los programas analizados en cuatro apartados: la denominación con la que se presenta a la materia; los contenidos, la duración y curso en el que se imparte; los objetivos y la metodología docentes, y los sistemas de evaluación y tipos de prácticas utilizadas.

2.1. Denominación de la asignatura

La denominación de la asignatura no es una cuestión baladí, más si cabe en un momento en el que algunas universidades han abogado por sustituir la Teoría de la Comunicación por Sociología de la Comunicación. Llevar a cabo esta acción supone deslegitimar las facultades que imparten estudios en Periodismo (o en Publicidad y Relaciones Públicas, o en Comunicación Audiovisual) dado que con ello, implícitamente, se está reconociendo la no existencia de las Ciencias de la Comunicación. Si éstas no existen, no tendrían por qué constar las facultades que llevan el mismo nombre. Además, reducir la teoría a la sociología supone empobrecer un área de estudio que también bebe de la semiótica, la antropología, la filosofía o la psicología, entre otras.

Aclarada esta cuestión, encontramos que el 50% de los programas optan por Teorías/Teoría de la Comunicación; el 33,3% por Teorías/Teoría de la Información y la Comunicación; el 10% por Teorías/Teoría de la Información y el 6.6% por Fundamentos de la Comunicación y de la Información o Teoría de la Comunicación Mediática. Solamente en cuatro de los casos contemplados, en una misma titulación se ha producido un desdoblamiento de asignaturas y existe una asignatura denominada Teoría de la Comunicación y otra Teoría de la Información, que son los mismos únicos cuatro casos en los que se ha hablado de Teoría de la Información. Es decir, que se imparte Teoría de la Información siempre y cuando exista Teoría de la Comunicación. Como dato anecdótico, sólo en un caso se divide la asignatura en dos partes (Teorías de la Comunicación I y II, ambas cuatrimestrales, en primer y segundo curso, respectivamente).

De todo ello se deduce que la denominación mayoritaria es Teorías de la Comunicación por un motivo principal: dicha expresión engloba a todas las demás, por lo que resulta redundante señalar Teorías de la Comunicación y de la Información, dado que las segundas se incluyen dentro de las primeras. La etiqueta Teorías de la Información parece un tanto arriesgada, puesto que no termina de estar clara su delimitación conceptual.

2.2. Contenidos, duración y curso en el que se imparte la materia

Con el fin de delimitar las cuestiones teóricas tratadas en las facultades, se elaboró una plantilla que recogía algunas clasificaciones clásicas de las áreas de la investigación en comunicación (García y Berganza, 2005: 37; Igartua y Humanes, 2004: 39 y García, 2007: 166). Dicha plantilla sirvió de base para cotejar los programas analizados. Finalmente, se contemplaron los siguientes contenidos:

1. Epistemología-filosofía de la comunicación, con cuestiones básicas sobre el fenómeno comunicativo y su estatuto científico (Martín, 2003; Sfez, 2007; Igartua y Humanes, 2004; García, 2007).
2. Modelos de la comunicación (Rodrigo, 1995).
3. Perspectivas teóricas (Galindo et al., 2008; Craig y Muller, 2007): interpretativa (Escuela de Chicago, Interaccionismo Simbólico, Escuela de Palo Alto); funcionalista (Mass Communication Research, funciones y tipologías de los medios, determinismo tecnológico), crítica (Marxismo, Escuela de Frankfurt, Estudios Culturales) y semiótica.
4. Los procesos de recepción y los análisis de audiencias (Orozco, 2001).
5. Las teorías de efectos (Bryant y Zillmann, 1996).

6. Los emisores (Ortega y Humanes, 2000), con aspectos tales como la sociología de las profesiones, el “arte de informar”, las rutinas periodísticas, los procesos de selección informativa o los análisis de las estructuras financieras de los medios de comunicación (Tuchman, 1978).
7. Estudios sobre el mensaje (González, 1989 y 1995; Imbert, 2003): representaciones de determinados colectivos; análisis de contenido y del discurso; estrategias comunicativas; análisis de medios o reflexiones teóricas sobre los mensajes periodísticos.
8. Cultura y sociedad (Méndez, 2004). Son temas de la asignatura que no se centran específicamente en un elemento del proceso comunicativo sino que lo abordan desde una perspectiva más completa (con el análisis de todo el proceso) y general, hasta llegar al estudio de la sociedad y la cultura contemporáneas (cultura de masas y mediática; relaciones de la sociedad con los medios; opinión pública; democracia o sociedad de la información).
9. Niveles de la comunicación (Knapp, 2007; Fernández y Rizo, 2009): otros tipos de comunicación complementarios o alternativos al mediático (comunicación intrapersonal, interpersonal, grupal, institucional, no verbal).
10. Otros. En esta última categoría se han recogido aquellas cuestiones que no están reflejadas en los anteriores apartados (metodologías de la investigación; incomunicación social, bases biológicas y psicológicas de la conducta comunicativa; comunicación y seres vivos humanos y no humanos o comunicación y escritura) (Piñuel y Lozano, 2006).

Ante todo, predominan las cuestiones relacionadas con la comunicación mediática, contemplándose muy escasamente el estudio de otras tipologías comunicativas (comunicación interpersonal, grupal o no verbal).

Ya centrados específicamente en qué temas se imparten dentro del territorio español, como era previsible, prácticamente todos (a excepción de uno) los programas incluyen una primera aproximación teórica a la disciplina y al fenómeno comunicativo, con cuestiones que abarcan desde el concepto de comunicación hasta el propio estatuto científico de los estudios del área. Tras esta primera toma de contacto con el ámbito teórico, predomina el estudio de las teorías de efectos, lo que sin duda revela la importancia que el funcionalismo ha tenido en los planes de estudios, ya que durante mucho tiempo se identificó a las teorías de la comunicación únicamente con las teorías de efectos (Lowery y De Fleur, 1995).

Tabla 1. Naturaleza y enfoque de los contenidos

| Contenidos incluidos | Porcentaje de aparición |
|----------------------------------|-------------------------|
| Epistemología de la comunicación | 96.6 % |
| Las teorías de efectos | 56,6% |
| Los emisores | 46,6% |
| Cultura y sociedad | 46,6% |
| Las perspectivas teóricas | 43,3% |
| Los procesos de recepción | 43,3% |
| Los modelos de la comunicación | 40% |
| Niveles de la comunicación | 30% |
| Análisis del mensaje | 30% |
| Otros | 26,6% |

Fuente: elaboración propia partiendo de los programas docentes de las asignaturas.

Después de ambos temas, encontramos que los modelos de la comunicación, las perspectivas teóricas y el estudio de emisores, receptores y sociedad-cultura poseen una relevancia algo menor, aunque todos ellos aparecen con porcentajes superiores al 40%. Finalmente, las categorías que presentan índices más bajos son las reflexiones en torno a otros niveles diferentes del mediático y los análisis de los mensajes (véase la Tabla I).

El análisis de los programas permite esbozar algunas observaciones. En primer lugar, destaca el peso que en los planes de estudio adquiere la perspectiva funcionalista, si atendemos a que varias de las categorías (perspectiva teórica, efectos y modelos) hacen mención expresa a esta tradición de pensamiento y si consideramos que cuando el plan de estudios aborda una sola tradición, aboga por la funcionalista frente a la crítica o interpretativa. Además, teniendo en cuenta que todas las categorías recogen las cuestiones que aparecen en los 30 programas analizados, cabe indicar que los mismos incluyen una media de cuatro categorías por asignatura (solamente siete programas tratan menos de cuatro áreas temáticas). Esto podría suponer una carga teórica excesivamente ambiciosa para una asignatura cuatrimestral, no así para las de duración anual. En este sentido, más de la mitad de los programas han optado por una duración cuatrimestral, frente al 43% que lo ha hecho por la anual. La asignación de créditos oscila entre los 4.5 y 6 en las cuatrimestrales y los 8 y 12 en las anuales (véase la Tabla II).

Tabla 2. Asignación de créditos de las asignaturas de Teoría de la Comunicación

| Número de créditos | Número de asignaturas con esta duración |
|--------------------|-----------------------------------------|
| 4.5 | 2 |
| 5 | 5 |
| 6 | 10 |
| 8 | 3 |
| 9 | 1 |
| 10 | 7 |
| 12 | 2 |

Fuente: Elaboración propia, partiendo de los programas docentes de las asignaturas.

Acerca del curso, la asignatura aparece adscrita a primero en la gran mayoría de las titulaciones. Se pretende con ello ofrecer una fundamentación de la disciplina de la comunicación, de forma que los discentes se familiaricen con asuntos nucleares que seguirán tratándose en otras materias en cursos posteriores. Tan sólo seis de las treinta titulaciones analizadas han optado por impartir Teoría de la Comunicación en segundo curso, si bien un centro divide la asignatura en dos cursos (Teorías I y II).

2.3. Objetivos y metodología docentes

En general, los programas docentes analizados contienen enunciados que recogen tres tipos de objetivos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, salvo en el 16.6% de los casos, en los que no se mencionan los objetivos (véase la Tabla III).

El 83.3% de los programas incluye objetivos de tipo cognoscitivo, tales como “estudiar la naturaleza de la comunicación y de la información”, “analizar las diferentes formas características de la comunicación” o “reflexionar sobre las teorías y modelos de la comunicación propuestos desde distintos ámbitos disciplinares”.

Poco más de la mitad de las asignaturas menciona algún objetivo de naturaleza procedimental, como, por ejemplo, “la capacidad de formular preguntas relevantes, hipótesis y conclusiones”, o la “capacidad para relacionar conceptos, principios y estructuras, así como para aplicarlos críticamente a fenómenos específicos”.

Los objetivos actitudinales se incorporan con menor frecuencia a los programas docentes. Responden a este tipo de objetivos formulaciones tales como “desarrollar una actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación”, o “adquirir sensibilidad, interés y curiosidad hacia los procesos comunicativos en la sociedad tanto desde la perspectiva del usuario como del profesional”.

Tabla 3. Formulación de objetivos predominantes

| Tipos de objetivos mencionados | Porcentaje de asignaturas |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Ninguno | 16,6% |
| Objetivos cognoscitivos | 83.3% |
| Objetivos procedimentales | 56.6% |
| Objetivos actitudinales | 30% |
| Tipos de objetivos que se mencionan | Porcentaje de asignaturas |
| Sólo objetivos cognoscitivos | 24% |
| Objetivos cognoscitivos y procedimentales | 40% |
| Objetivos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales | 28% |
| Objetivos cognoscitivos y actitudinales | 8% |

Porcentajes sobre el total de asignaturas que incluyen objetivos. Los porcentajes no suman 100% porque, a menudo, se mencionan varios tipos de objetivos. Fuente: Elaboración propia, partiendo de los programas docentes de las asignaturas.

En conclusión, cabe señalar que los objetivos relacionados con fomentar determinadas actitudes del alumnado se encuentran infravalorados. La mayor parte de los programas hacen hincapié en los objetivos encaminados al aprendizaje conceptual, el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis. En segundo término, también predominan los objetivos que facilitan el conocimiento de técnicas y habilidades de la disciplina. Sin embargo, existe un déficit de objetivos que fomenten las actitudes críticas ante la comunicación y los hábitos encaminados a la formación integral del alumnado.

Por otra parte, la metodología empleada en la transmisión de los contenidos resulta un elemento clave. De modo habitual, para la estructuración del programa y la descripción de sus componentes se tienen en cuenta los principales factores de la actividad docente, como son: la clase magistral, la tutoría, la potenciación del trabajo individual del estudiante, el trabajo cooperativo entre iguales, las prácticas y el uso de materiales didácticos

En el caso que nos ocupa, una quinta parte de los programas no especifica la metodología docente empleada (véase la Tabla IV).

Tabla 4. Desarrollo y formulación de metodologías docentes

| Número de metodologías empleadas | Porcentaje de programas |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| Ninguna metodología | 20% |
| Dos tipos de metodología | 29.1% |
| Tres tipos de metodología | 25% |
| Cuatro tipos de metodología | 14.6% |
| Cinco o más tipos de metodología | 29.1% |
| Tipo de metodología docente | Porcentaje de programas que la usan |
| Clase magistral | 95.8% |
| Clases prácticas (sin especificar) | 20.8% |
| Debates | 45.8% |
| Exposiciones de los alumnos | 20.8% |
| Sesiones a través de la web | 4.1% |
| Seminarios | 4.1% |
| Tutorías | 29.1% |
| Lecturas fijadas | 50% |
| Trabajos de los alumnos | 45.8% |
| Trabajos en grupo | 12.5% |
| Análisis de medios o programas | 12.5% |
| Otras | 16.6% |

Porcentajes sobre el total de asignaturas que incluyen algún tipo de metodología docente. Los porcentajes no suman 100% porque se mencionan varios tipos de metodologías. Fuente: Elaboración propia, partiendo de los programas docentes de las asignaturas.

La metodología más habitual es la clase magistral en el aula. A continuación, tres figuran entre las más utilizadas: las lecturas establecidas, los debates en clase y los trabajos individuales. En tercer lugar, otro apartado estaría constituido por las empleadas en torno al 20% de los casos: tutorías, clases prácticas y exposiciones del alumnado. Por último, y como menos habituales están los trabajos en grupo, así como el análisis de medios o programas audiovisuales. Resulta significativo que en la mayor parte de los programas se dan los dos extremos: o bien sólo se especifican dos metodologías (la clase magistral y cualquier otra), o en

cambio se incorporan al menos cinco metodologías distintas, con una amplia variedad de enfoques y estrategias docentes.

2.4. Tipos de prácticas y sistemas de evaluación

Sobre los tipos de prácticas y trabajos más recurrentes hasta el momento hay que decir que casi una cuarta parte de los programas no aluden a ninguna actividad, lo cual puede resultar sorprendente porque, salvo contadas excepciones, la disciplina tiene asignados algunos créditos prácticos (Tabla V).

Tabla 5. Número y tipología de las prácticas programadas

| Variedad de prácticas que se realizan | Porcentaje de las asignaturas |
|----------------------------------------------|--------------------------------------|
| Un tipo de práctica | 26% |
| Dos tipos de prácticas | 13% |
| Tres tipos de prácticas | 22% |
| Cuatro tipos de prácticas | 26% |
| Cinco o más tipos de prácticas | 13% |
| Prácticas realizadas por los alumnos | Porcentaje de asignaturas |
| No se menciona ninguna | 23.3% |
| Análisis de textos periodísticos | 52.1% |
| Debates en clase | 43.5% |
| Análisis de documentos audiovisuales | 39.1% |
| Elaboración de trabajos | 47.8% |
| Lectura de libros y comentario/reseña | 52.1% |
| Otras | 13% |

Porcentajes sobre el total de asignaturas que incluyen algún tipo de prácticas. Los porcentajes no suman 100% porque, a menudo, se mencionan varios tipos de prácticas. Fuente: elaboración propia, partiendo de los programas docentes de las asignaturas.

La lectura de libros, artículos o textos periodísticos sobre los que el alumnado ha de elaborar alguna reseña o comentario, son las actividades más frecuentemente programadas. En segundo lugar, la práctica más habitual es la elaboración de trabajos, a menudo con el propósito de desarrollar competencias de análisis conceptual, síntesis y argumentación, que resultan muy pertinentes. A continuación figuran los debates en el aula, sobre un tema relacionado con los contenidos de la materia. Se trata

de una práctica cada vez más frecuente. También el análisis de documentos audiovisuales, que puede aportar elementos complementarios sobre aspectos tratados en clase.

Otra de las cuestiones que va a sufrir importantes modificaciones en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior será el sistema de evaluación, dado que el cambio en el modelo (de la enseñanza al aprendizaje) implica necesariamente una transformación en los distintos métodos con los que se examinará el rendimiento del alumnado.

Tabla 6. Número y tipología de los sistemas de evaluación

| Sistemas utilizados | Porcentaje |
|-----------------------------|---------------------------|
| 4 o más | 40,7% |
| 3 | 25,9% |
| 2 | 25,9% |
| 1 | 7,4% |
| Sistema de evaluación | Porcentaje de utilización |
| Trabajos | 73,3% |
| Examen desarrollo | 46,6% |
| Examen sin especificar tipo | 40% |
| Participación en clase | 30% |
| Lecturas | 26,6% |
| Exámenes parciales | 23,3% |
| Prácticas en grupo | 20% |
| Asistencia a clase | 16,6% |
| Examen tipo test | 13,3% |
| Otras | 6,6% |
| Continua (sin examen) | 0 |

Porcentajes sobre el total de asignaturas que incluyen algún tipo de prácticas. Los porcentajes no suman 100% porque se mencionan varios sistemas de evaluación. Fuente: elaboración propia, partiendo de los programas docentes de las asignaturas.

En este sentido, antes de continuar, es preciso indicar que no todos los programas incluyen este aspecto (véase la Tabla VI). De hecho, lo recogen 27 de los 30 revisados. En general, la medición del rendimiento sigue fundamentándose en el examen (sea de desarrollo o tipo test) puesto que ninguna de las facultades contempla la posibilidad de no realizar este

tipo de pruebas. En este sentido, la opción complementaria al examen que con más frecuencia es utilizada es la realización de trabajos. El resto de opciones (participación en clase o tutorías de autoevaluación) presenta unos índices de aparición menos representativos.

3. A modo de conclusión: propuestas programáticas para la convergencia de Bolonia

Tras esta aproximación al panorama de la enseñanza de las Teorías de la Comunicación, no queremos cerrar este artículo sin esbozar algunas notas concluyentes que ayuden a perfilar un posible programa docente de la asignatura. Este apartado no pretende ser más que eso: una iniciativa que arroje algo de luz al incierto panorama que plantea la actual reforma universitaria.

Para ello, vamos a seguir el mismo orden con el que hemos desarrollado en el anterior apartado los resultados obtenidos de los programas analizados, esto es: denominación de la asignatura; contenidos, duración y curso en el que se imparte; objetivos, metodologías docentes y sistemas de evaluación.

3.1. Denominación

Tal y como contemplan la mayor parte de los programas analizados, en el presente trabajo también se aboga por la denominación Teorías de la Comunicación, puesto que, según se ha indicado anteriormente, esta expresión es la más genérica de todas e incluye, por esto mismo, a otras afines (Teorías de la Información, Teoría de la Comunicación mediática o Fundamentos de la Información). Por otra parte, hablar de Teoría de la Comunicación, en singular, podría resultar un tanto pretencioso puesto que, a día de hoy, no existiría tal disciplina como un todo unitario y cohesionado (Craig, 1999: 120). La investigación todavía arrastra la histórica fragmentación del campo (García, 2007: 68), circunstancia que debe quedar reflejada en la propia nomenclatura de la materia.

3.2. Contenidos, duración y curso

A pesar de que más del 40% de los programas abogan por una duración anual, es muy probable que, en parte por el carácter iniciático de la materia, dicha duración no sea la más recomendable para imprimir a la asignatura el carácter dinámico que parece estar requiriendo el EEES. De ahí que la duración cuatrimestral parezca algo más adecuada, por las propias particularidades y dificultades que entraña Teorías de la Comunicación. Ahora bien, debido a que la materia es de carácter básico y

supone el fundamento para muchas otras áreas por su transversalidad, sería recomendable programarla en dos partes, para los dos primeros cursos de la licenciatura.

De optar por esta posible opción, el primer curso estaría pensado para otorgar a los estudiantes una base teórica con cuestiones introductorias de carácter epistemológico (comunicación e incomunicación, distintos tipos de comunicación, naturaleza de las teorías de la comunicación o las propias dificultades que entraña su estudio) y con una sucinta panorámica de las perspectivas teóricas (funcionalista, crítica e interpretativa) más usuales en las que puede ubicarse el comunicador para observar los fenómenos comunicativos. Recordemos que estas dos categorías están presentes en los programas en un 96,6% (epistemología) y en un 43,3% (tradiciones teóricas).

Una vez que el alumnado hubiere alcanzado una cierta base teórica, en el segundo curso de periodismo, o lo que es lo mismo, en la segunda parte de la asignatura, podría plantearse, desde las diferentes tradiciones teóricas estudiadas en primero, el análisis de los principales objetos de estudio que, históricamente han vertebrado la disciplina de la comunicación mediática. Hablamos de los emisores (46,6%), receptores (43,3%), mensajes (30%), efectos (56,6%) y cultura-sociedad (46,6%)⁴.

3.3. *Objetivos-competencias, metodología docente y sistemas de evaluación*

Los objetivos de la asignatura los transformaremos en nuestra reformulación en competencias, dado que, tal y como se ha señalado, el EEES aboga por la competencia estructurada en función del estudiante.

En principio, sería recomendable que se encontraran competencias de carácter conceptual, procedimental y actitudinal. Veamos posibles competencias en cada una de estas dimensiones.

- Conceptuales: ser capaz de explicar la naturaleza de la comunicación; analizar los principales objetos de estudio de las teorías de la comunicación y saber plantear las tradiciones teóricas del pensamiento comunicológico.
- Procedimentales: formular preguntas, hipótesis y conclusiones relevantes sobre el entorno socio-mediático y ser capaz de relacionar conceptos teóricos y realidades de la vida cotidiana.

⁴ Entre paréntesis figura la frecuencia de aparición que estas cuestiones han tenido en los planes tradicionales hasta el curso 2007/2008.

- Actitudinales: desarrollar la capacidad crítica y la sensibilización hacia situaciones éticamente cuestionables.

Ahora bien, una de las carencias de los programas ha sido, precisamente, la escasa presencia de objetivos de naturaleza actitudinal (en el 30% de los casos), es decir, de aquellos que tratan de potenciar actitudes a partir del conocimiento teórico. Por tanto, esta sería una de las cuestiones a tener en cuenta, el potenciar algunos de los siguientes aspectos: actitudes críticas ante los mensajes mediáticos y, en general, los elementos que integran el proceso comunicativo (emisores, efectos, audiencias, cultura y sociedad...); desarrollar el espíritu analítico y reflexivo ante la sociedad posmoderna de la información; interés por la profundización en la comunicación mediática o la sensibilización acerca de la importancia de la cultura y la teoría como actitudes ante la vida.

De esta forma, para conseguir alcanzar este tipo de competencias sería preciso potenciar metodologías de enseñanza y sistemas dinámicos de prácticas y de carácter investigador que completaran a las clases magistrales. Dado que éstas disminuyen, la opción de seminarios sobre temáticas concretas con grupos reducidos constituye una buena herramienta de aprendizaje⁵, lo que puede propiciar una mejor gestión de debates y puestas en común. También el tutelaje a lo largo de todo el semestre es otra de las posibilidades que deberán revalorizarse en el EEES (en estos momentos es utilizado en el 29% de los programas, siendo además ésta una opción escasamente optimizada). En realidad, los seminarios y las tutorías se presentan como los medios idóneos para proporcionar las directrices que el alumnado debe seguir en su trabajo autónomo, que ahora cobra un mayor peso. Al potenciar el autoaprendizaje, el trabajo de las lecturas básicas fijadas, el análisis de productos mediáticos, la preparación de exposiciones y debates en clase/seminarios, la elaboración de dossiers temáticos de ejercicios, la participación en foros, weblogs y demás soportes web, así como la elaboración de ensayos, deberán tener un mayor peso en la asignatura y, por tanto, en los sistemas de evaluación.

Sobre éstos últimos, y siempre teniendo en cuenta su adecuación a los objetivos docentes, es posible que los exámenes tipo test, también conocidos como pruebas objetivas, no sean los más adecuados para tratar de evaluar las competencias de carácter procedimental y actitudinal que hemos expuesto en el inicio de este apartado. En este punto, los exámenes de desarrollo y la elaboración de ejercicios, ensayos o artículos, parecen algo más adecuados para la medición de capacidades y actitudes (relación

⁵ En la actualidad, su utilización es meramente anecdótica ya que sólo un 4,1% de los programas lo han contemplado.

de conceptos y realidades, análisis de elementos de la sociedad contemporánea, actitudes crítica y reflexivas ante el entorno, etc.).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior exige cambiar el enfoque tradicional, donde el alumnado era un sujeto pasivo que recibía básicamente información del profesorado, a un enfoque donde el estudiante adquiere un papel activo en la construcción de su aprendizaje. “La substitución parcial de las clases expositivas por un conjunto de actividades cooperativas permite al estudiante construir de forma más autónoma su propio aprendizaje (...) En este entorno los estudiantes trabajan siempre entre iguales y el profesor ejerce de guía o tutor, asignando a un pequeño grupo de alumnos una tarea global, que se desglosa en una serie de tareas individuales que cada miembro del grupo debe realizar. Los elementos más destacables de este tipo de aprendizaje son la responsabilidad individual, la interdependencia positiva y la dinámica de grupos” (Gené y Pividori, 2007: 4-5).

En definitiva, el proyecto docente de la asignatura de Teoría de Comunicación en el grado de Periodismo ha de ser fruto de una profunda reflexión acerca de los requerimientos de la sociedad en el ámbito de la comunicación, que responda a la necesidad de formar integralmente a profesionales que hayan estudiado la acción de comunicar, fundamenten su quehacer desde la cultura y desarrollen habilidades en el análisis y la producción de mensajes, desde el rigor teórico y el conocimiento de los medios. Dicha formación permitirá profundizar en la especificidad de la profesión, lo cual exige superar la dispersión habitual en los planes de estudio de Periodismo.

Referencias

- ACIEGO, Ramón; MARTÍN, Eduardo y DOMÍNGUEZ, Raquel (2003). “Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género”. **En:** *Anales de Psicología*, Vol. 19, nº 1, pp. 133-143.
- ANDRÉS GALLEGO, José (2002). *Ser universitario*. Lección inaugural del curso académico 2002-2003. Universidad Católica de Murcia.
- ANECA (2004). *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación*. Disponible en web: http://www.aneca.es/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf Consultado el 23/9/2009
- ARROYAS LANGA, Enrique (2008). *El periodismo como foro de debate. Fundamentos teóricos para una redefinición del papel del periodista en el espacio público*. Tesis doctoral. Universidad Católica de Murcia.

- BRYANT, Jennings y ZILLMANN, Dolf (1996). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.
- CRAIG, Robert (1999). "Communication theory as a field". **En:** *Communication Theory*, n° 9, pp. 119-161.
- CRAIG, Robert & MULLER, Heidi (2007). *Theorizing communication. Readings across traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ESTRADA, Anna y RODRIGO ALSINA, Miquel (2007). "El reto de la docencia de Teoría de la Comunicación on line y presencial en el marco del EEES". **En:** *Estudos em Comunicaçao*, vol. 1, pp. 332-361. Disponible en web: http://www.labcom.ubi.pt/ec/01/textos_site/estrada-anna-rodrigo-miquel-docencia-teoria-de-la-comunicacion.html (Consultado el 20/03/2009)
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Fátima y RIZO GARCÍA, Marta (2009). *Nosotros y los otros: La comunicación humana como fundamento de la vida social*. México D. F: Editoras los miércoles.
- GALINDO, Jesús (2008) (coord.). *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. México D.F: Mc Graw Hill.
- GARCÍA GALERA, Carmen y BERGANZA CONDE, María Rosa (2005). "El método científico aplicado a la investigación en comunicación mediática". **En:** BERGANZA CONDE, María Rosa y RUIZ SAN ROMÁN, José (coords.): *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid: McGraw Hill, pp. 19-42.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Leonarda (2007). *Las teorías de la comunicación en España*. Madrid: Tecnos.
- GENÉ, Jordi y PIVIDORI, María Isabel (2007). "Objetivos de aprendizaje y actividades cooperativas: experiencias para favorecer el aprendizaje autónomo en el área de la Química Analítica". Disponible en web: <http://www.um.es/ojs/index.php/actas-redu/article/view/433/404>. Consulta realizada el 28/08/2008
- GONZÁLEZ REQUENA, Jesús (1989). *El espectáculo informativo o la amenaza de lo real*. Madrid: Akal.
- GONZÁLEZ REQUENA, Jesús (1995). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Cátedra: Madrid.
- IGARTUA, Juan José y HUMANES, María Luisa (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- IMBERT, Gerard (2003). *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*. Barcelona: Gedisa.

- KNAPP, Mark (2007). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- LOWERY, Shearon & DE FLEUR, Melvin (1995): *Milestones in Mass Communication Research*. Nueva York: Longman.
- MARTÍN ALGARRA, Manuel (2003). *Teoría de la Comunicación: una propuesta*. Madrid: Tecnos.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco (1999). “El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI. **En:** I Encuentro de perfeccionamiento del profesorado universitario”. Caracas. Disponible en web: <http://edutec.rediris.es/documentos/1999/perfil.htm>. Consultado el 28/08/2008
- MÉNDEZ RUBIO, Antonio (2004). *Perspectivas sobre comunicación y sociedad*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universitat de Valencia.
- OROZCO, Guillermo (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Norma.
- ORTEGA, Félix y HUMANES, María Luisa (2000). *Algo más que periodistas: sociología de una profesión*. Barcelona: Ariel.
- PIÑUEL RAIGADA, José Luis y LOZANO, Carlos (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- RODRIGO ALSINA, Miquel (1995). *Modelos de la comunicación*. Madrid: Tecnos.
- ROIZ, Miguel y MUÑOZ CARRIÓN, Antonio (1986). “Bibliografía sobre Teoría de la Comunicación”. En: *Reis*, n. 33 pp. 197-225.
- ROMÁN PORTAS, Mercedes (2000). “Aspectos metodológicos de la Historia de la Comunicación”. **En:** *Ámbitos*, nº5, pp. 119-128.
- SFEZ, Lucien (2007). *La comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TUCHMAN, Gaye (1978). *Making News: A Study in the Construction of Reality*. Nueva York: Free Press.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Anexo. Universidades analizadas que imparten la licenciatura de Periodismo en España (curso 2007-08):

Universidad Abat Oliba CEU
Universidad Antonio de Lebrija
Universidad Autónoma de Barcelona
Universidad Camilo José Cela
Universidad Cardenal Herrera-CEU
Universidad Carlos III de Madrid
Universidad Católica San Antonio
Universidad Complutense de Madrid
Universidad Europea de Madrid
Universidad de La Laguna
Universidad de Málaga
Universidad Miguel Hernández de Elche
Universidad de Murcia
Universidad de Navarra
Universidad del País Vasco
Universidad Pompeu Fabra
Universidad Pontificia de Salamanca
Universidad Ramón Llull
Universidad Rey Juan Carlos
Universidad Rovira i Virgili
Universidad S.E.K.
Universidad San Jorge
Universidad Santiago de Compostela
Universidad de Sevilla
Universidad de Valencia
Universidad de Valladolid
Universidad de Vic
Universidad Internacional de Cataluña