

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

S Tejedor Calvo, L Cervi (2017): “Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, pp. 1.626 a 1.647.

<http://www.revistalatinacs.org/072paper/1238/88es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2017-1238](https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238)

Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas

Analysis of the journalism and communication degree programmes of the world's top-ranked universities. Competencies, objectives and subjects

Santiago Tejedor Calvo [\[CV\]](#)   Profesor del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona (España) santiago.Tejedor@uab.cat

Laura Cervi [\[CV\]](#)   Profesora del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona (España) laura.cervi@uab.cat

Abstracts

[ES] Introducción: El artículo presenta los resultados de un estudio descriptivo que analiza 12 planes de estudios sobre Comunicación y Periodismo de las 8 universidades más prestigiosas del mundo en el ámbito de la Comunicación, según el Índice QS World University. **Metodología:** Bajo una perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa, el trabajo analiza los objetivos, las competencias, las áreas temáticas, el tipo de asignaturas y la distribución en el currículo académico a partir del estudio de los planes de estudio y de un total de 542 asignaturas. Se identifican buenas prácticas y se señalan tendencias en el diseño curricular de los planes de estudio. **Resultados y conclusiones:** El estudio permite señalar que las universidades apuestan por planes de estudios con un predominio de asignaturas optativas que garanticen una formación humanista de base para el alumno. El estudiante se convierte en el responsable de definir gran parte de su itinerario formativo.

[EN] Introduction: This article presents the results of a study that analyses 12 Communication and Journalism degree programmes offered by the world's top eight universities in the field of Communication, according to the QS World University Rankings. **Methods:** The study uses quantitative and qualitative methods to analyse these universities' degree programmes and 542 course units, focusing on their aims, competencies, thematic areas, modality, and curricular distribution, to identify good practices and tendencies in their curricular design. **Results and conclusions:** The study indicates that these universities prefer open study programmes that privilege elective courses or modules that guarantee students' basic humanist education and let students choose a large part of their educational track.

Keywords

[ES] Comunicación; periodismo; competencias; universidad; educación; planes estudio.

[EN] Communication; journalism; competencies; university; education; curriculum.

Contents

[ES] 1. Introducción. 1.1. Marco teórico. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Estructura de los grados. 3.2. Objetivos y competencias. 3.3. Tipología de asignaturas: Créditos y temáticas. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

[EN] 1. Introduction. 1.1. Theoretical framework. 2. Methods. 3. Results. 3.1. Structure of the degree programmes. 3.2. Objectives and competencies. 3.3. Types of educational components: credits and subjects. 4. Discussion and conclusion. 5. References.

Traducción de **CA Martínez-Arcos**
(Dr. en Comunicación, Universidad de Londres)

1. Introducción

El escenario comunicativo actual –marcado por el impacto de la web 2.0– demanda a los periodistas un conjunto de nuevas competencias (profesionales, académicas y específicas) que van desde el dominio de destrezas técnicas para el manejo de nuevos instrumentos hasta la asimilación de rutinas de producción de contenidos marcadas por una lógica transmedia (Scolari, 2013), entre otros aspectos. Estos cambios profesionales exigen importantes transformaciones a nivel formativo. Las facultades de ciencias de la comunicación se enfrentan al reto de renovar y actualizar sus planes de estudio para adaptar las competencias de sus currículos a los nuevos perfiles profesionales que pide el mercado (Tejedor: 2006).

Los estudios han señalado un crecimiento de las iniciativas periodísticas on-line a nivel global. Las investigaciones del Pew Research Center (2014) han detectado un aumento de la oferta de puestos de trabajo vinculados con el ciberespacio. En el sector de la comunicación digital estadounidense, según el estudio, se generaron unos 5.000 empleos en 2014. A ello se une la preferencia de los usuarios más jóvenes por las redes sociales y otras plataformas de internet. Estudios, como los desarrollados por Rideout (2015), advierten de un importante incremento de las horas que los adolescentes pasan en las redes sociales. Sin embargo, el tiempo invertido no garantiza una solvencia en el uso de estas u otras plataformas. Jones *et al.* (2010) detectaron notables diferencias en el dominio de habilidades técnicas y en la capacidad de lectura crítica entre diversos grupos de estudiantes universitarios considerados como nativos digitales. Estos aspectos subrayan la importancia de reforzar la vinculación de los planes de estudio con los cambios del mercado, por un lado; y la necesidad de reformular los procesos educativos en virtud del nuevo perfil de estudiante (usuario) que ha generado la denominada sociedad red (Castells, 2003).

La transformación de los medios de comunicación por el impacto de la tecnología ha afectado al tipo de medios, a los perfiles profesionales, a los mensajes, a las rutinas de producción periodística y a los hábitos de consumo. El currículo de las carreras de periodismo debe reformularse para lograr adaptarse a las necesidades y a las particularidades del escenario comunicativo actual (Salaverría, 2016). Estos cambios, que afectan tanto a los alumnos como a los docentes (Roblyer *et al.*, 2010), inciden directamente en el diseño y la conceptualización de los planes de estudio. Por un lado, se requiere una formación y reciclaje permanente del profesorado (Silva *et al.*, 2014; Tramullas, 2016), pero, además, se necesita una reflexión continuada sobre las habilidades, las competencias y los perfiles que exige la industria. (Singh *et al.*, 2015). Se trata de un fenómeno global que afecta a todos los países y, por ende, al conjunto de universidades del mundo. Diferentes estudios han incidido en la importancia que las plataformas digitales poseen entre los cibernautas más jóvenes (Pérez Tornero *et al.*: 2015). En

Iberoamérica, por ejemplo, una investigación de Universia señaló que para un 37% de los usuarios más jóvenes las redes sociales constituyen una de las vías idóneas para promocionar sus contenidos y entablar contacto con su público (Universia; Trabajando.com, 2015). Aparecen nuevos escenarios y, por ende, nuevos perfiles profesionales.

En el escenario español, los retos son muy similares y exigen igualmente cambios. El estudio *Perfiles Profesionales más demandados en el ámbito de los Contenidos Digitales en España 2012 – 2017* señala, en sus conclusiones sobre la oferta formativa del sector, que la formación en España “está más centrada en desarrollar capacidades técnicas más que creativas, lo que hace complicada la labor de encontrar perfiles que reúnan este último tipo de habilidades” (FTI-Ametic, 2012: 129). Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) publicó en 2005 el *Libro Blanco Títulos de Grado en Comunicación*, donde se definían los conocimientos disciplinares, las competencias y los perfiles profesionales que surgían de los estudios en Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual. El estudio establece que las principales exigencias formativas para los estudiantes de periodismo son: la capacidad analítico-crítica, la buena preparación técnica y profesional, la reflexión sobre el quehacer periodístico, la innovación, la facilidad para adaptarse a los cambios y la experimentación derivada de la práctica profesional y en laboratorios (Aneca: 2005).

Actualmente, los estudios de periodismo, debido especialmente al impacto del componente tecnológico, requieren un serio replanteamiento de sus planes curriculares, tanto en su enfoque como en sus contenidos y en los aspectos metodológicos. Partiendo de ello, el artículo toma como referencia 8 universidades (de una muestra inicial de 10) que ofrecen el grado de Periodismo o Comunicación y que ocupan las mejores posiciones en el ranking QS World University. La investigación, de naturaleza diagnóstica, ha analizado el tipo de competencias, la organización curricular (asignaturas), los perfiles profesionales que se ofertan y la irrupción de nuevas tendencias en el sector. El estudio responde a las siguientes preguntas de investigación de ámbito descriptivo:

- ¿Qué características definen la estructura de los planes de estudios de las principales universidades que poseen estudios de Comunicación?
- ¿Qué objetivos y competencias aparecen en la oferta formativa de las principales universidades?
- ¿Qué tipología de asignaturas (a nivel de créditos y temáticas) predominan en los planes curriculares de estas carreras?
- ¿Qué tendencias a nivel formativo se detectan en los planes de estudio?

1.1. Marco teórico

Los procesos económicos, políticos, culturales e igualmente, los educativos han adquirido una esencia líquida (Bauman, 2002). Las redes sociales se han convertido en un rasgo definitorio del actual panorama mediático, pero su importancia supera el ámbito estrictamente informativo (Akter & Nweke, 2016) y se proyecta a aspectos tanto profesionales como cotidianos de la ciudadanía (Quan-Hasse & Young: 2010). La educación se ha visto ampliamente afectada por la transformación que ha introducido el cambio digital. Para Pavlik (2005) la tecnología ha modificado los estudios de periodismo en cuatro grandes áreas: la manera de enseñar e investigar; el contenido de lo que

enseñamos, la estructura de los departamentos de periodismo y de las facultades de comunicación y las relaciones entre los docentes y sus públicos (estudiantes, financiadores y competidores).

En 2005, Unesco encargó a un grupo de expertos en educación el análisis de las líneas maestras de un plan de estudios para la enseñanza del periodismo. El estudio concluyó que la enseñanza universitaria del periodismo debía organizarse alrededor de tres ejes curriculares: a) Las normas, los valores, las herramientas, los criterios de calidad y las prácticas del periodismo; b) Los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, jurídicos y éticos del ejercicio del periodismo; y c) El conocimiento del mundo y las dificultades intelectuales ligadas al periodismo (Unesco: 2007). La propuesta se creó en una etapa en la que, pese a la aparición de numerosos cibermedios, la reflexión sobre la correcta aplicación de la tecnología en el ámbito periodístico se encontraba en un estadio incipiente de desarrollo y ocupaba, por tanto, un papel testimonial en la formación de los periodistas. Sin embargo, ya se planteaba la necesidad de transformar el perfil del periodista tradicional en un gestor del conocimiento (Mellado: 2007). En 2017, doce años después, el Nieman Lab de la Universidad de Harvard y el Informe de Predicciones del Instituto Reuters han señalado que, entre los principales retos y tendencias del periodismo, se encuentran la realidad 3D en los teléfonos móviles con finalidades informativas, la inteligencia virtual, el periodismo de datos, la lucha contra las *fake news* o los nuevos modelos de negocio (Nieman Lab & Reuters, 2017).

La *media ecology* (o ecología de los medios) incide en la generación de nuevos ambientes que impactan directamente en los usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación (Scolari, 2012, 2013). Este impacto se observa ampliamente en diferentes elementos que integran la institución educativa (en todos sus niveles): competencias, objetivos curriculares, tipología de contenidos, metodologías docentes, perfil del profesorado, sistemas de evaluación y recursos didácticos. Además, en un escenario marcado por la lógica de la cibercultura (Lévy, 2007), el alumnado universitario responde al perfil de la llamada generación “millennial”, “Generación del Milenio” o “Generación Y”. Se trata de estudiantes universitarios y, en el caso del periodismo, de los futuros profesionales del ámbito comunicativo, que presentan unas características muy particulares en la valoración, el uso y el consumo de los medios de comunicación, especialmente, de las redes y plataformas digitales. Son consumidores activos o prosumidores (Toffler, 1980) de los contenidos generados en el ciberespacio, poseen un perfil multitarea, una atención que se ha definido como “flotante” (Crenshaw, 2010) y una gran destreza para articular redes de contactos en la Red (Ruano *et al.*: 2016). Este perfil de los cibernautas está estrechamente vinculado con la irrupción de nuevas oportunidades de participación y desarrollo de proyectos (Clarke-Pearson, 2011) que los convierte en potenciales emprendedores digitales de iniciativas comunicativas.

En este contexto, los planes de estudio de los grados de Periodismo deben adaptarse a las demandas formativas que proceden directamente de la industria, a las particularidades de la coyuntura comunicativa y al nuevo perfil de internautas, entre otros aspectos. Por ello, los retos relativos a actualización de estos estudios universitarios abarcan todo el proceso educativo, desde los contenidos hasta las competencias, las metodologías docentes y el perfil del profesorado. Marques de Melo (2007) incide en la necesidad de reformular las estrategias pedagógicas en la enseñanza del periodismo; mientras que Piscitelli y Adaime (2010) han insistido en la importancia de redefinir la lógica educativa, desde la escuela hasta la universidad, para adaptarla a los nuevos perfiles de estudiantes y a las nuevas plataformas e instrumentos comunicativos. En este escenario, las redes sociales han asumido una gran importancia. Según Papacharissi y Mendelson (2011), los estudiantes presentan una especial motivación en el uso profesional de las redes sociales.

Sin embargo, algunos investigadores, como Galindo (2010), las definen como espacios que fomentan una cultura basada en lo accesible, lo divertido y lo sencillo. Ante ello, se plantea, por tanto, la necesidad de potenciar la presencia en los diseños curriculares de la alfabetización digital mediática (Pérez Tornero & Tejedor, 2016), concebida como la capacidad de los usuarios para utilizar de forma crítica, cualitativa y responsable (Pérez Tornero, 2016) las tecnologías de la información y la comunicación. Del Campo (2013), en una investigación desarrollada en catorce países de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia), señala que la inclusión de la ética es imprescindible en un hipotético plan de estudios modelo para el grado de Periodismo. El autor apunta que el ejercicio del periodismo requiere una concienciación ética de estos profesionales que ha de venir dada por la institución educativa. En resumen, los planes de estudios de Periodismo han de ser objeto de una profunda remodelación desde un planteamiento holístico que abarque a todos los componentes y actores del proceso formativo.

Junto al componente deontológico, la reflexión sobre estos estudios se ha caracterizado por generar un debate recurrente entre los partidarios de fomentar la formación instrumental y quienes apuestan por un enfoque de predominio teórico. Mellado (2010), en una investigación en la que consultó a 35 investigadores y docentes de periodismo y comunicación de 16 países, subrayó la existencia de una división entre dos grupos: los que concebían el periodismo como un oficio basado en el dominio de habilidades técnicas y los que defendían la profesionalización del sector. La irrupción de internet y su incursión en las redacciones de los medios generó en las plantillas una división entre partidarios y detractores de la tecnología. Existe el peligro de generar un escenario con periodistas de “dos velocidades” (Palomo, 2004:14). Frente a este desencuentro generacional, se planteó (Fidalgo, 2001) un proceso formativo que combinara el saber hacer de épocas anteriores con los nuevos instrumentos y rutinas de producción de contenidos informativos más actuales a través de propuestas que exploten la experimentación.

La discusión sobre el tipo y el enfoque de los planes de estudios ha seguido una dinámica compartida en diferentes regiones del mundo. Vasallo y Fuentes (2000) señalaban la carencia de un debate profundo sobre la institucionalización de los estudios de comunicación, tanto a nivel de docencia como de investigación. Estos autores insistían en la necesidad de abordar, desde el ámbito académico, los cambios del escenario comunicativo con un enfoque global de ecosistema. Una década después, en el marco de una investigación sobre la formación de los periodistas en Brasil, Portugal, Puerto Rico y España, López (2010) apuntaba que los estudios de comunicación se han incorporado en las universidades de forma amplia, pero con diferentes programas y por vías muy distintas. A pesar de la mejora del nivel de formación de los periodistas, el autor plantea la necesidad de incorporar una revisión permanente de los currículos y de potenciar la formación continuada. En este mismo escenario, Acosta (2016) advierte de una escasa o nula correspondencia de los estudios de Periodismo con el nuevo escenario profesional debido a la incapacidad para adaptar los currículos al ritmo acelerado de transformaciones que se producen en la industria.

2. Método

El estudio ha seleccionado inicialmente las 10 universidades que ocupan las mejores posiciones en los directorios mundiales para comparar la oferta lectiva de Periodismo y Comunicación de estos centros educativos. Para la selección de la muestra se ha utilizado el índice QS World University en la categoría de división por temas. Este ranking evalúa las universidades y sus estudios a partir de una serie de indicadores como la reputación académica (mediante una encuesta a 70.000 académicos), la reputación

profesional (encuesta a 30.000 profesionales en el ámbito), la ratio de profesorado/estudiantes, el número de citas por facultad y la ratio internacional de estudiantes y profesorado.

La muestra quedó compuesta por las 10 mejores universidades del ámbito de los estudios de “Comunicación y medios” en la última actualización del ranking. Las universidades seleccionadas son: University of Southern California (1), University of Amsterdam (2), London School of Economics and Political Science (3), Stanford University (4), University of Wisconsin-Madison (5), University of California-Berkeley (=6), University of Texas, University of Austin (=6), Goldsmiths-University of London (8), University of California-Los Angeles (UCLA) (9) y University of Pennsylvania (10).

De estas universidades se seleccionaron todos los grados que ofrecen estudios de Comunicación y/o Periodismo. En la primera selección se detectó que la Universidad de Texas y en la London School of Economics and Political Science sólo se imparten posgrados y/o doctorados en Periodismo y Comunicación, pero no existe ningún grado en esta disciplina. Por tanto, estas dos universidades dejaron de formar parte de la muestra. Finalmente, los 12 grados analizados aparecen recogidos en la siguiente tabla (Ver tabla 01):

Tabla 01. Tabla de universidades y grados analizados.

Nombre de los estudios	Universidad	País
Comunicación	Stanford University	EEUU
Comunicación	University of California- Berkeley	EEUU
Comunicación	University of Wisconsin-Madison	EEUU
Periodismo	University of Wisconsin-Madison	EEUU
Comunicación	University of California-Los Ángeles	EEUU
Comunicación	University of Pennsylvania	EEUU
Comunicación	University of Southern California	EEUU
Periodismo	Universidad of Southern California	EEUU
Ciencias de la Comunicación	University of Amsterdam	Países Bajos
Información y Medios	University of Amsterdam	Países Bajos
Comunicación y Medios	Goldsmiths-University of London	Reino Unido
Periodismo	Goldsmiths-University of London	Reino Unido

Fuente: Elaboración propia.

En total de 8 de estos estudios pertenecen a universidades de EEUU y 4 a universidades europeas (2 de Países Bajos y 2 de Reino Unido). Estos tres países tienen importantes diferencias en su planificación curricular, pero permiten esbozar dinámicas y tendencias de interés extrapolables a otros escenarios, especialmente del territorio europeo.

En el Reino Unido, el sistema de educación superior se imparte en universidades, escuelas universitarias y escuelas superiores de arte y música. En este sentido, aunque se encuentra en el marco europeo, estas universidades no adaptan todas las normas del Espacio Europeo de Educación Superior. Los estudios de grado otorgan el título de *Bachelor's Degree* que puede ser de *Arts* (BA) o de *Science* (BSC). Estos poseen una duración de 3 a 4 años y son el equivalente a la titulación de licenciatura en España. Por su parte, el máster se puede obtener añadiendo un año más al título de *Bachelor* que da acceso a los estudios de doctorado.

En los Países Bajos, los estudios superiores parten de un sistema mixto. Por un lado, están las universidades de ciencias aplicadas o profesionales donde se imparte una enseñanza más práctica. En estos centros, el *Bachelor* tiene una duración de 4 años y abarca un total de 240 créditos ECTS. Por otro lado, existen las universidades clásicas que imparten, entre otros, los estudios de Periodismo y Comunicación y que también realizan investigación. En ellas, el *Bachelor* dura 3 años y aglutina 180 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). En estos casos, el *Bachelor* prepara al estudiante principalmente para los estudios de máster, que van de 1 a 2 años y que poseen entre 60 y 120 créditos ECTS. Finalizado el máster, se puede realizar el doctorado que es el segundo nivel de postgrado. Sin embargo, el *Bachelor* por sí solo también permite entrar en el mundo profesional.

El sistema universitario estadounidense difiere mucho del europeo, en general; y del español, en particular. Posee más de 4.500 instituciones de educación superior acreditadas. No obstante, no existe ningún currículo ministerial central, ni hay ningún organismo de vigilancia central, ya que todo se maneja a nivel estatal. Las instituciones de educación superior son básicamente de tres tipos: los *Liberal Arts Colleges*, normalmente privados; los *Community Colleges*, normalmente públicos; y las universidades y politécnicos, que pueden ser tanto públicos (estatales) como privados.

Los *Liberal Arts Colleges* son instituciones que solo ofrecen cursos *undergraduate* (equivalente al grado). Por esta razón, no aparecen en los rankings, y por esto, no se incluyen en nuestra muestra que se ha centrado en las universidades, entendidas como instituciones que ofrecen cursos a todos los niveles. A diferencia de muchos países europeos, en EEUU no existen las facultades. Por ello, durante los primeros dos años los estudiantes toman clases de diferentes disciplinas, conocidas como *pre-requisite course* (literatura, arte, historia, ciencia, etc.) con el objetivo de tener una cultura general. Al final del segundo año (muchas universidades lo prohíben expresamente antes), los estudiantes pueden “declarar su *Major*”, es decir, decidir en qué disciplina concentrarse. Un *Academic Major* es la disciplina académica sobre la cual el estudiante decide concentrarse. Hay *Majors* interdisciplinarios, que gestionan conjuntamente múltiples departamentos, y además existe la posibilidad de cursar un *Double Major*, esto es, estudiar dos carreras simultáneamente. Los estudiantes pueden, aunque no estén obligados, elegir un *Minor*, que normalmente requiere tres años de estudios y que es una segunda especialización académica que puede diferir mucho de la principal. El sistema potencia la flexibilidad y los alumnos pueden cambiar de *Major* en cualquier momento e incluso, múltiples veces, a lo largo de su carrera. Una vez obtenido el *Bachelor's Degree*, los estudiantes pueden seguir estudiando un máster o un doctorado.

Respecto a la metodología utilizada, para contestar a las preguntas de investigación, elaboramos una plantilla de análisis donde se recogieron los siguientes aspectos: a) Datos de la universidad y de los estudios; b) Estructura y sistema de créditos; c) Objetivo de los estudios; d) Perfil del estudiante; e) Competencias; f) Salidas profesionales; g) Estructura general del plan de estudios; y h) Datos de las asignaturas. Se detectó que las universidades americanas e inglesas no publican la información sobre el perfil de los estudiantes y por tanto, este parámetro no fue utilizado en el posterior análisis. En total, de los 12 planes de estudio, se seleccionaron 542 asignaturas. De este modo, el artículo desarrolla un análisis de contenido (Holsti, 1969) a partir de agrupaciones por ámbitos temáticos que se realizaron a partir de las principales materias definidas en los planes de estudio de las carreras de Periodismo y Comunicación.

3. Resultados

3.1. Estructura de los grados

En este apartado se describe la estructura de los grados que ofrecen las universidades de la muestra para identificar los elementos definitorios de su estructura curricular y la tipología de créditos que predominan en cada uno de los estudios que ofertan.

La Goldsmiths-University of London (Reino Unido) ofrece un BA en Periodismo y uno en Comunicación y Medios. El *Bachelor* equivale a 360 ECTS (120 créditos por año) y dura 3 años. Todas las asignaturas (módulos) son obligatorias los primeros dos años. Respecto al BA de Periodismo, en el primer año, se realizan 4 módulos de prácticas, 2 de teoría y uno mixto. En el segundo año, se cursan 2 de teoría y 5 de prácticas. En el último curso es obligatorio un portafolio práctico o un ensayo y un módulo de teoría. El resto del tercer año se escogen módulos optativos que pueden ser prácticos y que incluyen pasantías en las empresas; módulos sobre informática avanzada; o módulos teóricos donde se puede incluir un trabajo final de grado. También se pueden escoger asignaturas de otros departamentos. Por su parte, el plan de estudios del BA de Comunicación y Medios se caracteriza por contener un 50% de teoría y un 50% de práctica. Durante el primer año, se cursan 5 módulos teóricos obligatorios sobre temas generales del campo de estudio, un módulo de debates sobre medios y un módulo práctico donde se escogen dos especializaciones (Animación, Periodismo, Fotografía, Guión, Radio o Televisión). En el segundo año, el plan de estudios oferta dos módulos teóricos y dos prácticos obligatorios, que siguen las dos especialidades escogidas en el primer año, y además 30 créditos optativos. Finalmente, el tercer año abarca 60 créditos teóricos optativos, un módulo práctico obligatorio de 60 créditos o la opción de 45 créditos obligatorios prácticos (producción) y 15 de trabajo en las empresas.

La University of Amsterdam (Países Bajos) oferta un *Bachelor* en Ciencias de la Comunicación, que posee 180 créditos y dura 3 años. Esta formación, que se imparte en holandés y en inglés, se concibe como una preparación para acceder al máster. En el primer año, que abarca 60 créditos, se cursan dos asignaturas introductorias obligatorias (una sobre teorías de la comunicación y otra sobre métodos de investigación). Las asignaturas son de 6 y 12 créditos, respectivamente. El resto de asignaturas son optativas y teóricas. El segundo año el plan de estudios oferta 5 asignaturas de 6 créditos obligatorias (dos de teorías y tres de métodos de investigación). Además, contempla 30 créditos optativos que permiten al estudiante decantarse por cursar optativas de otras disciplinas, estudiar en universidades extranjeras, realizar un *minor* o escoger asignaturas que pueda necesitar si cursara el máster. En el último curso, se realizan 16 créditos obligatorios de prácticas en empresas, 12 créditos (2 asignaturas) teóricos obligatorios, el trabajo de fin de grado (de 18 créditos) y 2 asignaturas optativas de 6 créditos sobre temas teóricos especializados.

Además, la University of Amsterdam también oferta un *Bachelor* en Información y Medios, que se imparte en inglés, tiene una duración de 3 años y un valor de 180 créditos. El primer año se cursan 60 créditos obligatorios que abarcan 6 asignaturas teóricas (6 créditos), 2 de carácter práctico (6 créditos) y una de métodos de investigación de cariz teórico-práctico (12 créditos). Durante el segundo y el tercer año (60 créditos cada año), los estudiantes deben escoger entre 2 especialidades: “Culturas informacionales” o “Nuevos medios y cultura digital”. Cada una de ellas posee entre 66 y 78 créditos obligatorios; 42 créditos optativos; y un programa específico opcional de 12 a 18 créditos. Se puede escoger hacer trabajo final de grado (30 créditos).

La University of Stanford, universidad privada situada en California cerca de Palo Alto, contrariamente a la gran mayoría de las otras universidades estadounidenses, funciona con cuatro trimestres, en vez de dos semestres. Dentro de la *School of Humanities and Sciences*, se ofrece un *Major* en Comunicación. Para obtener el *Bachelor*, los estudiantes tienen que sumar 65 créditos, distribuidos en 5 cursos fundamentales, una asignatura de estadística, 4 optativas obligatorias y no más de 10 optativas fuera de la facultad. No existen menciones, pero el alumnado puede especializarse a través de la elección de las optativas del ámbito comunicativo. La duración de los cursos es de aproximadamente tres años.

La University of Wisconsin–Madison es una universidad pública que ofrece un *Major* en Comunicación y uno en Periodismo. El primero ofrece dos posibles menciones, "Ciencias de la comunicación y Estudios retóricos" y "Radio, Televisión y Cine". Para obtener el *Bachelor* el estudiante tendrá que acumular 120 créditos, de los cuales 90 tienen que ser de "Educación general" y 30, distribuidos en 10 cursos, específicos del *Major*. El de Periodismo, que gestiona la *School of Journalism and Mass Communication* (creada en 1905) tiene dos *tracks* o menciones, que son "Periodismo" y "Comunicación estratégica". Este requiere 120 créditos, pero dentro de los 90 de "Educación General", 21 tienen que ser de Ciencias Sociales, y de los 30 específicos del *Major*, 8 ó 9 tienen que ser del *track*. La duración de los cursos, como en el resto de universidades americanas, es de aproximadamente tres años.

La University of Pennsylvania (conocida como UPenn) es una universidad privada perteneciente a la prestigiosa *Ivy League*. UPenn ofrece un *Bachelor* Comunicación, con doce menciones. Para obtener el certificado los estudiantes tienen que haber superado 34 cursos, con un mínimo de 14 de ellos dentro del *Major*. El plan de estudios concibe el estudio de la comunicación como un ámbito interdisciplinario que incluye historia, psicología, sociología, ciencia política o economía, entre otros. Por ello, el currículo prevé estudiar los medios, la comunicación y la cultura contemporánea en su contexto social, político y económico.

La University of California-Los Angeles (UCLA), funciona con un *quarter system* (4 trimestres en vez que dos semestres) y con "Units", en vez de créditos. La mayoría de cursos cuentan como una *unit*, que equivale a 3 horas de clase por semana, por lo tanto, una *unit* de UC equivale a 3 créditos de las demás universidades.

La UCLA ofrece un *Major* en Comunicación. Los estudiantes pueden concentrarse en comunicación de masas, comunicación interpersonal, tecnología y sistemas digitales y comunicación política. Para obtener el *Bachelor*, los estudiantes necesitan 65 *units*, y dentro de ellas, un mínimo de 45 tiene que comprender 7 cursos introductorios y 10 cursos avanzados en las diferentes disciplinas.

La University of California-Berkeley ofrece un *Major* en Estudios de Medios, con una vocación teórica e interdisciplinaria y un enfoque analítico e histórico. Su misión es "proporcionar a los estudiantes las habilidades para evaluar los roles y el impacto de los medios, y no la de desarrollar habilidades específicas de producción mediática". Para obtener el *Bachelor*, los estudiantes deben sumar 120 *units*, de las cuales 36 deben ser cursos especializados que profundizan más en un tema y de ellos, al menos 6 deben escogerse de disciplinas no impartidas por el *Major*.

La University of Southern California ofrece un *Bachelor* en Comunicación y un *Bachelor* en Periodismo en el marco de la *USC Annenberg School for Communication and Journalism*. Los estudios de Periodismo se componen de 44 *units* con 32 cursos obligatorios y 12 optativos. Los obligatorios

son de base teórica y los optativos son cursos especializados en la práctica periodística. El Bachelor en Comunicación se desarrolla en 6 semestres durante 3 años y se componen de 24 *units* obligatorias y 24 optativas. Entre las obligatorias, 12 tienen que ser fundamentales y teóricas, 8 de métodos de investigación y 4 de prácticas en los medios propios de la escuela de periodismo.

3.2. Objetivos y competencias

El análisis de los objetivos de los 12 planes de estudio de los grados de Periodismo y/o Comunicación de las 8 universidades seleccionadas permite identificar 10 grandes hitos curriculares en su oferta lectiva. La comprensión de las transformaciones que introduce la cultura digital en el escenario comunicativo es el más recurrente, junto al estudio de los fundamentos de la comunicación y la producción de mensajes informativos en diferentes géneros y soportes (Ver gráfico 01). Los objetivos que tienen una mayor presencia en los planes de estudio analizados son, de más a menos importancia, los siguientes:

- **Cultura digital:** Estudiar las particularidades que definen a la denominada cultura digital y comprender las transformaciones que esta tecnología ha generado en el escenario comunicativo.
- **Fundamentos comunicación:** Analizar y entender las bases de los procesos comunicativos a nivel conceptual y su evolución a lo largo del tiempo.
- **Producción de contenidos:** Desarrollar habilidades para la ideación y generación de contenidos informativos de diferente naturaleza (tanto a nivel de formatos como de soportes).
- **Industria mediática:** Conocer las características definitorias de la estructura y políticas de comunicación a nivel nacional e internacional.
- **Mirada crítica:** Adquirir capacidades críticas y de reflexión respecto a la cobertura de la actualidad, los diferentes mensajes de los medios y las rutinas de producción que estos aplican.
- **Creatividad:** Desarrollar la capacidad de concebir mensajes, formatos y proyectos comunicativos originales que exploten las posibilidades de cada soporte, sector o ámbito temático.
- **Mirada humanista:** Asimilar los fundamentos de diferentes disciplinas o ámbitos como la filosofía, la historia o la antropología, entre otros.
- **Versatilidad:** Desarrollar la capacidad de aplicar las rutinas de producción de diferentes medios con solvencia, rigor y profesionalidad.
- **Efectos comunicación:** Comprender los efectos de la comunicación y sus procesos en los individuos y grupos sociales.
- **Dominio teórico-práctico:** Asimilar conceptos teóricos sobre la comunicación y adquirir habilidades prácticas para el desempeño de tareas vinculadas a los procesos comunicativos.

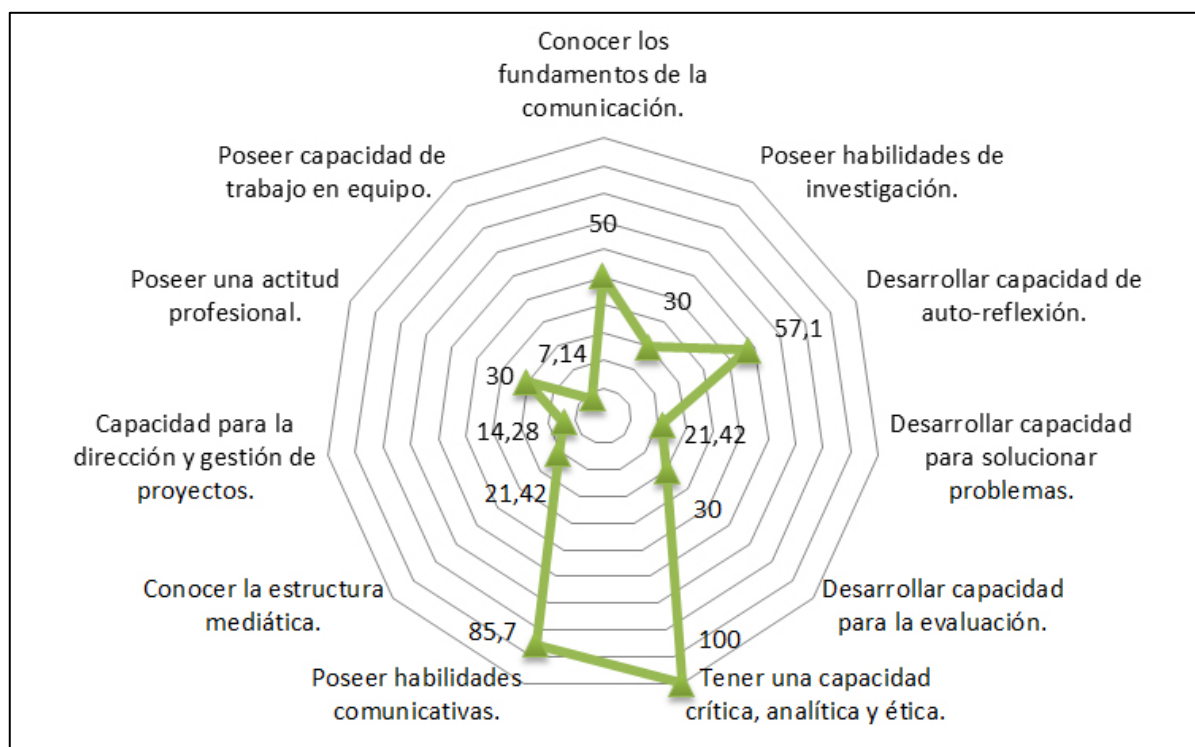
Gráfico 01. Principales objetivos de los planes de estudio (por palabras clave).



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las competencias, el estudio de los planes de estudio seleccionados permite identificar un grupo de 11 competencias que son las más habituales en los currículos (Ver gráfico 02). Se trata de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales que abarcan tanto competencias básicas (también llamada clave, esencial o fundamental) como de tipo específico, profesional y académico.

Gráfico 02. Principales competencias señaladas en los planes de estudio.



Fuente: Elaboración propia.

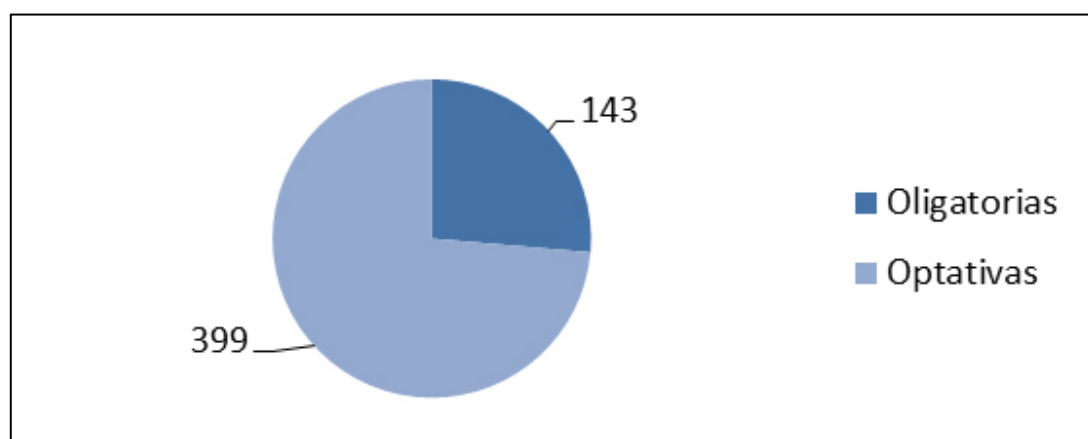
La capacidad de desenvolverse de forma crítica, analítica y ética es la competencia que se reitera más en el conjunto de planes de estudio. Por otro lado, las habilidades comunicativas (en sentido general) junto a la adquisición de una actitud de auto-reflexión ocupan igualmente un peso importante en los planes de estudio. A nivel académico, se insiste en la necesidad de que el estudiante conozca los fundamentos de los intercambios comunicativos. Por otro lado, el desarrollo de una actitud profesional, la adquisición de competencias para la investigación y la capacidad de evaluar procesos comunicativos poseen una importancia media en el conjunto de planes de estudio. Finalmente, se encuentra la necesidad de conocer la estructura mediática, de resolver problemas y de dirigir y gestionar proyectos comunicativos de diferente enfoque temático y naturaleza. El trabajo en equipo aparece en este listado de las competencias con mayor presencia en los planes de estudio analizados, pero su protagonismo es mínimo.

Además, es importante señalar que más allá de estas 11 destrezas compartidas en el conjunto de planes de estudio, cada una de las universidades analizadas posee un directorio amplio y variado de competencias propias y, por tanto, no compartidas con el resto.

3.3. Tipología de asignaturas: Créditos y temáticas

En el estudio se han analizado un total de 542 asignaturas para determinar en cada caso el tipo de asignatura (obligatoria/optativa), el número de créditos y el área temática. Tal y como enseña el gráfico 03, la oferta de asignaturas obligatorias (399) supera ampliamente a la de optativas (143). Esta característica, que es compartida entre el conjunto de universidades, denota una apuesta por la flexibilidad y, al mismo tiempo, una mayor responsabilidad del alumno en el diseño de su propio itinerario de estudios.

Gráfico 03. Número de asignaturas por tipo (Obligatorias/ Optativas).

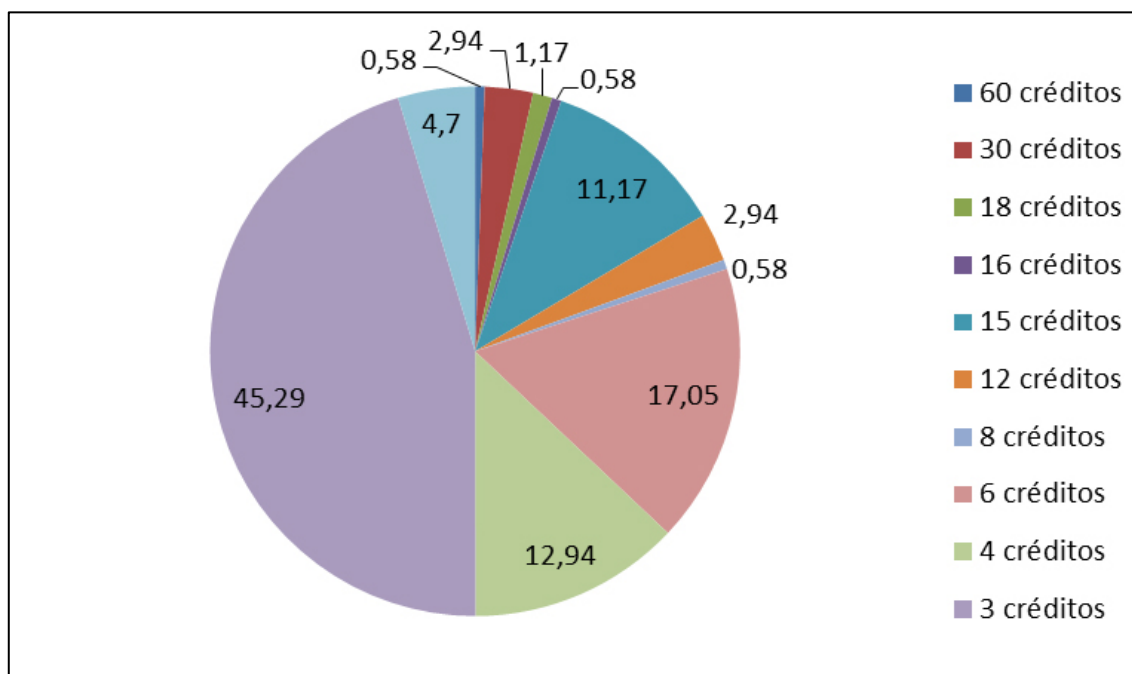


Fuente: Elaboración propia.

No obstante, respecto a la tipología de asignaturas, el estudio revela que las universidades americanas tienden a ser mucho más flexibles y limitan en mayor medida el número de las obligatorias. De este modo, el estudiante puede definir su plan de estudios según sus intereses y necesidades. Además, se observa la tendencia de animar al alumnado a cursar un número de cursos fuera del área temática elegida.

En Europa, el sistema ECTS contabiliza los créditos a partir del tiempo emplea un estudiante para alcanzar los objetivos educativos previstos. Se basa en la convención de que 60 créditos miden la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por su parte, en EEUU, en cambio, no existe un sistema de créditos unificado (ya que, como se ha mencionado anteriormente, no existe un órgano central de control y de coordinación). Por tanto, cada universidad puede calcular los créditos de forma diferente. Sin embargo, por regla general, los créditos estadounidenses, tienden a medir el número de horas lectivas, es decir, cuántas horas de clase presencial necesita una asignatura. La gran mayoría de asignaturas suelen ser de tres o cuatro créditos. A partir de estas premisas, resulta complicado comparar dos sistemas con créditos diferentes y con parámetros de medición distintos. No obstante, es posible afirmar que 3 créditos ECTS equivalen aproximadamente a 1,80 horas de crédito de EEUU. De este modo, si usamos una ratio aproximativa de 2:1, podemos hacer algunas observaciones sobre el número de créditos. En este sentido, como se aprecia en el gráfico 04, la mayoría de las asignaturas obligatorias tienen 3, 4 ó 6 créditos (siendo los 6 créditos europeos técnicamente equivalentes a los 3 estadounidenses). En Europa ciertas optativas pueden llegar a tener 12 ó 15 créditos, especialmente los trabajos de fin de grado, las prácticas en empresas o las asignaturas de movilidad (que se presentan en la oferta de asignaturas optativas de algunos grados).

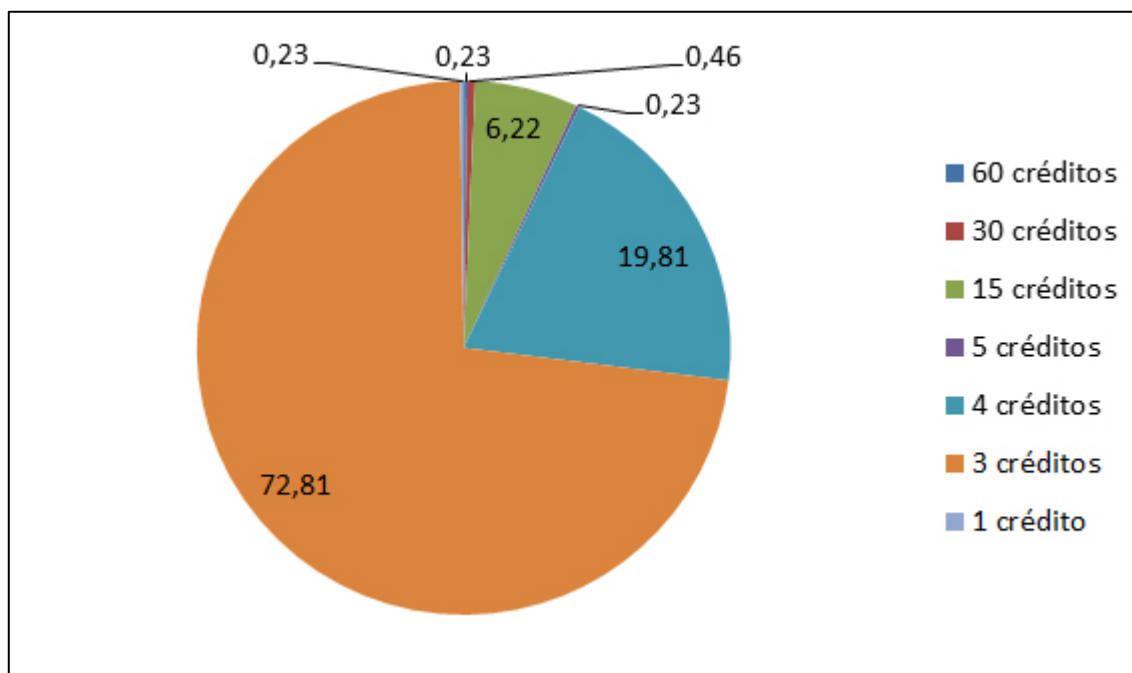
Gráfico 04. Número de créditos por asignaturas obligatorias (Datos en %)



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 05 muestra el número de créditos de las asignaturas optativas y permite concluir que casi la totalidad de ellas poseen entre 3 y 4 créditos. Este resultado evidencia que mientras que en las universidades europeas las optativas tienen menos créditos que las obligatorias; en las americanas normalmente no se observan grandes variaciones en créditos entre optativas y obligatorias.

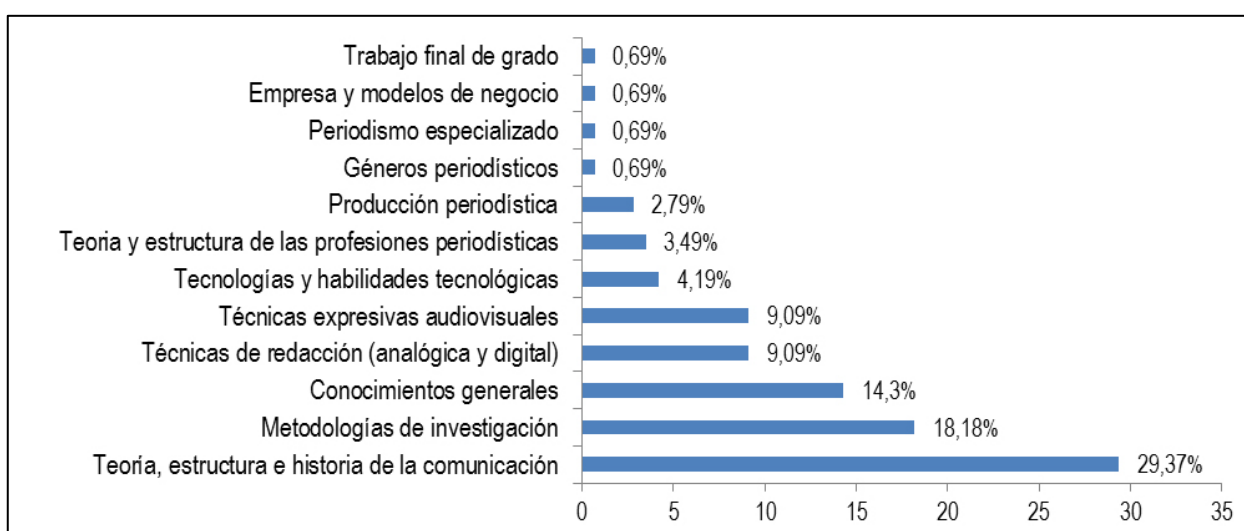
Gráfico 05. Número de créditos por asignaturas optativas (Datos en %)



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la temática de las asignaturas obligatorias (ver gráfico 06), casi un 30% corresponde a asignaturas relacionadas con la teoría, la estructura y la historia de la comunicación. Estas temáticas junto con las metodologías de la investigación (con 18,18% del total) y los conocimientos generales (14,3%) suman un 61,85% del conjunto de temáticas. Estos datos indican que las asignaturas obligatorias apuestan por consolidar una formación predominantemente de cariz teórico.

Gráfico 06. Temáticas de las asignaturas obligatorias.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro del área temática de “Teorías, estructuras e historia de la comunicación”, se sitúan asignaturas de teoría clásica de la comunicación, que tienen como objetivo proporcionar una base de conocimiento teórico sobre la comunicación, como “Introducción a la comunicación”, o “La comunicación en las ciencias sociales”, pero sobre todo asignaturas que intentan abarcar el panorama mediático desde una perspectiva más sociológica, como la asignatura “Media, Cultura y sociedad” que está presente –con denominaciones diferentes– en todas las universidades (“Efectos de los media” o “Media, Modernidad y pensamiento social”, por ejemplo); asignaturas referentes al marco legal; asignaturas sobre políticas de la comunicación; y asignaturas referentes a la ética de la comunicación (como “Ética de la comunicación” o “Media, derecho y ética”). Por otro lado, se detecta un número considerable de asignaturas centradas en la cultura digital o en los medios digitales, tanto del punto de vista comunicativo (“Teoría de los nuevos medios”), histórico (“La cultura mediática en transformación”) o sociológico (“Media e información: análisis de la cultura digital”; “Navegando los medios y las noticias en la cultura digital”).

El protagonismo que poseen las asignaturas relacionadas con la metodología básica de investigación (un 18,18%) resulta llamativo, ya que prácticamente todas las universidades incluyen al menos una asignatura de tipo metodológico entre sus obligatorias, excepto University of California – Los Ángeles y University of Pennsylvania, donde el número de obligatorias es muy limitado para favorecer la flexibilidad del currículo, y las ofrecen entre las optativas. Cabe destacar que el grado de Comunicación de la Universidad de Amsterdam dedica una parte importante del currículum a diversas asignaturas metodológicas generales y especializadas. Además, la Universidad de Stanford considera la asignatura de “Estadística” como un curso previo obligatorio antes de empezar el grado. En este sentido, la University of Southern California y la Universidad de Wisconsin tienen asignaturas como “Investigación empírica en comunicación” e “Introducción a la investigación cuantitativa en comunicación”, mientras que la University of California- Berkeley ofrece “Métodos de investigación para los estudios de medios”.

En general, se trata de que los estudiantes tengan nociones sobre diferentes ciencias sociales, desde la historia a la ciencia política, desde la economía a la psicología, pasando por la antropología, la literatura y la lingüística. No obstante, es posible señalar que cada universidad posee un enfoque propio y diferenciado respecto a las disciplinas que aparecen entre las asignaturas obligatorias. En las universidades europeas no existen muchas asignaturas de este tipo entre las obligatorias; mientras que en EEUU los conocimientos generales en muchos casos llegan a superar por número a los específicos en temas de comunicación. En la University of California-Berkeley, por ejemplo, los estudiantes tienen que elegir al menos una obligatoria en cada una de las ciencias sociales (Ciencia política, Historia, Sociología, Economía, Antropología y psicología). Entre este conjunto de disciplinas, las universidades americanas priman la ciencia política y la retórica (y la conexiones entre estas dos disciplinas). Así, la University of Stanford tiene “El dialogo de la democracia”; la de University of Pensilvania posee “Los medios en las elecciones de 2016” y “Comunicación política”; la University of California-Berkeley tiene hasta dos obligatorias de ciencia política (“Gobierno y política” y “Ciencia política”); la University of Wisconsin presenta 3 asignaturas de retórica entre las obligatorias (“Introducción a la retórica en política y cultura”, “Grandes oradores y grandes discursos”, “Retórica de las campañas y de las revoluciones”), y la University of Southern California oferta entre las obligatorias una asignatura específica (“Retórica y esfera pública”) y un paquete que se centran en técnicas expresivas relacionadas con el *public speaking*.

En cuarto lugar, se sitúan (con un 9,09%) las asignaturas sobre la redacción (analógica y digital) y las técnicas expresivas audiovisuales que inciden en la producción especializada de mensajes

informativos. Las otras categorías parecen residuales: un 4,19% de asignaturas tratan de tecnología y habilidades tecnológicas (“Programación Web”, “Diseño de interacciones digitales”, o habilidades específicas de computación), y un 3,49% se centra en profesiones periodísticas (“Comprender el periodismo”, “Periodismo in contexto”). Finalmente, es importante señalar que el Trabajo final de Grado solo existe en la University of Amsterdam, que sigue el Plan Bolonia. Ni en las universidades de EEUU, ni en la Goldsmiths-University of London, se establece como obligatorio realizar una tesis o un TFG para conseguir el título de grado.

En el caso de las optativas (ver gráfico 7), las temáticas sobre conocimientos generales, teoría, estructura e historia de la comunicación ocupan casi el 75% de la oferta, con un 51% y 23%, respectivamente del total de asignaturas analizadas. De este modo, como sucedía con las obligatorias, se confirma la tendencia a ofrecer una visión más humanista y crítica frente a los aspectos técnicos o vinculados con las habilidades prácticas.

Gráfico 07. Temáticas por asignaturas optativas



Fuente: Elaboración propia.

A nivel cualitativo, se aprecia que, en las universidades americanas, las asignaturas optativas presentan una gran especificidad sobre un conjunto de temas que suelen coincidir con el ámbito de investigación del docente. De este modo, se observan cursos sobre temas muy específicos como, por ejemplo, “Comunicación animal”, “Pornografía y evolución”, “Cine francés”, “Cine japonés”, “Cine soviético” o incluso subtemas relativos a líneas de investigación muy concretas, como: “Globalización y videos musicales”, “Cuidado, contenido obsceno: dibujos y cómics políticos y mente artística no censurada”, “Los 100 días”, “Países del Golfo y Primavera Árabe: ¿viva la revolución o viva la

contrarrevolución?” , “Cine de Alfred Hitchcock”, “Cansados y burlados: la enfermedad del humor y cómo nos mantiene sanos, entre otros”.

3.4. Tendencias en el diseño curricular de las asignaturas

A nivel de tendencias, se confirma lo observado en las asignaturas obligatorias, ya que en la mayoría de las universidades estadounidenses el número de asignaturas de ciencia política y política en general supera al resto. En la University of Stanford existen diferentes asignaturas de reflexión sobre la democracia y su funcionamiento (“Democracia deliberativa y sus críticos”, “Campañas, votos, media y elecciones”, “La psicología de la comunicación política en América”, “Campañas políticas en la era de Internet”, “Control de la información en los regímenes autoritarios”, “El espíritu de la democracia”), la University of Pennsylvania oferta “Comunicación y Presidencia”, “Nuevos medios y política”, “La Primavera Árabe: Representaciones locales y globales”, “Estudios de activismo en medios” o “Ciencia política”, “Opinión pública, voto y participación”. La retórica es el otro gran pilar, sobre todo en la University of Wisconsin, con diversas asignaturas como “Teoría retórica clásica”, “Teoría retórica contemporánea”, “La retórica de la globalización y de la transnacionalización”, “Principios de crítica de la retórica” o “Temas especializados en retórica y discurso público”. Dentro de las asignaturas sobre habilidades comunicativas, el *public speaking*, concebido como la aplicación práctica de las teorías retóricas, domina, en sus diferentes formas. Destacan asignaturas de técnicas expresivas como: “Argumentación”, “Negociación”, “Teoría y práctica de la discusión grupal”, “Introducción a la comunicación interpersonal”, “Temas de retórica en la ciencia de la comunicación”. Otro dato interesante es que dentro de las optativas las universidades estadounidenses ofrecen uno o más cursos relativos a la libertad de expresión, como “La Primera Enmienda, la libertad de expresión y la prensa”, “Teorías sobre la libertad de expresión y de prensa”, “Libertad de expresión en el trabajo” o “Historia y teoría de la libertad de expresión”. Esta tendencia es imputable a la particularidad constitucional norteamericana, representada por la primera enmienda, y su importancia a nivel socio-político y laboral.

En las universidades europeas, las optativas tocan temas más generales (“Estrategias del Cinema mundial”, “Medios, rituales y culturas contemporáneas”, “Cultura y promoción”). En ocasiones, la especificidad temática es mayor, como en asignaturas del tipo “La música como comunicación y práctica creativa”, “Arqueología de las imágenes en movimiento”, “La ciudad y la cultura del consumo”). En todos los casos, no obstante, están más estrechamente relacionadas con la comunicación y la cultura que con la política. Las técnicas expresivas presentan una importancia llamativa y se suelen centrar tanto en la expresión oral como en aspectos de la retórica (“El habla y el cuerpo”, “Comunicación grupal”). Destacan igualmente asignaturas de redacción (“Escritura de reportajes”, “Redacción”), de habilidades relacionadas con las tecnologías (“Minería de datos”, “Periodismo computacional”), y de aspectos metodológicos (Investigación y diseño de encuestas”, “Métodos experimentales de investigación”). Finalmente, aparecen asignaturas “clásicas” de periodismo especializado, como “Periodismo de asuntos públicos”, “Corresponsalía”, “Periodismo deportivo”, “Periodismo de investigación”, entre otros, que representan un 5% del total.

Finalmente, una última observación afecta al *branding* (imagen de marca) de las asignaturas. En las universidades europeas, el nombre de la asignatura hace referencia a la disciplina o al contenido específico (“Políticas de Comunicación”, “Medios, memoria y conflicto”, “Arqueología de la imagen en movimiento”). En EEUU, por su parte, las asignaturas tienen nombres más atractivos, que se parecen más a un título de un libro u una conferencia que no a una clásica asignatura universitaria, aunque a veces compartan contenidos muy parecidos (“*Bubbles, Booms and Busts*” (Burbujas, auges y bustos), para opinión pública; “*Becoming a Watchdog*” (Convertirse en un perro guardián), para

periodismo de investigación; “*Freaks and Geeks*” (Raros y nerds), para sociología de las redes sociales.

4. Discusión y conclusiones

El estudio realizado permite corroborar las reflexiones de Singh (2015) y Salaverría (2016) que inciden en la necesidad de reformular los planes de estudio a partir de las transformaciones –especialmente, tecnológicas– que se han producido en el ámbito del periodismo. Sin embargo, el análisis de los planes de estudios de las universidades seleccionadas concluye que los currículos deben conferir una importancia destacada a la reflexión teórica, al estudio de los fundamentos y procesos comunicativos, y especialmente a la mirada crítica hacia los nuevos escenarios comunicativos. Resulta, por tanto, necesario plantear diseños curriculares que comulguen tanto el uso técnico o instrumental de las plataformas y los instrumentos con la capacidad de analizar, contextualizar y reflexionar sobre el porqué y la esencia de los cambios que introduce la tecnología. El perfil de comunicador que se desprende de los planes de estudio analizados alude a un profesional capaz de comprender y gestionar las transformaciones que introduce la cultura digital. A ello se une la necesidad de que sepa analizar y entender las bases de los procesos comunicativos a nivel conceptual y su evolución a lo largo del tiempo. Finalmente, se trata de un profesional capaz de producir contenidos informativos de diferente naturaleza y en diferentes soportes.

Este enfoque más humanista se detecta igualmente en las competencias que mayor presencia tienen en los planes de estudio y que identifican la capacidad de desenvolverse de forma crítica, analítica y ética en el escenario comunicativo como uno de los aspectos decisivos. Por tanto, el diseño curricular se caracteriza por buscar un alumnado con una sólida formación general (en diferentes ámbitos y disciplinas) que, a su vez, sea capaz de investigar, evaluar y generar contenidos de calidad. Esta apuesta formativa se sitúa en la línea propuesta por Pérez Tornero (2016) de apostar por una alfabetización digital y mediática que garantice un uso crítico y responsable de los medios e instrumentos comunicativos. Respecto a las asignaturas, el estudio detecta una tendencia a incrementar la oferta de optativas frente a las obligatorias. La importancia de una capacidad crítica en el alumnado se torna de nuevo decisiva en la medida en que éste deberá gran parte definir gran parte de su itinerario formativo.

El análisis y la posterior comparación de la oferta lectiva de las universidades que han conformado la muestra del estudio refuerzan la reflexión de López (2010) relativa a llevar a cabo una revisión y actualización constante de los planes de estudio del ámbito de la Comunicación debido a la particularidad de este ámbito profesional. A ello se une que la consecución de este hito amerita una serie de transformaciones que como apuntaban Roblyer (2010), Silva (2014) y Tramullas (2016) abarcan diferentes ámbitos del proceso formativo y, en este sentido, la formación continuada de los docentes resulta un reto crucial. El diagnóstico derivado de este conjunto de universidades de EEUU, Países Bajos y Reino Unido refuerza la aseveración de (2016) que advertía de la dificultad de adaptar la oferta curricular a los rápidos cambios de la industria periodística.

A modo de conclusión final, se podría esbozar un decálogo con orientaciones de utilidad para el diseño y la confección de futuros planes de estudio dentro del ámbito del periodismo. Se trata de aseveraciones que deben ser tomadas como pautas generales y no como directrices cerradas. Son las siguientes:

1. **Base teórica y mirada crítica:** El diseño de los planes de estudio debe garantizar que los estudiantes asimilan una sólida formación teórica a base de conceptos, teorías y autores que les

permitan comprender los procesos y las transformaciones que se producen en el sector. Se recomienda que se este tipo de asignaturas inserten en los primeros cursos.

2. **Potenciar la mirada crítica:** Los currículos deben incidir en que el alumnado sea capaz de desarrollar una aproximación y una mirada crítica hacia los contenidos y los procesos comunicativos. A partir de la base teórica señalada anteriormente, deben ser capaces de analizar de forma crítica las diferentes temáticas que vinculan comunicación y sociedad. Esta mirada crítica debe dirigirse especialmente hacia los nuevos escenarios comunicativos.
3. **Generar contexto:** Las diferentes asignaturas del plan de estudios deben, entre otras funciones, conferir al alumno la capacidad de contextualizar los procesos y las transformaciones que introduce la tecnología.
4. **La comprensión de la cultura digital:** El diseño del currículo debe garantizar la solvencia del estudiantado para comprender y analizar los cambios que introduce la cultura digital.
5. **Dominio de la tecnología y sus procesos:** A pesar de la celeridad de cambios y de las constantes actualizaciones en el ámbito tecnológico, se recomienda que los planes de estudio otorguen un protagonismo holgado al manejo técnico o instrumental de las plataformas y los instrumentos. El alumno se ejercitará, en el marco de diferentes asignaturas, con las principales herramientas del sector comunicativo. En este sentido, junto al uso específico de un software, aplicación o aparato se buscará la comprensión de un proceso extrapolable a futuro a otro tipo de dispositivos.
6. **Producción de contenidos:** El plan de estudios debe garantizar que el alumnado se ejercita en el diseño, la producción y la distribución de contenidos informativos de diferente naturaleza y en diferentes soportes. Para ello, se recomienda que los planes de estudio incluyan asignaturas prácticas que les permitan idear y crear mensajes desde una lógica transmedia.
7. **La importancia de la ética:** La oferta curricular debe, mediante asignaturas autónomas y de forma transversal, conferir un protagonismo decisivo al componente ético.
8. **La necesidad de una alfabetización digital y mediática:** La denominada *media literacy* adquiere un papel decisivo en la formación del alumnado y, por ende, en el diseño curricular de los planes de estudio. El objetivo es fomentar un uso crítico y responsable de los procesos comunicativos, especialmente, en el ecosistema digital de nuevos medios.
9. **Incremento de las asignaturas optativas:** Una de las tendencias detectadas en el estudio incide en el incremento de las asignaturas optativas en el marco de los planes de estudio. De este modo, se tiende hacia la generación de perfiles temáticos más especializados y se demanda del alumnado una mayor capacidad y autonomía en la construcción de su itinerario formativo.
10. **Planes de estudios en actualización constante:** La celeridad de los cambios del sector demanda de los currículos una gran flexibilidad para adaptarse a las transformaciones de la industria. Este aspecto plantea la necesidad de revisar de forma continuada la oferta lectiva de los planes de estudio. Del mismo modo, el reciclaje formativo de los docentes se torna un hito de gran importancia.

5. Bibliografía

M Acosta; Z Costales & B Rosales (2016): “Formación por competencias profesionales en la carrera de Periodismo”. *Rev. Cubana Edu. Superior* 35(1), pp. 75-84.

T Akter & GE Nweke (2016): “Social media users and their social adaptation process in virtual environment: Is it easier for Turkish Cypriots to be social but virtual beings?”. *Computers in Human Behavior* 61, pp. 472-477.

ANECA (2005): *Libro blanco. Títulos de Grado de Comunicación*. Madrid: Agencia Nacional de Calidad y Evaluación de la Acreditación.

http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf (01-08-2017)

Z Bauman (2003): *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

M Castells (2003): *La galàxia Internet: Reflexiones sobre internet, empresa y Sociedad. Era de la Informació*. Barcelona: Random House.

D Crenshaw (2010): *The Myth of Multitasking: How "Doing It All" Gets Nothing Done*. San Francisco: Jossey-Bass.

J Díaz del Campo Lozano (2013): “El lugar de la Ética en la formación del periodista. Un estudio de la situación en la Unión Europea”. *Cuadernos.Info* (33), pp.113-120.

A Fidalgo, A. (2001): “O ensino do jornalismo no e para o século XXI”, en *Livros Labcom*. Portugal, <http://www.bocc.ubi.pt> (14-02-2010).

FTI-Ametic (2012): *Perfiles profesionales más demandados de la industria de contenidos digitales en España 2012– 2017*. Madrid: Fundación Tecnologías de la Información.

http://ametic.es/sites/default/files/pafet_vii_perfiles_profesionales_cd_fti-rooter_1.pdf

J Galindo (2010): “La internet y sus redes sociales. Comunicología e ingeniería en Comunicación Social de un fenómeno aun emergente”. *Razón y palabra* 71, pp. 1-29.

<http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/viewFile/455/pdf>

OR Holsti (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Massachussets: Addison-Wesley Kilian.

C Jones, R Ramanau, S Cross & G. Healing (2010): “Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?” *Computers & Education*, 54(3), pp. 722-732.

P Lévy, (2007): *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

X López García (2010): "La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico". *Revista Latina de Comunicación Social* 65, pp. 231- 243.

J Marques-de-Melo (2007): “Reinventar o ensino de jornalismo: desafio inadiável no alvorecer do século XXI”. *Libero de Sao Paulo* 10(19), pp.9-15.

C Mellado, J Simon, S Barría & J Enríquez (2007): “Investigación de perfiles profesionales en periodismo y comunicación para una actualización curricular permanente”. *Zer* 23, pp.139-164.

C Mellado (2010): “La voz de la academia: Reflexiones sobre periodismo y comunicación”. *Signo y Pensamiento* 29(56), pp. 274-287.

NiemanLab (2017): <http://www.niemanlab.org/collection/predictions-2017/> (01-08-2017)

S O'Keeffe & K Clarke-Pearson (2011): "The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families". *American Academy of Pediatrics* 127(4), pp. 800-804.

B Palomo, (2004): *El periodista on-line: de la revolución a la evolución*. Sevilla: Comunicación Social.

JV Pavlik (2005): *El periodismo y los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Z Papacharissi & A Mendelson (2011): "Toward a new(er) sociability: Uses, gratifications and social capital on Facebook". En: S Papathanassopoulos (ed.). *Media perspectives for the 21st century*. Nueva York: Routledge.

JM Pérez Tornero, S Tejedor, N Simelio & B Ochoa (2015): "Estudiantes universitarios ante los retos formativos de las Redes Sociales: el caso de Colombia". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 21(1), pp. 509-521.

JM Pérez Tornero & S Tejedor (eds.) (2016): *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Editorial UOC.

JM Pérez Tornero (2016): *Promoting Digital Literacy. Informe Final EAC/76/03. Comprender la alfabetización digital*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf (01-08-2017)

Pew Research Center (2014): *State of the News Media 2014: Overview*.

<http://www.journalism.org/packages/state-of-the-news-media-2014/> (01-08-2017)

A Piscitelli, I Adaimo & I Binder (Comp.) (2010): *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*.

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/EI%20Proyecto%20Facebook.pdf> (01-08-2017)

A Quan-Haase & AL Young (2010): "Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging". *Bulletin of Science, Technology & Society* 30(5), pp. 350-361.

Reuters Institute (2017): *Journalism, Media and Technology Trends and Predictions 2017*.

<http://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/our-research/journalism-media-and-technology-trends-and-predictions-2017> (01-08-2017)

V Rideout, S Pai & M Saphir (2015): *The common sense census: Media use by tweens and teens*.

Common Sense Media, 2015. <https://www.common sense media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens> (01-08-2017)

M Roblyer, M McDaniel, M Webb, J Herman & J Witty (2010): "Findings on Facebook in higher education: A comparison of colleague faculty and student uses and perceptions of social networking sites". *The Internet and Higher Education* 3(13), pp. 134-140.

LE Ruano & AE Torres, (2016): "Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios". *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información* 19, pp. 15-31.

R Salaverría (2016): "Redefinir al comunicador". *El profesional de la información* 25(2), pp. 163-167.

CA Scolari (2012): "Media ecology: exploring the metaphor to expand the theory". *Communication Theory* 22(2), pp. 204-225.

CA Scolari (2013): “Media Evolution. Emergence, Dominance, Survival and Extinction in the Media Ecology”. *International Journal of Communication* 7, pp. 1418–1441.

B Silva, A Araújo, C Vendramini & R Martins. (2014): Aplicação e uso de Tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias* 7(1), pp. 3-18. <http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/424>

J Singh, A Grizzle, S Joan Yee & S Hope Culver (Eds.) (2015): *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. Goteborg: Nordicom.
http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/milid_yearbook_2015.pdf (10-08-2017).

S Tejedor (2006): “La enseñanza del ciberperiodismo: Hacia una transversalidad mixta”. *Zer* 21, pp. 219-239.

A Toffler (1980): *The Third Wave*. EEUU: Bantam Books.

J Tramullas (2016): “Hannibal ad portas, o los futuros perfiles profesionales de la información”. *El profesional de la información* 25(2), pp.157-162.

Unesco (2007): *Colección de la UNESCO sobre los estudios de periodismo Plan modelo de estudios de periodismo*. París: Unesco.

Universia & Trabajando.com (2015): Encuesta sobre emprendimiento.

<http://noticias.universia.es/portada/noticia/2015/08/03/1129223/96-jovenes-espanoles-crearia-propia-empresa.html> (01-08-2017)

M Vasallo & R Fuentes (2000): *Comunicación. Campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas*. México: Iteso

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

S Tejedor Calvo, L Cervi (2017): “Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, pp. 1.626 a 1.647.

<http://www.revistalatinacs.org/072paper/1238/88es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2017-1238](https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238)

- En el interior de un texto:

...S Tejedor Calvo, L Cervi (2017: 1.626 a 1.647) ...

o

... S Tejedor Calvo *et al*, 2017 (1.626 a 1.647) ...

Artículo recibido el 20 de septiembre de 2017. Aceptado el 15 de diciembre.
Publicado el 20 de diciembre de 2017