

La formación de comunicadores en España ante el reto europeísta

Dr. José Manuel Pestano Rodríguez – Dra. Patricia Delponti
Universidad de La Laguna

Resumen

En España, los estudios de ciencias de la comunicación se transforman a partir de la puesta en marcha de varios procesos simultáneos de reforma en la educación superior que afectan a todo el ecosistema académico. Como sistema interpenetrado, la educación universitaria puede plantear modificaciones en su interior que no sean relevantes para el conjunto de la sociedad, pero en este caso, los mecanismos establecidos plantean objetivos y procedimientos que tratan de asegurar el control social sobre la institución universitaria. A lo largo del siglo pasado identificamos cuatro modelos de formación de periodistas, algunos de los cuales siguen vigentes; el modelo de educación superior se encuentra ahora ante unas circunstancias extraordinarias debido a los cambios que supone la convergencia europea. Algunos de estos elementos resultan explícitos, como el marco legal que recoge las competencias, mientras que otros son más sutiles, como las transformaciones metodológicas asociadas al crédito europeo. Discutimos éstas y otras cuestiones propias de este modelo de educación superior para la era digital, comparándolo con otros modelos de formación de comunicadores.

Palabras clave: Educación de comunicadores, modelos de formación de periodistas, planes de estudio de periodismo, convergencia europea, proceso de Bolonia.

Keywords: Teaching communication, models in journalist training, curricula of journalism, European Convergence, Bologna Process.

Las enseñanzas universitarias de la comunicación en la reforma universitaria europea

En los momentos actuales nos encontramos ante importantes transformaciones en el conjunto de estudios universitarios europeos, procesos que afectan a todas las titulaciones y entre ellas a las carreras que se imparten en las Facultades de Ciencias de la Información, o de la Comunicación.

Inicialmente, la construcción de la Unión Europea tiene como origen el fomento del comercio y la producción equilibrada de riqueza en un continente arrasado por la guerra; se trata de un fenómeno nuevo que va obteniendo resultados positivos y apreciables entre los estados miembros que centran su actividad en la dimensión económica de su asociación. De esta forma, Alemania, un país

con una responsabilidad directa en la masacre de la década anterior y una enorme capacidad de recuperación, se convierte en motor del desarrollo europeo; pero, al mismo tiempo, la actuación efectiva de las políticas del Mercado Común permiten la redistribución de grandes cantidades de fondos entre los países asociados de manera que las virtuales hegemonías de unos países sobre otros se desdibujan. La denominación de este selecto club de naciones va cambiando a lo largo de los años, en función de nuevos socios sin que se produzcan grandes modificaciones en lo que son sus objetivos. Hasta finales de los 70 y principios de los 80, las políticas básicas del Mercado Común se dirigen a fomentar los intercambios económicos entre sus miembros mediante la eliminación de aranceles aduaneros, la libre circulación de mercancías y la política agraria común dirigida a evitar problemas con los excedentes agrícolas, mientras que otras cuestiones como la participación democrática europea o las políticas sociales eran escasas o inexistentes.

A finales de los años 80 se comienzan a adoptar posturas comunes y a tomar algunas resoluciones sobre la importancia del conocimiento y la educación como un bien que puede ser objeto de atención; se trata de añadir a la dimensión económica de la Comunidad Europea otras dimensiones, con capacidad transformadora sobre el tejido social, que permitan afrontar los cambios con ciertas ventajas competitivas y una inferencia lógica de fondo: puesto que la libre circulación de mercaderías ha dado éxito, la libre circulación de trabajadores también debería darlo; para ello se podría comenzar con los más preparados, para los que debería existir una serie de procedimientos que permitieran valorar de un estado a otro la validez de las preparaciones recibidas y certificadas, a la vez que se adoptan nuevas políticas sociales comunes.

Éste es el origen de un largo proceso que tiene sus momentos destacados, como el 18 de septiembre de 1988 cuando la conferencia de rectores europeos firma en Bolonia la Carta Magna de las Universidades Europeas con la intención de promover elementos comunes de actuación que permitan comparar y convalidar títulos y posiciones docentes; probablemente, si la educación fuera más relevante desde el punto de vista económico, las transformaciones hubieran sido más dinámicas, pero se tardan once años en recorrer diferentes instancias y convencer a los responsables políticos de los estados europeos del interés estratégico de la educación como uno de los ejes vertebrales de actuación política de la Unión Europea. Se aprueba la Declaración de Bolonia, en junio de 1999, que permite ver la luz al largamente gestado Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, y en donde se acuerda entre otras cosas adoptar un procedimiento que permita comparar la preparación de los egresados universitarios mediante un suplemento al título y un sistema de créditos comparable y homogéneo, junto a un calendario de aplicación que culmina en 2010 (Alegre, 2005).

Con el marco político que expresan las declaraciones de la Sorbona, en 1998, la citada de Bolonia y el comunicado de Praga, en 2001, el proceso de

convergencia europea en educación superior alcanza velocidad de crucero durante esta primera década del siglo XXI, cuando los estados se implican de manera institucional en la generación de actuaciones armónicas a partir de los acuerdos que se van produciendo en la Unión Europea (MECD, 2003:3-4). Algunos de esos acuerdos se firman incluso con países que no son miembros de la UE, pero que aprecian la ventaja de llegar a actuaciones homogéneas y compartidas en la universidad; esto tiene como consecuencia la aparición de leyes y normas en las que se recogen los desarrollos legales y obligatorios de la convergencia europea como la estructura del sistema educativo superior, o la de los planes de estudio de grado y postgrado (Rauhvargers, 2009:122).

Pero la complejidad y amplitud del proceso hace que surjan fenómenos peculiares en forma de luces y sombras locales cuando se adaptan las políticas y normas europeas a cada uno de los estados miembros, que suponen aplicar visiones específicas de lo que se pretende de la universidad ante las que se alzan voces críticas (Aguilera y Gómez, 2004). Aunque con tintes particulares, los gobernantes tratan en definitiva de mantenerse dentro de los acuerdos europeos, lo que tiene como resultado diferentes velocidades de aplicación y variaciones relevantes entre países dentro de la homogeneidad que aporta el marco comunitario (Croiser et al., 2007). En España se produce una vorágine de órdenes y contraórdenes en función de quién gobierna el estado, de manera que no se sabe si estamos ante una reedición de los mochileros del siglo XIX, recordando a aquellos funcionarios que obtenían o perdían su trabajo según entraban o salían gobiernos de distinto color político. Por ejemplo, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades que sienta las bases de la estructura universitaria resulta modificada parcialmente por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril; esta ley, en sus artículos 87 y 88, establece la plena integración en el EEES, el Suplemento Europeo al Título y el sistema europeo de créditos. Pero también se producen cambios en la misma legislatura, con el mismo gobierno: los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 de 21 de enero, sobre títulos de grado y postgrado se derogan a partir del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado, máster y doctorado, así como los procesos de verificación y acreditación de los títulos.

Orígenes y modelos de la formación de comunicadores en España

A la situación actual se ha llegado después de recorrer un largo y doloroso camino en el que identificamos cuatro modelos en la enseñanza del periodismo. Otros autores y autoras utilizan la periodización en fases para abordar la formación del periodista. Sin desdeñar esta posibilidad parece más adecuado utilizar modelos para el estudio y la comprensión de las distintas manifestaciones que toma la formación de los periodistas (Humanes, 2003). Podemos apreciar que existen distintos modelos; también puede observarse como estos modelos surgen en determinados momentos temporales, como si respondieran a otras tantas fases; sin embargo los modelos no se limitan a un período cerrado necesariamente; los diferentes modelos pueden coexistir a lo

largo de un mismo período, surgir en distintos lugares con diferentes grados de prevalencia, o evolucionar y aparecer transformados con otra denominación y apariencia pero bajo los mismos principios; por lo tanto preferimos hablar de modelos y no de fases en la formación de los periodistas. Estos modelos tienen significado e implicaciones, y no son inocuos; por ejemplo, considerar el periodismo como oficio supone disponer del periodista para la repetición de rutinas y técnicas sin tiempo para la reflexión, la pregunta, la selección, la contextualización o el análisis; cuando las empresas periodísticas consiguen controlar el periodismo regulan la profesión, y la formación periodística superior se puede convertir en un obstáculo para alcanzar ese objetivo (Videla, 2002:24-26).

En el primer modelo el periodista se forma en entornos profesionales y el periódico funciona como taller y aula al tiempo que como lugar de trabajo, una formación que recuerda a la de los gremios en la que los aspirantes o meritorios se insertan en un proceso formativo de duración variable en el que prima la competencia en la reproducción de productos institucionalizados, formas de actuar convencionales y la adopción de valores aceptados por los miembros acreditados de la organización. La mayoría de las cuestiones clave del proceso formativo, como son objetivos, contenidos y evaluación, no se explicitan sino que quedan a juicio del instructor, oficial o maestro; por lo tanto, el aprendiz se encuentra siempre en situación precaria, dependiente del superior. Se trata de un proceso largo, en el que prima el desarrollo de las capacidades, supuestamente innatas, y las correspondientes habilidades miméticas en lo que se considera un oficio. Sin desaparecer completamente, la prevalencia de este modelo ha ido disminuyendo poco a poco a lo largo del siglo XX, y en la actualidad representa un porcentaje reducido dentro de la profesión periodística puesto que las empresas prefieren incorporar personal ya preparado en lo fundamental, por lo que abunda un número mayor de licenciados y de éstos un número significativo de licenciados en ciencias de la información (Humanes, 1998). Una de las características de este modelo es la carencia de un currículum explícito, que constituye una de las debilidades del mismo; el aprendiz no sabe qué tiene que aprender, en cuánto tiempo, con qué profundidad, cómo van a evaluarlo y con qué criterios; además, el instructor tampoco dispone de ese diseño educativo, sino que actúa por intuición.

Al segundo modelo podemos denominarlo modelo de empresa escuela; responde a la necesidad de rentabilizar, institucionalizar, optimizar y extender la formación recibida en contextos profesionales; en este modelo figuran como agentes promotores las propias empresas informativas que comienzan a valorar la existencia de una base general en la preparación de los profesionales de la información antes de enfrentarlos al trabajo mismo, tanto como forma de selección, como forma de gestionar de manera eficiente recursos y tiempo formativo; con esta preparación previa se supone que la cultura de la organización se podrá adquirir con más facilidad; además se pueden prever la rentabilidad del modelo tanto en términos de beneficio económico como para la captación de recursos humanos; este modelo surge en unas condiciones

socioeconómicas determinadas, cuando las organizaciones se vuelven más complejas, se incrementa el volumen productivo, aumenta la competencia, se realizan innovaciones técnicas y tecnológicas, y alcanza su punto de equilibrio cuando el número de aspirantes supera claramente el número de puestos de meritorios o aprendices disponible. A este modelo corresponderían las dos dimensiones de la Escuela de *El Debate*; impulsada por Herrera Oria, la Escuela de *El Debate* tenía una componente filosófica e ideológica con el objetivo de formar periodistas católicos, junto a otra parte más profesionalista, dirigida al aprendizaje de las técnicas del periodismo, de la que se encargó Manuel Graña. En la actualidad, este modelo estaría representado por un modelo híbrido, empresa – universidad basado en cursos de especialización impartidos por personal de las universidades y de las empresas informativas, dirigido a personas con formación previa y con interés profesional por el periodismo. Este modelo dispone de un currículum formativo explícito, con diferentes niveles de reconocimiento legal, sin llegar a constituir títulos oficiales con validez nacional.

El tercer modelo que se ha dado en España supone la intervención del estado en la formación de los periodistas, con el objeto de realizar un control político e ideológico efectivo sobre la enseñanza y la práctica del periodismo, que se entiende como importante vehículo de propaganda (Yanes, 2005). Lo denominamos modelo intervencionista totalitario. Sin terminar la Guerra Civil, la Ley de Prensa de 1938, dispone el control de la prensa por parte del estado, crea el Registro Oficial de Periodistas y prevé la organización académica de la formación del periodista. Este modelo se extiende a la cinematografía, a la publicidad y al conjunto radio-televisión. El Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas se crea en 1947 y se convierte en Escuela Oficial de Cinematografía en 1962; la Escuela Oficial de Publicidad se crea en 1964 y la Escuela Oficial de Radio y Televisión nace en 1967. Además de su función política, la presencia del estado en la formación del periodista significa la incorporación del proceso formativo a la estructura de la educación formal, cuestión que va a tener consecuencias estructurales puesto que transmite estabilidad administrativa y soporte legal a los estudios de periodismo. A diferencia de los modelos anteriores, la institucionalización de la formación de los periodistas en las Escuelas Oficiales de Periodismo significa también un currículum oficial que se diseña mediante planes de estudio que se modifican sucesivamente.

El cuarto modelo, modelo universitario, corresponde al propio de la formación académica característica de la universidad que en el caso del periodismo se inicia en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, y llega a España varias décadas más tarde; en España no es un modelo que se desprenda directamente del que representaba la Escuela Oficial de Periodismo porque, entre otras razones, coexistió con experiencias pioneras que asociaban en España periodismo y universidad; tanto la Universidad de Navarra, privada, a través de su Instituto de Periodismo, como la Universidad de La Laguna, pública, habían sido autorizadas a impartir estudios de periodismo bajo

determinadas condiciones. Por otra parte, el tránsito de las EOP a la universidad no es automático ni evidente, y supone el éxito de largos años de esfuerzos personales por el reconocimiento del carácter universitario de esta formación; el paso final se lleva a cabo bajo la forma de una disposición final que obliga a realizar un tránsito apresurado de una estructura a otra completamente distinta. El modelo universitario de formación periodística superior consiste en la incorporación de los estudios que comprenden la comunicación a la estructura académica formal de la universidad, algo que en España significa obtener soporte jurídico y administrativo para el desarrollo de todos los procesos y actividades académicas de esta institución, como puede ser la aprobación de un plan de estudios universitario en el que existe una selección de materias y que se desarrolla según una planificación; además, supone profesorado adscritos según criterios generales para el conjunto de profesores universitarios y al final del proceso, si el alumno lo culmina con éxito, el derecho a un título de validez oficial y reconocimiento en todo el territorio nacional. Además, este título constituye un elemento de homologación con el resto de titulados de igual nivel en el país; la disposición fundadora reconocía que los estudios de Ciencias de la Información podían conducir a los títulos de diplomado, licenciado y doctor, pero en la práctica, sólo se establecieron los dos últimos. Una de las consecuencias iniciales del tránsito de las Escuelas Oficiales a las Facultades de Ciencias de la Información fue la tendencia a teoretizar las nuevas ciencias (Núñez, 2004:87-88), construir el currículum con planes de estudio significativos desde el desconocimiento profesional y su aplicación mediante un profesorado improvisado, que provenía de otras áreas, y que debía hacer frente a aulas masificadas, sin medios, y sin un corpus de doctrina establecido sobre el que apoyarse (Merayo, 2000).

Con el paso del tiempo estos condicionantes se han ido diluyendo, aunque las dificultades han sido numerosas; a pesar de esto, las facultades aumentan reconocimiento y legitimidad social porque mejoran la preparación de los egresados y consolidan su posición académica a través de nuevo conocimiento y de los resultados de investigación. En todos estos modelos ha existido una cuestión común. El docente de cada asignatura ha elegido qué y cómo enseñar. A partir de la convergencia europea en marcha estas cuestiones van a encontrar nuevas limitaciones.

El reto europeo. Elementos transformacionales en los nuevos títulos de grado.

En España, los fenómenos de los que se ocupan las Ciencias de la Información y la Comunicación tienen una trayectoria histórica diferenciada respecto a otros estados europeos, una trayectoria que comienza en la etapa precientífica de la producción informativa hasta alcanzar mucho más tarde reconocimiento universitario.

Los estudios que integran las Ciencias de la Información y la Comunicación comprenden los de periodismo, comunicación audiovisual, publicidad y

relaciones públicas. A través de estos estudios se trata de conocer y tener capacidad para manejar fenómenos que se encuentran en el centro de las sociedades actuales con diferentes manifestaciones, grados de realización, diversidad de audiencias y capacidad de influencia; en estos procesos la comunicación se expresa a través de medios tecnológicos complejos en constante transformación. Para el conocimiento y dominio responsable de medios y mensajes se demanda ahora una preparación cualificada, aunque no sea así en todos los casos, como tampoco lo ha sido en otros momentos históricos.

El interés por los estudios universitarios de comunicación en España crece desde las tres universidades que los impartían en 1975 a las cuarenta y cinco que lo hacen en 2007, reflejo también de la expansión del subsector económico de las industrias culturales, de dimensiones múltiples. En España, la disminución de alumnos en la universidad ha sido constante desde finales de los 90 del pasado siglo; en el curso 1997-1998 se matricularon 862.436 alumnos en comparación con los 676.847 del curso 2006-2007; pero en Ciencias de la Información la tendencia se invierte; en el curso 1997-1998 se encontraban matriculados 30.180 alumnos en alguna licenciatura de comunicación frente a los 46.934 de 2006-2007; así, mientras que el número de alumnos matriculados en la universidades españoles disminuye cada año, el número de estos que deciden estudiar ciencias de la comunicación aumenta, hasta rozar el 7% del total de matriculados en 2008 (INE, 2009).

Pero la educación superior en Europa en el ámbito de la comunicación es tan heterogénea que a veces no permite comparación entre universidades y ni entre países. Las dificultades de homologación resultan frecuentes en las universidades alemanas y en el caso de las italianas, estudios similares dan resultados diferentes cuando tratan de ser reconocidos en otro país, como sucede en España. Resulta difícil saber si la posibilidad o imposibilidad de homologar un título en otro país se debe a las diferentes denominaciones de las asignaturas, a la carga lectiva total, a los diferentes planes de estudios, al contenido de los programas o a la interpretación del evaluador.

Incluso insertos en la reforma que supone Bolonia la heterogeneidad persiste; así ocurre con las Ciencias de la Información y la Comunicación cuando comparamos la situación de España con la de otros países que vienen reformando desde hace años sus sistemas educativos, adaptándolos a la Declaración de Bolonia. Por ejemplo, en Alemania, las universidades de Dortmund, Erfurt y Hamburgo tienen un título inicial de bachiller de tres años y un máster de especialización de dos; en Francia, una licencia en 'información – comunicación' de tres años y máster de dos. En Italia se utiliza un título de *laurea triennale* en ciencia de la comunicación seguido de una *laurea specialistica* de dos años. En Reino Unido la diversidad es muy grande, aunque priman los bachilleres artísticos (BA) de 3 años y cursos de especialización de seis meses y máster de un año. En otros países, como Lituania, el grado de

bachiller es de cuatro años, y la especialización, máster de un año y medio (ANECA, 2005).

El Libro Blanco de los Títulos de Grado de Comunicación expone el proceso de estudio y selección de competencias a partir de las consultas realizadas entre diferentes actores y agentes con intereses en la comunicación, en este caso relativas a los títulos de Graduado en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas (ANECA, 2005:190 y sgs.). Se trata de un trabajo empírico y de dimensiones relevantes no sólo por su intensidad y profundidad, sino porque ese documento es una referencia para evaluación de las propuestas de los planes de estudios de grado que haga cada universidad; esta evaluación resulta crucial porque es uno de los puntos decisivos del proceso que permite, o no, impartir un título oficial en una universidad. La síntesis del trabajo cristaliza en la estructura de cada uno de los títulos para los que se determinan las destrezas, habilidades y competencias que se deben enseñar y alcanzar.

Cada uno de estos grados es distinto por lo que deben tener elementos diferenciales claros entre sí. En el caso de periodismo los objetivos del título de grado se dirigen a formar personas críticas que tengan conocimientos comprensivos sobre la sociedad y sus fenómenos relevantes, que puedan obtener, gestionar y procesar información para construir mensajes informativos adecuados a públicos y soportes (ANECA, 2005:308-309); en cuanto al mundo del trabajo, el equipo redactor identifica los siguientes perfiles profesionales: “redactor/a de información periodística en cualquier tipo de soporte; redactor/a o responsable de prensa o comunicación institucional; investigador/a, docente, y consultor/a de comunicación; gestor/a de portales y editor/a de contenidos” (ANECA, 2005:310-311) y define las materias obligatorias que conducen al Título de Graduado o Graduada en Periodismo (ANECA, 2005:311-316).

El diseño de los títulos de grado en comunicación recoge como uno de los ejes vertebrales de la enseñanza las competencias profesionales que deben poseer los egresados. Los esfuerzos económicos realizados en los países europeos, tanto en educación superior como en otros niveles, son muy importantes, de manera que generalmente constituyen uno de los principales capítulos de los presupuestos de los estados. Estos esfuerzos crecientes necesitan demostrar que mantienen tendencias de correlación positiva entre lo invertido y lo que se obtiene, y que los recursos financieros se ajustan a los fines y objetivos que se han planteado. Pero los beneficios y los resultados de la educación superior no siempre resultan evidentes, ni tampoco fáciles de cuantificar.

El empleo de las competencias en educación no es nuevo; su generalización actual se basa en las décadas de pruebas empíricas, ensayo y error, y en el éxito que ha tenido las competencias de realización en la formación profesional. Se dice que un alumno es competente si puede demostrar que puede movilizar todos sus recursos para resolver una situación o problema en un contexto dado. Esta demostración de competencia que puede entenderse

como la “instrumentalización del conocimiento exigido por el mercado” (Benavides, 2006:31). Sin embargo el proceso de sedimentación de las competencias en Comunicación se encuentra en desarrollo dentro, y en el centro, de las transformaciones de la educación superior. Quienes tienen que diseñar los títulos y enseñar las materias de cada grado y postgrado se enfrentan a una serie de dificultades asociadas al léxico que ponen de manifiesto las debilidades conceptuales de la reforma educativa, así como la novedad de la taxonomía y el éxito efímero que están teniendo los neologismos. Las competencias figuran ahora como objetivos en sí mismas; antes se llamaban objetivos operativos, pero con diferencias sustantivas respecto a otros niveles educativos en los que se fijan unos objetivos que deben alcanzarse a través de las competencias básicas por medio de los contenidos curriculares.

La moda competencial parece obsesiva. En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, BOE de 30 de octubre se indica, artículo 12. “Directrices para el diseño de títulos de Graduado. 7. El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”. Y en el anexo I de este Decreto figura el Modelo oficial de memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales que en su punto 3. Objetivos comienza diciendo 3.1 “Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables”.

Pero además de estas cuestiones en forma de nebulosas legales y léxicas, el proceso de Bolonia afecta a otras dimensiones de la enseñanza, en concreto a su gestión y a la docencia. Ambas cuestiones resultan afectadas por la introducción de un elemento de medida y parece asombroso que un elemento métrico tenga tantas repercusiones. El crédito europeo ECTS, *European credits transfer system*, permite comparar estudios realizados en diferentes centros de manera que se puedan establecer equivalencias porque proporciona una información acreditativa del esfuerzo realizado por un ciudadano en sus estudios, que junto al Suplemento Europeo al Título, (*DS, Diploma Supplement*), acreditan la formación universitaria de la que dispone cada persona. Este crédito europeo se refiere al trabajo efectivo del alumno en cada materia, contabilizando horas presenciales y no presenciales, en forma de sumatorio de todas las horas dedicadas a su formación en clases teóricas, seminarios, tutorías, trabajo autónomo, estudio, laboratorios, talleres, prácticas en empresas e instituciones externas a la universidad; a estos se añaden las horas de participación en tutorías personalizadas y en evaluaciones (Carreras et al., 2006). El crédito ECTS es acumulativo y, por lo tanto, responde al principio que contempla la educación como un proceso que se desarrolla lo largo de la vida; cada uno de los títulos de grado en comunicación tiene 240 créditos ECTS.

En la práctica esto supone reducir el número de clases teóricas y en consecuencia disminuir los contenidos que el docente explica en clase; esta reducción puede oscilar entre un 20 y un 30%, pero en todo caso resulta significativa. Un docente con un programa de 18 temas en el sistema anterior tendrá suerte si consigue impartir 10 temas en el que propone la reforma, sin modificar la relación entre teoría y práctica. Por otra parte, el profesorado no tendrá sólo que impartir clase teóricas o prácticas; por ejemplo, las actividades de un profesor de Comunicación Audiovisual se multiplican: clases teóricas magistrales, clases prácticas en el aula, prácticas en estudios, platós, seminarios, prácticas externas, visitas, trabajo de campo, demostración técnica. A todo eso se añadirá el trabajo del alumnado, cuyo número “constituye el número axial entre el desarrollo universitario y la indigencia subdesarrollada: la ratio real entre alumnos y profesores” (Dader, 2006:72). A este alumnado lo deberá seguir el profesor mediante las técnicas que estime convenientes pero en donde se encuentra la clave de todo este proceso; si el método sigue siendo similar a lo actuado hasta ahora, el alumnado no desarrollará todo su potencial ni empleará toda la carga horaria en conocer los contenidos teóricos, trabajar en equipo, aplicar las técnicas de producción, plantear y resolver cuestiones, o conocer empíricamente los entornos productivos (Pérez, 2007). Los interrogantes superan a las respuestas sobre aquello más íntimo de lo que dispone el profesorado, su método docente.

Conclusión

Con estos planteamientos y el escaso tiempo real asignado a cada una de las materias surge la posibilidad de que el grado sea insuficiente para preparar de manera adecuada a las personas que tienen la responsabilidad de buscar, seleccionar, procesar y emitir la información que precisa conocer la sociedad. Esto se deriva de que las materias ven reducidos sus contenidos como consecuencia de la disminución en torno a un 25% del tiempo presencial asignado, con una distribución de materias en las que priman cuestiones generales en comparación con planes anteriores, con una duración de la carrera menor respecto a la licenciatura de cinco años, todo apunta a que el posgrado de especialización va a ser necesario para una adecuada preparación profesional o académica. Si no se plantea la necesidad de convertir el grado en una educación a tiempo completo, cuestión que supone la conversión del profesorado universitario al nuevo sistema, y no se extiende la actuación del docente a las horas no presenciales la brecha formativa dará lugar a una enseñanza devaluada.

Referencias

Aguilera Jiménez, Antonio; Gómez del Castillo, María Teresa (2004):
“Perspectivas de la universidad española en el espacio europeo de
educación superior”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 57, La

- Laguna (Tenerife), en línea en <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041257aguilera.htm> (28.04.2009).
- Alegre de la Rosa, Olga, "Construir un espacio europeo de educación superior", en Villar, Luis et al.: *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*, Pirámide, Madrid, 2005, pp. 290-344.
- ANECA, *Libro Blanco de los títulos de Grado en Comunicación*, Madrid, 2005.
- Benavides, Juan, "Algunos comentarios sobre el papel de la universidad en la sociedad del conocimiento", en Losada, Ángel, Plaza, Juan y Huerta, Miguel (coords.), *Comunicación, Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 2006, pp. 31.
- Carreras, José y otros, *Propuestas para el cambio docente en la universidad*, Octaedro, Barcelona, 2006.
- Crosier, David; Purser, Lewis; Smidt, Hanne, *Universities shaping the european higher education area*, European University Association, Bruselas, 2007, en línea en www.eua.be (20.04.2009).
- Dader, José Luis, "Reflexividad e innovación metodológicas como condición de progreso para las 'ciencias de la comunicación'", en Losada, Ángel, Plaza, Juan y Huerta, Miguel (coords.), *Comunicación, Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 2006, pp. 72.
- Humanes, María Luisa, "Evolución de roles y actitudes. Cultura y modelos profesionales del periodismo", *Telos*, núm. 54, 2003, en línea en <http://www.telos.es/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=54> (24.05.2009).
- Humanes, María Luisa, "La profesión periodística en España", en *Zer*, 4, 1998, artículo en línea en <http://www.ehu.es/zer/zer4/humanes12.html> (14.05.2009).
- INE, *INEBase. Enseñanza superior en España*, INE, 2009, en línea en www.ine.es (25.03.2009).
- MECD, *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, pp. 3-4.
- Merayo Pérez, Arturo, "Periodistas para el siglo de la información: claves para formar a los nuevos comunicadores", en *BOCC, Biblioteca on-line de ciências da comunicação*, Labcom, 2000, en línea en www.bocc.ubi.pt (17.07.2009).
- Núñez Ladevéze, Luis, "Encuentro entre teoría y práctica del periodismo desde un enfoque interdisciplinario", *Anàlisi*, 28, 2002.
- Pérez Darías, Juan, Roda García, José (coords.). *Proyecto piloto de experimentación del crédito europeo en Ingeniería Informática*. La Laguna, Universidad de La Laguna, 2007.
- Rauhvargers, Andrejs, et al. *Bologna Process. Stocktaking Report 2009*, abril, Bologna Process, Benelux, 2009, pp.122.
- Real Rodríguez, Elena, "Periodistas sin identidad profesional: puntualizaciones al proyecto para un futuro estatuto", en *Ámbitos*, núm. 15, 2006, pp. 333-361.

- Videla, José Juan, *La formación de los periodistas en España: perspectiva histórica y propuestas de futuro*, Departamento de Derecho Constitucional, Universidad Complutense de Madrid, 2002, tesis doctoral disponible en línea en <http://eprints.ucm.es/tesis/inf/ucm-t25979.pdf> (25.06.2009), pp. 24-26.
- Yanes Mesa, Rafael, "La complicada evolución de la libertad de prensa en España durante el siglo XX. Apuntes para su estudio", *Espéculo. Revista de estudios literarios*, núm. 30, Universidad Complutense de Madrid, 2005, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/liprensa.html> (14.06.2009).