



# Jornadas de **Formación y Empleo en Comunicación**

**Josep Lluís Gómez Mompert y Mónica Herrero Subías**  
*(coordinadores)*





# Jornadas de Formación y Empleo en Comunicación

29 y 30 de junio de 2015

Josep Lluís Gómez Mompert  
y Mónica Herrero Subías,  
*coordinadores*



***Jornadas de Formación y Empleo en Comunicación***

*Edita:* Asociación Española de Universidades con Titulaciones  
de Información y Comunicación (ATIC), abril de 2016

*Web:* [titulaciones-atic.com](http://titulaciones-atic.com)

© De los autores, 2016

*ISBN:* 978-84-608-8054-7

*Diseño:* Maestra Vida SL

*Impresión:* Safekat

# ÍNDICE

**Introducción** 7

Juan Antonio García Galindo,  
*presidente de ATIC (2012-2016)*

Capítulo I

**Docencia y didáctica de los grados** 11

Josep Lluís Gómez Mompарт, *coordinador*  
Ignasi Boada, Pablo Capilla, Antonio Castillo Esparcia, Carmen Costa  
Sánchez, Laia Falcón Díaz-Aguado, Isabel Garnelo Díez, Francesc A. Martínez  
Gallego, Marcelo Martínez Hermida, Aurora Oliva López, Natalia Papí Gálvez,  
Inmaculada Postigo Gómez, Agustín Rubio Alcover y Mónica Viñarás Abad

Capítulo II

**Docencia y didáctica de los posgrados** 77

Antonio García Jiménez, *coordinador*  
Andreu Casero-Ripollés, Roberto Gelado, Vanesa Saiz Echezarreta,  
Juan Salvador Victoria Mas y Mónica Viñarás Abad

Capítulo III	
<b>Innovación docente en los estudios de Comunicación en España</b>	97
Carles Llorens y Montse Bonet	
Capítulo IV	
<b>Prácticas curriculares</b>	109
María del Mar García Gordillo y Antonio Checa, <i>coordinadores</i>	
Capítulo V	
<b>Empleabilidad</b>	123
Mónica Herrero, <i>coordinadora</i>	
Josep Lluís Micó, Beatriz Gómez, Inmaculada Martínez, Jan Gonzalo, Álvaro Bootello, José Martínez, María Victoria Mas, Dolores Rodríguez y Cristina González	
<b>Síntesis de las mesas redondas</b>	131

# Introducción

**Juan Antonio García Galindo,**  
presidente de ATIC (2012-2016)

Con toda seguridad, el presente libro representa, desde el instante mismo de su publicación, uno de los hitos más importantes de los estudios universitarios de Ciencias de la Comunicación en su proyecto de consolidación académica y científica en la universidad española. Desde la elaboración del Libro Blanco en 2005 hasta hoy son numerosas las actividades que se han desarrollado en nuestras facultades sobre distintos aspectos del currículum, sobre todo a raíz de la implantación del modelo Bolonia y los cambios consiguientes en los planes de estudio, pero han sido muy pocas las ocasiones en las que se han desarrollado iniciativas que hayan implicado de manera activa al conjunto de las facultades españolas. Las Jornadas sobre Formación y Empleo en Comunicación, que tuvieron lugar en la Universidad de Navarra los días 29 y 30 de junio de 2015, organizadas por la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), son las primeras en la historia de la universidad española que han abordado de manera global e integral la problemática de la formación universitaria, con la implicación simultánea y cooperativa de profesores e investigadores, estudiantes universitarios y profesionales y empleadores, en torno a una preocupación común: debatir sobre la formación que se oferta en nuestras facultades y ponerla en relación con la perspectiva de las empresas y de los profesionales del sector.

El proceso seguido entre 2003 y 2005 para la redacción del Libro Blanco de Ciencias de la Comunicación, bajo la coordinación de Marcial Murciano Martínez, entonces presidente de la Conferencia de Decanos de Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación de España, es el principal antecedente de la experiencia llevada a cabo por ATIC en Pamplona en 2015. El trabajo realizado durante aquellos años mediante la constitución de comisiones de trabajo de los tres grados de Comunicación, con participación de docentes e investigadores muy cualificados procedentes de universidades de todo el territorio del Estado español, que ha servido de orientación y guía para las posteriores reformas curriculares, fue modélico y un referente para nuestras facultades en su proyecto de campo científico y académico. Nuestro planteamiento tuvo desde su origen el mismo carácter implicativo, y pretendía hacer un diagnóstico de la situación de la formación en nuestras facultades, para desde ahí poder intervenir en ella con conocimiento de causa. Pero con la participación añadida de las asociaciones profesionales y de las empresas, pues era nuestro objetivo hacer el análisis de nuestra situación en relación con la empleabilidad de nuestros egresados. Y esto era realmente innovador, y una demanda necesaria no solo de la universidad, sino también del sector profesional.

No era fácil sentar en la misma tribuna a representantes de las universidades, a profesores, investigadores y estudiantes, y a empresas, asociaciones e instituciones vinculadas con la comunicación. No lo era tampoco porque apostábamos por un diseño complejo y novedoso, que tenía en el trabajo previo a las jornadas su verdadera razón de ser y su cualidad principal, pues el trabajo que se desarrollaría en los dos días de jornadas venían precedidos por una intensa labor anterior que exigió una gran coordinación y el trabajo en equipo de todas las facultades participantes. No fueron realmente dos días, sino muchos meses de trabajo en los centros y de coordinación con los organizadores de las jornadas. Por eso, el presente libro, que recoge los resultados y conclusiones de todo el esfuerzo realizado representa ese hito al que me refería al comienzo de mis palabras. Se trata de un balance y estado de la cuestión de la situación de nuestros estudios en nuestras facultades, así como de las propuestas e intereses de las empresas y de los profesionales. Se recogen asimismo las opiniones e inquietudes de nuestros estudiantes universitarios. El presente libro será desde ahora mismo un referente necesario para los docentes, los investigadores y los empresarios que quieran conocer la problemática que afecta a nuestras facultades, por dónde van nuestras preocupaciones académicas y científicas y qué caminos estamos explorando para ofrecer la mejor formación, una formación acorde a las exigencias profesionales, comunicativas y tecnológicas del mundo de hoy.

El libro se ha organizado y estructurado en torno a seis partes o capítulos, cada uno de los cuales se detiene en uno de los bloques temáticos abordados en las jornadas. El capítulo I, coordinado por Josep Lluís Gómez Mompert (Universitat de València), se dedica a la docencia y didáctica de los grados; el capítulo II,



dedicado a la docencia y didáctica de los posgrados, ha sido coordinado por Antonio García Jiménez (Universidad Rey Juan Carlos); el capítulo III, sobre la innovación docente, ha sido coordinado por Carles Llorens y Montse Bonet (Universitat Autònoma de Barcelona); el capítulo IV, acerca de las prácticas curriculares, ha sido coordinado por María del Mar García Gordillo y Antonio Checa (Universidad de Sevilla); el capítulo V, en torno a la empleabilidad, ha sido coordinado por Mónica Herrero (Universidad de Navarra); y, finalmente, el capítulo VI resume las distintas mesas redondas de asociaciones profesionales, empleadores y estudiantes de grado y de posgrado.

La fundación de ATIC en 2011 y su constitución definitiva en 2012 han significado un paso importante en la consolidación de nuestro espacio académico, como organización que tiene por finalidad defender y procurar la mejora de la formación académica de nuestros egresados, tanto en grado como en posgrado, y la vinculación de las facultades con el tejido profesional y empresarial. Y que promueve la salvaguarda y defensa de nuestras profesiones, procurando incardinar investigación y docencia en un mismo proyecto educativo, y fomentando la especialización de nuestros egresados y su relación con el mundo profesional. Junto a AE-IC, nuestra gran asociación científica, ATIC se ha convertido en la asociación académica que representa y defiende nuestro ámbito académico, heredera de la anterior Conferencia de Decanos. Actualmente integra a 33 universidades del Estado español. ATIC ha posibilitado de este modo que por primera vez en la historia de la universidad española las facultades de Comunicación españolas se sentaran colectivamente para debatir con una amplia representación de los agentes del sector de la comunicación, con el objetivo de hacer una radiografía lo más acertada posible de la formación que se está impartiendo en nuestros centros académicos, y de conocer y analizar las opiniones y demandas del sector. La importancia es mayor si consideramos que es la primera vez que una asociación de la entidad y envergadura de ATIC promueve y moviliza la participación de todas las universidades y facultades que la integran para un debate crítico y libre en torno al presente y al futuro de los profesionales de la comunicación (periodistas, comunicadores audiovisuales, publicitarios y relaciones públicas). Las facultades, que son las encargadas de la formación universitaria, están convencidas del futuro de nuestras profesiones, al mismo tiempo que están comprometidas con la dignificación de las mismas y con el establecimiento de puentes permanentes y regulares con el mundo profesional.

Con este convencimiento se ha preparado la edición del presente libro, para que sirva no solo de testimonio de una actividad singular, sino como referencia para seguir construyendo nuestro campo académico. Toda evaluación es previa a la acción, y eso es lo que se ha pretendido con esta publicación, presentar el diagnóstico para ofrecer las claves que sirvan para mejorar progresivamente nuestra oferta académica, teniendo en cuenta lo que piensa el sector empresarial.

Los coordinadores de aquellas jornadas son hoy los coordinadores generales del presente libro. Gracias a ellos es posible la presente edición. Gracias a Mónica Herrero Subías, decana de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, y miembro de la Junta Directiva de ATIC, por su colaboración desinteresada entonces y ahora; y a Josep Lluís Gómez Mompart, representante en ATIC de la Universitat de València, verdadero impulsor de la iniciativa y de su diseño. Y a los demás miembros de la Junta Directiva de ATIC, mi reconocimiento por su participación activa y por su colaboración en este proyecto académico y editorial.

Para finalizar, quiero expresar mis mejores deseos a la nueva Junta Directiva de ATIC, presidida por Carmen Pérez de Armiñán (Universidad Complutense de Madrid), para que pueda seguir construyendo universidad a través de la asociación con proyectos como estos, y siempre en la defensa de los intereses académicos de las Ciencias de la Comunicación.

## CAPÍTULO I

# Docencia y didáctica de los grados

**Josep Lluís Gómez Mompert** (Universitat de València), *coordinador*

**Ignasi Boada** (Universitat Ramon Llull), **Pablo Capilla** (Universitat Ramon Llull), **Antonio Castillo Esparcia** (Universidad de Málaga), **Carmen Costa Sánchez** (Universidade da Coruña), **Laia Falcón Díaz-Aguado** (Universidad Complutense), **Isabel Garnelo Díez** (Universidad de Málaga), **Francesc A. Martínez Gallego** (Universitat de València), **Marcelo Martínez Hermida** (Universidade de Santiago de Compostela), **Aurora Oliva López** (Universitat Internacional de Catalunya), **Natalia Papí Gálvez** (Universitat Alicante), **Inmaculada Postigo Gómez** (Universidad de Málaga), **Agustín Rubio Alcover** (Universitat Jaume I) y **Mónica Viñarás Abad** (CEU San Pablo)

### Introducción

Esta ponencia es el resultado de una labor de análisis y de síntesis de informes técnicos elaborados por diferentes facultades de estudios de Comunicación en España. Por ello, pondremos el acento en aquellos aspectos más compartidos, con una presencia más constante y más estructural en los diferentes planes de estudio. A la vez, dada la riqueza de matices y la diversidad de enfoques, recogemos también aquellos elementos que, por su originalidad o su interés, merecen constar en una presentación general. Esto justifica las referencias a algunos modelos que ofrecen aspectos de una cierta singularidad, pero que podemos considerar suficientemente representativos de la totalidad de la oferta docente en facultades de Comunicación. El hecho de mencionar algunos casos concretos se debe simplemente a que, en su momento, fueron las facultades que contestaron a tiempo. Y, por lo tanto, se trabaja con la documentación recibida, lo cual no debe interpretarse como que se valoriza dichos centros más que los que no se mencionan.

## **1. Contenidos y materias generales y específicas de los planes de estudio**

Los títulos de graduado o graduada en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas se han dotado, a partir del proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, de unos planes de estudios conformados por un total de 240 créditos ECTS y estructurados en cuatro cursos académicos.

En el primer bloque del grado (primer y segundo cursos) se imparten especialmente los créditos básicos y obligatorios de la formación. En la segunda mitad del grado (tercer y cuarto cursos) se desarrolla la formación en las competencias específicas y se profundiza en los conocimientos y habilidades profesionales y académicas propias de cada titulación. Es en este segundo bloque de la formación donde comienza también la optatividad de las materias, en su mayoría, específicas y que, en algunos casos, van asociadas a itinerarios diferenciados dentro de una formación común.

Por ejemplo, en la titulación de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Granada, se proponen tres especializaciones o menciones asociadas a la formación optativa del alumnado: Mención en Creación Audiovisual y Nuevos Medios; Mención en Industrias Audiovisuales y del Espectáculo y Mención en Comunicación Audiovisual y Sociedad. En la Universidad de Navarra, los alumnos del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas disponen de tres programas de formación específica: Comunicación Institucional, Marketing o Comunicación en Moda. La Universidad de Castilla-La Mancha ofrece a los alumnos del Grado en Periodismo dos menciones: Periodismo Digital o Periodismo Especializado. En otras universidades, como, por ejemplo, la de Valencia, sin unas menciones específicas, sin embargo, se hace constar en el Grado de Periodismo un par de orientaciones —de acuerdo con la oferta de asignaturas optativas— que los estudiantes pueden escoger voluntariamente y confeccionarse un cierto itinerario: Periodismo Político-económico y Socio-cultural y Periodismo Científico y Tecnológico.

Los grados en Comunicación de la Universidad Complutense de Madrid serían una excepción a la norma, ya que los alumnos tienen la posibilidad (reducida) de escoger materias optativas desde el primer curso.

Se sigue, por lo tanto, una estructura piramidal, con una base más ancha y amplia, donde tienen cabida las materias generales y, a medida que se avanza en el grado, se profundiza también en su especialización, que culmina en los proyectos fin de grado, con una carga académica, mayoritariamente, similar a la del resto de las materias de la titulación (6 créditos ECTS). El Trabajo Fin de Grado con un mayor número de créditos asignado en todos los planes de estudio revisados es el de la titulación de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Santiago de Compostela, con 24 créditos ECTS. Hay que reconocer que, no obstante, la tendencia de las materias de Trabajo Fin

de Grado de los grados en Comunicación Audiovisual a contar con un mayor número de créditos que sus iguales de Periodismo o Publicidad y Relaciones Públicas. Cabría plantearse si dicha materia pretende convertirse en la última etapa de la especialización del alumnado en la que pongan en práctica todo lo aprendido o bien ser una materia más, un trabajo similar al realizado en otras asignaturas del plan de estudios y con el mismo número de créditos (6 ECTS).

El primer curso suele ser un curso introductorio a la titulación y al ámbito de la comunicación en sus distintas vertientes, por lo que está conformado por materias básicas (sobre todo) y algunas obligatorias de tipo contextual, fundamental o introductorio, tanto las específicas como las generales. Es común que materias relacionadas con el uso de la lengua (español, lengua autonómica o inglés), así como las materias de contexto histórico (Historia del Mundo Actual, Historia General de Europa y del Mundo Occidental), de contexto económico (Economía y Sociedad de Mercado; Estructura Económica; Introducción a la Economía) y legal (Derecho de la Información o de la Comunicación) o convergentes con otros ámbitos de las Ciencias Sociales (Psicología, Sociología, etcétera) se distribuyan en los dos semestres del primer curso académico. También las Teorías de la Información y de la Comunicación suelen estar presentes en el primer o segundo curso de los grados para presentar al alumnado el contexto de lo que se ha aportado históricamente desde diferentes corrientes de investigación a la teorización sobre los procesos de comunicación e información.

El segundo curso sirve de puerta de entrada a las distintas ramas de actividad de los futuros profesionales de la comunicación (periodismo, publicidad, cine, comunicación corporativa..., como se ve claramente en los planes de estudio de la Universidad de Blanquerna o de la Universidade da Coruña) e inicia la trayectoria de especialización del alumno/a en función del grado, con materias como Diseño, Fundamentos de la Creatividad, Imagen, Fotografía, materias de Redacción Periodística, etcétera. En el segundo curso se incrementan los créditos de materias obligatorias frente a las básicas. No es habitual que exista optatividad. De nuevo, la Universidad Complutense supone una excepción.

El tercer y el cuarto cursos condensan la carga de la especialización y de la optatividad en los distintos grados. Las materias de Producción y Realización en los grados de Comunicación Audiovisual; de géneros y especialización periodística en las titulaciones de Periodismo y de estrategia publicitaria en las de Publicidad, esto es, el corazón de la especialización, se despliega a lo largo de estos dos últimos cursos. El cuarto curso obliga, además, a la realización de un proyecto fin de grado que supone un trabajo de especialización una vez que se concluye la formación a lo largo de los cuatro cursos del grado. Es también durante esta segunda etapa de la formación cuando los alumnos acceden al programa de Prácticas, lo que supone un paso más en su especialización académica y profesional.

Los grados que otorgan mayor importancia a la optatividad suelen coincidir con planes de estudio que presentan la posibilidad de la especialización

a través de un itinerario o mención asociado a la matrícula en un conjunto de optativas predeterminado. Destaca la elevada oferta de optativas en Castilla-La Mancha, Granada, Málaga o Sevilla, entre otras.

Una distribución de la tipología de asignaturas puede verse en la siguiente tabla:

UNIVERSIDAD	TITULACIÓN	BÁSICAS	OBLIGATORIAS	OPTATIVAS	TFG
Alicante	Publicidad y Relaciones Públicas	60	138	36	6
Blanquerna	Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad	60	144	16	8
Blanquerna	Comunicación Audiovisual	60	144	16	8
Blanquerna	Publicidad y RR.PP.	60	144	16	8
Cardenal Herrera	Periodismo	72	156	6	6
Cardenal Herrera	Comunicación Audiovisual	60	168	6	6
Cardenal Herrera	Publicidad y RR.PP.	60	168	6	6
Carlos III	Periodismo	60	120	48	12
Carlos III <sup>4</sup>	Comunicación Audiovisual	60	114	36	18
Castilla-La Mancha	Periodismo	60	120	54	6
Coruña	Comunicación Audiovisual	60	138	24	18
Granada	Comunicación Audiovisual	60	120	48	6
Jaume I	Periodismo	60	138	24	6
Jaume I	Comunicación Audiovisual	60	138	24	6
Jaume I	Publicidad y RR.PP.	60	138	24	6
Málaga	Periodismo	60	120	54	6

UNIVERSIDAD	TITULACIÓN	BÁSICAS	OBLIGATORIAS	OPTATIVAS	TFG
Málaga	Comunicación Audiovisual	60	108	66	6
Málaga	Publicidad y RR.PP.	60	108	66	6
Navarra	Periodismo	60	144	27	9
Navarra	Comunicación Audiovisual	60	150	24	6
Navarra	Publicidad y RR.PP.	60	135	36	9
Santiago de Compostela	Periodismo	60	132	36	12
Santiago de Compostela	Comunicación Audiovisual	60	126	30	24
Sevilla	Periodismo	60	120	54	6
Sevilla	Comunicación Audiovisual	60	108	66	6
Sevilla	Publicidad y RR.PP.	60	108	66	6
Valencia	Comunicación Audiovisual	60	132	30	12
Valencia	Periodismo	60	139,5	28,5	12
UIC	Periodismo	84	128	12	6
UIC	Comunicación Audiovisual	60	126	38	6
UIC	Publicidad y RR.PP.	84	119	21	6

Fuente: BOE/ Webs corporativas. Elaboración propia.

Por norma general, los estudiantes cursan entre cuatro y cinco asignaturas por semestre. Los diferentes planes de estudio distinguen entre tres tipos de asignaturas, además de otras obligaciones académicas:

- Asignaturas de formación básica.
- Asignaturas obligatorias del grado.
- Asignaturas optativas.
- Prácticas externas y los trabajos de fin de grado.

El porcentaje de cada tipo de asignaturas así como su distribución a lo largo de los ocho semestres presenta algunas regularidades en los planes de estudio de las diferentes facultades, aunque apreciamos también diferencias remarcables.

En primer lugar, observamos una presencia constante en los programas de asignaturas básicas en los primeros semestres de los grados con un gran contenido humanístico. En todo caso, estas asignaturas tienen por finalidad insertar los estudios de Comunicación en el marco de una reflexión en la que las disciplinas quedan académica y culturalmente contextualizadas. Con ello se facilita una comprensión más articulada por parte del estudiante de los contenidos impartidos y se estimula que el estudiante lleve a cabo una síntesis significativa de diferentes áreas de conocimiento. Los diversos programas ponen de relieve la voluntad de que los estudiantes de grados reciban una formación que vaya más allá de una dimensión meramente técnica y especializada y apuestan por itinerarios que fomentan una reflexión sistemática y transversal sobre el significado cultural e histórico de la disciplina.

En este sentido, los planes de estudio contienen asignaturas como: Economía, Historia del Pensamiento, Historia Contemporánea, Sociología, Derecho, Lengua (Inglés, Catalán o Español), Antropología, Narración, Estética, Ética de la Comunicación... Observamos una clara tendencia a situar el peso de las asignaturas básicas alrededor de entre el 25% y el 30% de los créditos totales del grado.

En segundo lugar, las materias obligatorias de la especialidad de cada grado se convierten por regla general en las protagonistas de los planes de estudio a partir del segundo curso. Con independencia de esta observación inicial, constatamos también la existencia de una cierta desigualdad en el peso de las asignaturas obligatorias de los grados. En ningún caso se sitúan por debajo del 42%; en algunos casos llegan a un valor del 65% de las materias ofertadas. Es evidente que estas oscilaciones están conectadas con la importancia que los planes de estudio conceden a materias optativas. Las materias obligatorias tienen una vinculación temática directa con la especialidad que se cursa en cada grado y tienen por finalidad principal equipar a los estudiantes con un conocimiento y unas competencias profesionales claros para asegurar su inserción en el mercado laboral.

Y en tercer lugar, las materias optativas se sitúan normalmente en los últimos semestres del grado con un peso muy variable en los diferentes planes de estudio. Por regla general estas materias se vinculan a un nivel superior de especialización temática.

## **2. Equilibrio entre formación teórica y práctica-experimental**

En general, las materias de los grados conjuntan la formación teórica con la formación práctica, lo que en función de la materia puede inclinar más la



balanza hacia uno u otro lado. En la Universitat Ramon Llull destacan los seminarios, con una carga docente de 8 ECTS, repartidos en los distintos cursos de la titulación, que profundizan en la especialización a medida que se avanza de curso, en su mayoría prácticos, aunque pueden contener parte de su materia también teórica. «El seminario es la asignatura mejor valorada por los egresados precisamente por este carácter práctico», explican desde esa facultad.

El proceso de Bolonia, además, ha promovido la ruptura de la docencia universitaria basada casi exclusivamente en las clases magistrales para incorporar, en algunos casos, grupos medianos o pequeños (interactivos), que favorecen la docencia práctica y el uso de equipos (laboratorios). «Para resumir, las asignaturas obligatorias se estructuran en el horario mediante la impartición de 3 horas semanales en Grupo Grande (en dos turnos, uno de mañana y otro de tarde GGA y GGB) y 5 horas semanales en Grupo Reducido; por su parte, las asignaturas optativas lo hacen en 3 horas semanales de GG y 3 horas semanales de GR. De esta forma, cada estudiante recibe por asignatura 3 horas de teoría y una de práctica a la semana», concretan desde la Universidad de Málaga.

Por eso, desde diversas universidades destacan como puntos fuertes en este sentido factores como la buena ratio profesor-alumno, que permite una atención personalizada de acuerdo con las pautas del EEES; la importante presencia entre el profesorado de profesionales en ejercicio, lo que permite una visión de la profesión absolutamente acorde con las necesidades reales del mercado (por ejemplo, en la titulación de Periodismo de la Universitat de València la mitad del profesorado está compuesto por profesores asociados vinculados a la profesión periodística en sus distintas modalidades y con capacidad para trasladar la experiencia profesional a las aulas); un alumnado motivado y activo; y su dotación avanzada en recursos tecnológicos y en instalaciones audiovisuales, además del enfoque profesionalizante de numerosas asignaturas teórico-prácticas de la titulación.

Existe común acuerdo en que la carga práctica varía necesariamente entre asignaturas y cursos. En una descripción rápida, se apunta a los primeros cursos con materias de formación básica y obligatoria como los más teóricos, mientras que tercero y cuarto procuran una formación práctica que oriente al alumnado hacia el ámbito profesional. Especialización y práctica van, por lo tanto, de la mano, mientras que contenidos de formación básica y teoría parecen también coincidir. Se manifiesta así un desequilibrio entre el primer bloque de las titulaciones (primero y segundo) y el segundo bloque (tercero y cuarto), en cuanto al grado de especialización de la formación, la optatividad, la existencia de prácticas en empresas y el desarrollo de un trabajo fin de grado.

Sin embargo, cabría plantearse lo que se considera formación práctica en determinadas materias que no implican el uso de un material específico (una cámara, un programa de *software* determinado...), ya que la búsqueda de ejemplos reales para ilustrar la teoría o el análisis de casos constituye una aplicación práctica y necesaria —para que se comprenda— de aquello que se

está revisando a nivel teórico. Por lo tanto, las fronteras entre teoría y práctica resultan difusas.

Las prácticas en empresas son consideradas y reconocidas como una pieza clave en la formación práctica-experimental de las titulaciones. Es por ello que los esfuerzos por conseguir un grupo amplio y reconocido de empresas con las que firmar un convenio de prácticas se convierte en prioridad para las facultades. «Gracias a este esfuerzo, la oferta en cuarto curso del prácticum es cada vez más completa y ambiciosa, de manera que cada vez más alumnos graduados por la UJI en Publicidad y Relaciones Públicas trabajan en buenas agencias y compañías de comunicación del sector», se explica desde la Universitat Jaume I. En la Universitat de València la oferta de prácticas externas supera ampliamente a la demanda, por lo que, además de existir, tanto en el grado de Comunicación Audiovisual como en el de Periodismo, asignaturas obligatorias y optativas vinculadas a las prácticas externas, existe también la posibilidad de cursar por parte del alumnado prácticas externas no regladas, que luego computan curricularmente en el Suplemento Europeo al Título (SET).

También se incide específicamente en el Trabajo Fin de Grado como elemento que puede permitir consolidar y combinar de forma práctica un aprendizaje desarrollado en materias distintas de forma teórico-práctica a lo largo del grado. Así, se explicita, por ejemplo, desde el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Navarra: «Los conocimientos teóricos y prácticos de asignaturas como Investigación de Mercados, Comunicación Estratégica, Teoría y Técnica de las RR.PP., Generación de Ideas, Marketing, Comportamiento del Consumidor, Comunicación Integrada de Marca, se aplican en las campañas publicitarias que realizan en el Trabajo Fin de Grado, donde los estudiantes desarrollan una campaña completa de comunicación comercial que incluye la captación del cliente, la elaboración de la estrategia y la presentación y defensa de la campaña».

En general, se subraya desde todas las facultades la existencia de una adecuada preparación práctica del alumnado para el ejercicio profesional del Periodismo, de la Comunicación Audiovisual o de la Publicidad y de las Relaciones Públicas. Desde los grados en Periodismo se destaca su formación para poder desarrollarse profesionalmente en los medios de comunicación tradicionales y en los nuevos medios. Desde Comunicación Audiovisual, el desarrollo de pequeños productos a lo largo del grado (corto, programa, informativo, etcétera). Y desde los grados de Publicidad y Relaciones Públicas, el entrenamiento en la planificación y ejecución de campañas publicitarias adecuadas a los públicos y al contexto actuales.

## 2.1. Alternancia teórico-práctica

La totalidad de los planes de estudio muestran una gran sensibilidad respecto a la necesidad de combinar de una forma equilibrada y eficaz componentes de formación teórica y componentes de práctica-experimental en los diferentes itinerarios. La manera de articular de forma concreta esta necesidad presenta diferencias remarquables, pero en ningún caso se considera un objetivo a descuidar.

El componente teórico queda recogido de una manera muy especial en las asignaturas que hemos descrito como básicas en el apartado anterior. La finalidad principal de estas asignaturas, como ya hemos destacado, es favorecer una comprensión y una interpretación teórica del contenido de la especialidad enmarcada en los contextos sociales derivados de las asignaturas de cc.ss. y HH., así como favorecer también la conciencia ética y la responsabilidad deontológica asociadas a la práctica de la profesión.

En general, este componente teórico está también presente de una forma preeminente en las asignaturas que actúan como introducción a la especialidad. En este sentido hay que recordar títulos como los de Introducción al Periodismo, Introducción a la Publicidad y las Relaciones Públicas o Introducción al Cine y a la Televisión. Estas asignaturas constituyen un elemento relativamente homogéneo dentro de las asignaturas obligatorias, habida cuenta del acento que ponen en aspectos fundamentalmente teóricos.

El componente más vinculado a la formación práctica o experimental se sitúa en los siguientes tipos de ofertas académicas:

- Asignaturas obligatorias/optativas.
- Prácticas internas.
- Prácticas externas.

### *Asignaturas obligatorias/optativas*

Nos referimos a las asignaturas que van más allá de una presentación introductoria de la especialidad que cursa el estudiante. Este tipo de asignaturas contienen en no pocos de sus programas aspectos vinculados directamente a prácticas, desplegadas a menudo en forma de talleres o de trabajos en grupo.

### *Prácticas internas*

Son prácticas vinculadas a talleres o a diferentes tipos de actividad experimental. Normalmente se trata de prácticas concebidas a partir de la identificación de salidas profesionales conectadas al grado que el estudiante está cursando. En este sentido consideramos oportuno significar el catálogo propuesto por la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid:

---

**COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL**

---

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 1. Director artístico.                | 6. Director de fotografía.                     |
| 2. Director y realizador audiovisual. | 7. Diseñador de sonido y posproducción sonora. |
| 3. Diseñador gráfico audiovisual.     | 8. Fotógrafo.                                  |
| 4. Gestor audiovisual.                | 9. Guionista audiovisual y multimedia.         |
| 5. Montador y editor audiovisual.     | 10. Productor audiovisual y multimedia.        |
- 

**PERIODISMO**

---

- |   |  |
|---|--|
| 1. Responsable de organizaciones periodísticas en cualquier tipo de soporte.                | 6. Analista de los procesos de opinión, políticos y electorales en los medios de comunicación. |
| 2. Profesional del periodismo que desarrolla su actividad creando contenidos periodísticos. | 7. Divulgador de contenidos temáticos.   |
| 3. Gestor de información difundida a través de redes.                                       | 8. Editor de contenidos.   |
| 4. Responsable de comunicación institucional y/o empresarial.                               | 9. Redactor gráfico.   |
| 5. Consultor, evaluador y realizador de proyectos de comunicación                           | 10. Diseñador de medios periodísticos.   |
- 

**PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS**

---

- |   |  |
|---|--|
| 1. Director de Planificación Estratégica y Cuentas. | 6. Director de Creatividad.            |
| 2. Director de Producción.                          | 7. Responsable de Medios.              |
| 3. Director de Comunicación.                        | 8. Director de Relaciones Públicas.    |
| 4. Consultor de Comunicación.                       | 9. Director de Gestión de Intangibles. |
| 5. Director de Publicidad.                          |  |
- 

Las prácticas internas están muy vinculadas a las instalaciones o infraestructuras de la propia facultad. En general, las facultades de Comunicación cuentan con equipamientos suficientes para llevar a cabo prácticas en platós de televisión, salas y talleres de sonidos, salas especiales de fotografía, vídeo, DVD, estudios de radio, laboratorios de prácticas informáticas, laboratorios de medios impresos y laboratorios de prácticas audiovisuales.

### *Prácticas externas*

La finalidad de las prácticas externas es permitir un acceso más ordenado y eficaz del estudiante al mundo profesional. Permite que los estudiantes tengan un conocimiento de primera mano de las dinámicas de grupo de trabajo, del nivel tecnológico requerido para llevar a cabo un proyecto profesional real, de los retos de la comunicación en el mundo de la empresa o de cualquier tipo de organización. Se trata de un primer contacto tutorizado con el mundo laboral que les espera (en el mejor de los casos) al término del grado.

Las prácticas externas curriculares tienen una presencia frecuente en los planes de estudio. En no pocas ocasiones las prácticas externas son consideradas como prácticas obligatorias a las que se atribuye un peso importante (por ejemplo, 12 ECTS). El estudiante puede acceder a las prácticas una vez que ha superado una parte importante de sus estudios de grado (por ejemplo, cinco semestres o más de la mitad de los 240 ECTS de que consta el grado).

Las prácticas externas se llevan a cabo en empresas que han establecido convenios con las facultades. En algunos casos, el estudiante puede sugerir el nombre de la empresa en la que quiere llevar a cabo las prácticas. En los grados de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universitat de València, el alumnado, prelado por orden de matrícula, escoge entre la amplia oferta de prácticas externas: primero lo hacen los alumnos que cursan la asignatura obligatoria; a continuación, los de la optativa y, finalmente, los que cursan prácticas externas no regladas. Asimismo, existe la posibilidad de que el alumnado «aporte» una empresa o entidad a través del denominado Autoprácticum (en este caso, dicha empresa o entidad pasa a firmar convenio con la Universitat de València y, en años posteriores, su oferta está a disposición del alumnado). En todos los casos se entabla un sistema de coordinación para asegurar que el trabajo realizado quede sujeto al formato requerido por el plan de estudios: desde la Universitat de València se informa de que «existe un tutor académico, profesor universitario, y un tutor de empresa o institución, alto operativo del lugar de destino del estudiante en prácticas, ambos perfectamente coordinados, que realizan un seguimiento pormenorizado de las prácticas y establecen pautas de adecuación y/o modificación, si es el caso».

Las facultades tienen un responsable de prácticas externas que las impulsa, coordina y supervisa. Básicamente, es una figura destinada a asegurar la calidad de los ECTS atribuidos a este formato académico. Las facultades mantienen un contacto con el tutor o supervisor de las prácticas en las empresas, quien se responsabiliza de llevar a cabo un seguimiento de las actividades del estudiante, así como de asegurar que estas desarrollan elementos centrales del programa de prácticas.

Al final de las prácticas externas, el estudiante se compromete a entregar una memoria de las actividades realizadas en la empresa. Esta memoria incluye por norma general un informe del tutor o supervisor.

En este contexto, se trabaja con entidades de diferentes sectores, con grupos mediáticos, con agencias de publicidad, grupos de comunicación corporativa, ONG, empresas del sector audiovisual o del mundo de la televisión o de la radio, empresas de protocolo o de *marketing*, etcétera.

### 3. Fragmentación docente y/o coordinación de materias y módulos

Bolonia ha transformado la educación superior. La garantía en la adquisición de competencias requiere de una detallada organización y definición de los procesos y su posterior control en la coordinación en todos los sentidos.

Todas las universidades participantes comparten estructuras, fruto de la regulación en torno a la ordenación académica, y así se refleja en la fragmentación docente, organizada en torno a módulos, materias y asignaturas. Sin embargo, en cuanto a la asignación de docencia y la coordinación de los grados o títulos, así como de las mencionadas materias, módulos y asignaturas, se han encontrado distintos enfoques.

El grado o título se suele organizar en módulos y/o materias, que a su vez se dividen en asignaturas. Si bien estas son la unidad que va regir la docencia, y sobre la que en el día a día se trabaja, el módulo supone la primera gran organización en torno a las competencias que el alumno debe alcanzar, y otorga al grado una mayor coherencia.

El módulo, como las habitaciones de una casa, permite que cada una de ellas tenga su propio contenido e identidad, pero todas ellas en conjunto hacen de la casa una unidad única, con sentido pleno como hogar. El módulo y/o materia organiza un contenido de manera horizontal y vertical, pues las asignaturas que lo forman pertenecen a diferentes cursos, garantizando una continuidad y transversalidad en la formación.

La coordinación es el gran reto de esta organización tan estructurada, pues la garantía para la adquisición de competencias demanda una perfecta sintonía de lo general a lo particular y viceversa, del grado a la asignatura, y de la asignatura al grado. Cada asignatura tiene sentido en sí misma y en lo que aporta en su módulo, y este en el conjunto del grado. Se requiere, pues, cargos que vigilen la coordinación y cumplimiento en estos procesos, que, a su vez, se implementan en numerosos grupos.

En conclusión, mientras la fragmentación docente permite organizar títulos coherentes y estructurados que garantizan la adquisición de competencias progresivamente a lo largo del grado, la figura de los coordinadores —grado, módulo, curso, asignatura— se presenta como una necesidad para la garantía del cumplimiento de todos y cada uno de los engranajes del sistema.

A partir de la información recibida de las distintas universidades, se han recogido los aspectos más significativos. No todas las universidades han

ofrecido la misma información y detalles, por lo que posiblemente existirán más datos que aquí no se han podido recoger. A pesar de ello, la muestra y la cantidad de información permiten mostrar la situación de las universidades en materia de fragmentación docente y coordinación.

### 3.1. Fragmentación docente

Cómo se organiza el grado. Es fundamental que cada curso (1º, 2º, 3º y 4º) tenga sentido en sí mismo como unidad temporal, podríamos decir que, de manera horizontal —cada curso— el grado debe tener sentido propio; pero, a su vez, el grado debe evolucionar de manera longitudinal (vertical, por seguir el mismo criterio), de curso a curso o año a año. Esta evolución no debe ni puede hacerse de forma independiente, a riesgo de una posible fragmentación inconexa que debilite la formación, por lo que la coordinación en cada curso, y de curso a curso, debe estar a su vez coordinada.

#### 3.1.1. Módulos, materias y asignaturas

Mientras que unas universidades sí utilizan el módulo, y lo diferencian expresamente de la materia, otras los equiparan, lo que da lugar a cierta confusión. Así encontramos universidades que hablan de «módulos y materias» aunque luego aparecen como una sola cosa, y otras universidades donde son distintas y otras donde no hay módulos, y otras donde no hay materias. La Complutense diferencia y así se recoge, entre módulo, materia y asignatura. Además, esta misma Universidad, presenta una organización dividida en Departamentos, Secciones Departamentales y Unidades Docentes. También hace diferenciación el Grado de Periodismo de la Universitat de València: aquí encontramos los módulos de Materias de Formación Básica (con las materias de Historia, Sociología, Economía, Ciencia Política, Comunicación y Lengua, que no se corresponden necesariamente con una asignatura, sino que incluyen una, dos o tres asignaturas), de Materias Obligatorias (Información Periodística y su Tecnología, con siete asignaturas; Organización y Producción Informativas, con siete asignaturas; Periodismo Especializado, con seis asignaturas; Evolución del Periodismo y de la Comunicación, con tres asignaturas), de Materias Optativas, de Materias de Prácticas Externas y, finalmente, el módulo de Materia Trabajo de Fin de Grado.

#### 3.1.2. Asignación docente

Las referencias a la asignación docente son muy escasas. Se ha encontrado, por ejemplo, la Universidad de Málaga, que reconoce que «prima que cada

profesor o profesora imparta asignaturas completas hasta cubrir su carga docente». En el peor de los casos, son los «grupos reducidos» —donde se trabaja la parte práctica de la asignatura— donde puede haber más de dos profesores. La asignación de docencia depende siempre del departamento.

Una situación compleja que se ha detectado es, por ejemplo, en la Universidad de Alicante, donde las asignaturas del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas están adscritas a nueve departamentos. Para asignar la docencia, se tiene como referencia el perfil y especialización del docente, su figura contractual, con o sin sexenios y con o sin cargos, y de la carga ofertada por la asignatura. Es interesante la iniciativa de Castilla-La Mancha, obligar a compartir asignaturas a varios profesores, para tener una visión más enriquecedora y una mejora docente: «Todos los profesores del área compartimos, al menos, una asignatura con otro compañero, lo que facilita poner en común perspectivas, métodos de evaluación, métodos didácticos, etcétera. Se han propuesto trabajos transversales entre asignaturas del mismo curso».

Varias universidades hablan de Grupos Grandes y Reducidos o Grupos Grandes y Grupos Pequeños. La realización de sesiones prácticas en la aplicación de Bolonia obliga a trabajar con grupos de pocos alumnos, lo que ha llevado a trabajar con grupos grandes en la teoría y dividirlos para las prácticas. Lo que conlleva sistemas de coordinación para que, cuando no sea el mismo profesor quien imparta la parte práctica, garantizar las competencias.

### 3.2. Coordinación docente

Se han recogido diferentes tipos de coordinadores y sus funciones.

#### *Coordinador de Grado*

Málaga define así sus funciones: «Cada una de las titulaciones cuenta además con un coordinador específico. Dichos coordinadores velan por el cumplimiento de cada una de las competencias establecidas en los planes de estudio, así como el no solapamiento de los contenidos del Grado en su conjunto [...], vela por la consecución de los objetivos docentes y la planificación ajustada a la normativa de las materias y de que esta información se traslade en tiempo y forma a la plataforma PROA. Los coordinadores de Grado se responsabilizan de crear las vías de comunicación necesarias para la elaboración de las guías docentes de las asignaturas, asesoran a los docentes en estos asuntos y velan para que no se den solapamientos y repetición de contenidos entre las diferentes asignaturas del plan docente de las titulaciones».

Para Navarra: «El coordinador del Grado será el responsable de las acciones de coordinación vertical para asegurar que se hace posible el logro de las



competencias generales del título. Mantendrá reuniones con los coordinadores de Curso. Habrá al menos uno por curso académico».

También los grados de la Universitat de València distinguen entre el coordinador general del Grado —que puede o no coincidir con el presidente/a de la Comisión Académica del Título— y los coordinadores de Curso. El primero realiza un diseño general de coordinación, para evitar solapamientos y distribuir correctamente las cargas de trabajo correspondientes. Los segundos, además de tener una relación directa con el alumnado a propósito de posibles incidencias, establecen puentes de información entre el profesorado de cada uno de los cursos.

#### *Coordinador de Curso*

Blanquerna les denomina responsables de Curso: «Los cuales se encargan de organizar todas las cuestiones operativas (con profesores y estudiantes) concernientes al funcionamiento cotidiano de la facultad». Navarra es más específica: «Los coordinadores de Curso serán los responsables de las acciones de coordinación horizontal. El coordinador de Curso se reunirá con los profesores de ese curso para organizar y planificar las actividades formativas, el reparto de competencias y asegurar que la carga de trabajo de los alumnos es homogénea y realista». El coordinador de Curso se postula como el garantista del equilibrio durante el año-curso, lo que puede ser determinante, especialmente, en el primer y el último año de carrera.

#### *Coordinador de Módulo*

Blanquerna especifica con mucho detalle su papel, por la importancia que tiene en su universidad: «Los responsables de los módulos tendrán como principal misión coordinar el desarrollo de las distintas materias y asignaturas que componen el módulo, así como, especialmente, velar por la vinculación entre las competencias definidas y su incorporación y cumplimiento dentro de los ámbitos de las respectivas asignaturas, básicamente a través de la confección del programa de la asignatura. Esta coordinación implica un diálogo continuo con los diversos profesores, para los cuales el responsable de Módulo constituye su primer interlocutor para cualquier necesidad académica, así como una supervisión continua de los contenidos de los programas de las asignaturas, con el fin de que estas se ajusten a los objetivos definidos. La labor de coordinación también implica la asesoría y la discusión sobre todas aquellas cuestiones docentes y metodológicas que surjan en el transcurso del día a día, y la convocatoria de reuniones de análisis y de revisión del proceso académico. En este sentido, el responsable de Módulo deberá informar periódicamente, a su director de Grado o al responsable del Área de Humanidades, de todas las incidencias que surjan, así como de las iniciativas para mejorar el proceso de despliegue de contenidos del módulo».

Llama la atención que son muchas las universidades con este coordinador, pero pocas las que le dedican tiempo para especificar su papel, cuando es tan relevante en la coordinación transversal.

#### *Coordinador de Asignatura*

En este caso, Málaga explica su función: «En la Facultad de Ciencias de la Comunicación existe la figura del coordinador de Asignatura. En todos los casos el coordinador o coordinadora de una materia será el docente que imparte la teoría (GG). El coordinador de Asignatura tiene la responsabilidad de estructurar el programa docente de la materia, incluidas las prácticas; siempre que sea posible en colaboración con el/los docentes que impartan los GR. Esta coordinación también se gestiona, en el caso de los GG de una misma asignatura (GGA y GGB) para garantizar que todos los estudiantes, independientemente del turno en el que estudien, reciban los mismos contenidos dentro de una asignatura».

#### *Vicedecanato de Ordenación Académica*

Como recogen Granada o Málaga, «El Vicedecanato de Ordenación Académica es el encargado de la coordinación docente de todos los títulos oficiales de la Facultad de Ciencias de la Comunicación». En definitiva, es responsable máximo en la coordinación; aunque en el día a día recae en las figuras anteriores, Ordenación Académica supervisa de manera global y dirige lo que determinará el trabajo del resto.

#### *Presidente de la Comisión Académica de Título (CAT)*

En la Universitat de València la figura del coordinador de Título puede coincidir o no con la del presidente/a de la CAT. A la realización del presente informe, coinciden en el Grado de Comunicación Audiovisual y no lo hacen en el Grado de Periodismo. En el segundo caso, se verifica una división de funciones de Coordinación, de modo que el coordinador general se ocupa específicamente de las funciones docentes, mientras la presidencia de la CAT convoca periódicamente al profesorado para establecer líneas de acción y/o modificar las existentes y se ocupa de las cuestiones relacionadas con los vectores de calidad establecidos por la universidad y por las agencias encaradas de su supervisión.

### 3.3. Mecanismos de control y seguimiento

Para garantizar el control y seguimiento de la docencia, además de estas figuras, se han creado documentos y procesos para su implementación.

#### *Guías docentes*

Navarra recoge así el contenido y función de la guía: «La guía debe plasmar los objetivos y las competencias a desarrollar, actividades formativas, metodología, evaluación, etcétera, propios de la asignatura según el plan de estudios. La planificación de la asignatura recogida en la guía reflejará las decisiones de coordinación adoptadas. Esta información estará accesible para los alumnos en la web de la asignatura».

La guía es un contrato entre el profesor y el alumno y viceversa, por ello, garantizar su cumplimiento es una necesidad y una obligación. Es además la referencia para los profesores, que permite en las incorporaciones, por ejemplo, garantizar contenidos y metodologías que consigan las competencias marcadas.

#### *Reuniones*

Navarra es una de las universidades que hace una referencia más explícita: «Si fuera necesario, reuniones de los profesores encargados de impartir las asignaturas de una materia común para asegurar la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos por parte de los alumnos, así como para coordinar las diferentes actividades, metodologías y formas de evaluación requeridas para la materia. El coordinador de Grado suele ser el máximo responsable». Málaga añade algunos detalles: «Esto se desarrolla mediante reuniones a partir de las cuales se elaboran listas de asignaturas afines para que los docentes de las mismas se reúnan y coordinen aquellos aspectos de las asignaturas que puedan entrar en conflicto y constatar la perspectiva desde la cual se podrían abordar sus contenidos sin que se dé una repetición sin más de los mismos».

Castilla-La Mancha: «Se realizan reuniones mensuales de coordinación para el funcionamiento de la facultad y, especialmente, de la actividad docente. Hay dos reuniones monográficas al final del cuatrimestre para evaluar la docencia y planificar mejoras. En estas reuniones participan tanto los profesores del área como profesores de otros centros y asociados, alumnos y PAS».

Para la Universitat Jaume I, las reuniones son parte de la garantía de la enseñanza: «En los tres grados de Ciencias de la Comunicación, la coordinación entre las asignaturas implicadas en la enseñanza de una misma materia está garantizada por medio de la celebración periódica de reuniones entre todo el profesorado involucrado en cada uno de los grupos citados».

También en el caso de coordinador de Módulo se recoge la necesidad de mantener reuniones, como en Blanquerna: «La labor de coordinación también

implica la asesoría y la discusión sobre todas aquellas cuestiones docentes y metodológicas que surjan en el transcurso del día a día, y en la convocatoria de reuniones de análisis y de revisión del proceso académico».

A continuación se recogen algunos ejemplos de coordinación:

COORDINADOR DE GRADO	COORDINADOR DE CURSO	COORDINADOR DE MÓDULO/MATERIA	COORDINADOR DE ASIGNATURA
Santiago de Compostela	Santiago de Compostela	Santiago de Compostela	
Málaga		Málaga	Málaga
Navarra	Navarra		Carlos III
Granada		Granada	
Blanquerna		Blanquerna	Alicante
Valencia	Valencia		Valencia

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la información disponible.

### 3.4. Fortalezas y debilidades

La principal fortaleza es que la existencia de distintos coordinadores a partir de la fragmentación docente, que permite garantizar el cumplimiento de las guías docentes en todos y cada uno de los grupos. Existe una coordinación horizontal, vertical y transversal. Horizontal, a través del coordinador de grupo; vertical, con el coordinador de Grado o Titulación; y transversal, con el coordinador de Módulo. El coordinador de Asignatura actúa tanto en lo horizontal como de manera transversal, si se diera el caso de que, según la titulación, esta asignatura variara de curso.

La guía docente permite a su vez verificar tanto los contenidos como la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje.

La distribución de docencia y organización de grupos es muy coherente: tener grupos completos y compartir asignaturas entre dos o más profesores garantiza el trabajo en equipo, pero con autonomía.

En cuanto a posibles debilidades a tener en cuenta, la primera es la necesidad de tiempo. La correcta y eficaz aplicación de estos sistemas de coordinación requiere de tiempo, de manera constante a lo largo del curso, con algunos periodos de mayor trabajo: elaboración de guías docentes y recogida

de evidencias. Lo que debe compatibilizarse con la labor docente habitual del profesorado y, especialmente, de los coordinadores.

Las reuniones son una de las medidas de control interno que se indican con mayor insistencia. Sin embargo, no se especifica demasiado sobre su periodicidad. Sería este un tema a observar. Solo Castilla-La Mancha lo menciona: «Se realizan reuniones mensuales de coordinación para el funcionamiento de la facultad y, especialmente, de la actividad docente. Hay dos reuniones monográficas al final del cuatrimestre para evaluar la docencia y planificar mejoras. En estas reuniones participan tanto los profesores del área como profesores de otros centros y asociados, alumnos y PAS». Navarra habla de una al menos al año del coordinador de grado.

Por último, la propia coordinación entre los coordinadores no queda muy clara, tan solo la del coordinador de Grado con los de Curso; sin embargo, el coordinador de Módulo queda al margen. De la misma manera, dado que la docencia depende del departamento, la relación con el coordinador de la Titulación no queda reflejada apenas cuando están directamente vinculadas y se afectan mutuamente.

### **3.5. Conclusiones**

Las facultades de Comunicación de las universidades españolas han desarrollado una compleja estructura en su fragmentación y coordinación docentes, para garantizar la adquisición de competencias en todos y cada uno de sus alumnos.

La fragmentación en módulos, materias y asignaturas permite una mayor coherencia en el grado y sus contenidos, pero a su vez puede convertirse en una debilidad si no existen mecanismos que ratifiquen y canalicen esta coordinación.

La creación de figuras para la coordinación permite organizar la docencia en cada curso y a lo largo del grado. Sin embargo, estos cargos requieren de una definición más exacta de sus funciones y de su relación con otros cargos académicos y de gestión, para poder ser más eficaces.

El conocimiento de esta estructura por parte de todos y cada uno de los profesores, sea cual sea su categoría, y con cualquier tipo de contrato, es fundamental; la participación y cumplimiento de las normas y criterios solo es posible si todos los afectados conocen y aplican estas normas.

### **3.6. Sugerencias**

A continuación se relacionan algunas sugerencias en términos generales.

- Fomentar la relación entre la dirección de los departamentos y coordinadores de Grado como máximos responsables del grado.
- Especificar los sistemas de control en la coordinación: documentos, reuniones, periodicidad, etcétera.
- Sensibilización entre el profesorado de las funciones de cada cargo y de la importancia de la fragmentación y la coordinación.
- Impulsar el papel del coordinador de grupo, para transmitir, al finalizar el curso, la información del mismo y mejorar la recepción el próximo año para la continuidad del grupo y su nivel.
- El coordinador de Módulo tiene un gran potencial que habría que desarrollar.
- Especificar los sistemas de control para garantizar la coordinación.

### **4. Métodos didácticos tradicionales y renovados (con o sin TIC)**

Las universidades que han informado sobre los métodos llevados a cabo hacen hincapié en la importancia de las horas prácticas en todas las asignaturas de los grados. La relevancia de tales sesiones responde a la filosofía de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque en algunos casos ya estaban presentes en las licenciaturas que precedieron a los grados.

Los métodos aplicados en tales sesiones son consecuentes con su naturaleza. Además de las habituales tutorías y las frecuentes presentaciones orales por parte de los/as alumnos/as, se llevan a cabo metodologías activas que se apoyan en, al menos, un recurso tecnológico. Ejemplos de ellas son los seminarios, talleres, proyectos, estudios de caso o resolución de problemas, que tratan de impulsar tanto el trabajo en equipo como el autónomo. Todas ellas son una consecuencia lógica, a su vez, de la aplicación del paradigma constructivista que caracteriza a la última reforma universitaria y apuesta por una evaluación de carácter formativo (evaluación continua). Por lo tanto, en la mayor parte de asignaturas, el peso del examen final podría oscilar entre el 40 y el 60% de la nota final.

No obstante, uno de los pilares fundamentales de la convergencia europea son las competencias. Por ello, la utilización de tales métodos depende de los objetivos que las asignaturas deben tratar de conseguir para contribuir al desarrollo de las mismas en los/as estudiantes (recogidas en los diferentes planes de estudios), aunque también pueden quedar condicionadas por el número de alumnos y de recursos disponibles de cada universidad.

En cuanto a los diferentes recursos tecnológicos, en todos los casos, se utilizan plataformas digitales para poner a disposición del alumnado materiales (intranets). En algunos, además, se diseñan materiales concebidos para aprendizajes a distancia utilizando las capacidades comunicativas del medio *online*.

Existe, sin embargo, más diversidad entre universidades en dos aspectos: 1) el enfoque de las sesiones teóricas y 2) la cantidad de los recursos tecnológicos aplicados. Ambos, en apariencia, estrechamente vinculados.

En cuanto al primero, el planteamiento se mueve entre las clases expositivas tradicionales y las sesiones teórico-prácticas, en las que se aplican metodologías muy similares a las utilizadas en las prácticas. Y aunque puede depender de la especialización del grado, las universidades que prefieren metodologías activas en todas sus sesiones suelen hacer mayor uso de los recursos tecnológicos de información y comunicación, que es el segundo aspecto mencionado.

Por ejemplo, algunas universidades declaran disponer de aula virtual (que en ocasiones puede ser una alternativa a las aulas de informática), biblioteca con consultas *online* (libro electrónico), servicio de videoconferencia, *open access* o talleres digitales.

Todo ello conduce a cuestionarse si el profesorado está suficientemente preparado para el uso de tales recursos y si el punto de partida del alumnado es el adecuado. En este sentido, alguna universidad ha puesto el acento en el papel llevado a cabo por centros específicos, tales como el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) o los Servicios de Formación Permanente o Continua, que ofrecen a los docentes formación sobre metodologías activas y aplicación de las TIC en las clases. También son mencionados los cursos orientados a los/as estudiantes para adquirir competencias informáticas e informacionales.

## **5. Adecuación de equipamientos e infraestructuras**

La información que han proporcionado las diferentes universidades en este punto es desigual. Mientras que unas instituciones han detallado los aspectos técnicos de su material e instalaciones, además de espacios que son comunes a la universidad y no solo a la facultad que es objeto de estudio, otras han sido muy escuetas en su descripción de equipamientos e infraestructuras. Por otro lado, la calidad de la información aportada también es distante, mientras que unas han enunciado un listado de espacios y materiales, otras han obviado ese listado para realizar una reflexión general sobre el punto que nos ocupa.

La información proporcionada por las diferentes universidades puede dividirse en cuatro grandes grupos. Primero, aulas en las que se imparten clases teóricas o teórico-prácticas; segundo, espacios en los que se llevan a cabo actividades eminentemente prácticas; tercero, salas de recursos o estudio y,

por último, otros espacios. A continuación se describirá y valorará cada uno de los grupos establecidos.

### **5.1. Aulas teórico-prácticas**

En primer lugar, las aulas en las que se imparten las clases teóricas o teórico-prácticas están equipadas con ordenador multimedia, pantalla, proyector, acceso a Internet y megafonía, además de la pizarra. Las diferentes facultades diferencian entre aulas ordinarias, aulas móviles —en las que la movilidad de los alumnos en el espacio facilita la dinámica necesaria para la actividad docente— y aulas de informática. Las facultades disponen ante todo de aulas ordinarias, que, dependiendo del número de alumnos de la facultad, oscilan entre 8 y 40. En cualquier caso, no todas las facultades han proporcionado este dato y si el uso de esas aulas es exclusivo de la facultad o compartido con otras.

Además de las aulas mencionadas, las facultades informan de la disposición y el trabajo que realizan en seminarios y laboratorios. La definición que realizan unas y otras de estos espacios es diferente. Por ejemplo, mientras que en la Universidad de Alicante se refieren a los laboratorios como espacios que disponen de «material suficiente para la realización y posproducción de creación multimedia» —definición que coincidiría con lo que otras instituciones denominan «salas de edición»—, la Universidad de Navarra menciona la presencia de un Laboratorio de Publicidad y otras hablan de un espacio de trabajo no especializado en un ámbito en concreto. De nuevo, no todas las facultades aportan el dato de este tipo de espacios a su disposición, pero oscila entre 3 y 10.

Para acabar con el primer grupo, las universidades de Granada y Complutense de Madrid mencionan la disponibilidad de grandes espacios con capacidad para varias decenas de alumnos. Este tipo de salas se presupone en todas las universidades aunque no lo han especificado. La denominación que realizan de estos espacios es la de «Sala de Grados», «Sala de Conferencias» o, en concreto, la Jaume I, «Salas de Electronic New Gathering (ENG)», y especifican que en ellas se realizan cursos de doctorado o cursos externos, entre otras actividades.



## 5.2. Espacios para actividades prácticas

En segundo lugar, las facultades describen los espacios y material disponible para las actividades prácticas. En la siguiente tabla se reflejan los datos recibidos:

TIPO DE ESPACIO	Nº DE UNIVERSIDADES QUE DISPONEN DEL ESPACIO (Nº TOTAL: 10)	EQUIPAMIENTO COMÚN DEL ESPACIO
Taller de Redacción, Diseño e Imagen	3	No hay datos comunes
Taller de Fotografía	3	Plató de fotografía, laboratorio de tratamiento de imágenes
Taller de Radio	10	Estudios de radio, control, mesa de mezclas, sala de redacción
Taller de Vídeo y Televisión	10	Plató de televisión (3 cámaras), salas de edición y posproducción, control de realización

La Universitat de València dispone de un servicio específico, el denominado Taller de Audiovisuales (TAU), donde se desarrollan las asignaturas prácticas de todo tipo de los grados de Comunicación Audiovisual y Periodismo y donde, además, se desarrollan tareas de producción y formación audiovisual externas con relación a la docencia.

En el espacio dedicado a la redacción, diseño e imagen se realizan trabajos de maquetación, diseño gráfico o artístico y de redacción, como lo especifica la Universidad de Málaga. La Complutense de Madrid detalla que el equipamiento en este espacio es informático; también hay presencia de escáneres e impresoras. El Taller de Fotografía se menciona de forma específica en tres informes. En este caso habría que distinguir de forma exacta si los espacios dedicados al ámbito de la fotografía se comparten o no con los espacios del plató de cine y televisión.

En relación al Taller de Radio, tres universidades, la de Navarra, la Complutense de Madrid y la CEU Cardenal Herrera, disponen de programa de radio emitido *online* o en las ondas realizado por los alumnos. Sería interesante en este caso conocer la dinámica y gestión de los espacios de radio y las formas en las que se aplican los conocimientos adquiridos en clase. En el estudio de radio pueden desarrollarse diferentes actividades y así lo mencionan las facultades: doblajes, grabaciones, etcétera. Un número muy poco representativo de facul-

tades hablan de la disponibilidad de bancos de sonidos y fonotecas. El número de estudios de radio disponibles en las universidades oscila entre uno y seis. En el caso de la Universitat de València, los estudios de Comunicación están incluidos en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación y esta dispone de una radio (RadioFiltro.Com) abierta a la participación de todos los alumnos, docentes y PAS de la facultad, aunque son los alumnos de Comunicación quienes realizan las tareas habituales de producción y quienes mayor número de programas proponen. Esta radio está supervisada por el Vicedecanato de Cultura de la facultad y dirigida por un profesor de la especialidad del Grado de Periodismo.

El plató de televisión está presente en todas las universidades, así como los espacios e infraestructuras necesarias para su control y el manejo de sus productos: salas de edición, control de realización, *cromakeys*, sistemas de edición de vídeos, almacén, etcétera. Son varias las facultades que mencionan el servicio de préstamo de sus materiales a alumnos y la presencia de un técnico en esos espacios para gestionar la infraestructura y el equipo.

Antes de concluir este grupo de espacios, cabe mencionar el Taller de Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid. No especifica el espacio concreto en el que se celebra, pero señala que la dinámica que se persigue en el espacio escogido es la que se encontraría en una agencia de publicidad. Por último, cabe mencionar la Sala de Realidad Virtual de la Universidad de Alicante, donde realizan capturas por movimiento, crean espacios de realidad virtual y producen diseños y animación en 3D.

### 5.3. Espacios de estudio y recursos varios

En tercer lugar, las facultades presentan espacios de estudio o en los que se puede disponer de recursos variados. Estos espacios son las bibliotecas, videotecas, hemerotecas y mediatecas, así como las salas de lectura y las cabinas y salas de estudio. En este apartado los datos son escasos, aunque sí hay alguna universidad que menciona el número de libros, películas o accesos a revistas especializadas electrónicas de los que dispone.

### 5.4. Otros espacios

En cuarto y último lugar, se mencionan otros espacios, en los que se incluyen, por un lado, las galerías de exposición y, por otro, un espacio no físico, la presencia de red wifi, que permite un lugar de encuentro digital, como la plataforma Moodle o el desarrollo de diferentes aplicaciones que suponen un punto de encuentro entre todos los miembros de la facultad.

Solo han sido dos las facultades que han mencionado los espacios en los que se muestran trabajos o proyectos de alumnos. La Universidad de Málaga

menciona la «Galería Central» y la Universidad de Santiago la cafetería, el corredor y el auditorio en los que se exhiben trabajos del alumnado. Resulta interesante utilizar espacios de la misma universidad y facultad para mostrar el resultado del esfuerzo de los estudiantes. En este sentido, cabría estudiar de qué otras formas disponen las universidades de mostrar el trabajo realizado en las aulas —como podrían ser las redes sociales o plataformas web— o si les interesa hacerlo y por qué.

La reflexión anterior proviene de las descripciones que realizan de las plataformas *online* de las que disponen. En solo tres informes se menciona la presencia digital de la facultad como un espacio más de interacción —aunque se presupone en todas ellas—. La Universidad Complutense explica que una de sus plataformas digitales, el CCINF, se utiliza para que alumnos y profesores estén informados de todo lo que sucede en la facultad. Podría valorarse el espacio web como una oportunidad para mostrar el trabajo realizado en las aulas.

## 5.5. Conclusiones

Todas las universidades analizadas muestran su satisfacción con los equipamientos e infraestructuras de los que disponen. Afirman que estos lugares y materiales dan cabida a los alumnos matriculados, permiten aplicar las diferentes dinámicas de las clases, bien sean teóricas, prácticas o una combinación de ambas, así como cubrir las diferentes necesidades de la docencia que se imparte. Tan solo una de las universidades menciona la necesidad de ampliar la dotación del material y los espacios, una vez que los diferentes grados se hayan consolidado.

## 6. Movilidad de los estudiantes y los profesores

La movilidad de estudiantes y profesores a través de los diversos programas de intercambio ha sido entendida —y no solo en estos últimos años de crisis sistémica— como uno de los alicientes más valorados de la experiencia docente en la universidad española.

Según la información aportada por 11 universidades a esta ponencia, los programas de referencia en esta movilidad son SICUE, en el ámbito estatal, y Erasmus, en el europeo (básicamente). Además existen los acuerdos bilaterales que estas instituciones de educación superior suscriben con sus pares en otras partes del mundo, generando así, en conjunto, una singular *geopolítica del conocimiento*.

Esta *geopolítica*, no tan intensa como la de otros países de matriz colonial, incide en: asegurar una relación con las universidades más consideradas

a nivel estatal y con aquellos países que —se cree firmemente— articulan tradicionalmente el conocimiento en Europa: Italia, Reino Unido, Francia y Alemania, así como con Portugal, por razones de vecindad, además de otros centros del antiguo bloque del Este o periféricos, significados quizás por determinados estudios especializados o de estrategia dirigida a proyectos, o por simples dinámicas de *modernización* de estos países. Cada vez es más intensa la relación con América Latina, por una lógica de *colonialidad*; con Estados Unidos, como referente central aún de prestigio curricular, o con Asia, por razones de expectativa mercantil, ante lo emergente también de sus procesos de *modernización*.

La movilidad, en lo que concierne a los estudiantes españoles en el central espacio europeo, funciona no solo como un *efecto llamada* que apela a un tránsito necesario para su aprendizaje docente, convivencial, de explorar la diversidad cultural y patrimonial *común*. La experiencia, a partir de la ya larga crisis de 2008, sugiere además un giro del tránsito, relativo a su interés por reconocer las posibilidades para una empleabilidad futura, explorando las oportunidades inmediatas que estos estudiantes pudieran cultivar como potenciales profesionales, docentes o investigadores.

Esa lógica, como veremos, se evidencia como una interpretación posible sobre la visión de la movilidad en las universidades consultadas: su contribución a la comprobación de expectativas para una posterior *migración de la inteligencia* que, en la producción del tránsito, habilita de paso una política de rentabilización de proyectos docentes y de investigación presentes y futuros. España, según datos de 2010, era el país de la UE que enviaba más estudiantes (por orden de destino, a Italia, Francia, Alemania y Reino Unido) aún dos años después del inicio de la crisis, y que también recibía más estudiantes (por orden de acogida, Italia, Francia y Alemania) de todo el espacio de educación superior de la UE.

La crisis que afecta a la economía española desde hace lustro y medio está provocando graves consecuencias en las actividades que desempeñan la universidad, la docencia, la investigación, la transferencia de conocimiento a la sociedad. La actividad universitaria se basa en la disponibilidad de recursos humanos, que a su vez precisan de recursos económicos para cumplir sus funciones. La persistencia de la crisis en el tiempo está provocando un deterioro creciente de las condiciones de trabajo y un empeoramiento de la cantidad y calidad de los servicios que se prestan a los estudiantes.

Las políticas de austeridad impuestas inciden en la anulación de becas y ayudas, como las Séneca, que alimentaban la movilidad del programa SICUE, y en los montos asignados a los participantes del programa Erasmus, urgiendo la producción de proyectos internacionales o recurriendo a asistencialidad privada, tal como las ayudas de fundaciones internacionales o las becas de la banca. Pese al indudable declive, sobre todo del programa SICUE, parte del mantenimiento actual de la movilidad es parejo a la capacidad de endeuda-

miento familiar de la clase media, lo que también habla de un acceso limitado de las clases populares, de desigualdad a la hora de disfrutar estos alcances de la educación superior.

Hemos contado con una información incompleta, sesgada y dispar, lo que merma los análisis que se puedan hacer. Sin embargo, sí podemos destacar tres aspectos estructurales significativos a los que, en menor o mayor medida, responden: la organización institucional, el proceso de internacionalización y la financiación de los programas.

### 6.1. La organización institucional de la movilidad

La movilidad genera unos órganos específicos para la toma de decisiones, unos servicios que gestionan el trámite de plazas y ayudas y, en la mayoría de los casos, unos dispositivos específicos más o menos cualificados de preparación para el destino, como de acogida y apoyo. El reparto de la toma de decisiones es diferente en cada universidad, entre las propias instituciones y sus centros (lo cual crea, a veces, algunas tensiones), en la creación de comisiones específicas y de coordinadores de programas o tutores. El establecimiento de los criterios de selección de los alumnos o de la convalidación de materias significa su producción más importante. La comprobación de la calidad de la docencia que los alumnos puedan recibir es, en esta parte del proceso, una consideración que se debiera tener muy en cuenta. Sin embargo, llegados a este punto y a falta de datos, intuimos que los decisores o bien se guían por los criterios básicos aconsejados en el marco del programa o bien por las urgencias de convalidar las calificaciones que su par en destino disponga, sin gran cuestionamiento y mucha confianza. Solo en cuatro casos (Blanquerna, UJI, UCM, U. Valencia), se habla de memorias de estancia del alumno, al igual que de memorias del docente e investigador en el caso de los PDI, documentos que, cuando menos, pudieran ser de provecho para decisiones y adopción de estrategias futuras desde los centros y desde las universidades.

La organización institucional, su jerarquía, también está por encima de los otros dos aspectos referenciados: la internacionalización y la financiación. Que más que aspectos, digamos, configuran el contexto y son los objetivos que la organización debe conocer y debe conseguir.

El ejercicio administrativo responde a la producción y gerencia de los datos, a la verificación de las redes (tanto de destinos como de ayudas) que la organización ha generado o pueda generar, a la elaboración y notificación de calendarios de convocatorias y a la contabilidad del tránsito. Una de las universidades consultadas, la UCM, da cuenta de que, pese a la actual escasez de personal (por efecto de la crisis), sus servicios suelen ser bastante efectivos. Quizás podamos entender ahora, a partir de esta declaración, que lo que llamamos *contabilidad del tránsito* se centre en lo primordial, es decir, en con-

signar la potencialidad del número de alumnos que la universidad destina y no tanto de los que acoge. Lo cual resulta paradójico siendo este el país que más estudiantes recibe del espacio de educación superior europeo, amén de los que recibiera de otras partes del planeta.

Los recursos que las universidades y centros españoles disponen para la preparación de los alumnos que optan a plazas de destino o a la acogida dependen del tamaño y potencial de las instituciones, pero aún más de su experiencia en la estrategia de la reciprocidad. Tan solo informan de este aspecto tres de las universidades consultadas (Blanquerna, UMA, UCM) y solo una describe el dispositivo de acogida (Blanquerna), en tanto que las tres lo hacen de la preparación del alumno a la hora de escoger destino. Lo cual, lejos de asegurar que esto significa una carencia evidente, permite señalar que las prioridades de las instituciones sobre la movilidad de estudiantes y profesores son otras: se orientan a otros objetivos que consideran más importantes.

## 6.2. La internacionalización

El relato de la internacionalización, del potencial de la contribución al flujo y de su planificación es amplio y diverso. Más en cuanto a la contribución al tránsito. Digamos que la carga esencial de la información recibida, aparte de lo común organizacional, se sustenta en aquella contabilidad de los destinos (escasamente sobre aquella de los que se acoge), como resultado o exhibición de su eficacia. Contabilidad que también significa y publicita su *geopolítica del conocimiento*, en todo caso muy similar, casi uniforme, buscando los mismos centros de referencia y de preferencia, de orientación en el caso de las universidades privadas, de oportunidad ante los nuevos mercados docentes y para los proyectos de investigación, en el caso de las privadas y de algunas públicas que así lo significan (UGR, UJI, UMA, UC3, UV). Es en este lugar desde donde se habla de planificación estratégica y de calidad, de la misión docente equiparada a la posibilidad de gestión de recursos o dirigida a eso mismo. De una exigida *productividad del conocimiento*, que en el relato sobre los alumnos se reorienta más al aprendizaje convivencial y de otras culturas. Aun cuando alguna de las universidades (UCLM) apunta como obstáculo la tradicional carencia de competencia lingüística en otras lenguas dominantes por parte de los estudiantes españoles, lo que, según concluyen, impide cubrir muchas de las plazas ofertadas.

## 6.3. La financiación

Para el mantenimiento de la comunidad universitaria todas las instituciones recuerdan que es necesaria una financiación adecuada de los programas de

movilidad. Las universidades, tácitamente, pueden estar de acuerdo en que las políticas de austeridad menoscaban la capacidad de apoyar al estudiante que se decide a seguir estos programas europeos. En el caso del programa para la movilidad en el Estado español, SICUE, el asunto de la eliminación en el curso 2013 de las becas Séneca «para priorizar otras becas que otorga el Gobierno» se esgrime como principal argumento del declive de este flujo y, aun, del mantenimiento de las habituales relaciones sobre asuntos interuniversitarios. Como apunta alguna de las informaciones, el recorte de las becas ha supuesto que pocos alumnos opten por el programa nacional y reorienten sus esfuerzos hacia otras ayudas (UCM).

#### 6.4. Similitudes y diferencias

En el punto anterior ya hemos detallado algunas de las similitudes y diferencias respecto del discurso que de la «movilidad» mantienen estas 11 universidades españolas. La movilidad es posible en tanto que es organizada, pueda ser sostenible y posea unos objetivos determinados, previamente reconocidos por todos sus participantes. La movilidad se identifica como un proceso docente suprainstitucional con el que se trata de incentivar un muy determinado imaginario sobre el conocimiento y su rentabilidad, en tanto que producción del aprendizaje y obtención de mérito.

A partir de la información recibida se constatan varias certezas comunes:

- Un modelo más o menos funcional de control de la movilidad, asumido por todas las instituciones y, hacia abajo, los órganos que regulan la actividad, donde las diferencias estriban en el reparto de la carga de trabajo y de la toma de decisiones, así como en el establecimiento de criterios de valoración. Tales criterios atienden, sin embargo, más que a la calidad y seguimiento real de la docencia y de la experiencia obtenidos, al cumplimiento diferido de su evaluación, es decir, a compartir en reciprocidad la confianza de la docencia encomendándose a la calidad del sistema, que es, finalmente, quien asume la potestad y garantiza la calificación. Y, sobre ello, se distinguen y se operan tanto didácticas diferentes sobre la guía común de los programas como gestiones más o menos eficaces.
- Un convencimiento casi unánime de que la movilidad en la educación superior tanto estatal como europea persigue una docencia de calidad equiparada a un proceso de internacionalización por el cual sus participantes adquieren mayor y mejor conocimiento sobre la convivencia, sobre la diversidad cultural y del modelo universitario, que reporta un reconocimiento curricular ventajoso, además de cierta orientación práctica sobre entornos cotidianos diferentes.

- Del mismo modo, otro beneficio de la movilidad es la oportunidad de fijar agendas, además de relaciones de confianza que estrechen los vínculos necesarios para sustentar alianzas y proyectos docentes y de investigación. Estas relaciones validan la imagen de profesores e instituciones y aportan mérito a la cualificación de la producción científica de sus participantes. En este sentido, la experiencia en el programa y la potencialidad de los recursos que ponga a disposición la institución es lo que marca las diferencias. También, en algunos casos, la elaboración y la existencia real de una estrategia determinada, atenta a sus estudiantes y a sus profesores, hace que una institución despunte sobre otras, al menos sobre el papel. La información proporcionada insiste en significar la calidad de su organización y en calificar positivamente cuánto contribuye a la movilidad de sus universitarios, además de poner en valor los resultados de su estrategia financiera, la gestión de su posición en el circuito académico y la capacidad de sus relaciones y redes.

Es así como la movilidad se asienta como un proceso beneficioso en todos los sentidos en el marco de la educación superior española y europea. No hay atisbos de que el sistema no funcione en tanto que no se discute y se asume, como producto de una política asistencial, conveniente; tampoco de que el conocimiento, una vez adquirida la garantía de su reproducción, sea el adecuado e implique cambios sustanciales tanto individuales como sociales.

La crisis ha permitido cuestionar, por lo menos, los valores sobre los que asentamos una realidad aceptable, a revelar tanto epistemes como epistemicios, tanto ontologías como seres/estares otros sin voz, reconociendo su emergencia. Y en este caso, el conocimiento, operativo desde la interculturalidad, se manifiesta como un conocimiento otro, entre otros saberes que el pensamiento científico occidental, eurocéntrico, había desechado para privilegiarse en cuanto poder, en cuanto dominio.

He aquí que la movilidad debe de entenderse como una oportunidad para un conocimiento otro que cuestione la visión productivista enfocada a una carrera para acumular méritos, que instala la subsunción del aprendizaje y del trabajo intelectual a lógicas puramente extractivistas y a destinos de explotación. En este sentido, se debiera cuestionar una movilidad que prepare a los universitarios para una migración futura inexorable. Aun antes que sustentar y reproducir este tipo de movilidad, la universidad debiera activar un pensamiento político, crítico, alrededor de cómo detener la migración de inteligencia y cómo revertir un potencial que hoy desperdicia lamentablemente al consentir escenarios que laminan sus posibilidades de futuro.



## 6.5. DAFO

El punto de partida es la noción de movilidad que hemos interpretado de la información recibida, por lo tanto:

Como **debilidades**, podemos señalar las que evidencia la estructura organizativa de las instituciones que controlan y construyen la movilidad en la educación superior, por ejemplo: a) la que hemos llamado contabilidad del tránsito, que en ningún caso habla de una estrategia de reciprocidad de calidad, sino de cantidad como contribución institucional a su propia productividad y publicidad; si hubiera sentido de reciprocidad, al menos, sabríamos si la institución responde realmente a la demanda; es decir, si la universidad o el centro es realmente considerado por los estudiantes de instituciones pares como destino; b) necesidad, también, de despejar las dudas sobre si los criterios de docencia utilizados en la movilidad garantizan realmente la docencia y el aprendizaje o solo garantizan una reciprocidad básica, administrativamente asumida; c) no queda claro cómo se puede aprovechar la experiencia del aprendizaje del alumno y del profesor movilizados, aparte del uso que se pueda hacer de las memorias que se le puedan solicitar a ambos participantes; es decir: ¿se puede utilizar esta experiencia a través de dispositivos de preparación para destino y de acogida?, ¿se puede utilizar para su uso en el aula?, ¿cómo podría ser o cómo se hace (no hay información de ello)?

Estas debilidades conmueven a una reflexión más por lo menudo sobre el modelo de movilidad en la educación superior actual.

Se advierten como **amenazas** el recorte de las ayudas de movilidad y la certeza de que las políticas de austeridad impuestas no solo alarguen esta situación, sino que se instalen prácticas alternativas perjudiciales en la búsqueda de financiación, como ya se advierte en la información recibida. La falta de ayudas repercute en el núcleo central de la movilidad, sobre todo en la universidad pública. Una movilidad que, además, proponga participar de un estrecho conocimiento colonial (eurocéntrico), como elemento esencial para extender el pensamiento y la política neoliberal a ultranza, debe considerarse como una grave amenaza, además de una grave corrupción que puede convertir la movilidad en la educación superior en un mero instrumento de desigualdad y herramienta para la extractividad y la explotación, para la subsunción del trabajo intelectual a los poderes económicos. Consideramos que la lectura realizada sobre la información aportada respecto de la relación entre movilidad en la educación superior y migración de la inteligencia es pertinente, y sería necesario ver hasta qué punto la universidad española asume o colabora en estos contraproducentes itinerarios.

Como **fortaleza**, podemos advertir lo convincente del relato de la movilidad en la educación superior. Además de ser un atractivo aliciente que pueden utilizar las instituciones como valor de uso y valor de cambio, el relato de los antiguos participantes en estos programas provoca un *efecto llamada*

todavía más *con-movedor*. Se activa de la misma manera que cualquier relato de migración: la zanahoria del éxito y de una vida mejor que nos es visible mediante estos efectos, de un conocimiento mayor acumulable, pero no de una buena vida. Asumirse en los saberes y conocimientos de culturas diferentes no garantiza su comprensión, menos aún la oportunidad de una integración.

Como **oportunidades**, significamos el poder reflexionar sobre un tipo de movilidad otra que aliente ese conocimiento otro, una reflexión proactiva, que genere acciones. De la movilidad existente, a la movilidad otra. Esa acción que permita plantar cara a las políticas de austeridad y salir del círculo de un conocimiento uniforme. La participación de profesores y estudiantes en esta reflexión es muy necesaria para establecer oportunidades.

## 6.6. Conclusiones

La movilidad es ampliamente asumida como un atractivo bien enraizado en la comunidad universitaria y como opción de la docencia y de la didáctica, como complemento a estas mismas en los planes de estudio del área. Proporciona un determinado aprendizaje y méritos, bien valorados tanto por las universidades como por los estudiantes y por el circuito institucional-empresarial que la anima. La movilidad forma parte de un imaginario curricular de éxito, en el mismo contexto de aprendizajes en el que juegan la prevalencia de un conocimiento estrecho y su adscripción inapelable al exultante *masaje* neoliberal contemporáneo y al cultivo de sus prácticas.

La movilidad en la educación superior se articula, en los centros y universidades, a través de un complejo entramado administrativo que vehicula y vincula el tránsito a una gestión —que no estrategia— de la reciprocidad *inter pares* que *garantiza* didáctica y docencia. El sostén de esta movilidad estriba en su financiación, que, en la actualidad, se ve gravemente cercenada por las políticas de austeridad en educación, lo cual provoca que se estimule una internacionalización a la medida de la deriva y, también, que se generen fallas y ausencias en los recursos y dispositivos que las universidades disponen para la atención de la movilidad.

Por estas y otras contingencias ya comentadas en la ponencia sobre la movilidad de estudiantes y profesores actual, es lícito convocar la participación de los mismos para reflexionar sobre una movilidad otra, en tanto que garantice conocimiento otro. Un espacio de reflexión-acción que reoriente la movilidad hacia una garantía real de la docencia y de la investigación sostenibles —lejana al meritocracia y baremos de producción actuales—, que comande un posicionamiento serio ante las políticas de austeridad y evalúe sus consecuencias.

## 6.7. Sugerencias

- Afinar en cuanto a la solicitud de información que se quiere recabar a las universidades, conciliar los datos que son precisos y necesarios para ejercer una interpretación y evaluación más atinadas.
- Alentar la creación de un grupo de estudio en la comisión que realice propuestas y planifique encuentros sobre la movilidad en la educación superior. Entre las propuestas inmediatas estarían el análisis de esta parte de la ponencia, así como enfocar también sobre la necesidad perentoria de renovar y reactivar SICUE, planteando nuevas formas de movilidad en el Estado español.

## 7. Trabajo de Fin de Grado (TFG)

Como primera consideración, cabe señalar que, tal y como resulta lógico y previsible, la definición del Trabajo Final de Grado (TFG), en función de un objetivo claro, que se da en las normativas de las facultades de Comunicación en las distintas universidades analizadas, aunque varía bastante por lo que respecta a la precisión, no difiere en lo sustancial. Ello facilita bastante tanto el cotejo como la eventual adopción de medidas correctoras.

También el número de créditos que se le asigna es bastante estándar, con una media de entre 6 y 12 ECTS, si bien se pueden observar algunas significativas disonancias. Otro tanto sucede en lo relativo a su orientación, preferentemente práctica en casi todos los centros —unos pocos de los cuales, a la hora de concretar las líneas, ponen de facto en pie de igualdad los trabajos de corte teórico—; también conviene subrayar, como una tendencia marcada y sintomática, la relación directa existente entre el pragmatismo del TFG y la condición privada de las universidades.

En tercer y último término, en esta reflexión inicial acerca de nuestro objeto de estudio, resulta perentorio hacer hincapié en la que, a nuestro juicio, constituye la contradicción más flagrante existente entre los distintos programas ofertados, la relativa al carácter individual o colectivo del TFG: y es que, así como en algunas normativas se contempla de manera indistinta ambas posibilidades, en otras parece fomentarse la realización en solitario, mientras que en otros esta se excluye, de manera que la tarea en equipo es obligatoria. La muy dispar casuística a propósito de un asunto determinante como este hace recomendable la unificación de criterios o, cuanto menos, el acercamiento de posturas.

## 7.1. Las principales similitudes

La supervisión de los trabajos por parte de los profesores (directores-tutores de proyecto) se realiza, en general, de forma individual, aunque en algún caso la redacción da a entender que la tutorización no tiene lugar de manera nominal.

La presentación, la exposición y la calificación del mismo son, asimismo, individuales.

El número de convocatorias es en todos los casos el mismo, dos.

La existencia de comisiones creadas al efecto parece universal, si bien en Blanquerna solo se alude a un «comité técnico».

## 7.2. Las divergencias más representativas

La orientación, profesional o no: en las universidades de Valencia, Jaume I, de Castilla-La Mancha, de Málaga y CEU Cardenal Herrera, existe la posibilidad de que el TFG sea una introducción a la investigación teórica o analítica; por el contrario, en Blanquerna la línea única es explícitamente profesional, y en equipo, al igual que ocurre en Navarra («En todos los casos el proyecto o los proyectos desarrollados son de naturaleza práctica y se realizan en grupos, aplicando formas de trabajo cooperativo»); por fin, la normativa de la Universidad Complutense de Madrid reza que «por las características de las Titulaciones de Grado de Ciencias de la Información se prioriza el TFG colectivo para aquellos de índole práctico».

Los TFG de índole colectiva predominan, pero hay universidades, como la de Valencia, que insisten en la relevancia del trabajo individual y, aunque aceptan la formación de equipos eventualmente para la realización de las modalidades audiovisuales, siempre con la rúbrica final de un solo alumno.

La mayor parte de las universidades dan al alumnado la opción de escoger tutorización y trabajo (TFG) a partir de un listado cerrado, aunque alguna como la Universitat de València en la modalidad de Periodismo, permite solo escoger modalidad mediática (por orden de matrícula) pero no tutor ni título del trabajo.

El número de integrantes de los grupos, en aquellos casos en que es (obligada u opcionalmente) colectivo, admite variaciones: hasta tres en Granada y Castilla-La Mancha; hasta cuatro en Málaga; tres o cuatro obligatoriamente en Blanquerna; hasta cinco en uno de los supuestos en la UJI.

La cantidad de créditos asignados al TFG es de 6 ECTS en la mayoría. Sin embargo, asciende a 12 en la UCM y en la Universitat de València; a 8 (4 más 4, divididos en 2 asignaturas distintas) en Blanquerna; y es distinta en Navarra según el grado en Comunicación en que el alumno esté matriculado (9 en Periodismo y en Publicidad y RRPP frente a 6 en el grado de Comunicación Audiovisual).

Las condiciones para la matriculación no son uniformes: algunas establecen requisitos para garantizar la coincidencia con la finalización de los estu-

dios, mas no ocurre así en Blanquerna, ni en Navarra, ni en el CEU, donde «Un estudiante solo podrá defender su TF de Grado y ser evaluado por el tribunal cuando le resten menos de 60 ECTS para finalizar sus estudios».

Tampoco hay unanimidad en el sistema de evaluación, y más concretamente en los porcentajes de la nota final que se encomienda a los tribunales y al profesor-tutor (40% y 60% respectivamente en Blanquerna y Universitat de València, frente al 50/50 en Málaga, el cien por cien por el tribunal considerando la nota sugerida por el profesor-tutor en la UJI, el reparto de hasta tres y siete puntos respectivamente, y la indefinición de algunos otros casos).

Así como en muchos centros se explicitan líneas o tipologías de trabajo posibles, en otros, como Blanquerna o Navarra, estas quedan totalmente abiertas.

El grado de prolijidad de la normativa para la presentación de trabajos también presenta grandes disonancias, en todo lo relativo a la estructura interna, los formatos de presentación, la necesidad de la rúbrica del tutor como condición para la presentación, la duración de la presentación, el protocolo de actuación por parte del tribunal, los aspectos que se considerarán para la determinación de la nota... Es muy pautado tanto en Málaga y la Universitat de València (pero solo en Periodismo, no así en Comunicación Audiovisual) como en la UJI, mientras que en otros casos apenas se realizan precisiones.

La presencia de personal distinto del PDI (representantes del PAS y del alumnado) en las comisiones o subcomisiones de TFG, que se contempla en algunas universidades, resulta otra llamativa divergencia.

Finalmente, cambia de manera considerable el papel asignado al idioma inglés en el Trabajo Final de Grado, tanto por lo que respecta a su condición de productos terminados como a su proceso de redacción y de presentación: en unos casos, está establecida la obligatoriedad de que un porcentaje del mismo se presente en dicho idioma (sin ninguna garantía acerca de cómo se haya podido llegar a ese estadio); en otros casos, se contempla la posibilidad de hacerlo en algún otro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); en algunos, por último, no se hace referencia alguna a esta cuestión.

### **7.3. Aciertos/oportunidades**

El hecho de que el TFG recoja por doquier las competencias adquiridas en el grado y las evalúe lo convierte en una pieza esencial de la formación en comunicación, lo que explica por qué, mayoritariamente, tiene más peso en créditos que la mayor parte de asignaturas básicas y obligatorias.

La puesta en marcha de proyectos como el presente es un acierto, dado que persigue una mayor coordinación del TFG o, en todo caso, que las universidades encuentren patrones alternativos si les resulta pertinente alterar su formulación inicial del TFG.

La existencia de plataformas (como ATIC) pueden propiciar o ayudar a concretar dicha coordinación.

La coincidencia con un momento de transición fuerza a hacer cambios, lo que facilita el consenso en la adopción de medidas correctoras.

#### **7.4. Fortalezas**

La identidad de la asignatura, sus características y condiciones (carácter final, condición de compendio de las enseñanzas adquiridas), que favorecen la puesta en común de medidas correctoras de carencias y deficiencias.

El hecho de que el TFG funcione como un compendio de las competencias y habilidades adquiridas a lo largo del grado, lo que fortalece su contenido evaluatorio.

El carácter profesionalizante del TFG, que coadyuva a incorporar los conocimientos y destrezas adquiridas por el estudiantado no solo a través de las asignaturas teórico-prácticas, sino también en las prácticas formativas externas.

La común estrategia de almacenamiento de los TFG de las distintas universidades en repositorios de consulta pública.

Varios años de experiencia, que permiten extraer conclusiones para la toma de decisiones de cara a la homologación y mejora.

La madurez del alumnado matriculado en la asignatura (último curso de grado).

#### **7.5. Inconvenientes/amenazas**

La competitividad intrínseca entre universidades públicas y privadas. Un contexto que favorece la toma de decisiones individuales.

La tendencia al pragmatismo, que propicia la indefinición o la opacidad en relación a aspectos definitorios y determinantes del TFG.

Las escasas posibilidades de realizar TFG preparatorios para la investigación comunicativa (con las excepciones ya señaladas).

#### **7.6. Debilidades**

La existencia de notorias discrepancias entre las normativas de las distintas universidades, que sugiere la existencia de planteamientos dispares, cuando no antagónicos, acerca del sentido y el objeto del TFG.

La dificultad consustancial para la discriminación de las labores efectivamente realizadas por cada alumno en los trabajos colectivos (con la salvedad de aquellas universidades donde el TFG es individual).

La imposibilidad práctica de velar por el cumplimiento de las normativas vigentes, así como de cualesquiera medidas que se adopten, dado el formato de la asignatura y las condiciones en las que se ejecuta.

## **7.7. Conclusiones**

La última reforma de los planes de estudio universitarios estuvo muy lejos de pensarse para la homologación de los planes de estudios de grados con idénticas o similares propuestas. Antes al contrario, se pretendió que cada centro de educación superior construyese sus grados y los planes de estudios de los mismos con vistas a su singularización en el seno de la oferta general de títulos.

Ello conllevó una gran dispersión en cuanto a las materias y asignaturas incluso de grados afines u homólogos. Tal dispersión se deja notar en la organización de los TFG: acá individuales, allá colectivos; acá de 6 créditos, allá de 12; acá profesionalizantes, allá analítico-investigadores; acá con tribunales o comisiones de evaluación «soberanos», allá más o menos supeditados al tutor; etcétera.

La gran virtud del TFG parece ser, a la luz de lo expuesto, su sentido, reiterado por doquier en nuestro mundo universitario, de compendio de las competencias, habilidades y destrezas adquiridas a lo largo del grado. Por eso mismo, la modalidad de evaluación suelen ser las comisiones (tribunales) en las que un profesorado amplio valora el TFG en función de perspectivas (compenciales) diversas.

Otro elemento muy destacable es el depósito en repositorios de acceso público de los TFG, de manera que la aportación de conocimiento se convierte en patrimonio público.

A partir de ahí, las diferencias y, por lo tanto, el margen de maniobra para cualquier pretendido acercamiento son grandes. Los trabajos colectivos pueden redundar en el trabajo cooperativo, pero también pueden diluir la responsabilidad de los participantes y poner las cosas difíciles al evaluador para delimitar lo aportado por cada cual. Los individuales pueden limitar el trabajo colaborativo, aunque facilitan la adquisición de posiciones de responsabilidad respecto al trabajo elaborado. Es un ejemplo, solo uno, de los pros y los contras que la concreción de las disparidades reglamentarias de los TFG imponen y que merecerían una reflexión común a partir de los datos aquí aportados.

## **7.8. Sugerencias**

En primer término, debería estudiarse la posibilidad de establecer la obligatoriedad de definir las líneas, prácticas y/o teóricas, para la realización del TFG en cada universidad.

Urge proceder a la unificación de criterios, en la medida de lo posible, en relación a ciertos aspectos clave, tales como:

- la primacía del trabajo práctico sobre el teórico y el margen que se deja a la posibilidad de realizar trabajos de corte teórico;
- ídem en cuanto a la elaboración colectiva e individual;
- la fijación, si es que no de un número concreto de créditos, al menos de una banda de máximos y mínimos más estrecha que la que de facto rige actualmente;
- ídem por lo que respecta al número máximo y mínimo de alumnos que pueden llevar a cabo un trabajo colectivo.

Sería conveniente que se aclararan las tareas de los directores-tutores, al igual que las de las comisiones evaluadoras, y el peso relativo de cada uno de estos elementos en la concesión de la nota final.

Podría redundar muy favorablemente el establecimiento de un número máximo de TFG que pueda dirigir un mismo profesor.

En aras, en este caso, no de la calidad, sino de la transparencia, se antoja recomendable que en las normativas se determine un procedimiento único y concreto para la asignación/elección de tutores, basado bien en los méritos (a partir del expediente académico y, en su caso, profesional del alumno), bien en la idoneidad del profesor (por su especialización en relación al tema escogido por el estudiante).

La toma de una decisión colegiada en relación al peso del idioma inglés (u otros del espacio MCERL) en el TFG, y la fijación de medidas concretas para comprobar su dominio efectivo por parte del alumno que presente el trabajo (en su totalidad o en parte) en la lengua que corresponda, garantizaría una mayor congruencia por parte de todo el sistema.

Ayudaría a paliar una de las complicaciones del TFG que se sugirieran fórmulas para la discriminación precisa de las tareas efectivamente realizadas por los estudiantes que optan por los trabajos colectivos.

Se deberían dictar recomendaciones para garantizar la prevención y castigo del plagio.

Se valora positivamente la posibilidad de que se dé publicidad a los apartados concretos que se tendrán en cuenta en la evaluación.

Merece la pena, por último, hacer una llamada a la flexibilización de los procedimientos burocráticos.



## 8. Rigidez y flexibilidad para modificar los planes de estudios con arreglo a los cambios profesionales

Aunque todos los planes de estudios contemplan la posibilidad de modificaciones de los mismos, en la práctica los pasos que se deben seguir dentro de la facultad y de la propia universidad, así como la posterior aceptación y el visto bueno de ANECA, complican los cambios y los hacen escasamente operativos y viables. La misma estructura docente, con arreglo a las leyes universitarias en España, no tienen en cuenta que los planes de estudios de Comunicación están sometidos a casi continuos cambios derivados particularmente de las tecnologías comunicativas y que, consecuentemente, deberían ser menos rígidos. En este sentido, una cierta flexibilidad para cambiar al menos aquellas materias y/o asignaturas más experimentales o profesionalistas permitirían cada ciertos años modificarlas para hacerles más actuales, eficaces y atractivas para los estudiantes.

## 9. Tipología del profesorado

Se cuentan con datos de siete universidades españolas (dos de ellas, privadas). No se pueden ofrecer datos específicos de las universidades de Granada, Navarra y Cardenal Herrera porque en el informe remitido solo se habla en términos genéricos, sin especificar datos del número de profesorado por categorías profesionales. Sin embargo, aunque se hubieran podido disponer de los datos, la comparación sería difícil con las universidades públicas debido a que se tienen diferentes tipos de figuras contractuales.

	UMA	UGR	ALICANTE	UCM	NAVARRA	CARDENAL H.-CEU	JAUME I
Catedrático	4	Sin datos	1	49	Sin datos	Sin datos	8
Titular	27	Sin datos	9	146	Sin datos	Sin datos	19
Contratado doctor	22	Sin datos	5	61	Sin datos	Sin datos	24
TEU							4
Emérito				15			
Ayudante doctor	4	Sin datos	4	15	Sin datos	Sin datos	12
Ayudante		Sin datos		2	Sin datos	Sin datos	4

	UMA	UGR	ALICANTE	UCM	NAVARRA	CARDENAL H.-CEU	JAUME I
Colaborador	7	Sin datos	5		Sin datos	Sin datos	6
Asociado	32	Sin datos	18	79	Sin datos	Sin datos	70
Sustituto interino	16	Sin datos			Sin datos	Sin datos	
<b>TOTAL</b>	<b>112</b>		<b>42</b>	<b>367</b>			<b>147</b>

Si atendemos a cada una de las figuras contractuales, tenemos que los titulares son el grupo más numeroso, seguido del profesorado asociado y del contratado doctor. Cabe señalar que esos datos están absolutamente influidos por los números de la Universidad Complutense de Madrid.

	UMA	ALICANTE	UCM	JAUME I	TOTAL
Catedrático	4	1	49	8	62
Titular	27	9	146	19	201
Contratado doctor	22	5	61	24	212
TEU				4	4
Emérito			15		15
Ayudante doctor	4	4	15	12	35
Ayudante			2	4	6
Colaborador	7	5		6	18
Asociado	32	18	79	70	199
Sustituto interino	16				16
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>42</b>	<b>367</b>	<b>147</b>	<b>668</b>

En porcentajes de las diferentes figuras, tenemos que los catedráticos suponen el 9,28%; los titulares, el 30%; los contratados doctores, 16,76%; titular de escuela universitaria, 0,5%; emérito, 2,2%; ayudante doctor, 5,23%; ayudante, 0,8%; colaborador, 2,69%; asociado, 29,79; sustituto interino, 2,39%.

Y de estas cifras, si se calcula el profesorado funcionario sobre el no funcionario, obtenemos que el funcionario supone el 39,78% frente al 59,86%.

Si se establece la relación entre personal a tiempo completo y a tiempo parcial, las cifras serían: el 65,26% de profesorado a tiempo completo y el 34,38%, a tiempo parcial.

Si no se cuenta con las cifras de profesorado de la Universidad Complutense, la figura más numerosa es la de profesor asociado (39,86%), seguida de titular (18,27%) y contratado doctor (16,94%).

	UMA	ALICANTE	JAUME I	TOTAL	%
Catedrático	4	1	8	13	4,31
Titular	27	9	19	55	18,27
Contratado doctor	22	5	24	51	16,94
TEU			4	4	1,32
Emérito					
Ayudante doctor	4	4	12	20	6,64
Ayudante			4	4	1,32
Colaborador	7	5	6	18	5,98
Asociado	32	18	70	120	39,86
Sustituto interino	16			16	5,31
<b>TOTAL</b>	<b>112</b>	<b>42</b>	<b>147</b>	<b>301</b>	<b>99,95</b>

## 10. Condicionantes del profesorado asociado

El análisis llevado a cabo constata la elevada presencia de profesorado asociado en la mayoría de los centros.

La motivación de su contratación es exclusivamente para la impartición de docencia, por lo que no existe ningún plan específico tendente a la introducción de los mismos en el ejercicio de la investigación, salvo en el caso de la Universitat de València: en ella la incidencia docente de los profesores asociados es especialmente alta porque ese fue el modelo asumido en el arranque de la carrera de Periodismo (2000) y en menor medida de Comunicación Audiovisual (1993); por lo demás, el profesorado asociado es invitado a compaginar trabajo, docencia e investigación conducente a la obtención del grado de doctor.

Compatibilizan la docencia con el ejercicio de su labor profesional en todos los casos (salvo en alguna universidad privada cuyo régimen jurídico es diferente y contempla la figura del profesor asociado a tiempo completo, aspecto que no es posible en las universidades públicas tal como marca la LOU).

La fortaleza de este tipo de profesorado es precisamente esa conexión con el ejercicio profesional que pueden trasladar al aula, y la capacidad para la

actualización en función de lo que ellos mismos viven en su entorno laboral fuera de la universidad y del que son conocedores.

Pero si bien ese es el aspecto más positivo, se detectan también grandes disfunciones derivadas de la necesidad de compatibilización de horarios dentro y fuera de la universidad, tanto en las tutorías como en la ubicación de la parrilla horaria de las materias. Si a ello se suma que los profesores asociados en general están mal pagados, a medio o largo plazo su motivación docente puede tender a disminuir.

Otro grave problema detectado es la adecuación de la docencia que imparten a su perfil profesional. Como hemos comentado, ese acercamiento de su labor profesional al aula es una fortaleza, pero debido a otros condicionantes, como la imposibilidad de contratación de otro tipo de profesorado (tasa de reposición para las universidades públicas), los sistemas de asignación de la docencia dentro de los departamentos, etcétera, el resultado final es que imparten materias alejadas de su perfil profesional, incluso de carácter teórico.

Como conclusión, podríamos decir que, si bien la labor del profesional como apoyo a determinadas materias es fundamental, se observa de manera general que las universidades, debido a la imposibilidad de contratación bajo otras fórmulas, han optado por este personal sobre todo por razones económicas y siendo su número excesivo. Asimismo, al no existir en la mayoría de los casos mecanismos que aseguren que la docencia que van a impartir está directamente relacionada con su labor profesional, la calidad de la misma puede verse afectada.

Como recomendación, creemos que se debería garantizar que el porcentaje de esta tipología de contratación se redujera y que únicamente se ciñera a asignaturas muy específicas y de carácter práctico, así como que su contratación se ajustara al espíritu de la ley y, consecuentemente, se les pagara mejor. Para ello el perfil de la plaza debería indicar exactamente la docencia que va a impartir y, por extensión, los departamentos, centros, etcétera, no podrían asignarle otra docencia. Asimismo, el carácter de los contratos ha de estar vinculado a las citadas asignaturas, por lo que en ningún momento se han de crear expectativas a este profesorado de permanencia más allá de la vigencia de esas materias.

Hay que establecer una clara diferencia entre el desarrollo de la carrera académica e investigadora que ha de ir pasando por diferentes etapas (para eso existen diferentes figuras contractuales), y la de este profesorado, cuya finalidad no es el desarrollo de una carrera docente e investigadora, sino que debe ser contratado exclusivamente para aportar al aula lo que en su actividad diaria y principal realiza.

## 11. La formación permanente del profesorado

### *Universidad de Alicante*

En temas relacionados con su función docente, común a todos los profesores, La formación permanente del profesorado queda garantizada a través de la oferta de cursos gratuitos y de diferentes temáticas del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Esta es voluntaria. Su formación específica (también investigadora) depende del perfil e interés de cada docente.

La inscripción a los cursos que ofrece el Instituto de Ciencias de la Educación se puede hacer únicamente por medio del formulario de la página web (<http://web.ua.es/es/ice/>), en la sección Programa de Formación Docente. El programa de trabajo se planifica en unidades cuatrimestrales; cada cuatrimestre tiene un máximo de ocho propuestas formativas (dos mensuales). Esta oferta formativa dentro del programa está dirigida al PDI de la Universidad de Alicante, y se organiza a través de cursos y talleres de formación relacionados con experiencias prácticas de la universidad y demandas específicas de las facultades y escuelas. Para hacer efectiva y dinámica la comunicación entre los elementos integrantes del programa se establece la figura del coordinador/a de Facultad o Escuela, fundamental para dinamizar y actualizar este programa. Destinatarios: todo el PDI.

Tipo de formación: formación metodológica, contenidos docentes y pedagógicos, formación en tecnología educativa, contenidos de aplicación de TIC, formación en investigación, contenidos de investigación educativa, formación de tutores/as, contenidos de acción tutorial, formación solicitada por el Programa de Redes, formación en habilidades directivas, lengua vehicular. Un total de 76 cursos ofertados dentro de las líneas o temas de trabajo.

A los/las asistentes se les expide un certificado de aprovechamiento (asistencia a un 85%). Se da preferencia para participar en actividades de formación —durante un año— a las personas que se reincorporen al servicio activo procedentes de permisos de paternidad y maternidad o de una excedencia por razones de guarda legal y atención a dependientes dentro de cada uno de los colectivos a los que prioritariamente se puedan dirigir los cursos.

### *Universitat Ramon Llull*

La formación permanente del profesorado es uno de los temas importantes para el equipo directivo de la facultad. En este sentido, cada curso se realizan diversas acciones:

*Clases de inglés.* Todos los profesores de la facultad pueden asistir gratuitamente a clases de inglés. Existen dos niveles y las clases duran todo el curso.

*Cursos para obtener el nivel de suficiencia lingüística en catalán.* Preparan de forma gratuita a sus profesores para que obtengan el nivel C de catalán.

*Cursos de innovación tecnológica.* De manera continuada, ofrece a sus profesores cursos sobre las nuevas tecnologías relacionadas con sus grados y que acaban de irrumpir en el mercado. También se realizan cursos sobre técnicas de iluminación, sonido, etcétera.

### *Universidad Complutense*

Totalmente voluntaria y planificada personalmente. Sin embargo, la Universidad Complutense de Madrid tiene un Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua que da la posibilidad a los propios docentes de ofertar cursos de formación diseñados y coordinados por especialistas de reconocido prestigio y destinados a la alta especialización.

Estos cursos no son exclusivos para el profesorado, también admiten alumnos/as no docentes, siempre que se ajusten al perfil que corresponda. Tienen una duración muy variada, desde las 50 horas hasta más de 200 y, de igual manera, precios que van desde los 335 euros hasta los 3.632, respectivamente.

Además, de forma más concreta, la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Información pone en marcha periódicamente cursos de formación para profesores/as e investigadores/as de libre acceso previa petición a la persona responsable de la biblioteca. Tienen dos horas de duración y se programan periódicamente cada curso.

De forma menos concreta, la Biblioteca de la Universidad Complutense tiene un Área de Formación muy activa y reconocida por la calidad de su oferta y que comparten todas las bibliotecas complutenses independientemente de su programación formativa individual. También en esta ocasión los cursos no son exclusivos para los docentes, sino que también se tiene en cuenta el perfil del alumnado y puede ser variado. Gran parte de los cursos que se ofrecen se hacen desde el Proyecto UniC12.

### *Universidad de Málaga*

La Comisión de Formación del PDI es un órgano colegiado, dependiente del Consejo de Gobierno, que tiene competencia en el ámbito de la formación del personal docente e investigador de la Universidad de Málaga. Contempla un conjunto de líneas y acciones relativas a la formación del personal docente e investigador: potenciar la formación continua y la innovación educativa, potenciar la excelencia en el personal de la Universidad de Málaga, consolidar las políticas de igualdad entre mujeres y hombres en la Universidad de Málaga.

El Plan de Formación del PDI incluye 83 actividades de formación (cursos, jornadas, seminarios o talleres) en las que se ofertan un total de 2.635 plazas. El plan se ha organizado en torno a cinco programas de formación individual: For-

mación en Idiomas, Formación Docente, Formación para la Investigación, Formación en TIC y Formación Transversal. Se incorpora como novedad el programa de Formación en Centro. Esta modalidad de formación parte de necesidades detectadas en el seno de los centros educativos y se desarrolla en los mismos centros. Tiene, por lo tanto, un claro sentido de formación colectiva contextualizada. También se incluye en el Plan el Programa de Formación en Idiomas que desarrolla el Centro de Idiomas de la Fundación General de la Universidad de Málaga y el Programa de Formación de Usuarios en Competencias Informacionales que realiza la Biblioteca Universitaria. El PDI que participe con aprovechamiento en actividades de estos dos programas recibe la correspondiente certificación del Plan de Formación del PDI.

Se fomenta la implicación del PDI en el plan en su conjunto, conforme a los procedimientos y a los canales establecidos por la Comisión de Formación Continua del PDI. En el caso del colectivo de personal investigador en formación, puede participar en este Plan de Formación según los criterios y términos publicados en las convocatorias. El carácter de las actividades es variado, permitiendo que las actividades de formación puedan desarrollarse en las siguientes modalidades: presencial, semipresencial y virtual.

### *Universidad de Granada*

La formación permanente del profesorado se desarrolla de forma voluntaria, a partir preferentemente de una oferta significativa de cursos, acciones y planes de formación de este promovidos y difundidos anualmente desde los vicerrectorados de Ordenación Académica y de Grado y Posgrado de la universidad.

El Secretariado de Formación del Profesorado y Apoyo a la Calidad, dependiente del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la universidad, plantea como necesario un Programa de Acciones Formativas. Desde aspectos metodológicos innovadores, hasta por el uso de los recursos que nos ofrecen el CEVUG o el CSIRC, sin olvidar aspectos tales como el uso de las MOOC o las redes sociales.

Los itinerarios ofrecidos por el CEVUG han sido revisados y actualizados. También se han implementado las modalidades de acceso a la formación mediante cursos en acceso presencial y *online*, que consiste en la posibilidad de seguir en directo a través de Internet las clases, pudiendo participar en las mismas a través de chat y voz.

Esquema del programa: programa de iniciación a la docencia universitaria, Programa de formación permanente, programa de mejora de la competencia lingüística en lengua extranjera, programa de mejora de la competencia tecnológica, programa de formación en colaboración con otros órganos de la UGR y cursos en colaboración con el CEVUG.

### Universidad de Sevilla

Esta universidad puso en marcha el Centro de Formación Permanente para la formación basado en un aprendizaje continuo y el reciclaje de profesionales.

Los cursos de formación continua se regularon por Resolución Rectoral de fecha 10 de enero de 2008. Estos estudios constituyen una modalidad de formación permanente bajo la que se contemplan aquellas enseñanzas de ampliación, especialización, perfeccionamiento y/o actualización que cubren áreas temáticas concretas de interés, con unos objetivos muy definidos, que permiten responder de una forma ágil y eficaz a las distintas demandas de conocimiento de la sociedad. Las modalidades de formación continua son el Diploma de Experto y el Diploma de Formación Continua. Estos estudios se acreditan con los Diplomas de Experto y de Formación Continua.

Los cursos se gestionan a través del CFP, Centro de Formación Continua de la Universidad de Sevilla. El acceso a los cursos es a través de la web de la universidad, donde se estructuran según las áreas de conocimiento. También se ofertan bajo los mismos criterios de clasificación en modalidad *e-learning*. Desde la misma página web se accede a un formulario de sugerencia de cursos que pueden utilizar el PDI, los alumnos, las empresas u otros.

Los estudios conducentes a la obtención de un Diploma de Formación Continua contienen menos de 15 créditos europeos y, con carácter general, no están sujetos a condiciones de acceso ni de duración.

### Universitat de València

Totalmente voluntaria y planificada personalmente. La UV dispone de un Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) que cada curso plantea una amplia cartera de cursos dirigidos al PAS y al PDI. La formación ofertada al PDI suele vincularse a metodologías docentes, dirección de TFG, educación de la voz, elaboración del proyecto docente e investigador, conocimiento de los procesos de renovación de la acreditación de grados y másteres, programas de movilidad, plataformas de Aula Virtual (Moodle, etcétera), tecnologías informáticas de aplicación en aula, etcétera. Los cursos suelen ser mixtos (presenciales y *online*) y su duración se sitúa, habitualmente, entre 4 y 30 horas.

Aunque este servicio se ocupa también de la formación en idiomas, la UV dispone de un Centro de Idiomas que suele impartir cada cierto tiempo un Curso de Inglés para la Docencia y que tiene por objeto el desarrollo de destrezas de comunicación en inglés para la docencia. El Centro ofrece cursos en muchos más idiomas que también están al alcance de los docentes de la UV.



### *Universidad Cardenal Herrera-CEU*

La universidad ofrece anualmente al profesorado una batería de cursos de diversa tipología relacionados con su actividad docente e investigadora, que van desde la básica profundización en diferentes idiomas hasta programas específicos de utilización de las TIC en la docencia, metodologías docentes, etcétera. También se ofrece la posibilidad de proponer cursos concretos por parte del claustro a partir de necesidades formativas observadas.

Asimismo, a lo largo del curso se programa un conjunto de conferencias específicas, impartidas por personal técnico, sobre diferentes aspectos relevantes de la docencia universitaria y la investigación.

Esta oferta, digámoslo así, centralizada se complementa por un conjunto amplio de actividades de grupos y de líneas de investigación, que, con público abierto, comparten sus proyectos y avances, así como proponen temas de reflexión de diversa naturaleza que, con formato de debate, acogen inicialmente una exposición de un especialista en la materia.

Por concretar datos referidos al curso 2013-2014, la universidad ofertó un total de 53 cursos, en alguno de los cuales se matriculó un total de 40 profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, lo que representa que el 75,5% del PDI participó en actividades.

### *Universitat Jaume I*

La estructura de los estudios de formación continuada de la Universitat Jaume I, incluidos dentro de los programas de estudios propios de la universidad comprende: estudios de formación continua, conducentes a la obtención de una certificación académica acreditativa de los estudios realizados.

Desde la puesta en marcha de los grados en Ciencias de la Comunicación, el departamento ha participado en proyectos de innovación educativa y en proyectos de formación de noveles.

### *Universidad Carlos III*

En el marco establecido por el Acuerdo General de 1999, el Servicio de Recursos Humanos y Organización de la Universidad Carlos III de Madrid organiza una serie de actividades formativas específicas para el personal docente e investigador de la Universidad Carlos III de Madrid.

Las acciones formativas se ofertan a lo largo del curso académico y en la ficha de cada una de las actividades formativas hay información sobre el contenido, fechas de impartición y campus.

La concesión de los cursos se comunica a los interesados por el Servicio de Recursos Humanos y Organización con una antelación mínima de dos días, salvo cuando se trate de cubrir una renuncia.

Al finalizar la actividad, la Unidad de Recursos Humanos y Organización realiza una encuesta entre los participantes en la que se solicita su opinión sobre profesorado, organización, contenidos, metodología docente, etcétera.

## 12. Formas de participación del estudiantado en su aprendizaje

Las distintas formas que adopta la participación de los estudiantes de los grados de Comunicación, en las 11 universidades participantes en esta ponencia, se disponen en un abanico amplio que va desde la participación en el marco formativo de las materias de grado hasta las actividades que son iniciativas de los propios estudiantes en los centros de estudio, pasando por la regulación de su participación en los órganos de gobierno de las facultades, departamentos y en otras actividades de control de la formación y de la gestión, también relevantes.

Es así que «participación en el aprendizaje» se debe entender como una participación tanto en el compromiso de compartir determinados espacios de toma de decisiones sobre la docencia, la didáctica o la gestión de los recursos que permiten los órganos rectores de los centros y universidades en el marco del EEES, como en el establecimiento de dinámicas de integración y proyección de la comunidad universitaria en la sociedad, en la cultura o en los ámbitos de las salidas profesionales y de la extensión a la formación superior y especializada. En muchas de estas universidades los incentivos que se promueven se organizan en este sentido. Podemos hablar de un diseño intenso de la participación organizada, orientada a los asuntos sobre los que a la universidad le interesa informar y formar como institución social.

De partida, consideramos importante reseñar la diferencia existente entre aquellas universidades que declaran casi exclusivamente la participación en el marco normativo-formativo, de aquellas que, además, *exhiben* sus incentivos o su apertura a compartir en los centros otras formas de participación de los alumnos. Esto, en parte, tiene que ver con la naturaleza de la universidad (pública o privada), con el acceso a más o menos recursos y ayudas, con las relaciones externas sociales y profesionales que puedan establecer los centros y/o las universidades, como también con el acervo de una cultura institucional universitaria sobre la participación, más o menos consolidada en el tiempo.

Con todo, se habla mucho de lo que se dispone y cómo se dispone, pero no tanto de su relevancia real y de los resultados que se han obtenido o, más importante aún, de la influencia que los mecanismos de estas *participaciones* imprimen a la formación específica e integral de los alumnos. Por lo tanto, parece que, en este sentido, sí es necesaria una cierta reflexividad sobre estos procesos participativos, y aprovecharlo también como una necesaria reflexión tanto en el campo de la didáctica como para una buena articulación de la docencia.

## 12.1. Aspectos significativos de la participación de los estudiantes

En su aprendizaje universitario, al alumno de los grados de Comunicación (Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas...) se le orienta hacia formas de participación genéricas, regladas desde un dispositivo heterogéneo (en el que intervienen el marco educativo, la universidad, el centro, los departamentos, los docentes, los tutores, las aulas, el acceso a los recursos, la orientación profesional...) que designa su representación y su representatividad como alumno. Esta es la evidencia, quizás más significativa, que se interpreta de las aportaciones que las universidades han dirigido a la ponencia: la orientación al alumno en un aprendizaje especialmente *diseñado para su participación*.

La participación del estudiante es un criterio básico y generalizado para articular su aprendizaje en tanto que alumno universitario y, en general, el aprendizaje en sí. En esto parece que las universidades están, con mayor o menor grado de intensidad, de acuerdo; aunque también obligadas —como se hace patente por la documentación— por normas de derecho, de operatividad formativa y de gestión o por la necesaria adecuación a lo común, a las normales relaciones que se deberían practicar en la convivencia educativa actual.

El estudiante, por lo tanto, «debe» participar en la didáctica e, inclusive, en la docencia (por ejemplo, en algunas formas de tutoría expuestas en la documentación recabada). Tanto en el ejercicio de su formación como (depende de la universidad y del centro) en la toma de decisiones de esa didáctica y de esa docencia. Interviniendo en la exposición de sus necesidades y carencias o en el establecimiento de consensos sobre los principios y consideraciones acerca de los métodos más adecuados o asequibles para satisfacer esas necesidades. Es diversa, sin embargo, la forma de comprender de la institución en cómo se debe ejercer esa participación en el marco formativo y también en el de representación.

Los planes de estudios, y se entiende que los docentes también, por su parte, calculan la participación del alumno en los contenidos de las materias de muy distintas maneras dentro de lo que permite el marco educativo de referencia. La elasticidad de las clases interactivas y la flexibilidad en las formas de participar en el aula mediante presentaciones de los trabajos, debates..., permiten hablar de una mayor consideración del alumno como interlocutor en su propio aprendizaje, en apropiarse de competencias de comprensión, de expresión o de habilidad dialéctica, pero también de sentido de grupo, de adquisición de compromisos y responsabilidades.

Es muy significativa la importancia que se le otorga a la tutorización del alumno. Las tutorías han sobrepasado el marco de las materias, convirtiéndose en un instrumento modelador de la formación especializada y de conjunto, de seguimiento y de consecución de objetivos, tanto en relaciones diádicas entre profesor-alumno como en grupos de interés y de proyección en común. Hay todo un repertorio, virtuoso y vocacional, de diseños tutoriales.

La reglamentación de prácticas y de colaboración entre docencia e investigación, de incorporación y participación del estudiante a proyectos del docente, también es significativa en estos últimos años de crisis.

La participación de los estudiantes, por otra parte, en la toma de decisiones sobre la organización de los centros (y sobre la docencia y la didáctica, entre estas) se circunscribe a su representación en comisiones, consejos, departamentos..., que, depende de la universidad y del centro, se limita también a determinadas comisiones y, a veces, no claves. En este sentido, la representación (que no la participación) del alumno parece estar mejor garantizada en los centros públicos. Más que una visión horizontal y dotada de real participación, se percibe aún una más estrecha y asimétrica desde la institución al otorgar representación a los estudiantes, en tanto que «alumnos».

Cada vez más, las iniciativas de participación entre los alumnos, en cuestiones de su interés, y su proyección en los centros se redirigen y rentabilizan intensivamente a la producción de recursos y difusión de creatividad, visibilidad y proyección de la institución. De otra parte, es notable hoy la visión como «público» (simple consumidor) del alumno con respecto a muchas de las propuestas de participación que programan las instituciones universitarias.

Es muy significativa la deriva, en alguna de la documentación remitida, de enfocar la participación en el aprendizaje en la creación de formación, actividades y espacios vinculados u orientados especialmente a la extensión de los estudios de grado, o paralelos a ellos, o a la empleabilidad (desde las prácticas en empresas o cursos concretos), intentando generar dinámicas de relación, o una extensión clara de la formación, con los sectores y profesiones en alza de la comunicación.

## **12.2. Similitudes y diferencias**

Al relacionar los aspectos más significativos referentes a la participación del estudiantado en su aprendizaje, se han referido ya algunas de las visiones de conjunto que pueden compartir las universidades y, concretando, también algunas de sus diferencias.

Por ejemplo, es compartida la visión de que hay, al menos sobre el papel, una didáctica de la participación asimilada en el reparto de la docencia: la necesidad de que el alumno participe de muy diversas maneras en la comprensión y apropiación de los contenidos de la materia, y esta participación se entiende además como competencia o destreza evaluables. Del mismo modo, se afianza la idea de una tutorización más enfocada en orientar una integridad formativa y particular (especializando) que en cada una de las materias. Es el marco del EEES el que proporciona los mimbres para entretejer las formas y alcanzar estos objetivos. La mayor parte de las universidades que han aportado información inciden en estos aspectos. Pueden ser de relevancia,

para la información sobre tutorización, la información remitida por la UJI, Alicante o Blanquerna.

Sobre la nueva mirada de las relaciones entre docencia e investigación con la participación de estudiantes de grado en estos procesos, habría que acudir de nuevo a la información proporcionada por la Cardenal Herrera-CEU o la de Navarra.

La percepción del estudiante como consumidor de formación, donde es su papel como público el que anticipa su participación en actividades y programaciones institucionales, se acentúa en ejemplos como los de UJI o la Universidad de Alicante.

Por otra parte, en mayor o menor grado, se identifica participación para el aprendizaje con representación del estudiante en la toma de decisiones sobre asuntos no solo de la docencia y de la didáctica, sino de la gestión del centro y sus recursos. Esto no es igual en todos los casos, el acceso a tomas de decisiones reales se constriñe a una representación minorizada donde la participación es testimonial y fácilmente controlada. Pueden servir como ejemplo las informaciones referidas por las universidades Carlos III, Cardenal Herrera, Navarra o Blanquerna, y en el sentido de recabar y corroborar más información al respecto.

### 12.3. DAFO

Se puede interpretar en uno y otro sentido las visiones y los existentes declarados en la documentación recabada, dependiendo si la traducción se realiza por la vía negativa o la positiva, en el cruce de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. En cada uno de estos elementos de la matriz.

Como **debilidad** podemos señalar:

- La participación minorizada e irrelevante, en algún caso, del alumno en la representación de este colectivo en órganos donde se deciden docencia y didáctica, entre otras cuestiones y provisión de recursos.

Como **amenaza**:

- La visión de la participación del alumno como simple consumidor de formación y no como agente de su formación. Minorización de una participación entre alumnos y orientación hacia formas programadas.

Como **fortaleza**:

- La importancia que adquiere la participación del alumno y su diversidad en la docencia. Si bien, a veces, esta participación se advierte reducida y cautiva a una didáctica con limitaciones, falta de una visión más abierta y provechosa.

#### Como **oportunidades**:

- La incipiente reglamentación de ciertas formas de participación del alumno de grado en la relación docencia-investigación, en el marco de la crisis.
- La consideración de la tutorización como un instrumento que atiende a una formación conjunta e integral del alumno. Las formas de participación del alumno en las tutorías, la adquisición de responsabilidades para con otros alumnos, parece un avance de importancia. No solo en las tutorías, sino en el apoyo de nuevos estudiantes que acceden al centro: la provisión de programas de orientación parece necesaria.

#### **12.4. Conclusiones**

- La participación del estudiante en su aprendizaje se manifiesta a través de diferentes escenarios de la participación:
  - La formación en sí, tanto en el reparto didáctico en el aula como fuera de ella (tutorización), y la regulación de procesos de colaboración docencia-investigación,
  - la representación del estudiante en el proceso de toma de decisiones, y
  - la participación del alumno en actividades programadas por la universidad y el centro.
- Estos escenarios dibujan un dispositivo más o menos articulado que actúa sobre lo que podríamos denominar una visión de «participación orientada» que incidiría no solo en un itinerario integral de la formación del alumno, sino que también activaría una serie procesos convivenciales sujetos a la influencia de una comunidad de interés que es la institución universitaria.

#### **12.5. Sugerencias**

Con respecto a las aportaciones realizadas por las universidades a la ponencia, quizás fuera necesario, sobre cada punto, sugerir algunas líneas u objetivos de partida sobre la información que es necesaria (mínimos), aunque también puede ser de interés mantener la opción de que remitan según entiendan, para que, precisamente, en el conjunto de sus propuestas, se pueda evidenciar la diversidad de conceptos que sobre una determinada cuestión pueda haber.

Por último, la oportunidad de la ponencia debiera permitir en el futuro la evaluación periódica y el debate de estos y otros aspectos en los centros de Comunicación de nuestras universidades.

### 13. Control de calidad de la enseñanza

Todas las universidades participantes en esta ponencia comparten, de acuerdo a la normativa europea, el compromiso con la evaluación de la calidad de sus programas de estudios, actividades docentes e investigación. Como veremos a continuación —a partir de una tabla comparativa del modo específico en que cada una de ellas subraya lo principal que, en esta materia, caracteriza sus herramientas, acciones y objetivos—, coinciden en los instrumentos y organismos de evaluación, con ligeras variaciones individuales generalmente conectadas con el tamaño de los centros:

- Las distintas facultades participantes coordinan la acción de un organismo de control de la calidad general para toda la universidad (generalmente con forma de vicerrectorado o comité de calidad, común a todos los centros) y otro específico de cada centro (a modo de comisión interna).
- Casi todas recurren al Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC), ya en su dimensión institucional general (relativa a todo el centro universitario), ya en sus diseños específicos para los centros.
- Tras estudiar las posibilidades de evaluación de las titulaciones y el profesorado a través de programas como *DOCENTIA* o *AUDIT*, la mayor parte de la muestra las utiliza, aunque todavía con carácter voluntario. Estos sistemas recurren a encuestas de satisfacción de los estudiantes, autoinformes de los profesores e informes de los responsables académicos. Además, algunas —como veremos a continuación— ofrecen también herramientas de evaluación del clima de trabajo y de la satisfacción de los trabajadores (incluyendo en algunos casos encuestas de seguimiento también del PAS).
- Algunos centros recurren también a encuestas diseñadas por el propio centro, con carácter semestral, anual o bianual.
- Todas cuentan con mecanismos de gestión de quejas.
- Todas elaboran algún tipo de memoria o informe oficial donde recogen las principales conclusiones de los diferentes estudios de calidad realizados.

<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>ORGANISMOS Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN GENERAL</b>	<b>HERRAMIENTAS ESPECÍFICAS DEL CENTRO</b>
<b>Universidad de Santiago</b>	Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC), dispuesto por la Universidad de Santiago y adaptado por cada centro a su idiosincrasia.	Comisión de Calidad del Centro (Facultad de Ciencias da Comunicación).
<b>Blanquerna, Universitat Ramon Llull</b>	Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC).	La facultad ha creado la correspondiente Oficina de Calidad.
<b>Universidad de Alicante</b>	Aplicación para el Seguimiento y Acreditación de los Títulos de la Universidad de Alicante (ASTUA).	El grado en Publicidad y Relaciones Públicas está sujeto al SGIC de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante.
<b>Universitat de València</b>	Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC). Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva, AVAP.	Comisión de Calidad del Centro (dependiente del Vicedecanato de Estudios, Docencia y Calidad). Responsable de Calidad de cada una de las Titulaciones.
<b>Universidad C. Herrera, CEU Valencia</b>	Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva, AVAP. Internamente, la Universidad se ha dotado de un Sistema de Garantía Interna de Calidad, SGIC, en el que participa de manera protagonista la Unidad de Desarrollo Estratégico y Calidad, la UDEC.	
<b>Universidad de Málaga</b>		Comisión de Garantía de la Calidad del Centro. Sistema de Garantía de la Calidad, diseñado según el Programa AUDIT de ANECA.



EVALUACIÓN ESPECÍFICA DEL PDI	EVALUACIÓN ESPECÍFICA DEL PAS	OBSERVACIONES RELATIVAS A LA EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES
<p>Sistema de evaluación de la docencia DOCENTIA.</p> <p>Proceso de evaluación de la satisfacción del PDI.</p>	<p>Proceso de evaluación de la satisfacción del PAS.</p>	<p>Informes anuales de seguimiento elaborados por el centro.</p> <p>Informes bianuales de seguimiento del SGIC.</p>
<p>Encuesta anual al alumnado (la universidad estudia la sostenibilidad del sistema DOCENTIA, sin terminar aún de definir claramente su utilidad y certificación).</p>	<p>Encuesta bienal de opinión sobre el clima laboral.</p>	<p>Desde 2013 ha iniciado los procesos de evaluación entre alumnado y profesores de la implantación de nuevas titulaciones.</p> <p>En relación con las titulaciones de grado/máster y bajo la supervisión de la Comisión de Garantía de Calidad, actúan las Comisiones de Titulación de Grado/Posgrado con dos reuniones de seguimiento semestrales y una final.</p>
<p>Proceso de evaluación de la docencia (todo el profesorado en cada una de sus asignaturas).</p> <p>Evaluación de la calidad educativa a través de encuesta a los alumnos de segundo y cuarto de los procedimientos establecidos por el SGIC.</p>	<p>Proceso de evaluación de la satisfacción del PAS.</p>	<p>Informes anuales de seguimiento elaborados por la Unidad de Calidad de la UV.</p> <p>Publicación de las encuestas de satisfacción de los estudiantes de primero y tercero (elaboradas en segundo y cuarto), anualmente.</p>
		<p>Todas las titulaciones realizan anualmente un informe de seguimiento del título y lo evalúan bienalmente a través de la AVAP.</p>
		<p>La Comisión de Garantía de la Calidad es convocada como mínimo una vez al trimestre.</p>

UNIVERSIDAD	ORGANISMOS Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN GENERAL	HERRAMIENTAS ESPECÍFICAS DEL CENTRO
<b>Universidad Complutense de Madrid</b>	La Universidad Complutense de Madrid cuenta con una Oficina para la Calidad dependiente del Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad común a todos los centros.	Sistema de Garantía Interna particular para cada centro (SGIC). Comisión de Calidad del centro.
<b>Universitat Jaume I de Castellón</b>	Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad. Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC).	La Junta de Centro tiene entre sus competencias adoptar las medidas necesarias para asegurar el cumplimiento del SGIC.
<b>Universidad de Granada</b>		Comisión de Garantía de la Calidad del título de grado en comunicación audiovisual de la Facultad de Comunicación y Documentación.
<b>Universidad de Navarra</b>		La Facultad de Comunicación ha instaurado: —una Comisión de Garantía de Calidad; —un Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC).
<b>Universidad de Castilla-La Mancha</b>		La Facultad de Periodismo cuenta con una Comisión de Calidad que se reúne y analiza la información generada por las diversas instancias del centro. Además, al ser un centro pequeño, ha resultado mucho más eficaz la programación de reuniones mensuales en las que participan el claustro completo de profesores, los representantes de alumnos y el PAS con el objetivo de abordar monográficos cuatrimestrales de evaluación.
<b>Universidad Carlos III de Madrid</b>	Comité de Calidad de la Universidad (coordinado por el Vicerrectorado de Calidad) como órgano técnico delegado de la Comisión de Gobierno y posteriormente Consejo de Dirección. Programa Audit, para el diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad, en colaboración con la ANECA.	

EVALUACIÓN ESPECÍFICA DEL PDI	EVALUACIÓN ESPECÍFICA DEL PAS	OBSERVACIONES RELATIVAS A LA EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES
<p>Programa DOCENTIA, con carácter experimental y voluntario desde el año 2008.</p> <p>Programas de Innovación para la Mejora de la Calidad Docente (PIMCD).</p> <p>Centros de Apoyo a la Investigación (CAI).</p> <p>Jornadas periódicas de Buenas Prácticas.</p>		<p>Programa DOCENTIA.</p> <hr/> <p>Las comisiones de titulación de grado y máster realizan un seguimiento del desarrollo de los planes de estudio, responsabilizándose del control y mejora del SGIC.</p> <hr/> <p>La CGC, al final de cada curso académico, elabora una <i>Memoria de Análisis de Resultados</i>.</p> <hr/> <p>Encuestas entre el profesorado y los estudiantes para conocer la percepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y establecer propuestas de mejora.</p>
<p>DOCENTIA.</p> <p>Programa Audit.</p>	<p>Programa Audit.</p>	

A continuación exponemos de forma resumida algunas de las especificidades que cada una de las facultades informantes subrayan en lo referente a su forma de atender la mejora de la calidad de su enseñanza.

#### *Universidade de Santiago de Compostela*

La Facultad de Ciencias da Comunicación de la Universidade de Santiago de Compostela dispone de un Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC), dispuesto por la Universidade de Santiago, y que el centro ha adaptado a su propia idiosincrasia. El sistema permite traducir las distintas dinámicas del centro en términos de indicadores de calidad y permite, a su vez, la existencia de una Comisión de Calidad del Centro, cuya actividad es transversal a todos los elementos que integran y definen un centro de enseñanza superior.

#### *Universidad de Alicante*

La Universidad de Alicante, desde 2013, desarrolla una aplicación informática, ASTUA (Aplicación para el Seguimiento y Acreditación de los Títulos de la Universidad de Alicante), que permite que toda la información sea coherente y se encuentre disponible para todos y cada uno de los grupos de interés implicados en el proceso: equipo de gobierno, equipos directivos de los centros, profesores, PAS y estudiantes.

Esta información se refiere a los informes de rendimiento de las titulaciones, evaluación del profesorado, informes de satisfacción de los grupos de interés, quejas y sugerencias, informes de inserción laboral, evolución de las tasas incluidas en el Informe de Seguimiento de cada titulación y todas aquellas que los centros consideren de interés.

La Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Alicante se encarga de la recogida de información de los principales indicadores de los grados, elaboración de encuestas y elaboración de los informes de rendimiento de las titulaciones.

Esta universidad realiza anualmente la encuesta al alumnado sobre la docencia impartida por el PDI de su titulación. De esta encuesta se extrae información para el propio PDI implicado de manera individualizada, que se remite a los responsables de la universidad.

Cabe apuntar que esta institución está estudiando la sostenibilidad del programa DOCENTIA de evaluación de la actividad docente del PDI en su nueva versión de 2010, teniendo en cuenta que desde la administración no se acaba de definir claramente la utilidad y certificación de dicho procedimiento de evaluación.

En el segundo semestre del curso 2012-13 se implantó un sistema *online* para la formulación de quejas, reclamaciones o sugerencias, tanto por la co-

munidad universitaria (alumnado, PAS y PDI) como para personal externo a la Universidad de Alicante.

### *Universitat de València*

La UV posee una aplicación informática para el control de calidad de las titulaciones que permite que toda la información sea coherente y se encuentre disponible para todos y cada uno de los grupos de interés implicados en el proceso: equipo de gobierno, equipos directivos de los centros, profesores, PAS y estudiantes.

Esta información se refiere a los informes de rendimiento de las titulaciones, evaluación del profesorado, informes de satisfacción de los grupos de interés, quejas y sugerencias, informes de inserción laboral, evolución de las tasas incluidas en el Informe de Seguimiento de cada titulación y todas aquellas que los centros consideren de interés.

En su evaluación de los títulos, el SGIC da apoyo técnico a las titulaciones de grado, máster y doctorado en todos los procesos relacionados con la calidad, tanto desde el punto de vista interno (SGIC) como externo (seguimiento y acreditación). También ofrece apoyo técnico a los Comités de Calidad de Centro y realiza el análisis y procesamiento de los datos de las encuestas de satisfacción con los títulos de todos los grupos de interés, así como elabora los informes correspondientes.

Por acuerdo del Consejo de Gobierno de la UV de septiembre de 2015 se aprobó un *Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado* que:

- responde a las características del proyecto DOCENTIA impulsado por la ANECA (y en la Comunidad Valenciana por la AVAP), con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de dotarse de instrumentos para atender a los requerimientos del proceso de acreditación del profesorado;
- atiende a las recomendaciones de la ENQA en su informe sobre *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*;
- responde a la experiencia acumulada por la Universitat de València durante los últimos 25 años en el terreno de la evaluación de la actividad docente del profesorado;
- pretende contribuir a la calidad, la mejora y la innovación en el terreno de las iniciativas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas por el profesorado de la institución, de acuerdo con el Plan Estratégico de la Universitat de València 2012-2015;

- persigue, por último, el reconocimiento y revalorización de la actividad docente, una tarea absolutamente esencial para la institución y que de ningún modo puede ser entendida como una mera carga, ni como un castigo o una penalización.

#### *Universidad Cardenal Herrera-CEU*

En un plano externo, las titulaciones de Comunicación de la UCH-CEU están bajo el control de la Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva, AVAP. Esto comporta que todas las titulaciones realizan anualmente un Informe de Seguimiento del título y lo evalúan bienalmente a través de la AVAP.

Internamente, y para asegurar la calidad de todas las titulaciones, la universidad se ha dotado de un Sistema de Garantía Interna de Calidad, SGIC, verificado por la ANECA y con certificación de la misma, en el que participa de manera protagonista la Unidad de Desarrollo Estratégico y Calidad, la UDEC.

Los objetivos del SGIC son garantizar la calidad de todas las titulaciones de las que la universidad es responsable, grados y posgrados, revisando y mejorando siempre que se considere necesario sus programas formativos, basados en las necesidades y expectativas de sus grupos de interés a los que tiene puntualmente informados y manteniendo permanentemente actualizado el propio SGIC.

#### *Blanquerna, Universitat Ramon Llull*

El SGIC recoge los principales procesos y procedimientos vinculados al control de la calidad de la enseñanza. Concretamente, los objetivos generales son:

- a) Establecer políticas y estrategias de mejora de la calidad y de la innovación académica, docente e investigadora del centro, así como de los servicios administrativos y de apoyo al alumnado, e implantar sistemas eficaces de garantía interna de la calidad que, posteriormente, serán objeto de evaluación y de auditoría por parte de las correspondientes agencias de evaluación.
- b) Consolidar sistemas de control interno y de evaluación en base a fórmulas cimentadas en el compromiso y en la responsabilidad social.
- c) Crear las condiciones necesarias para la acreditación.

La facultad ha creado la correspondiente Oficina de Calidad para velar por la calidad de la enseñanza, lo cual implica garantizar la implementación óptima de los procesos y procedimientos que regulan el SGIC del centro. Con el

objetivo de hacerlo posible, la facultad y dicha oficina cuentan con una gran variedad de recursos y servicios que permiten recoger indicadores (cuantitativos y cualitativos) para hacer un seguimiento periódico del SIGC. Entre ellos cabe destacar:

- el proceso de evaluación de la docencia (DOCENTIA),
- el proceso de evaluación de la satisfacción del PDI y PAS,
- la existencia de canales para comunicar incidencias o bien proponer oportunidades de mejora,
- informes de seguimiento de las titulaciones oficiales del centro elaborados anualmente, e
- informes bianuales de seguimiento del SIGC.

Los indicadores cuantitativos y cualitativos recogidos a través de estos y otros recursos y servicios del centro permiten garantizar la calidad de la enseñanza y velar por una mejora constante del SIGC de la facultad.

### *Universidad de Málaga*

La Facultad de Ciencias de la Comunicación cuenta con un Sistema de Garantía de la Calidad, diseñado según el programa AUDIT de ANECA y aprobado por dicha agencia. En este sentido, todos los títulos de grado y posgrado del centro se rigen por el mismo sistema de garantía.

En este contexto la Comisión de Garantía de la Calidad del Centro se configura como un órgano de trabajo, de apoyo al decano y a las Comisiones de Planes de Estudio de Grado y de Posgrado.

La Comisión de Garantía de la Calidad será convocada como mínimo una vez al trimestre y en los demás supuestos en los que el/la presidente/a considere necesario.

Las funciones de esta comisión son:

1. Propiciar la mejora continua de los planes de estudio.
2. Contribuir a superar el proceso de verificación (ANECA) de los títulos y apoyar procesos de evaluación *ex post* (seguimiento y acreditación).
3. Elaborar y proponer para su aprobación el manual de calidad y los procesos del Sistema de Garantía de la Calidad, responsabilidad del centro.
4. Implicar a todas las partes interesadas (profesorado, PAS, estudiantes, autoridades académicas, agentes externos) en los procedimientos de recogida de información pertinentes asegurando la máxima participación.

5. Plantear las acciones de calidad de las titulaciones dependientes del centro de forma progresiva.
6. Velar para que la eficacia, eficiencia y transparencia sean los principios de gestión del centro.
7. Elaboración anual de un plan de mejora.
8. Análisis de las quejas, incidencias, reclamaciones y sugerencias recogidas.
9. Análisis de los resultados del procedimiento de evaluación y mejora con relación al seguimiento e implantación del mismo.
10. Elaboración de un informe anual sobre cada uno de los extremos que conforman los diversos procedimientos del Sistema de Garantía de la Calidad del centro, y
11. Cualesquiera otras funciones que le sean atribuidas.

#### *Universidad Complutense de Madrid*

Esta universidad cuenta con una Oficina para la Calidad dependiente del Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad común a todos los centros y un Sistema de Garantía Interna particular para cada uno de ellos.

La Comisión de Calidad del Centro elabora anualmente una memoria de sus actuaciones y un plan de mejoras, que debe ser aprobado por la Junta de Centro y ampliamente difundido. Sus funciones son estas:

- Realizar el seguimiento del Sistema de Garantía Interna de Calidad.
- Gestionar y coordinar todos los aspectos relativos a dicho sistema.
- Realizar el seguimiento y evaluación de los objetivos de calidad de los tres grados impartidos en la Facultad de Ciencias de la Información.
- Realizar propuestas de mejora y hacer un seguimiento de las mismas.
- Proponer y modificar los objetivos de calidad del título.
- Recoger información y evidencias sobre el desarrollo y aplicación del programa formativo de la titulación (objetivos, desarrollo de la enseñanza y aprendizaje y otros).



- Gestionar el subsistema de información de la titulación.
- Establecer y fijar la política de calidad del título de acuerdo con la política de calidad de la Facultad de Ciencias de la Información y con la política de calidad de la UCM.

Hay también un sistema de quejas y reclamaciones.

La Oficina de la Calidad organiza periódicamente jornadas y congresos divulgativos y de transferencia de resultados, como, por ejemplo, la Jornada de Buenas Prácticas en las Memorias de Seguimiento de los Títulos Oficiales (15/01/2014).

### *Universitat Jaume I*

Esta universidad de Castellón dispone de un Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC), diseñado en el marco de la convocatoria de 2007 del programa AUDIT (Programa de Reconocimiento de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria) de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), y evaluado positivamente en mayo de 2009. La ANECA, en colaboración con las agencias AQU y ACSUG, de forma coordinada, desarrolló el programa AUDIT, al que se inscribieron algunas universidades de manera voluntaria, entre ellas, la Universitat Jaume I.

El Sistema de Garantía Interna de Calidad, cuyo alcance abarca todos los títulos oficiales que se imparten en la Universitat Jaume I, se encuentra actualmente en fase de implantación.

Este sistema se incorpora al sistema de gestión según el modelo EFQM, que se aplica en la universidad, el cual fue evaluado en julio de 2008 y renovado en julio de 2012, obteniendo como reconocimiento el Sello de Excelencia Europea 500+.

Con el sistema de Garantía Interna de Calidad se espera:

- Responder al compromiso de satisfacción de las necesidades y expectativas generadas por la sociedad.
- Ofrecer la transparencia exigida en el marco del EEES.
- Incorporar estrategias de mejora continua.
- Ordenar sus iniciativas docentes de un modo sistemático para que contribuyan de modo eficaz a la garantía de calidad.
- Facilitar el proceso de acreditación de las titulaciones implantadas en la universidad.

### *Universidad de Granada*

El control de calidad de la enseñanza se ejecuta de forma básica a partir de la Comisión de Garantía de la calidad del título del Grado en Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación y Documentación, integrada por el coordinador del Grado, profesorado del mismo, el vicedecano de Ordenación Académica de la facultad, así como representantes de los estudiantes y del PAS de la propia facultad. Esta se reúne periódicamente y elabora informes de evaluación de la titulación y planes de mejora de esta en coordinación con el Vicerrectorado de Garantía de la Calidad de las Enseñanzas de la Universidad de Granada.

### *Universidad de Navarra*

El compromiso de la Facultad de Comunicación de esta universidad para garantizar la calidad de las titulaciones y los servicios que ofrece se refleja por en la participación en el plan de calidad promovido por ANECA, en el que se evaluaron las titulaciones de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

Asimismo, la Facultad de Comunicación ha instaurado un Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) en el que se recogen de manera sistemática las actividades que la facultad desarrolla con el fin de potenciar la calidad y la mejora continua de todas las titulaciones oficiales y los servicios que ofrece.

Con la incorporación de estrategias de revisión y mejora continua, la facultad pretende desarrollar y controlar sus actuaciones, revisarlas y redefinirlas según las necesidades y expectativas de sus grupos de interés.

La facultad cuenta con una Comisión de Garantía de Calidad, que coordina tareas de planificación y seguimiento del SGIC. Esta comisión actúa además como vehículo de comunicación política y de objetivos de calidad de la facultad, garantizando su cumplimiento y su difusión entre la comunidad universitaria.

La CGC se reúne, al menos, tres veces al año, y al final de cada curso académico elabora una *Memoria de análisis de resultados* en la que se incluye un análisis de resultados concretado entre otros en un informe sobre acciones de mejora previstas para ese ejercicio por el Plan Trienal de Mejoras.

### *Universidad de Castilla-La Mancha*

La Facultad de Periodismo cuenta con una Comisión de Calidad que se reúne y analiza la información generada por las diversas instancias del centro: coordinadores de la titulación, delegación de estudiantes, etcétera. Sin embargo, al ser un centro pequeño, ha resultado mucho más eficaz la programación de reuniones mensuales en las que participa el claustro completo de profesores, así como los representantes de alumnos y el PAS.

En el marco de estas reuniones se programan monográficos de evaluación al final de cada cuatrimestre. En estas se discuten resultados del aprendizaje, dificultades percibidas en cada grupo, se comentan los porcentajes de aprobados y suspensos en cada materia, se consensúan criterios de evaluación, se ponen en común temarios y enfoques, etcétera.

Además, se han llevado a cabo encuestas entre el profesorado y los estudiantes para conocer la percepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y establecer propuestas de mejora. Dichas encuestas están dirigidas a evaluar la marcha general de las asignaturas, la calidad de las actividades organizadas, el funcionamiento de los servicios ofertados, los modelos de organización de las prácticas o el TFG. El interés no es captar el dato numérico de satisfacción, sino identificar las debilidades y recoger las sugerencias para establecer los planes de mejora.



## CAPÍTULO II

# Docencia y didáctica de los posgrados

**Antonio García Jiménez** (Universidad Rey Juan Carlos), *coordinador*

**Andreu Casero-Ripollés** (Universitat Jaume I), **Roberto Gelado** (CEU San Pablo),

**Vanesa Saiz Echezarreta** (Universidad de Castilla-La Mancha), **Juan Salvador**

**Victoria Mas** (Universidad de Málaga) y **Mónica Viñarás Abad** (CEU San Pablo)

### 1. Criterios para diseñar los másteres

#### 1.1. Extracción y recopilación de los aspectos más significativos

Pese a que no todos los documentos estudiados profundizan en los criterios para diseñar los másteres, sí se puede destacar una serie de ideas comunes.

En primer lugar, buena parte de los informes estudiados hacen referencia a dos perfiles fundamentales de másteres: por un lado, la formación especializada del personal docente e investigador y, por el otro, la especialización profesional de los discentes. Sin que exista una gran diferencia entre ambas clases, sí parece que es el primer tipo el que más destaca entre las universidades sometidas a estudio.

Aquellas universidades que optan por una vertiente eminentemente práctica mencionan las conexiones con el mundo profesional como referente fundamental y la aplicación de los estudios a salidas profesionales concretas como criterio rector a la hora de definir sus programas de posgrado. Por su parte, los programas con una orientación más académica priman la especialización en aspectos metodológicos y de conocimiento científico asociados al campo de la Comunicación, como núcleos vertebradores de su actividad de

posgrado. Ambos coinciden, además, en una fuerte inclinación al nuevo entorno digital como elemento diferencial de calidad, independientemente de que su vocación sea más académico-teórica o profesional-práctica.

Asimismo, son varias las universidades que señalan el perfil del profesorado en plantilla como elemento indispensable para decidir el tipo de oferta de posgrado que se puede lanzar. De manera secundaria, pero igualmente importante, las infraestructuras y el equipamiento disponible por parte de la universidad también son determinantes a la hora de definir cuáles son los perfiles de posgrado que se le puede ofertar al alumno.

Son varios, también, los que hacen referencia al factor diferenciador de los programas propuestos como uno de los criterios indispensables a la hora de definir la oferta académica. Este coeficiente diferencial se aplica en dos sentidos dentro de cada universidad: de manera interna, dentro de la oferta de posgrado, es decir, tratando de no solapar o emborronar la oferta de ninguno de los títulos con contenidos presentes en otros ofrecidos por la misma casa; y de manera externa, en su relación con otras universidades, es decir, procurando que la oferta de másteres no se solape con lo ya ofertado por otros centros.

Por último, la excelencia y el rigor académico son criterios recurrentes a la hora de ofrecer una formación académica especializada más allá del grado.

## 1.2. Agrupar aquellas cuestiones que sean iguales o similares

Sistematizando lo apuntado en el apartado anterior, podemos resumir las tendencias expuestas en los siguientes puntos:

*Perfil del alumno.* El criterio del público potencial es el primer elemento definitorio de la orientación académica del programa de posgrado. Algunas universidades priorizan el enfoque práctico y la conexión directa con la industria hasta el punto de adaptar los contenidos a sus necesidades mediante la aplicación de criterios académicos definidos por profesionales en ejercicio. Otras, en cambio, priman la formación de investigadores y futuros docentes universitarios sobre la base de un sólido aprendizaje teórico dentro del campo de la Comunicación.

*Perfil del profesorado.* Desde un punto de vista global, se percibe cierta unanimidad en cuanto a la relevancia de adaptar la oferta académica de posgrado al perfil del plantel docente de la universidad.

*Entorno digital.* Universidades como la Universidad de Navarra destacan en sus criterios la importancia de la formación digital, llegando a afirmar que «solo es posible imaginar el futuro de la industria de la mano de la comunicación digital». Se trata, como anunciábamos antes, de un hilo vertebrador de gran

parte de las universidades estudiadas. La Universidad Jaume I, especialmente por su programa de Periodismo Digital y Multimedia, y la Universidad Carlos III son algunos de los ejemplos de este claro énfasis en los entornos digitales como criterio relevante para seleccionar itinerarios de posgrado.

*Valor diferencial.* Casi todas las universidades hacen una mención, más o menos explícita, a la necesidad de diferenciar su oferta de posgrado, como mecanismo para atraer a un público especializado en los diversos campos relativos a la Comunicación. La Universidad de Alicante, por ejemplo, se refiere a un planteamiento transversal que dé pie a «una oferta atractiva y diferenciada en el panorama de estudios de las universidades españolas». Otras instituciones, como la Universidad Complutense, hacen referencia a la importancia del valor diferencial cuando prescriben que «los Títulos Propios no podrán entrar en competencia ni producir confusión alguna en cuanto a denominación y contenido con las enseñanzas oficiales».

*Otros criterios interesantes.* Aunque no exista el mismo grado de concordancia suscitada por los puntos anteriores, cada universidad estudiada plantea criterios propios que se antojan altamente relevantes. Todas las universidades hacen referencia a la calidad y excelencia como ejes de trabajo, con vistas a convertirse en un referente para los estudiantes de posgrado en el ámbito nacional e internacional. Otro criterio relevante es el de internacionalización, que puede desplegarse en términos también de movilidad de alumnos y del profesorado. Hay universidades que plantean el conocimiento de «la esencia de la profesión» y «la apertura de nuevos horizontes» profesionales como un valor para el alumno que está a punto de insertarse en el complejo mercado laboral. En otros casos, se enfatiza el ejercicio responsable de la profesión o la calidad como ejes para establecer los contenidos de los posgrados.

### 1.3. Aciertos o fortalezas e inconvenientes o debilidades

Entre las fortalezas encontradas, tras analizar los criterios expuestos, se encuentran los siguientes puntos:

*Colaboración con empresas.* La apuesta por la colaboración directa con empresas y profesionales en los másteres dirigidos a la formación del alumno. Es fundamental para la adquisición de competencias relacionadas con el desarrollo profesional.

*Calidad del profesorado.* Asimismo, son varias las universidades que señalan el perfil del profesorado en plantilla como elemento indispensable para decidir el tipo de oferta de posgrado que se puede lanzar.

*Tipos de másteres.* El hecho de haber diferenciado entre aquellos másteres de perfil investigador y con carácter profesional permite una mayor especialización, tanto del alumno como del profesor. Sin embargo, también se puede plantear como una posible debilidad que se separe en exceso el rigor científico y la investigación de la profesión, cuando pueden ser beneficiosas adaptadas a cada tipo de máster.

*Entorno digital.* Son muchas las menciones a la exigencia y oportunidad del entorno digital, tanto en la formación como en las salidas profesionales. Coinciden, además, en una fuerte inclinación al nuevo contexto digital como elemento diferencial de calidad en sus programas, independientemente de que su vocación sea más académico-teórica o profesional-práctica.

Por otra parte, y en lo relativo a las posibles debilidades, destacan:

*Excelencia.* La falta del criterio de excelencia y rigor académico a la hora de diseñar el máster; no aparece de forma explícita como una exigencia. Al tratarse el posgrado de la máxima formación que una persona puede desarrollar, se debería indicar de forma clara esta condición.

*Internacionalización.* No se incluye la internacionalización, y concretamente los idiomas, como criterio en la oferta global de máster.

*Excesiva diferenciación.* El hecho de diferenciar los másteres en «profesionalizantes» o de carácter investigador a veces provoca una excesiva separación de los contenidos y de las competencias. De este modo, la capacidad de análisis parece reducida a los segundos, así como el rigor científico. Esto se puede solucionar con propuestas existentes con orientación profesional que también incluyan, entre sus contenidos, materias relacionadas con la investigación en Comunicación.

#### **1.4. Breves conclusiones**

La oferta de másteres en Comunicación en España es amplia, diversa y, en principio, adecuada a la demanda de los graduados. El rigor y el valor diferencial que se oferta recogen la preocupación de las universidades. Sin embargo, no se observa la suficiente especialización que las haga competitivas.

Se aprecia una mayor oferta en másteres destinados a formar profesionales, con una especialización dentro del ámbito de la Comunicación. La oferta de másteres con carácter investigador es menor. Por lo tanto, también es muy poca la oferta en este sentido para especializarse en la investigación en Comunicación.



Idiomas y recursos técnicos no están muy presentes en las propuestas, cuando, especialmente en las profesiones vinculadas a la comunicación, son indispensables.

### 1.5. Sugerencias y reflexiones

Se podría recomendar incluir los idiomas, así como la internacionalización, como parte articular del máster, puesto que tanto la profesión como la investigación se desarrollan en entornos globales, y el inglés es el idioma en ambos campos. El valor diferencial que algunas universidades proponen no queda manifiesto. La oferta existente no está en exceso diferenciada, lo que puede dificultar que nuestro país se sitúe como un referente en la formación de posgrado.

## 2. Contenidos y especificidades

En este apartado no se incluyen ni los títulos propios ni otros como los de especialista y experto. Con la información obtenida, de la que solo se pueden proponer tendencias con carácter general, se observan los siguientes aspectos:

- Hay un número considerable (5) de másteres que están vinculados a la investigación, ya sea aplicada a la Comunicación en términos generales o al Periodismo, de una forma más concreta.
- Otro de los ámbitos que tiene una gran oferta es el relacionado con la Comunicación en la organización o con la gestión de las empresas de comunicación (5).
- Los contenidos audiovisuales, desde una perspectiva general o en referencia al guion y las narrativas (3), también tienen una presencia relevante.
- Otro de los aspectos incluidos en los itinerarios formativos es el de la Comunicación desde una perspectiva sociocultural (3), a veces con conexión con lo digital.
- También es importante el número de másteres focalizados en las industrias creativas y en el mundo audiovisual, con una perspectiva clara digital (3).
- Otro de los aspectos abordados es el de la comunicación política (2).
- También se encuentran másteres que abordan la Comunicación desde un enfoque global (2), si bien en un caso se hace con un planteamiento transversal basado en la innovación.

Otras temáticas presentes, pero con menor incidencia, son: patrimonio audiovisual, periodismo multimedia, escritura creativa, periodismo deportivo, información y comunicación científica, el documental, periodismo cultural y radio.

### **3. Fragmentación docente y coordinación de módulos**

A continuación se exponen algunas de las conclusiones que se pueden extraer a partir de la información recibida.

Los másteres tienen 60 créditos. Con diferentes formas de agrupación por módulos, que van desde los 5 (con 6 materias), los 6 (con 12 materias o con 18), o los 7 (con un número muy alto de asignaturas, incluyendo el Trabajo Final de Máster).

Por otra parte, la estructura de los másteres suele basarse en un modelo cerrado y estable. No obstante, hay algunas propuestas basadas, por ejemplo, en itinerarios formativos entre los que los alumnos pueden elegir. A este planteamiento se añade la presencia, en otras ofertas formativas, de asignaturas optativas. En uno de los másteres analizados, se incluye la necesidad de superar dos diplomas (con 6 módulos incluidos cada uno).

La duración habitual es de un curso académico completo y predomina la presencialidad. Algunos desarrollan periodos docentes en una universidad extranjera.

En lo relativo a la coordinación de los módulos, hay universidades que la aplican mediante un comité directivo del máster, que funciona mediante reuniones periódicas, con un papel fundamental asignado a la dirección del máster. En otras universidades es la comisión académica del máster la que se ocupa de estas funciones, con diferentes modos de composición, como puede ser: vicedecano relacionado (por ejemplo, de posgrado), director o coordinador del máster, coordinadores de las asignaturas y representantes de alumnos y administración.

Las universidades subrayan la importancia que tiene la coordinación para que los alumnos adquieran las competencias proporcionadas por el título, así como para la propia evaluación y mejora del mismo. Aquí también juegan un papel importante las guías docentes, la planificación de los contenidos y la secuenciación de la enseñanza. Por regla general, se destaca la importancia de los coordinadores de asignaturas, que en muchas ocasiones desempeñan labores transversales de aspectos organizativos, logísticos, incluso promocionales o de representación del máster. Esta relevancia se acrecienta si la asignatura es compartida. La figura de coordinador de módulo o asignatura no siempre está presente.

### **4. Métodos didácticos tradicionales y renovados**

En general, los métodos didácticos de los posgrados siguen siendo tradicionales y pocas veces renovados. Especialmente significativa resulta la ausencia de aplicaciones de las nuevas tecnologías al plano docente; al menos según la presentación que los propios programas hacen de sí mismos.

Como se ha comentado con anterioridad, el máster suele tomar como unidad básica el módulo. Las asignaturas que componen los módulos, programadas normalmente de 3 a 5 créditos ECTS, tienen previstas una media de 40 horas de clases presenciales impartidas por el profesor y unas 45 horas de trabajo del alumno, correspondientes a prácticas y análisis de casos diversos y otros tipos de trabajos.

La clave se sitúa en las clases teóricas basadas en el estudio de manuales y de diferentes artículos científicos. Cuando se habla de técnicas docentes más novedosas, se recurre, por ejemplo, a los talleres prácticos. En dichos talleres, que se centran en televisión, radio, prensa escrita y nuevos formatos (Internet), los alumnos elaboran un producto periodístico real, es decir, un programa de televisión, un programa de radio, un reportaje periodístico para prensa escrita o una página web. A través de ellos se busca, como objetivo prioritario, el desarrollo de habilidades de autonomía y de autoexigencia que les permiten elaborar productos de comunicación de calidad.

#### **4.1. Tipos de sesiones**

Las sesiones ordinarias de clases lectivas tienen lugar de lunes a viernes en el aula. En algunos programas, todos los viernes por la mañana se celebran sesiones especiales, en formato de charla-coloquio, con profesionales del sector que comparten sus experiencias de trabajo en muy diversos ámbitos de la profesión. En este sentido, se busca la variedad de perfiles y de perspectivas como complemento enriquecedor del aprendizaje en las sesiones ordinarias.

#### **4.2. Proyectos en grupo**

Los proyectos en grupo se plantean mediante la elaboración de campañas o estrategias de comunicación a lo largo del período docente, siguiendo la dinámica de los tres primeros módulos de análisis, planificación y ejecución. Están basados en casos o situaciones reales y cada grupo cuenta con el asesoramiento regular de un profesor del máster.

Para los másteres profesionales, este aspecto se presenta como una asignatura en la que se ponen en práctica los instrumentos, técnicas y herramientas transmitidas en las otras asignaturas. Al finalizar el máster, los proyectos son presentados públicamente ante un tribunal formado por profesores del máster y profesionales del sector. Los másteres profesionales quizá podrían hacer lo mismo con los TFM.

### **4.3. Evaluación**

Los alumnos son evaluados por los profesores en las distintas asignaturas del plan de estudios que imparten. La evaluación global del máster se obtiene a través de la media ponderada que resulte de las calificaciones de cada materia, proporcionalmente al número de créditos que tienen.

### **4.4. Modelo didáctico**

El modelo educativo de los programas de posgrado de las facultades de Comunicación, suele presentar los siguientes planteamientos:

- Una formación conjunta y multidisciplinar.
- La importancia concedida a las fases de análisis y planificación de estrategias comunicativas, consideradas como elementos clave.
- Métodos basados en la interactividad junto a la preparación previa de los temas por parte de los alumnos a través de casos, lecturas, etcétera.
- Rigor universitario en los fundamentos, junto a su orientación netamente profesional y práctica.
- Exigencia de una dedicación exclusiva.
- Dimensión internacional en su programa, profesorado, actividades y alumnado.

Tanto los másteres universitarios como los diferentes títulos propios coinciden en su declaración de intenciones en la constante búsqueda de la calidad en la enseñanza y la adecuación de sus metodologías y contenidos al actual contexto de profundas transformaciones tecnológicas, sociales y económicas.

No existe una descripción tan detallada de las metodologías utilizadas en cada uno de los títulos ofertados como para poder describir métodos didácticos innovadores o diferentes de los planteamientos tradicionales y más habituales en las clases de posgrado. Sin embargo, en algunos casos, como es el de la Universidad Complutense, se apunta al hecho de que muchos profesores que forman parte de las plantillas de estos títulos también están inmersos en proyectos de innovación docente. De esto se puede deducir que sea probable que aprovechen las facilidades que dan los grupos reducidos, y especialmente motivados, de los posgrados para sus proyectos. Más allá de esta conjetura, solo entrevistando a cada uno de los profesores cabría la posibilidad de describir los métodos didácticos de innovación que se estén utilizando.

En líneas generales, los másteres pretenden ofrecer unos contenidos teóricos y prácticos que aumenten y refuercen los conocimientos que se consideran fundamentales para los estudiantes que acceden a estos títulos. Con un enfoque que tiene presente la coyuntura actual, especialmente en lo que

se refiere al nuevo papel que han adquirido los usuarios de la comunicación y los nuevos modelos de gestión y de negocio, mucho más complejos que en el pasado.

## **5. Grado de relación con los equipos de investigación o con el mundo profesional**

### **5.1. Aspectos significativos**

Como norma general, sobre este punto llama la atención la falta de información que han proporcionado las universidades para este informe, lo que permite inferir que podría tratarse de un punto débil en la formación de posgrado.

Con la documentación que se tiene, se observa, no obstante, una mayor relación de los programas formativos de posgrado con los equipos de investigación a los que pertenece el profesorado que la presencia de conexiones estables con el mundo profesional.

Con respecto a la relación con los equipos de investigación cabe señalar que son pocos los casos en los que el programa formativo está vinculado de manera coherente y eficaz. En general, los vínculos proceden más de un planteamiento personal, a través de las relaciones que los alumnos crean con los docentes o mediante el material que los propios docentes imparten en sus asignaturas.

Por su parte, la relación con el mundo profesional se restringe, casi en exclusiva, a los convenios de prácticas externas y a la presencia de profesorado externo. No hay suficientes datos para hacer una valoración correcta de la participación de los profesionales en activo en los programas de posgrado. En este sentido, sería relevante determinar en qué medida su incorporación es un aporte diferencial, cómo se coordinan con el resto del claustro, su implicación en los programas de prácticas y en las labores de orientación profesional, etcétera.

Para valorar la orientación hacia el mundo profesional de los programas, habría que cruzar los datos que se han aportado en esta comisión con los de la comisión de empleabilidad, con el fin de conocer el impacto de los programas de prácticas y la adecuación de los programas formativos y los procesos de tutorización como vía de relación con el entorno profesional. La firma de convenios con entidades y empresas no implica por sí sola que la relación sea fructífera y fluida.

Un caso especial es el de los másteres que se imparten en colaboración con medios de comunicación y agencias de publicidad, donde la relación es más estrecha. Incluso en muchas ocasiones el posgrado, o algunas de sus clases, se imparten en las instalaciones de la entidad colaboradora, lo que favorece la conexión de los y las estudiantes con los espacios profesionales (Máster en

Gestmusic Endemol-Universitat Rovira i Virgili, ABC-Universidad Complutense, RTVE-Universidad Rey Juan Carlos y Universidad Complutense, etcétera).

## **5.2. Ejemplos diferenciadores**

Entre las colaboraciones con el mundo profesional se pueden destacar algunos ejemplos: el caso del Máster (MASTERISC) sobre Comunicación del riesgo, que cuenta con el apoyo de Cátedra REPSOL, en la Universidad Rovira i Virgili, o el caso del Máster ABC-UCM, donde destaca la incorporación laboral de los dos mejores alumnos de cada promoción y la creación de una bolsa de trabajo en el Grupo Vocento.

Otro modelo de colaboración entre los posgrados y el mundo profesional a tener en cuenta es el de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Estos programas cuentan con un Consejo Asesor formado por ejecutivos de empresas del sector, que debe reunirse al menos una vez al año. Este Consejo Asesor orienta sobre la calidad de contenidos y metodologías, realiza propuestas de mejora atendiendo al mercado laboral. También ayuda en la preparación de material docente, especialmente en los casos prácticos, y facilita contactos de colaboración, impulsa líneas de trabajo en relación a antiguos alumnos y asesora acerca del posicionamiento de los posgrados en el mercado.

## **5.3. Aciertos-Fortalezas e Inconvenientes-Debilidades**

El proceso de institucionalización de la investigación mediante grupos consolidados se deja sentir en el conjunto de las universidades españolas y tiene su correlato en la relación con los posgrados. No obstante, aún no se ha producido una sinergia suficiente entre ambos, por lo que sería necesario seguir trabajando en un modelo de relación planificada, ligado a proyectos y líneas de investigación a medio y largo plazo, que supere el patrón individualizado que se vehicula básicamente a través de cada docente.

Actualmente, se asume como necesaria la relación entre la universidad y el mundo profesional (instituciones y empresas). Sin embargo, son aún pocos los casos en los que se han creado puentes entre unos y otros en el área de Comunicación. El modelo parece centrado en los tiempos y procesos de la docencia, aún muy alejados de los ámbitos profesionales. Son muchos los factores que pueden explicar esta debilidad; entre ellos, podemos destacar la falta de investigación y de evaluación orientada a la calidad docente. Serían necesarios estudios para conocer los nuevos perfiles competenciales, las necesidades del ámbito profesional y de las nuevas tendencias. También sería recomendable evaluar los recursos disponibles en las universidades para identificar posibles áreas de mejora e innovación, así como para diseñar los

contenidos de nuevos programas de carácter profesionalizante y la implantación de metodologías docentes más adecuadas para la adquisición de las competencias profesionales actuales.

#### **5.4. Sugerencias**

Con respecto a la relación con los equipos de investigación, consideramos que la colaboración debería responder a criterios más organizados.

- Establecer temáticas de TFM en consonancia con los proyectos y líneas de investigación de los grupos que participan.
- Potenciar programas de carácter interdisciplinar más ligados a los grupos de investigación que a la estructura clásica de departamentos.
- Aumentar la oferta de actividades de extensión en los másteres ligados a la investigación.

En cuanto a la relación con el mundo profesional se podrían tomar varias medidas:

- Evaluar la aportación a la adquisición de competencias de los profesionales en activo que participan en el máster.
- Aumentar la financiación de los posgrados, sobre todo de los másteres oficiales, para poder contratar profesionales.
- Abrir vías para una colaboración más estrecha a través de la realización de los Trabajos Fin de Máster en empresas e instituciones.
- Incorporar en las comisiones de calidad de los programas a profesionales externos.

### **6. Participación de profesorado externo y colaboración de egresados ejercientes**

La mayor parte de los títulos de posgrado analizados cuentan con la participación en su programa formativo de profesores invitados externos. Sin embargo, la colaboración de egresados ejercientes en la docencia de los posgrados es reducida y limitada. Principalmente, los docentes externos pertenecen a dos grandes colectivos: académicos de otras universidades o profesionales de reconocido prestigio de los diferentes sectores comunicativos. Su presencia en los títulos analizados responde a tres grandes modelos: universidades que combinan ambos perfiles, centros que, mayoritariamente, recurren a académicos y, finalmente, centros que prácticamente no incluyen a invitados externos.

Un primer grupo de universidades, entre las que se encuentran la Universidad Complutense, la Universitat Jaume I, la Universidad de Navarra, la Universitat Rovira i Virgili o la Universidad de Alicante, destaca por ofrecer un perfil de profesorado externo en el que se combinan tanto los académicos como los profesionales.

En concreto, la Universidad Complutense combina como profesorado externo en sus títulos de posgrado tanto a académicos como a profesionales. En el caso de los primeros, su presencia va desde un máximo del 50% del total del profesorado externo a un mínimo del 3%. La media se sitúa en el 35% aproximadamente. En uno de los títulos de posgrado se cuenta con profesorado externo extranjero. En lo referente a los profesionales, su presencia media es más elevada, ya que se sitúa alrededor del 65% del total de los docentes externos. Su presencia va desde un máximo del 77% del total del profesorado externo a un mínimo del 50%. Estos datos indican que el docente externo en esta universidad es prioritariamente un profesional de reconocido prestigio.

La Universitat Jaume I presenta una media de 75 invitados al año. Estos provienen, principalmente, de los ámbitos académicos y profesionales. Entre los primeros sobresalen los profesores de otros centros españoles, así como la presencia de algunos docentes de universidades extranjeras, principalmente europeas. En el caso de los profesionales, se cuenta con expertos de los ámbitos del periodismo, la producción y creación audiovisual y la dirección de comunicación. Entre estos, algunos son antiguos egresados de la propia universidad que han conseguido desarrollar una exitosa carrera profesional.

A su vez, la Universidad de Navarra apuesta por el ámbito profesional, aunque sin dejar de lado a los profesores externos que provienen del ámbito académico. Por ello, de las 38 personas que imparten docencia en el Máster, el 52% son académicos y el 47% provienen del ámbito profesional. Dentro de estos últimos destaca la colaboración de expertos de reconocido prestigio en el mundo de la Comunicación y la comunicación política y corporativa.

La Universitat Rovira i Virgili no ofrece especificaciones detalladas sobre el profesorado externo invitado a impartir clase en el posgrado. Sin embargo, sí explicita que también se nutre de profesionales y académicos de otras universidades de España.

Por último, la Universidad de Alicante destina el 5% de los ingresos provenientes de las matrículas de sus alumnos para sufragar los gastos derivados de los profesores externos invitados. Estos son sobre todo personas provenientes del ámbito profesional, aunque también se cuenta con académicos procedentes de centros como la Universitat de València, la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad de Navarra, entre otras. También acude a algunos docentes extranjeros, como, por ejemplo, de la Universidad de Newcastle.

Un segundo grupo de centros, entre los que se encuentran universidades como la de Málaga, Carlos III de Madrid o Rey Juan Carlos, ofrecen docencia con invitados externos pertenecientes al ámbito académico. La Universidad



de Málaga indica que su posgrado cuenta con 21 profesores, de los cuales 15 forman parte de la plantilla de la propia universidad y 6 son invitados externos de otros centros españoles como la Universitat de València, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad de Cádiz y la Universitat Autònoma de Barcelona.

En cuanto al posgrado de la Universidad Carlos III de Madrid, cuenta con nueve profesores externos invitados pertenecientes al área de Periodismo (proceden de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Navarra, la Universidad de La Laguna, la Universidad Cardenal Herrera-CEU y la Universidad del País Vasco). Por otro lado, en el área de Comunicación Audiovisual los docentes externos son ocho, de los cuales siete proceden de universidades españolas y uno de la Sorbona de París. Por último, la Universidad Rey Juan Carlos organiza la docencia de su posgrado a partir del profesorado propio. Sus perfiles son muy variados, aunque destacan, especialmente, los catedráticos de universidad. De todos los itinerarios del máster, solo dos de ellos cuentan con ponentes que no forman parte de la plantilla de esta universidad y, por lo tanto, pueden considerarse profesores externos.

Para finalizar, en un tercer grupo, se encuentra la Universitat Internacional de Cataluña, que apuesta por un modelo de docencia en el cual predominan los invitados externos de perfil profesional. Este planteamiento busca acercar a los estudiantes el día a día del ámbito profesional y ofrecerles un contacto directo con profesionales de reconocido prestigio que les brinden sus consejos y su experiencia. Entre los docentes externos invitados destacan, por ejemplo, profesionales de medios como *El Mundo Deportivo*, RAC1, Gol TV o ABC, entre otros.

En algunos casos, las memorias aportadas no ofrecen ningún tipo de información sobre la participación del profesorado externo y la colaboración de los antiguos egresados ejercientes. Se trata, por ejemplo, de la Universidad de Granada. Por ello, no se puede realizar un análisis de este ítem en estos casos.

Finalmente, respecto a los nuevos programas de doctorado, únicamente se cuenta con datos procedentes de la Universidad Complutense. En relación con el profesorado externo, se valora que las clases magistrales impartidas por académicos externos relevantes en cada uno de los campos de investigación son uno de sus puntos fuertes y diferenciadores.

En términos generales, la presencia de profesorado externo en los títulos de posgrado analizados está ampliamente generalizada. En función de la orientación del programa formativo, se opta por potenciar más el perfil profesional de los docentes externos o apostar por una mayor participación de profesionales de los sectores comunicativos. La presencia de este profesorado externo se considera positiva y, además, un signo de diversidad y riqueza formativa que resulta muy beneficiosa para el alumnado.

Habrà que realizar un seguimiento de la incidencia en este ítem de la actual reducción de recursos económicos que muchos títulos de posgrado están

sufriendo durante los últimos años. La pérdida del profesorado externo, o su reducción significativa, cabría interpretarla como un síntoma de descenso de la calidad docente derivada, en este caso, del contexto económico que afecta a las universidades.

Finalmente, cabe indicar que la presencia de egresados ejercientes resulta muy reducida en los títulos considerados. Un factor explicativo de este hecho puede encontrarse en la todavía reciente trayectoria de la mayor parte de los posgrados analizados. No obstante, la mayor integración de este perfil de docentes externos debería potenciarse, puesto que resultaría muy beneficiosa para todos los agentes implicados. Para las universidades supondría recuperar talento y capital humano y para el alumnado supondría contar con la experiencia y los conocimientos de personas que han cursado el mismo título en el pasado y que han conseguido desarrollar una exitosa carrera profesional.

## **7. Control de la calidad de la enseñanza**

### **7.1. Introducción**

En este apartado, se pretende dar una visión de conjunto del control de calidad de la enseñanza en el posgrado. En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, y en la línea de los cambios introducidos en la normativa española, se establece la necesidad de la mejora continua. La clave se sitúa en programas como AUDIT de ANECA, si bien también hay otros modelos y certificaciones a los que se acogen las universidades que han remitido información a la comisión: el modelo EFQM, el European Network for Quality Assurance (ENQA) o el UNIQUE.

Desde un punto de vista global, el Sistema de Garantía de Calidad se convierte en el elemento básico en la política de calidad de las instituciones universitarias. Su objetivo es garantizar la calidad de sus títulos, revisándolos y mejorándolos, en el marco de programas de transparencia informativa, de mejora continua, de modos de trabajo sistemático, y de la extensión de la cultura de calidad en términos también de eficiencia e innovación, tanto en el plano docente como de gestión.

### **7.2. Responsables del control de la calidad de la enseñanza**

En términos generales, son tres los planos de responsabilidad al respecto del control de la calidad de las enseñanzas de posgrado de las universidades. En primer lugar, el de la propia institución universitaria, conformada por una

Comisión o Comité de Calidad, que es la o el responsable del Sistema de Garantía de Calidad.

En su composición se pueden encontrar el/la rector/a, vicerrectores relacionados, decanos o directores de los diferentes centros, representantes de alumnos, representantes del consejo social y de otras unidades de la universidad. Esta comisión es la entidad responsable de fijar la política y objetivos de calidad, de su seguimiento y control, y de adoptar aquellas medidas necesarias para su cumplimiento. También establece el plan general de recogida de información, y la evaluación de los resultados y propuestas de mejora de cada uno de los títulos.

En el siguiente nivel de responsabilidad, en términos generales, se encuentran las Comisiones de Calidad de Centro. En ellas están representados todos los colectivos de la comunidad universitaria: estudiantes, profesorado, personal de administración y servicios y responsables académicos. Tienen entre sus funciones:

- Realizar el seguimiento del Sistema de Garantía Interna de Calidad.
- Realizar el seguimiento y evaluación de los objetivos de calidad de cada máster.
- Realizar propuestas de revisión y mejora y hacer un seguimiento de las mismas.
- Proponer y modificar los objetivos de calidad del título.
- Recoger información y evidencias sobre el desarrollo y aplicación del programa formativo de la titulación (objetivos, desarrollo de la enseñanza y aprendizaje y otros).
- Gestionar el Sistema de Información de la titulación.
- Establecer y fijar la política de calidad del título de acuerdo con la política de calidad del centro y la universidad.

En algunas universidades, estas comisiones pueden depender operativamente de otra entidad, como puede ser la unidad de posgrado.

El tercer nivel de responsabilidad se encuentra en la Comisión de Garantía de Calidad de la Titulación o Máster. Que tiene la siguiente composición estándar: coordinador/a del máster, representante de la unidad relacionada correspondiente (como la Escuela Internacional de Posgrado), representante del PAS vinculado con la gestión administrativa del máster, un alumno/a del máster, y uno o más profesores del máster. También puede contar con el asesoramiento de un agente externo (profesional en ejercicio o representante de otra universidad). Esta comisión, fundamentalmente, se preocupa del diseño, desarrollo y seguimiento de las acciones de mejora a partir de los puntos débiles y las propuestas de mejora. Las acciones detectadas proceden de los autoinformes de seguimiento anuales.

### **7.3. Procedimientos**

El primero de los procedimientos para evaluar la calidad del título es el informe de seguimiento anual interno. Los elementos que se toman en consideración suelen ser los siguientes:

- Información pública y accesible sobre el desarrollo y funcionamiento del título. Se vigila que la información esté en todo momento actualizada a través de soportes digitales y también gráficos. Son relevantes las guías docentes, el plan de estudios y los datos relativos a las materias y metodologías docentes, profesorado, así como otros aspectos de carácter operativo.
- Modificaciones/actualizaciones del plan de estudios. Se informa, de modo razonado, de aquellas modificaciones y actualizaciones planteadas, así como de su situación.
- Recomendaciones señaladas en los informes de evaluación externa. Se perfilan los comentarios realizados por las diferentes agencias de evaluación.
- Evaluación y mejora de calidad de la enseñanza y el profesorado.
- Admisión de matrícula y perfil del puesto. Y resultados académicos por asignatura.
- Calidad de las prácticas externas, los programas de movilidad y la inserción laboral.
- Análisis de satisfacción. A partir de las encuestas realizadas a los diferentes grupos implicados.
- Valoración de la implantación del Sistema Interno de Garantía, teniendo en cuenta las sugerencias y reclamaciones.
- Evaluación de los indicadores: tasa de rendimiento del título, tasa de abandono del título, tasa de eficiencia de los graduados, tasa de graduación del título, tasa de relación entre la oferta y la demanda, tasa de matriculación, tasa de PDI con el título de doctor y tasa de PDI a tiempo completo.

Dentro de este sistema, el segundo de los procedimientos es el de carácter externo, ya sea a nivel estatal o autonómico. Los aspectos habitualmente analizados son:

- La información existente en la web. Se hace especial hincapié en su accesibilidad y en que esté completa (por ejemplo, la que se refiere a la SGIC).
- La organización y funcionamiento del título.
- Cambios introducidos en el plan de estudios. Si consta la descripción, la justificación y la actualización del plan de estudios para su valoración.
- Grado de cumplimiento de las recomendaciones señaladas en los informes de evaluación externa (estatal y autonómica).

- Grado de implantación del Sistema de Garantía Interna de Calidad en la Titulación. Se tiene en consideración los flujos de información sobre la implantación de mejoras.
- Los datos relativos a los indicadores: tasa de rendimiento, tasa de abandono, tasa de eficiencia de los graduados, tasa de graduación, tasa de relación entre la oferta y la demanda, tasa de matriculación, tasa de PDI en el título de doctor, tasa de PDI a tiempo completo.
- Los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo del proyecto. Se evalúa la cualificación del personal docente e investigador, así como el apoyo en medios materiales y servicios.

También se han señalado acciones relacionadas con el seguimiento del profesorado, atendiendo a sus dudas y sugerencias. Lo mismo ocurre con el seguimiento que se hace al alumno, lo que sirve para detectar la opinión general y particular, sus recomendaciones y quejas.

#### **7.4. Situación**

A continuación, analizamos, por un lado, las fortalezas y, por otro, las debilidades, dificultades y mejoras planteadas, más con espíritu descriptivo que analítico, puesto que no hay datos que puedan ser generalizables.

##### **7.4.1. Fortalezas**

Algunas de las fortalezas recogidas son:

- La demanda de matriculas de cada máster y su relación con listas de espera.
- El porcentaje de solicitudes en primera opción y el número de matriculados de nuevo ingreso.
- El porcentaje de alumnos extranjeros.
- Los índices de satisfacción en la evaluación de los alumnos.
- El cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en términos de porcentaje de aprobados.
- El nivel de inserción laboral y de satisfacción de los egresados.
- El número de alumnos que se matriculan en el doctorado, así como el número de tesis en curso.
- La puesta en marcha y estandarización de rutinas y protocolos necesarios para el buen funcionamiento de planes de estudios con un alto grado de satisfacción general.
- A partir de la nueva normativa de doctorado, que exige la existencia de actividades formativas complementarias obligatorias para los doctoran-

dos, muchos estudiantes han tenido el primer el contacto directo con los grupos de investigación y la participación en sus actividades I+D.

- La capacidad de mejora, lo que se ha producido, por ejemplo, en los criterios de admisión, el diseño de las actividades formativas desarrolladas dentro de las distintas asignaturas y la consecución de los resultados de aprendizaje previstos.

#### 7.4.2. Dificultades, debilidades y mejoras

Aunque no se puede afirmar que sean generales, presentamos algunas de las dificultades que han sido reconocidas explícitamente:

- En primer lugar, los problemas operativos relacionados con los cronogramas de trabajo, o la participación de los alumnos en las encuestas, así como las dificultades detectadas en los procesos informáticos de matriculación o seguimiento del curso por parte del alumnado.
- En segundo lugar, las deficiencias que surgen en la recogida de información al respecto de la satisfacción sobre el máster, así como la calidad de la información obtenida.
- En tercer lugar, se hace mención a la falta de asignación presupuestaria en contraposición a las exigencias de calidad y a la gran cantidad de requisitos formales.
- En cuarto lugar, se critica el exceso de requerimientos burocráticos (y en ocasiones lentitud en los mismos), que quitan tiempo para la formación y la investigación.
- También se menciona la existencia de algunas contradicciones entre normativas.

En lo que se refiere a las mejoras recogidas son las siguientes, teniendo de nuevo en cuenta las diferentes casuísticas existentes:

- La ampliación de la recogida de información a diversos grupos de interés.
- La potenciación del flujo de información sobre la implantación de mejoras, y la consolidación de la medición de resultados del aprendizaje.
- Tener presente una adecuada participación de los alumnos en las encuestas de evaluación.
- La necesidad de un mayor apoyo para la mejora de procesos administrativos, como pueden ser el reparto de alumnos por grupos o la elaboración y renovación de los cronogramas de trabajo.
- Mejorar los criterios de selección de acuerdo con un criterio de excelencia: nivel mínimo de conocimiento del español en el caso de alumnos

extranjeros, prueba escrita que permita evaluar competencias concretas, e incluso incorporación de la entrevista personal.

- Mayor capacidad, por parte de los títulos, para influir en el sistema de calidad y en los procedimientos relacionados con los másteres.
- Mejoras en la conexión de la formación de futuros doctorandos y los procesos de selección y evaluación de la calidad de las tesis doctorales.

### **7.5. Puntos para la reflexión**

Como elementos de reflexión, proponemos aquellas ideas remitidas por el profesor Dader (UCM) que no han sido incluidas anteriormente:

- Contradicciones entre las cláusulas obligadas por ANECA para la integración de profesores y la legislación vigente de rango superior.
- Desigual situación de reconocimiento entre ANECA y las oficinas autonómicas de acreditación de calidad.
- Contradicción normativa entre las funciones formativas de los másteres oficiales universitarios y las exigencias que se aplican para la aprobación de los nuevos doctorados.
- Carencias en la formación investigadora de los doctorandos. La evaluación de la calidad de las tesis doctorales siguen sin ser abordadas.

### **7.6. Idea final**

Si bien no se puede afirmar con carácter general, se percibe que el profesorado está de acuerdo con que se planteen criterios exigentes que permitan alcanzar la excelencia. De igual modo, presenta una visión positiva sobre la norma vigente, si bien considera que hay aspectos mejorables.





## CAPÍTULO III

# Innovación docente en los estudios de Comunicación en España

Carles Llorens y Montse Bonet

(Universitat Autònoma de Barcelona)

### 1. Introducción

Analizar la innovación docente en el campo de los estudios de Comunicación es difícil por la dificultad de recoger información de un concepto tan fluido. Además, al ser un objeto de estudio concomitante con el de Docencia y didáctica —que ya es objeto de estudio en otro apartado de estas jornadas—, requiere una alta capacidad de discernimiento para no repetir resultados y análisis. Asimismo, muchas veces se confunde *innovación curricular* —la renovación de los planes de estudio— con *innovación docente*. La opción de los autores ha sido renunciar a elaborar un mapa de la situación en España, porque pecaría de incompleto e impreciso por la parcialidad geográfica y temática de la información recogida. Se ha preferido abordar la innovación docente en los estudios de Comunicación en España desde la literatura científica existente y abordarla desde una perspectiva global. No obstante, los resultados obtenidos deben interpretarse teniendo en cuenta las fuentes empleadas; su correspondencia con la realidad es, por lo tanto, también parcial y limitada, pero más fiel que una mera descripción y enumeración de experiencias y datos recogidos por determinadas facultades españolas.

## 2. El impacto positivo del EEES en la innovación docente

La adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de 2010 impulsó la reflexión y posterior reforma sobre los estudios de comunicación y, por lo tanto, ha sido una oportunidad para la innovación docente. Existe una abundante literatura que muestra cómo el EEES permitió y permite replantearse la docencia tradicional de la Comunicación en España (SIERRA SÁNCHEZ, 2010; RODRÍGUEZ FIDALGO *et al.*, 2010; VADILLO BENGOA *et al.*, 2010; CABRERA ALTIERI *et al.*, 2011; ALBERICH PASCUAL *et al.*, 2012; GARCÍA-MANSO y MARTÍN-CABELLO, 2014). Sin embargo, la innovación docente no nace con el modelo Bolonia. Buena parte de los estudios de Comunicación previos ya aplicaban innovaciones docentes que luego se impusieron en el denominado modelo Bolonia. Las licenciaturas en Comunicación en España, por su mezcla entre teoría y práctica y su elevada experimentalidad —especialmente destacada en los últimos cursos—, ya aplicaban soluciones innovadoras en la docencia e iban más allá de las clases magistrales. Así, era frecuente la evaluación continuada con numerosas prácticas; se realizaban tutorías personales o grupales; se reforzaba el trabajo en equipo para desarrollar proyectos o prácticas y se elaboraban casos prácticos o reales para transmitir competencias profesionales de los oficios relacionados con la comunicación.

El EEES ha ofrecido, eso sí, una nueva oportunidad para repensar procesos, estudios y metodologías docentes. El análisis de la literatura existente, que se detallará a lo largo de este texto, muestra que la innovación docente en España en el campo de los estudios de Comunicación es variada, similar a otros países y floreciente. No obstante, también tiene dificultades en su desarrollo.

## 3. Los problemas de la innovación docente en España

La variedad, nivel y expansión de la innovación docente en los estudios de Comunicación en España no debe ocultar ciertos problemas y deficiencias. Estas se ven manifestadas cuando se hace un análisis de la valoración que hacen sus principales destinatarios: los estudiantes. Según el estudio de Roses Campos y Humanes (2014), basado en 1.552 cuestionarios realizados en 5 universidades españolas, la innovación docente se encuentran en el furgón de cola de las preocupaciones de los estudiantes españoles respecto a las tareas más importantes que deben llevar a cabo sus docentes. En concreto, «innovar las prácticas docentes» y «evaluar constantemente los métodos docentes» se colocaron como la novena y undécima tareas en importancia de los docentes de las 14 tareas planteadas a los estudiantes.

El estudio interpreta los resultados con diversas explicaciones. En primer lugar recalca que las innovaciones docentes en el campo de la Comunicación

no se coordinan entre ellas o con otros estudios, e incluso son desconocidos por los propios centros. Además, muchas veces son poco publicitadas y responden a proyectos fragmentados financiados por universidades o agencias de calidad universitarias. Responden a una investigación financiada cortoplacista. Por lo tanto, no ha de extrañar que los estudiantes muestren un cierto hastío o la sensación de ser utilizados como conejillos de Indias, sensación que aumenta si perciben que las innovaciones docentes únicamente dan réditos a los profesores para conseguir méritos en su carrera académica.

Otros autores destacan el peso de la burocratización excesiva del control de calidad de las universidades como freno en el proceso de la innovación docente, incluso cuando esta evaluación de los títulos busque precisamente la innovación docente: «Cada vez se dedica más tiempo a la elaboración de informes sobre mejora de la enseñanza y menos a la preparación de esa enseñanza. En otras palabras, se confunde el diseño de competencias y propuestas de mejora con la mejora efectiva de la docencia» (NOGUERA VIVO, 2012; 2015).

Antes de abordar las principales innovaciones docentes en el campo de la Comunicación realizadas en España en estos últimos años, es preciso recordar ciertos condicionantes previos fundamentales para su éxito en su desarrollo y aplicación. Sin orden de prelación, en primer lugar, es muy importante el tamaño del aula, tanto en su estructura física como en el número de alumnos matriculados. En segundo lugar, el tamaño y antigüedad de la universidad. Estos dos factores son inversamente proporcionales al nivel de éxito y amplitud de la innovación docente. Es decir, cuanto más alumnos matriculados y cuanto más grande y antigua la universidad, menos probable es desarrollar y aplicar innovaciones docentes. Otro factor es la financiación, que permite o limita, por ejemplo, el uso de tecnologías o los grupos pequeños. Pero quizá el elemento más importante para la innovación docente es el compromiso personal y profesional del docente, como se demuestra analizando las experiencias de innovación docente analizadas en este texto. Sin embargo, antes de estudiarlas con detalle se detallarán las principales prácticas de innovación docente transversales que están afectando al mundo de la educación a todos los niveles y aquellas sobre Comunicación realizadas por las universidades de Estados Unidos.

#### **4. La innovación docente transversal**

Las experiencias de innovación docente transversales a diversas etapas educativas y a diferentes estudios son numerosas como consecuencia de la disrupción tecnológica y los cambios sociales asociados. Una de ellas es la clase inversa o aula invertida, que ha tenido un amplio desarrollo e impacto en los últimos años. En su definición más simple, consiste en que los conceptos y la

teoría se estudian en casa con vídeos y material de apoyo, mientras que los problemas y/o las discusiones se realizan en clase.

Otra de estas experiencias transversales es *the Maker movement*, la enseñanza a través de la creación de dispositivos, aplicaciones o soluciones compartiendo herramientas e ideas en línea a fin de crear una comunidad colaborativa global capaz de resolver problemas.

Por último, las principales herramientas derivadas del progreso de las tecnologías de la información y la comunicación han permitido la innovación docente en todos los niveles educativos, incluida la universidad: el desarrollo de *wikis*, *blogs*, *podcasts*, plataformas electrónicas de asignaturas, capturas y retransmisiones de lecciones en vídeo, el etiquetado de contenido (*folksonomías*), el desarrollo de MOOC, la participación en redes sociales, etcétera. Veremos cómo la mayoría de experiencias en España se basan en el uso de estas tecnologías para desarrollar innovaciones docentes.

## 5. La innovación docente en Estados Unidos

El análisis del proceso de innovación docente de los estudios de Comunicación de Estados Unidos viene justificado por su larga trayectoria y liderazgo en este terreno, como muestra el hecho de disponer de una revista científica sobre docencia en comunicación desde 2010, el *Journal of Media Education*, y numerosas organizaciones que publican documentos o informes sobre el futuro de la educación en Periodismo, como el Poynter Institute (FINBERG, 2013) o la Knight Foundation (LYNCH, 2015). En estos informes, se defiende la necesidad perentoria de la innovación en los currículos de los estudios de Periodismo y en experimentar con nuevas metodologías docentes: «Journalism education needs help – a new vision, fresh lifeblood, and perhaps a bit of disruptive innovation» (FROMM, 2015).

¿Cuáles son las principales innovaciones docentes en Estados Unidos y cómo se aplican? La respuesta no es simple, por la variedad de situaciones, pero existe un conjunto de iniciativas comunes que son analizadas seguidamente para poderlas comparar con las realizadas en España.

En primer lugar, la innovación docente más tradicional también se vehicula en Estados Unidos a través de los cambios en los planes de estudio. Es el único modo de llegar a la mayoría de estudiantes, pero son modificaciones lentas y pesadas por la burocracia que suponen. En cambio, los proyectos innovadores extracurriculares son muy rápidos en su despliegue, pero tienen pocos estudiantes. Un ejemplo de estos proyectos extracurriculares son los denominados *Open Labs*, unos espacios donde los estudiantes, de manera libre, pueden acudir para participar en la creación e innovación de productos de comunicación bajo la guía de profesores y técnicos. Otro ejemplo serían los *Multimedia Boot Camp*,

en los que se enseña, de manera intensiva e inmersiva, los fundamentos y habilidades esenciales de la comunicación multiplataforma y multicontenido. Parecidos son también los *Multimedia Lab*, en los que se ofrece a los alumnos la enseñanza de las herramientas multimedia, pero son a menudo actividades o laboratorios voluntarios o encuadrados en asignaturas optativas.

Una de las soluciones para que esta innovación docente llegue a todos los alumnos es integrar estas actividades extracurriculares en el plan de estudios y encuadrarlos en las materias obligatorias. Así lo ha hecho la Universidad del Estado de Arizona y su Escuela de Periodismo Walter Cronkite, que ha incluido su laboratorio de innovación (*Innovation Lab*) en su currículo. La universidad hace lo que mejor sabe hacer —enseñar pensamiento crítico y reflexivo, cómo analizar los hechos y cómo realizar una investigación—, mientras que el laboratorio de innovación enseña las principales habilidades técnicas y multimedia que necesitan los profesionales de la comunicación en la actualidad (KEBBEL, 2013).

Otro modelo de innovación docente que ha levantado muchas expectativas en Estados Unidos es el modelo hospitalario de enseñanza —defendido por la Fundación Knight—, en el que se mezclan estudiantes, profesores y profesionales para hacer periodismo mediante herramientas digitales y a través de medios de comunicación reales dirigidos a las comunidades locales cercanas a cada universidad. Se trata de imitar el modelo de enseñanza práctico de los hospitales universitarios, basado en la enseñanza práctica y real de los futuros médicos. El modelo hospital ha sido ya puesto en marcha por las universidades de Misuri y de Nebraska. Los estudiantes trabajan en colaboración con profesionales contratados, que supervisan su trabajo, y hacen un uso intensivo de las nuevas tecnologías y prácticas profesionales. Este modelo es muy atractivo, pero requiere una gran inversión, liderazgo y organización. Es un sistema complejo y caro, que implica crear un medio profesional, aunque sea local. Es como crear un hospital universitario, lo que implica una importante financiación y recursos humanos. Pero no es solo un problema de recursos. El modelo es criticado porque perpetúa un modelo jerárquico de periodismo, un modelo dirigista de arriba abajo en la formación universitaria, cuando en la actualidad es quizá más adecuado un sistema más horizontal o invertido de jerarquías (FROMM, 2015). En este sentido, algunos autores siguen defendiendo el prestigio y la utilidad de los medios de comunicación universitarios o *college media* norteamericanos, en los que se fomenta el liderazgo de los estudiantes desde la profesionalidad como medio de innovación docente real (FROMM, 2015).

Por último, como última innovación docente destacable, encontramos la cada vez más creciente estrategia de simulación profesional. Se trata de acercar ciertas características de las rutinas y proyectos profesionales a la universidad: el trabajar con fechas límite, la evaluación profesional o semi-profesional de los proyectos y el trabajar para clientes reales con proyectos reales o simulados (*pro-am projects*).

## 6. La innovación docente en Comunicación en España

Al estudiar la situación en España, se puede observar que muchas de las iniciativas de Estados Unidos mencionadas en el apartado anterior se realizan también en España. Por lo tanto, una primera constatación es que la enseñanza universitaria en Comunicación en nuestro país no está muy alejada de las innovaciones docentes más avanzadas. Un segundo punto importante a tener en cuenta es que la innovación docente se centra en los estudios de Periodismo, una situación que también se da en los Estados Unidos y son escasas las innovaciones docentes publicadas de enseñanzas en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

Así, en España, una de las innovaciones docentes más frecuentes es la basada en la metodología APS de aprendizaje-servicio (ÁLVAREZ NOBELL y VADILLO BENGOA, 2013; MARTA LAZO y GONZÁLEZ ALDEA, 2012; GONZÁLEZ-ALDEA y MARTA LAZO, 2015). Se trata de una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores, con la realización de tareas de servicio a la comunidad a partir de colaboraciones con entidades del tercer sector. Como ejemplo, podemos citar a Álvarez Nobell y Vadillo Bengoa (2013), quienes realizaron un «Maratón Solidario en Comunicación Corporativa» en el que gratuitamente un conjunto de ONG fueron asesoradas para alcanzar soluciones efectivas a sus problemas actuales de comunicación. En la sesión participaron integrantes de las ONG, el alumno tutor y un panel de tres profesionales externos expertos en comunicación convocados *ad hoc* para la ocasión.

Otra innovación docente frecuente es la realización de actividades transversales con diversas asignaturas dirigidas a la elaboración de un proyecto común. Es el caso de la realización de un reportaje televisivo de temática empresarial que agrupa a las asignaturas de Empresa de la Comunicación, Géneros Informativos en Televisión y Producción de Informativos en Televisión en la Universidad San Jorge de Zaragoza (MARTA LAZO *et al.*, 2011). Más complejo, por realizarse durante dos cursos distintos, fue el proyecto realizado en la Universidad de Málaga en el que se integraron en un proyecto las asignaturas de Investigación Básica Aplicada y Periodismo Político y Económico (CARRERA ÁLVAREZ, 2013).

El aprendizaje basado en proyectos (*Project-Based Learning*), de origen anglosajón, se aplica también en España en el estudio de la comunicación. Un primer caso es el de los 50 alumnos de la Universidad San Jorge de Zaragoza que deben formar grupos para elaborar propuestas de un programa piloto de radio informativa. La propuesta agrupa dos asignaturas: Géneros Informativos de Radio y Producción de Informativos de Radio. Los alumnos exponen delante de dos profesores que simulan ser jefes de programación de diversas emisoras, a quienes tienen que vender y defender el programa (MARTA LAZO y BERNARD CONDE, 2011). En la Universidad del País Vasco se aplica esta metodología docente innovadora en la asignatura Tecnología de los Medios Audiovisuales. Los

alumnos realizan, a partir de un encargo previo, una producción audiovisual que deben realizar y defender ante los docentes (LORENTE *et al.*, 2011). También en la Universidad de Nebrija se aprovecha la organización del Festival de Cortos AdN para la formación en PBL de los alumnos en Comunicación Audiovisual, que participan como concursantes y como organizadores del certamen. Sin embargo, salvo excepciones, en este caso el proyecto no es evaluado y se basa en la voluntariedad de los estudiantes (RODRÍGUEZ, 2014).

Al igual que en Estados Unidos, varias universidades españolas han creado *Open Labs* o *Innovation Labs* para desarrollar espacios más innovadores que rompan la docencia tradicional y permitan ser un vivero de ideas para desarrollar nuevos medios de comunicación. Estos laboratorios han sido también bautizados como Factorías de Medios, una de las innovaciones radicales que deben afrontar los estudios de Periodismo defendidas por Noguera (2015). Un ejemplo es la Universitat Jaume I de Castellón, en la que se han creado los *innovation labs*, cursos y actividades extracurriculares sobre cuestiones técnicas, junto con un sistema de acceso libre a los laboratorios para así conseguir formar un alumno completo y al mismo tiempo poder realizar coproducciones con la industria (ARNAU ROSELLÓ, 2014). También la Universidad de Nebrija ha creado un Nebrija Media Lab en la misma línea.

Por supuesto, hay una gran muestra de iniciativas particulares sobre el uso de videoblogs, wikis, blogs y *podcasts* para dinamizar y cambiar la manera tradicional de enseñar Comunicación (IGLESIAS I GARCÍA y GONZÁLEZ DÍAZ, 2012; ARMENTIA VIZUETE, 2012; PEINADO-MIGUEL, 2013). Un ejemplo es el de Carrasco Polaino y Martín Cárdbaba (2014), que utilizan plataformas multimedia para que los alumnos de Comunicación publiquen desde los primeros cursos de forma voluntaria o, como parte práctica de algunas asignaturas, contenidos profesionales multimedia.

También se encuentran ejemplos del uso de videoblogs en la enseñanza universitaria en el área de la comunicación en la Universitat Jaume I de Castellón y en la Universidad de Valladolid (CASERO-RIPOLLÉS *et al.*, 2014; LÓPEZ VIDALES y GONZÁLEZ ALDEA, 2014). Los primeros utilizan los videoblogs como una herramienta para la elaboración y distribución de materiales educativos, especialmente, teóricos. Los segundos los utilizan para la elaboración de productos periodísticos propios dirigidos a una distribución multiplataforma de radio y televisión. El problema de estos contenidos de los alumnos basados y publicados en las nuevas herramientas es que son contenidos efímeros y poco visibles (POU AMÉRIGO *et al.*, 2013).

Otro elemento para la innovación docente es el uso de las radios universitarias y las televisiones por Internet, que cada vez son más frecuentes en las facultades de Comunicación en España. Pero, de nuevo, el principal problema es que no dejan de ser experiencias o prácticas extracurriculares o forman parte de asignaturas optativas que dejan fuera a la mayoría de alumnos. Mucho más influyentes de cara a la innovación docente son las redacciones

integradas, que permiten una producción periodística multiplataforma y el aprendizaje de nuevas rutinas profesionales a nivel de currículum obligatorio. Sin embargo, son todavía escasas (DA ROCHA *et al.*, 2013). Uno de los casos pioneros es el de la Universitat Pompeu Fabra (ROCHA *et al.*, 2012), donde se produce la integración de prensa escrita, televisión, radio e Internet, pero además se da una simulación profesional y se establece una relación directa con empresas de medios (BTV, El Punt y Vilaweb), que publican los mejores trabajos bajo una cabecera común.

Un sistema similar es el aplicado por la Universidad del País Vasco a los alumnos de la asignatura Géneros Informativos, quienes, además de utilizar las herramientas web 2.0, pudieron publicar sus trabajos en una sección especial de la web de la televisión autonómica vasca ETB (GONZÁLES, 2012).

## **7. Conclusiones**

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la innovación docente en España se confunde a menudo con la innovación en los planes de estudio de los grados de Comunicación. Son cosas distintas. Pero es evidente que la innovación docente se ve favorecida con unos planes de estudio innovadores y distintos. Por lo tanto, un primer nivel macro para fomentar la innovación docente es aprovechar la actual flexibilidad de los planes de estudio y la facilidad para reformarlos para fomentar la innovación docente y la experimentación. Arriesgarse a probar nuevos métodos.

Un segundo punto derivado del análisis presentado es que las iniciativas sobre innovación docente en España responden a impulsos individuales poco coordinados. Son innovaciones micro (NOGUERA, 2015). Por lo tanto, es recomendable que las actividades y experiencias de innovación docente sean planificadas por las facultades para establecer un cambio real a un nivel macro.

Otro punto destacable que es bastante común en las actividades de innovación docente en los estudios de Comunicación en España es la primacía de la tecnología. Sin embargo, la innovación docente no depende de la tecnología; la innovación docente no es innovación tecnológica. Solo hay que recordar el fracaso de las tecnologías que iban a revolucionar la educación: la radio y televisión educativa o los mismos MOOC, cuestionados recientemente (CAREY, 2015). En este sentido, es gráfico cómo una experta en educación explicaba cómo lo molestaba que se le preguntara si enseñaba «Twitter» en sus clases y que solía responder que no, igual que tampoco nunca enseñó «periódico» en sus clases de periodismo. Este hecho no quiere decir que no se deba aprovechar estas tecnologías para el cambio y la mejora docentes. Al contrario, deben ser incluidas como elementos dinamizadores y facilitadores de dicho cambio, pero no entenderlas como único elemento de innovación.



En definitiva, si la innovación docente tiene como finalidad formar a mejores comunicadores, más competentes, más críticos, más capaces, más adaptados a un entorno cambiante, es necesario y fundamental impulsar una cultura del cambio y de toma de riesgos entre el profesorado. Para conseguirlo, las facultades deben instaurar una cultura favorable al cambio y a la experimentación docente y los docentes deben asumirlo, hacerlo propio. Solo así se lograrán cambios estructurales en la enseñanza de la Comunicación en España.

## REFERENCIAS

- ALBERICH PASCUAL, J.; GUARINOS, V. y MAÑAS VALLE, S., 2012. «Adaptación al EEES del Título de Grado en Comunicación». *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 7(3), p. 113. En: <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/306> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- ÁLVAREZ NOBELL, A. y VADILLO BENGOA, N., 2013. «Innovación en la enseñanza de posgrado en Comunicación: el aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica». *Historia y comunicación social* (18), pp. 263-277. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4675865&info=resumen&idioma=SPA> [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- ARMENTIA VIZUETE, J. I., 2012. «Innovación educativa aplicada a la Comunicación: la utilización de LMS y blogs en la UPV/EHU». *Innovación, educación, periodismo y tecnología en la universidad*, pp. 125-144. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4200386> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- ARNAU ROSELLÓ, R., 2014. «El papel dinamizador de las TIC en el aprendizaje extracurricular». *Historia y Comunicación Social* (19), pp. 27-36. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897467&info=resumen&idioma=ENG> [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- CABRERA ALTIERI, D. H.; AGUSTÍN LACRUZ, M. DEL C. y UBIETO ARTUR, M. I., 2011. *Innovación y calidad docente en el Grado de Periodismo*, Prensas Universitarias de Zaragoza. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825560> [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- CAREY, K., 2015. «Here's What Will Truly Change Higher Education: Online Degrees That Are Seen as Official - The New York Times». *The New York Times*. En: [http://www.nytimes.com/2015/03/08/upshot/true-reform-in-higher-education-when-online-degrees-are-seen-as-official.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2015/03/08/upshot/true-reform-in-higher-education-when-online-degrees-are-seen-as-official.html?_r=0) [Consultado el 7 de marzo de 2016].
- CARRASCO POLAINO, R. y MARTÍN CÁRDABA, M. Á., 2014. «Nuevos modelos de docencia en Grados de Comunicación: Portales informativos digitales como herramienta de motivación». *Historia y Comunicación Social* (18), pp. 421-432. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43977> [Consultado el 20 de febrero de 2015].

- CARRERA ALVAREZ, P., 2013. «Construcción colectiva del conocimiento a través de la web social y motivación del alumnado: Proyecto de innovación docente aplicado al Grado en Comunicación». *Historia y Comunicación Social* (18), pp. 523-534. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4672190&info=resumen&idioma=SPA> [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- CASERO-RIPOLLÉS, A.; ORTELLS-BADENES, S. y GONZÁLEZ-MOLINA, S., 2014. «Innovación educativa en el marco del EEES: el uso del videoblog como herramienta formativa en Periodismo». *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(3), pp. 59-74. En: <http://www.riesed.org/revista/index.php/RIESED/article/view/30> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- FINBERG, H., 2013. *State of Journalism Education*. En: [http://www.newsu.org/course\\_files/StateOfJournalismEducation2013.pdf](http://www.newsu.org/course_files/StateOfJournalismEducation2013.pdf).
- FROMM, M., 2015. «Finding a Place for Student Media in Journalism Education Reform». *Mediashifth*. En: <http://mediashift.org/2015/05/finding-a-place-for-student-media-in-journalism-education-reform/> [Consultado el 1 de enero de 2016].
- GARCÍA-MANSO, A. y MARTÍN-CABELLO, A., 2014. «Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado». *Historia y Comunicación Social* (18), pp. 603-613. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43992> [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- GONZÁLES, M., 2012. «Uso de la web 2.0 en el aprendizaje de la redacción periodística: una experiencia de periodismo ciudadano». *Comunicação &...* En: [http://seer.usc.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/view/1376](http://seer.usc.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/1376) [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- GONZÁLEZ-ALDEA, P. y MARTA-LAZO, C., 2015. «La metodología del aprendizaje-servicio como herramienta en la formación de los periodistas». *Opción* (31). En: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20500> [Consultado el 6 de marzo de 2016].
- IGLESIAS I GARCÍA, M. y GONZÁLEZ DÍAZ, C., 2012. «Podcasting, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria. El caso del ciberperiódico comunicando». *Razón y Palabra* (81), pp. 40-11. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751666&info=resumen&idioma=ENG> [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- KEBBEL, G., 2013. «Can Slow-Moving Universities Adapt Quickly Enough to Teach in the Digital Age?». En: <http://mediashift.org/2013/08/can-slow-moving-universities-adapt-quickly-enough-to-teach-in-digital-age/> [Consultado el 7 de marzo de 2016].
- LÓPEZ VIDALES, N. y GONZÁLEZ ALDEA, P., 2014. «Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo». *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* (42), pp. 45-53. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524696&info=resumen&idioma=ENG> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- LORENTE, J. I.; DOBLAS, P. y ZALDUMBIDE, I., 2011. «La Competencia en comunicación en el aprendizaje orientado a proyectos (PBL)». En: <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3716> [Consultado el 6 de marzo de 2016].
- LYNCH, D., 2015. *Above & Beyond: Looking at the Future of Journalism Education*. En: [http://knightfoundation.org/media/uploads/publication\\_pdfs/KF-Above-and-Beyond-Report.pdf](http://knightfoundation.org/media/uploads/publication_pdfs/KF-Above-and-Beyond-Report.pdf).

- MARTA LAZO, C.; BÁEZ MELIÁN, J. M. y BANDRÉS GOLDARÁZ, E., 2011. «Realización de un reportaje televisivo de temática empresarial: una actividad transversal». En M. DEL C. AGUSTÍN LACRUZ y M. I. UBIETO ARTUR, (eds.), *Innovación y creatividad en Información y Comunicación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 133-142. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3700132> [Consultado el 9 de junio de 2015].
- MARTA LAZO, C. y BERNARD CONDE, S., 2011. «El método de aprendizaje basado en proyectos (PBL) aplicado a un programa piloto en radio». En M. DEL C. AGUSTÍN LACRUZ y M. I. UBIETO ARTUR, (eds.), *Innovación y creatividad en Información y Comunicación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 177-186. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3700162> [Consultado el 9 de junio de 2015].
- MARTA LAZO, C. y GONZÁLEZ ALDEA, P., 2012. «El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista». *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* (18), pp. 577-588. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4215337&info=resumen&idioma=ENG> [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- NOGUERA VIVO, J. M., 2015. «Innovación radical en los estudios de periodismo». *Innovación y periodismo: emprender en la Universidad*, p. 35. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056163> [Consultado el 7 de marzo de 2016].
- NOGUERA VIVO, J. M., 2012. «Reflexiones en el aula para nuevos procesos de aprendizaje: innovación desde el alumno con un proyecto digital en Comunicación». En *Innovación, educación, periodismo y tecnología en la universidad*, pp. 197-210. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4200470> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- PEINADO MIGUEL, F. *et al.*, 2011. «Hacia un aprendizaje activo de la empresa informativa en el EEES. Aplicación del podcasting y otras herramientas de comunicación 2.0.1». *Razón y Palabra* (75), p. 69. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690167&info=resumen&idioma=ENG> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- PEINADO-MIGUEL, F., 2013. «Aprendizaje e innovación: una propuesta metodológica desde la Empresa Informativa», pp. 119-144. En: [http://www.revistalatinacs.org/068/paper/971\\_Complutense/05\\_Peinado.html](http://www.revistalatinacs.org/068/paper/971_Complutense/05_Peinado.html).
- POU AMÉRIGO, M. J.; ÁLVAREZ VILLA, À. y MERCADO SÁEZ, M., 2013. «Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo». *Historia y Comunicación Social* (18), pp. 549-560. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4676858&info=resumen&idioma=SPA> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- DA ROCHA, I.; FERNANDEZ PLANELLS, A. y TULLOCH, C. D., 2013. «La enseñanza de la convergencia de medios en las universidades españolas: mapa de la situación». *Espacios de comunicación: IV Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación*, pp. 377-388. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788690> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- DA ROCHA, I.; NARBERHAUS, M. y ALSIUS, S., 2012. «Taller integrat de periodisme: Innovació docent en la integració de mitjans, la simulació professional, els vincles entre universitat i empresa i la internacionalització». *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1). En: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/157> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- RODRÍGUEZ FIDALGO, M. *et al.*, 2010. «La innovación docente en la implantación de los nuevos planes de estudio en el marco de la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales: el e-learning en la comunicación audiovisual (de la narración a la

- postproducción)». *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*, pp. 589-598. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3328825> [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- RODRÍGUEZ, M. R., 2014. «Comunicación Audiovisual. El Festival de Cortos AdN como ejemplo aglutinador de competencias». *Historia y Comunicación Social* (19), pp. 779-790. En: <http://search.proquest.com/openview/d54e45b44f7725de195aboc52d8857f/1?pq-origsite=gscholar>.
- ROSES CAMPOS, S. y HUMANES, M. L., 2014. «La innovación educativa, subestimada: Análisis de la importancia que le otorgan los estudiantes de Periodismo». *Historia y Comunicación Social* (19), pp. 479-490. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897504&info=resumen&idioma=SPA> [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- SIERRA SÁNCHEZ, J., 2010. *Los Estudios de ciencias de la comunicación en el EEES*. Madrid, Fragua. En: [http://cataleg.uab.cat/record=b1835266~S1\\*cat](http://cataleg.uab.cat/record=b1835266~S1*cat) [Consultado el 13 de febrero de 2015].
- VADILLO BENGOA, N.; MARTA LAZO, C. y CABRERA ALTIERI, D. H., 2010. «Proceso de adaptación de los estudios de Comunicación al EEES. El caso de Aragón, una comunidad pionera». *Revista Latina de Comunicación Social* (65), p. 14. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/citart?info=link&codigo=3192057&orden=250184> [Consultado el 13 de febrero de 2015].

## CAPÍTULO IV

# Prácticas curriculares

María del Mar García Gordillo y Antonio Checa

(Universidad de Sevilla), *coordinadores*

Esta ponencia pretende analizar, sucintamente, la situación presente de las prácticas externas en las facultades de Comunicación españolas. En una coyuntura sumamente peculiar, no solo para las prácticas de los títulos de Comunicación, sino para todas las prácticas universitarias, por los numerosos y a veces contradictorios cambios acaecidos en la legislación reciente y los vaivenes normativos de las universidades; por la profunda crisis que viene atravesando el sector de la comunicación; por la diversidad de los distintos planes de estudios, y por la presión gubernamental, pese a todo, para que las prácticas sean obligatorias. Todo ello sin menospreciar la gran expectativa e interés que esta asignatura despierta en los alumnos.

### 1. Tipos de prácticas

La llegada de los títulos ajustados al Espacios Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la entrada de las prácticas externas en los distintos planes de estudios de casi todas las titulaciones universitarias, lo que incluye a las de Comunicación. En la normativa en vigor se contemplan dos tipos o modalidades de prácticas:

## 1.1. Curriculares

Se consideran así aquellas que son parte de los planes de estudio de las distintas titulaciones. Son asignaturas y, por lo tanto, los alumnos han de matricularse de las mismas. Esto obliga a los centros a garantizar una plaza de prácticas por cada alumno matriculado. Las prácticas curriculares pueden ser optativas y obligatorias y el número de créditos depende de cada plan de estudio.

## 1.2. Extracurriculares

Denominamos así aquellas prácticas que el alumno puede hacer libremente. No son parte del plan de estudios, pero quedarán contempladas en el Suplemento Europeo al Título. Son formación adicional del alumno para el desarrollo de las denominadas competencias transversales y su duración no debe ser superior a la duración de la mitad de un curso académico (en la Universidad e Sevilla, por ejemplo, seis meses o 600 horas, aunque existen otras interpretaciones de esta duración).

Ambas modalidades de prácticas son independientes y no excluyentes, es decir que un alumno puede realizar ambas si así lo desea (en algunas universidades incluso pueden concatenarse sumándose el tiempo de realización de las mismas), realizar solo las curriculares si son obligatorias en su título o realizar únicamente las extracurriculares si las curriculares no existen o son optativas.

## 2. Bases jurídicas

Las prácticas curriculares están reguladas a fecha de hoy por el RD 592/2014 de 11 de julio, tras la declaración de nulo de pleno derecho del RD 1707/2011, que supuso la vuelta a la operatividad durante un año de los Reales Decretos de 1981 y 1994, momento en el que no existían los planes de estudio ajustados a Bolonia.

También rigen para las prácticas curriculares el Estatuto del Estudiante y el RD 1493/2011, que obliga a cotizar a la Seguridad Social a aquellos alumnos que reciban cualquier contraprestación (no necesariamente económica) por la realización de prácticas, así como por el Decreto Ley 8/2014 de 4 de julio, que bonifica la Seguridad Social de las prácticas curriculares becadas. Además de lo estipulado en las memorias de verificación de cada titulación de grado y máster.

La anulación del RD 1707 provocó lo que legalmente se denomina una situación de «inseguridad jurídica», puesto que la misma no vino acompañada de instrucciones del Gobierno sobre cómo debía interpretarse esta situación

excepcional. Esta incertidumbre jurídica, que se vivió desde junio de 2013 hasta julio de 2014, no ayudó en absoluto a la consolidación de un proceso que se había iniciado muy poco antes con un gran esfuerzo por parte de las facultades de Comunicación y de las distintas universidades. Si bien las prácticas curriculares no suelen estar becaadas (aunque en algunos casos sí), esta confusa situación ha disuadido a muchas empresas no ya de bonificar sus prácticas, sino de formalizar ofertas en un momento en el que las mismas han pasado a formar parte de los planes de estudios de los alumnos y, por lo tanto, las facultades se ven obligadas a garantizar una plaza de prácticas por cada alumno matriculado.

El hecho de que las empresas se vean obligadas a cotizar por aquellos alumnos que perciben beca (aunque en el caso de las curriculares después se les bonifique), o el simple riesgo de que una inspección laboral pueda reclamarle cierta documentación con respecto a los alumnos de prácticas, ha generado un grado de incertidumbre que no todas están dispuestas a asumir. Esta situación sobrevinida a finales del curso 2013 ha dificultado la consolidación de planteles de empresas que colaboren con la universidad y las facultades en el inicio de un proceso que aún estaba lejos de consolidarse en torno a las prácticas como asignatura de los planes de estudio de grado y máster.

### **3. Plan de Estudios de la Universidad de Sevilla y comparación con otras universidades**

En los estudios de Comunicación —Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual— de la Universidad de Sevilla, las asignaturas de Prácticum son optativas de último curso y tienen una carga de 6 créditos. Este peso en créditos es muy escaso, puesto que 6 créditos a 25 horas el crédito corresponden a 6 semanas de prácticas (150 horas, 5 horas diarias, 5 días a la semana), lo que es a todas luces un plazo insuficiente para que un alumno adquiera las competencias y habilidades que se supone que debería proporcionarle esta experiencia.

Por otra parte, para las empresas supone un engorro recibir un alumno por tan escaso período de tiempo, puesto que el período invertido en la formación del mismo no obtiene su recompensa en tiempo para el ejercicio y puesta en práctica de dicha formación. Al alumno no le da tiempo de asumir las rutinas de trabajo, de conocer a sus compañeros y de aprehender la esencia de la profesión, por no hablar de los aspectos técnicos y de *software* que implican las prácticas externas en estos estudios.

Además, la optatividad de la asignatura, asignada al segundo cuatrimestre de cuarto curso (en las tres titulaciones), también es cuestionable. Ya en la aprobación de las memorias de verificación de los distintos grados, la ANECA

dejó claro en sus informes, que dicha optatividad tendría que tornar en obligatoriedad a la vuelta de unos años.

No obstante, tomando como referencia, por ejemplo, el grado en Periodismo y haciendo una comparativa de las prácticas externas del grado en Periodismo en diversas universidades españolas, encontramos mucha diversidad, como muestra el cuadro adjunto.

UNIVERSIDAD	TIPO	CRÉDITOS	HORAS
Complutense	No contempla prácticas <sup>1</sup>		
Carlos III <sup>2</sup>	Optativa	6 + 6	Practicum I (150 h.) y II (150 h.). Hasta 300 si se cursan ambas
Castilla-La Mancha	Optativa	6	130 h. (las 20 restantes son para la elaboración de la memoria)
Málaga	Optativa	6	150 horas
País Vasco	No contempla prácticas <sup>3</sup>		
Pompeu Fabra	Obligatoria	18	450 horas
Rey Juan Carlos	Obligatoria	24	300 horas mínimo
Santiago	Optativa	12	300 h. (sin especificar en el programa de la asignatura)
Sevilla	Optativa	6	150
Valencia <sup>4</sup>	Obligatoria	6	Hasta 412
	Optativa	4,5	
Francisco de Vitoria	Sin calificar	6	150 h. (sin especificar en el programa de la asignatura)
Europea de Madrid	Obligatoria	6	150 h. (sin especificar en el programa de la asignatura)
Camilo José Cela	Optativa	6 + 12	Prácticas Externas I en tercer curso, segundo cuatrimestre (optativa). Prácticas Externas II en cuarto curso, segundo cuatrimestre (sin calificar)
Católica de Murcia	Obligatoria	6	130 h. (más 10 de seminarios y 10 de trabajo personal)

Fuente: Elaboración propia.

<sup>1</sup> Literalmente se especifica: «El Grado de Periodismo no contempla en su plan de estudios la realización de prácticas externas. Se entiende que la adquisición de los



Entendemos que esta muestra puede servir para hacernos una idea de la diversidad de criterios con los que se han incluido las prácticas como asignaturas en los distintos planes de estudios de las distintas universidades españolas y para sacar algunas conclusiones al respecto. Para ser más exhaustivos habría que considerar con este mismo detalle los planes de estudios de los grados en Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual, así como los de los distintos másteres oficiales que también se imparten en las facultades de Comunicación.

Centrándonos en la tabla presentada, observamos que, aunque son mayoría las universidades que han asignado seis créditos y carácter de optatividad a la asignatura, puede observarse una gran disparidad tanto en el creditaje como en la tipología.

Si bien el ideal sería que los alumnos disfrutaran al menos de 24/30 créditos de prácticas obligatorias para la adquisición de las competencias definidas en la memorias de verificación de sus titulaciones (entre cuatro y seis meses de estancia en las empresas)<sup>5</sup>, la realidad dibuja un panorama bien distinto.

---

conocimientos prácticos, especialmente los referidos a los aspectos más técnicos y profesionales, no se adquieren exclusiva y forzosamente con el aprendizaje mediante prácticas externas realizadas en empresas profesionales. Por ello, las prácticas externas no están recogidas como créditos que ha de cursar el alumno dentro de la propuesta de módulos y materias que conforman el plan de estudios. Sin embargo, tradicionalmente la Facultad de Ciencias de la Información facilita a los estudiantes interesados la posibilidad de hacer prácticas externas en empresas. Para ello, y con el fin de ceñirse a los cambios introducidos por las últimas modificaciones legales, se ha derivado al Centro de Orientación e Información para el Empleo (coie) de la ucm la organización y el desarrollo de las mismas, por contar con todos los requisitos que marca el RD 1707/2011 (ya derogado), de 18 de diciembre. Lo que ahorra y centraliza mejor los esfuerzos académicos y administrativos para su tratamiento y ordenación. La Facultad sigue vinculada a través de los tutores que sustentan el programa de prácticas, y es debidamente informada de las empresas que firman los convenios de colaboración para contar como becarios en prácticas con los alumnos del centro. Al tiempo que canaliza hacia el coie las solicitudes de nuevas empresas que le van llegando», en [ccinformacion.ucm.es](http://ccinformacion.ucm.es), consultado el 5 de abril de 2015.

<sup>2</sup> El plan de estudios contempla dos asignaturas: Prácticum I y Prácticum II en el primer y segundo cuatrimestres del cuarto curso respectivamente.

<sup>3</sup> En la presentación del título: se indica: «Además, las prácticas voluntarias en empresas y los programas de intercambio de estudiantes con universidades extranjeras complementan el proceso de formación», en [www.ehu.eus](http://www.ehu.eus), consultado el 5 de abril de 2014.

<sup>4</sup> En el caso de los estudios de Comunicación Audiovisual, la Universitat de València tiene una obligatoria de 6 créditos y una optativa de otros 6, por lo que un alumno puede llegar a cursar 12 créditos de prácticas.

<sup>5</sup> Esta afirmación viene refrendada por los comentarios tanto de los alumnos como de los tutores de las empresas en las encuestas de satisfacción y memoria final (alumnos) e informe final (tutor) realizadas a la finalización del período de prácticas curriculares en la Universidad de Sevilla.

Por una parte, se aprecia una tendencia: a mayor número de créditos, la asignatura adquiere carácter obligatorio. Obsérvese los casos de la Universidad Pompeu Fabra (18 créditos) y la Universidad Rey Juan Carlos (24 créditos). Parece que esto ocurre en las universidades pequeñas que han orientado sus estudios a una formación más práctica. Posiblemente, esto es factible por el escaso número de alumnos, que facilita que se pueda ofertar una plaza de prácticas por cada alumno matriculado.

Obsérvese, en este sentido, que la Universidad Complutense ni siquiera contempla la opción de que sus alumnos realicen prácticas curriculares, lo que igualmente ocurre con la Universidad del País Vasco. En el primer caso, probablemente sea el elevado número de alumnos matriculados el que justifique la decisión en el segundo caso, aún no tratándose de un centro tan grande, tampoco podría considerarse pequeño.

Por último, nos encontramos con otros ejemplos, como la Universidad de Sevilla, que únicamente contemplan seis créditos optativos.

Este panorama posiblemente obliga a replantearse varios aspectos.

### **3.1. El papel que las prácticas externas juegan en las titulaciones de Comunicación**

En el Libro Blanco<sup>6</sup> elaborado por la ANECA para el diseño de los planes de estudios de grado en Comunicación se hace una radiografía del papel que juegan las prácticas externas en los distintos estudios de Periodismo en Europa y también se realiza un análisis del papel que juegan en el acceso al mercado laboral de los alumnos de los títulos en extinción. En este caso toma como referencia un estudio realizado en la Universidad de Santiago para los licenciados en Periodismo, considerando solamente los titulados que trabajan en el ámbito de la comunicación, las prácticas y los contactos han sido las vías de acceso al trabajo para más de la mitad de ellos (pp. 162-163)<sup>7</sup>. Más adelante (p. 178) indica que los alumnos de Publicidad apuntan a las prácticas en empresas como «lo mejor de la carrera»; lo mismo ocurre con los alumnos de Periodismo (p. 179).

Sin embargo, llegado el momento de definir los perfiles y competencias, así como los estudios de Periodismo, no se hace ninguna mención a las prácticas externas y su inclusión en los planes de estudios de Periodismo.

<sup>6</sup> [http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf), consultado el 5 de abril de 2015.

<sup>7</sup> Puedo añadir que, en el caso de la Universidad de Sevilla, y sin distinguir por titulaciones, las prácticas suponen el acceso al primer contrato laboral para el 25% de los alumnos que las han realizado.

En el caso de Publicidad y Relaciones Públicas (p. 328), se menciona entre sus objetivos el «acercamiento a la realidad profesional mediante la experimentación a través de prácticas en empresas e instituciones y en laboratorios docentes».

Teniendo en consideración la nula presencia de las prácticas externas en el Libro Blanco de los estudios en Comunicación diseñado por la ANECA, se puede alcanzar a entender el desbarajuste del panorama descrito previamente.

No acaba de comprenderse que, teniendo en cuenta su presencia en los planes de estudios europeos, la valoración tan positiva que de ellas hicieron los alumnos de los planes de estudios a extinguir para su acceso al mercado laboral y considerando que en los nuevos planes de estudios se describen las competencias específicas de las titulaciones y las transversales (muchas de ellas dirigidas a la inserción laboral de los estudiantes), no se hiciera ninguna recomendación expresa en este sentido para la elaboración de los planes de estudios.

Partiendo de este punto, debe llegarse a la conclusión de que las prácticas juegan un papel ciertamente desigual en los estudios de Comunicación y que el mismo ha venido determinado por el diseño de los planes de estudio que han llevado a cabo según criterios propios las distintas facultades y/o universidades españolas.

### **3.2. La presencia de una asignatura que depende de la disposición de agentes externos, como las empresas e instituciones**

En este apartado también cabe una reflexión seria: ¿tiene sentido que una asignatura de los planes de estudios dependa de la buena disposición de agentes externos a la propia universidad?

Hay que considerar en este extremo que no estamos hablando de titulaciones habilitantes sujetas no solo a una regulación específica nacional (máster de Abogacía, máster en Psicología Clínica Sanitaria o estudios de Educación Infantil o Primaria) o internacional (grado en Medicina, Enfermería o Farmacia), sino de estudios cuyo ejercicio profesional no está regulado legalmente.

Por otra parte, y como se mencionará también en esta ponencia, la crisis estructural y coyuntural ha puesto en peligro muchas de las posibles plazas de prácticas para los alumnos de nuestras titulaciones. Muchos medios de comunicación han cerrado sus puertas y otros están sujetos a serias reducciones de plantillas que no los convierten en un entorno apropiado para la primera inmersión profesional de los estudiantes en prácticas.

Teniendo en cuenta todo lo señalado, la pregunta no es baladí y exige una seria reflexión al respecto basada en la experiencia de los primeros años de implantación de las titulaciones ajustadas al EEES y de cara a las posibles

modificaciones de las mismas que se avecinan con la implantación del polémico 3+2 aprobado recientemente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

### **3.3. El creditaje y duración de la asignatura de prácticas externas**

En este sentido, habría que plantearse si tiene razón de ser la presencia de esta asignatura en los planes de estudios de los distintos grados en Comunicación. Una vez clarificado este extremo, habrá que determinar qué duración debería tener dicha asignatura en créditos y en tiempo de permanencia en la empresa. La experiencia acumulada habla de que no menos de 12 créditos (3 meses de presencia del alumno en la empresa a razón de 5 horas diarias, 300 horas). Por último, cabría considerar el carácter de dicha asignatura como optativa u obligatoria, puesto que la diferencia es notable. En el caso de que se la considere obligatoria, habría que garantizar una plaza de prácticas por cada alumno inscrito en los estudios; si se la considera optativa es posible limitar el número de alumnos que se inscriben en la materia a un cupo, en función de las plazas de prácticas previstas.

### **3.4. La necesidad de llegar a un acuerdo de mínimos interuniversitario que establezca unos márgenes, entre los que deberían encontrarse las prácticas curriculares de los títulos de Comunicación**

Parece no tener demasiado sentido la diferente consideración de las prácticas en los distintos estudios adscritos a las facultades de comunicación. La reflexión planteada en estas jornadas debería servir para iniciar un camino hacia un consenso en cuanto a los mínimos recomendables en esta materia.

## **4. Complejidad de la gestión de las prácticas**

La gestión de las prácticas tiene unos condicionamientos complicados y que impiden que se realice una gestión similar a la del resto de asignaturas al uso. Por varios motivos; fundamentalmente, porque hay que involucrar a agentes externos a la gestión universitaria, como son empresas e instituciones públicas y privadas; pero también porque supone sacar a los alumnos de las aulas no puntualmente, sino por un período prolongado y para una actividad profesional, lo que genera cierta incertidumbre en cuanto a la cobertura de los seguros escolares y de responsabilidad civil que tienen suscritos todas las universidades y al papel que juegan los alumnos en el entorno laboral en el que se insertan.

La gestión de las prácticas externas implica, en lo referente a personas:

- la labor del responsable/gestor de prácticas de la facultad (generalmente un vicedecano y una persona de Administración y Servicios);
- la labor del gestor de prácticas de la empresa;
- tutor académico;
- tutor profesional;
- alumno.

La gestión de las prácticas implica, en lo referente a documentación:

- la firma de un convenio de cooperación educativa entre la universidad y la empresa o institución que recibirá al alumno en prácticas;
- una oferta de prácticas;
- un acta de selección o asignación del alumno a la oferta en cuestión.
- una encuesta y memoria final del alumno;
- una encuesta e informe de evaluación final del tutor profesional (el RD 592 incluye la posibilidad de un informe intermedio, pero será la normativa de cada universidad la que determine su existencia);
- un acta de evaluación del alumno.

## 5. Coyuntura actual

¿Dispone la universidad en la coyuntura actual de los medios para este proceso?

La situación económica actual supone una dificultad añadida para la gestión de prácticas en los distintos estudios de Comunicación. A la crisis económica actual hay que añadir una crisis estructural del sector en la que deben definirse nuevos modelos de empresas e integrar la revolución que están suponiendo las nuevas tecnologías y nuevos medios y modos de comunicación.

Por otra parte, la normativa de prácticas de la Universidad de Sevilla y el resto de universidades andaluzas impide que los alumnos realicen prácticas en empresas que tengan activos ERES y ERTES, puesto que se considera que no son el entorno laboral apropiado para que los alumnos realicen su primera inmersión laboral. Esta exigencia reduce el número de opciones para ofertar plazas de prácticas.

Esto si apuntamos hacia fuera, es decir, al entorno empresarial. Si miramos de puertas hacia dentro, en la universidad, nos encontramos con una plantilla de personal de administración y servicios mermadas por la actual tasa de reposición impuesta a las administraciones públicas y con una carga de trabajo, desconocida hasta la fecha, que no está contemplada en la Relación

de Puestos de Trabajo (RPT) de casi ninguna institución, como ha ocurrido con otros requisitos que nos llegaron con la implantación de los planes de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior.

## **6. La calidad de las prácticas**

Conviene también tener en cuenta la posición y las quejas del alumnado, que en general tiende a considerar las prácticas como insuficientes en cantidad y duración y deficientes en cuanto a su calidad.

Los estudiantes tienen puestas muchas expectativas en las prácticas, es decir, las consideran fundamentales para su formación e inserción en el mundo laboral, así que presionan porque no comprenden que las prácticas no sean obligatorias y que las ofertadas lo sean, por lo general, por poco tiempo. Menor sorpresa produce, aunque también se detectan quejas, que las prácticas no sean habitualmente remuneradas, al contrario de lo que ocurre, al menos en porcentaje más amplio, en otros sectores económicos.

Las facultades afrontan una variada casuística en sus relaciones con las empresas de comunicación. Ya se ha aludido a los problemas éticos que se plantean en la relación con las numerosas empresas que han sufrido ERE, pero solicitan de inmediato becarios a veces en número elevado. En algunos grupos de comunicación, los comités de empresa se muestran especialmente reacios a la figura del alumno en prácticas. Es también patente que las tareas de tutorización y evaluación de prácticas son con frecuencia ninguneadas o trivializadas por las propias empresas, que tienden a considerarlas un engorro. Muchos alumnos se quejan del régimen de trabajo, con frecuencia muy alejado del que debiera otorgarse a un alumno en prácticas.

Hacer obligatorias las prácticas en facultades con muchos alumnos es complicado, y mucho más si se quiere mantener un nivel de dignidad y exigencia; pero es un objetivo al que no podemos renunciar. Se hace imprescindible por ello profundizar en la relación con las empresas y buscar con imaginación y flexibilidad fórmulas para los convenios.

No obstante, es de justicia reconocer que el índice de quejas e incidencias en la realización de prácticas externas no es superior al 5%, lo que, unido a un índice de inserción laboral del 25%, justifica el interés que esta asignatura despierta entre el alumnado de los estudios de Comunicación.

En la Universidad de Sevilla todos los alumnos y todos los tutores profesionales realizan una encuesta de satisfacción con las prácticas que acompañan a sus memorias e informes finales. El resultado de la misma queda reflejado en las memorias de seguimiento y acreditación de los títulos. En términos generales el grado de satisfacción es elevado en ambos sectores, estando muy por encima del aprobado.

## 7. Y ¿qué papel juegan las prácticas extracurriculares?

Las prácticas extracurriculares están reconocidas y reguladas por la misma legislación que las curriculares; sin embargo, no forman parte de los planes de estudios de las distintas titulaciones y su duración es más versátil, pudiendo alcanzar una duración de hasta la mitad de un curso académico. Quedarán contempladas en el Suplemento Europeo al Título, cuya legislación nacional aún no está cerrada por el Ministerio.

Estas prácticas generalmente no están gestionadas directamente por las facultades sino por los COIE (Servicios de Empleo) o por los Servicios de Prácticas de las distintas universidades. Sin embargo, un alumno no puede realizar una práctica de estas características si no se ajusta a alguno de los perfiles profesionales del título que cursa; además deben tener un proyecto formativo ajustado a la titulación y cuentan, al igual que las prácticas curriculares, con un tutor académico y otro de la empresa.

La duración de estas prácticas, que generalmente oscilan entre los dos y seis meses, las hace más idóneas para la adquisición de las denominadas competencias transversales. Por otra parte, algunas universidades han permitido que puedan ser la continuación de las curriculares, modo de solventar los problemas que genera la corta duración de las curriculares para las empresas. En último lugar, otras universidades permiten el reconocimiento de créditos curriculares por la realización de prácticas extracurriculares gestionadas al amparo de los distintos servicios universitarios de prácticas o de empleo.

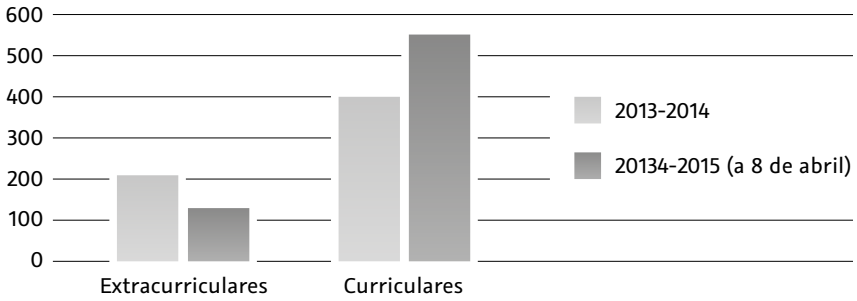
Se da la paradoja de que las prácticas extracurriculares suelen estar becaadas, bien por las propias empresas, bien por programas de becas externos (PRAEM en Andalucía, Becas Santander-Crue-CEPYME), lo que solventa una de las reclamaciones históricas de los alumnos. Por otra parte, estas prácticas, en la mayoría de los casos, suponen un coste para las empresas denominado en el caso de la Universidad de Sevilla *canon de gestión*. Con el mismo se sufraga un seguro de accidente y otro de responsabilidad civil a los alumnos que mejoran la cobertura del Seguro Escolar (cuya legislación es preconstitucional). Estos dos aspectos, la existencia de una beca y también el coste mencionado, suponen un mayor compromiso por parte de las empresas con respecto a la calidad de las prácticas y, por parte del alumno, elimina gran parte de las quejas que generalmente se producen en el caso de las curriculares.

Teniendo en cuenta que esta modalidad de prácticas viene existiendo desde que se regularan en 1981, que están consolidadas entre las empresas y que, aunque no estén en los planes de estudios, pueden quedar reflejadas en los títulos finales, habría que considerar el papel que pueden jugar en esclarecer y favorecer el desarrollo de las prácticas curriculares.

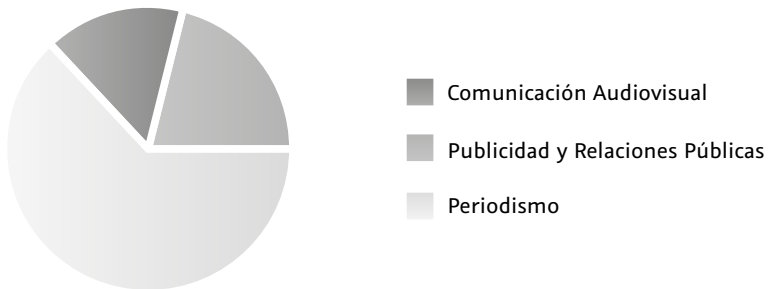
¿Podrían las prácticas extracurriculares suplir a las curriculares? Actualmente parece poco probable, puesto que están muy lejos de cubrir la deman-

da de plazas necesarias; sin embargo, son un complemento importante a la formación del alumnado.

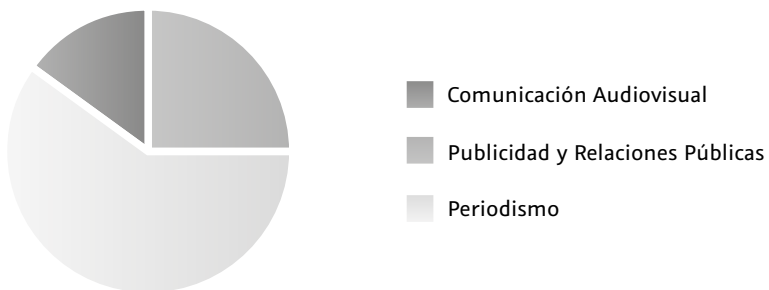
El siguiente gráfico incluye las curriculares y extracurriculares de las titulaciones de Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo gestionadas en la Universidad de Sevilla en los dos últimos cursos académicos.



Si tenemos en cuenta el porcentaje que representa cada titulación sobre el total de prácticas en las curriculares el resultado es el siguiente:



Y en el de las extracurriculares:





Se observa que el perfil de la demanda es muy similar en ambos casos, siendo más escasa la oferta de extracurriculares que la de curriculares.

## 8. De cara al futuro

Poco queda por añadir a todo lo ya mencionado y apuntado previamente, pero debería establecerse unos mínimos de cara a la existencia de una asignatura de prácticas externas en los distintos estudios de Comunicación.

La reflexión debería girar en torno a los siguientes aspectos:

- a) La necesidad o no de que la asignatura de prácticas externas forme parte de los planes de estudios de los distintos grados en Comunicación.
- b) La duración en créditos de las prácticas externas (la experiencia no recomienda menos de 12 créditos, 3 meses, cuando no 24 créditos, 6 meses, en la carga lectiva de la asignatura de prácticas). Esta dilatación en créditos supondría, por una parte, que el alumno adquiriera mejores competencias y habilidades supuestas a un egresado en estos estudios. Por otra parte, para las empresas serían más conveniente recibir a alumnos por un período de tiempo más dilatado, puesto que la formación y la tutorización sería más efectivas y la integración del alumno en el entorno laboral, más real.
- c) La determinación de esta asignatura entre obligatoria u optativa, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes de ambas opciones.
- d) El papel que pueden jugar las prácticas extracurriculares para complementar la existencia y deficiencias de las curriculares.



## CAPÍTULO V

# Empleabilidad

**Mónica Herrero** (Universidad de Navarra), *coordinadora*

**Josep Lluís Micó** (Universitat Ramon Llull), **Beatriz Gómez** (Universidad de Navarra), **Inmaculada Martínez** (Universidad de Murcia), **Jan Gonzalo** (Universitat Rovira i Virgili), **Álvaro Bootello** (CEU San Pablo), **José Martínez** (Universidad CEU Cardenal Herrera), **María Victoria Mas** (Universitat Internacional de Catalunya), **Dolores Rodríguez** (Universidad Complutense) y **Cristina González** (Universitat Jaume I)

### 1. Informe sobre los observatorios universitarios de empleo

En cuanto a la existencia de observatorios de empleo, 8 de los 13 centros de los que se dispone de información cuentan con uno.

En algunos casos, este organismo está vinculado directamente a la Facultad de Comunicación; en otros —la mayoría—, se trata de una entidad de carácter general, dependiente de la universidad y, por lo tanto, no de la facultad en exclusiva.

Desde tres de las universidades que no albergan un observatorio propiamente dicho se señala que en su seno se llevan a cabo jornadas sobre esta misma cuestión (Málaga), que tiene un grupo de investigación reconocido centrado en este ámbito de estudio (Complutense de Madrid) o que forma parte del Observatorio de Graduados de la AQU, en colaboración con el resto de las universidades de Cataluña (Autònoma de Barcelona).

En esencia, las atribuciones de los observatorios de los distintos centros son coincidentes. La principal de ellas es la elaboración de informes sobre la inserción y la situación laboral de los titulados. Además, es habitual que estos datos sirvan para orientar las decisiones estratégicas que se tomen en este campo.

Hay universidades, como la Cardenal Herrera de Valencia, que también incluyen en su Observatorio los informes de los empleadores. Otras, por ejemplo,

la de Murcia, relacionan esta herramienta con las prácticas de sus estudiantes. Incluso alguna, como la Carlos III de Madrid, organiza cursos para mejorar la empleabilidad de sus alumnos.

El punto débil más evidente en este apartado lo constituye el hecho de que todavía haya facultades que no se beneficien de un instrumento como este.

## **2. Existencia de una fundación universidad-empresa**

Por otra parte, diez de las trece universidades cuentan con una fundación universidad-empresa. La Universidad Complutense fue la primera en crear una fundación de estas características, en 1984, y la última, según los datos disponibles, ha sido la Universidad de Granada, en 2009.

Siete de las 10 universidades incluyen, dentro de sus funciones, además de la gestión de formación y empleo, la gestión de la investigación (I+D, OTRI), centrada sobre todo en la colaboración empresa-universidad.

Dos de ellas incluyen las acciones que promueven la innovación y el emprendimiento dentro de la gestión de la investigación, pero la tendencia más reciente es que el emprendimiento se considere parte de la formación y que, incluso, se separe de las fundaciones y adquiera entidad propia como club o foro de emprendedores.

La finalidad última de las fundaciones es mejorar la inserción laboral, sobre todo, de los alumnos y antiguos alumnos de cada universidad.

Todas las universidades que cuentan con una fundación de este tipo ofrecen cursos y programas de formación tanto en los campos de conocimiento que imparten como en competencias profesionales. Dependiendo del tamaño de las universidades, esta formación puede ir de la mano de másteres oficiales o escuelas de negocio (en tres casos), cursos de instituciones públicas o cursos propios de cada universidad (la gran mayoría).

En la mitad de los casos también se ofertan cursos de idiomas y en tres universidades se ofrecen además cursos específicos para desempleados menores de 30 años, mujeres y personas en riesgo de exclusión social, mayores y estudiantes de FP.

En 8 de las 10 universidades con fundación universidad-empresa se ofrecen bolsas de trabajo y de prácticas. Destaca que el número de empresas con las que las universidades tienen convenio oscila entre 600 y 1.000. Prácticamente la totalidad de las ofertas son de prácticas o becas de formación, y la fundación es la que gestiona los requisitos y procedimientos legales y laborales. Solo tres universidades hacen explícita la labor de seguimiento o tutorización de estos programas de prácticas.

Los programas de formación para alumnos internacionales y las ofertas de prácticas y formación en el extranjero aparecen destacados en 6 de las 10

universidades. Lo más común es que se busque fomentar la formación y el empleo de los alumnos nacionales en otros países a través de la gestión de becas (Erasmus, Leonardo) y de dar a conocer las ofertas de proyectos internacionales de empleo y de prácticas profesionales en otros países. La labor de las fundaciones en estos casos es sobre todo de información y gestión y solo en algunos casos ofrecen formación específica para los interesados.

### **3. Formación y actividades universitarias de emprendimiento orientadas al campo/sector de la comunicación (para profesores y estudiantes)**

De las 13 instituciones analizadas, más de la mitad son los propios organismos dependientes de la Universidad en general los que asumen las iniciativas en materia de emprendimiento, aunque en la mayor parte de ellas se desarrollan acciones coordinadas con las facultades de Comunicación. Algunos ejemplos son el Club de Emprendedores de la Universidad de Navarra, la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas de la Universitat Jaume I, o el Centro de Formación para el Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada.

Destacan siete Facultades de Comunicación que, independientemente de las actividades promovidas por la universidad en general, desarrollan actividades específicas en la facultad para los grados de Comunicación. Por ejemplo, las Jornadas de Emprendimiento y Autoempleo de la Universidad de Murcia, las Jornadas sobre Salidas Profesionales para Graduandos en Comunicación de la Universidad de Granada, o las reuniones de trabajo con empleadores que lleva a cabo la Universidad de Málaga.

Destacamos tres iniciativas de éxito entre las acciones realizadas por las facultades consultadas:

- El programa específico de carácter general «CEU Emprende» de la Universidad Cardenal Herrera de Valencia.
- El programa «Emprende UC3M», de la Universidad Carlos III, que forma parte del programa SATELLITE, una iniciativa de emprendimiento a nivel global.
- El programa TICClaude, un proyecto propio para estudiantes emprendedores universitarios al que pueden acceder todos los estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Entre las debilidades más acusadas en este punto se encuentra la falta de acciones de motivación y formación específicas para el profesorado. Tan solo la Universitat Ramon Llull oferta cursos de formación y reciclaje para sus profesores.

#### **4. Foros y colaboración con egresados y con sectores profesionales**

La tendencia general es la falta de actividades específicas que relacionen la universidad con los antiguos alumnos y el sector empresarial. Mayoritariamente, las actividades destinadas a establecer contactos entre universidad, exalumnos y empresa se mezclan con las de otros apartados, como los observatorios de empleo, actividades para fomentar el autoempleo y explorar las nuevas opciones de empleo en comunicación o las bolsas de trabajo, entre otras. Existen, por lo tanto, pocas estrategias específicas para mantener la relación con los alumnos egresados. Las principales iniciativas consisten en:

- Estrategias de seguimiento de los egresados a través de observatorios u otros entes similares.
- Jornadas de orientación profesional que pueden interesar tanto a los alumnos como a los exalumnos.
- Encuentros periódicos con exalumnos, como los que realiza la Universidad de Navarra en distintas ciudades de España para tratar temas para su desarrollo profesional.
- Asociaciones de exalumnos que se conectan a través de las posibilidades que generan las redes sociales como Facebook o LinkedIn, como la asociación de Antiguos Alumnos de la Universidad de Murcia o el colectivo de antiguos alumnos Alumni Blanquerna Facultat de Comunicació.
- Cursos y jornadas específicas para fomentar la cultura de la creación de proyectos personales de autoempleo, como las jornadas «Ideando» de la Universidad de Málaga.
- Actividades de formación permanente destinadas tanto a alumnos como a egresados, como las organizadas por la Universitat Internacional de Catalunya.
- Los convenios con colegios profesionales y bolsas de trabajo, dirigidos a alumnos, pero de los que se pueden beneficiar los graduados. Un ejemplo en ese sentido es la oferta de la Universitat Autònoma de Barcelona.

#### **5. Modos y experiencias de autoempleo en comunicación**

En cuanto a los modos y experiencias de autoempleo en comunicación, la mayoría de universidades no cuenta con iniciativas específicas para promover el autoempleo de sus alumnos. Cuatro de ellas (Universitat Internacional de Catalunya, Blanquerna-Universitat Ramon Llull, CEU-Cardenal Herrera y Complutense de Madrid) hacen hincapié en la iniciativa personal de los alumnos, que consiguen en muchos casos la entrada en el mundo profesional por cuenta propia, idea latente en el resto de iniciativas más específicas.

Algunas universidades organizan jornadas en las que participan alumnos o empresas que ofrecen pautas para el autoempleo (Universidad de La Coruña, Universidad de Granada) y son pocas las que cuentan con programas más concretos, como *UJI pel Món*, de la Universitat Jaume I, y el *TICLaude*, de la Universitat Autònoma de Barcelona. *UJI pel Món* (Universidad Jaume I por el mundo) consiste en una plataforma de videorrelatos en la que los alumnos cuentan sus experiencias de prácticas en el extranjero. Por otro lado, *TICLaude* es un curso que ofrece la Universitat Autònoma de Barcelona para proporcionar a sus estudiantes los conocimientos necesarios para ser emprendedores e iniciar proyectos de empleabilidad.

Por último, las experiencias en autoempleo van referidas a alumnos que consiguen empleo de manera individual, aunque en algunos casos han surgido empresas de comunicación formadas por grupos de alumnos de Publicidad y Relaciones Públicas, como en los casos de la Universidad de Murcia y de la Universidad de Málaga.

## **6. Exploración de nuevas posibilidades de empleo en comunicación**

No se aprecian en general puntos en común entre las distintas facultades de Comunicación a la hora de llevar a cabo una estrategia que anticipe las nuevas posibilidades de empleo en el sector.

No obstante, algunos centros, como la Universidad de Navarra, la Universidad de La Coruña o la Universidad Internacional de Cataluña, sí apuntan a que cada vez hay una mayor demanda desde el campo de la tecnología digital y de la imagen de marca y que, por ese motivo, los alumnos deben dirigirse hacia ese terreno.

En cualquier caso, las facultades sí coinciden al señalar que estos asuntos se tratan dentro de los distintos grados, especialmente en los cursos más avanzados donde se busca más la especialización.

Otras universidades, como la de Granada, participan en proyectos afines que permitan observar las nuevas posibilidades, pero la principal conclusión es que apenas hay concordancia en este sentido entre los distintos centros académicos y que algunos todavía no trabajan en este sentido.

## **7. Líneas de actuación triangular (universidad / gobiernos / sector profesional) para el estímulo del empleo en comunicación**

Muchas facultades de Comunicación no están inmersas todavía en actuaciones triangulares con el Gobierno y el sector profesional. En concreto, 7 de

las 13 universidades de la muestra indican que no impulsan estas líneas de actuación. Algunas, eso sí, especifican que impulsan iniciativas de relación con el sector profesional a través de la gestión de prácticas en empresas, pero no colaboran con el Gobierno central o con sus Gobiernos locales y que, por tanto, no reciben ayudas para el estímulo del empleo.

La mayoría de las líneas de actuación triangular en las que trabajan las universidades tienen que ver con la investigación sobre el sector profesional financiada por las instituciones públicas; la organización de eventos financiados por las instituciones y que son puntos de encuentro entre la empresa y los estudiantes; o con la formación relacionada con la inserción laboral y el emprendimiento.

Algunos ejemplos:

- a) En el caso de la Universitat Ramon Llull, el director del Grado en Periodismo, otros docentes de las titulaciones de Comunicación y varios grupos de investigación del centro han participado o liderado estudios sobre esta materia financiados por varios colegios profesionales de periodistas y publicistas, por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya, o por la Associació Catalana de la Premsa Comarcal, por la Generalitat y por el Ayuntamiento de Barcelona.
- b) En la Universitat Rovira i Virgili se ha creado una Cátedra de Emprendimiento y Creación de Empresas. Nace con el apoyo inicial de las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de varias ciudades de Tarragona, de la Confederación Empresarial de la Provincia de Tarragona y del Consejo Social de la Universitat Rovira i Virgili. La cátedra trabaja en cuatro ámbitos: fomento del emprendimiento; formación de estudiantes de la URV y de otros públicos; apoyo a la creación de empresas; investigación, innovación, transferencia y divulgación.
- c) Por su parte, la Universitat Internacional de Catalunya ha empezado a colaborar con el clúster audiovisual que ha organizado la Generalitat de Catalunya. Es un foro que reúne a los nuevos graduados que salen de las universidades y a nuevas empresas o empresas ya consagradas en el sector que tienen la necesidad de incorporar a personas en sus proyectos.

Por último, existen otras universidades, como la Autónoma de Barcelona, que se han servido de la inversión realizada por la Generalitat de Catalunya para apoyar la inserción laboral de los alumnos en algunas universidades catalanas, o la Universitat Jaume I de Castellón, centro que destaca por organizar ferias y jornadas sobre empleo donde se reúnen instituciones y empresas.



## 8. Organizaciones profesionales: asociaciones, colegios, sindicatos, etcétera

Es interesante observar también el número de organizaciones profesionales con las que se mantiene contacto. En este sentido, podemos afirmar que actualmente están vigentes hasta 47 acuerdos de colaboración entre facultades de Comunicación e instituciones como la Academia de la Publicidad, Asociaciones de Prensa de distintas comunidades o colegios de periodistas.

En este sentido, cada facultad tiene su propia forma de trabajar. No obstante, podemos destacar algunos ejemplos para ilustrar en qué consisten estos acuerdos.

- a) Si nos fijamos en la Universidad de Murcia, vemos que existen varias asociaciones profesionales con convenio de colaboración con la facultad, especialmente para el desarrollo de la Escuela de Prácticas de Periodismo, Publicidad y Documentación. Destacan el Colegio de Periodistas de la Región de Murcia y la Asociación de Radio y Televisión de la Región de Murcia. Este centro académico trabaja actualmente en la elaboración de más convenios.
- b) La Universidad Cardenal Herrera de Valencia también mantiene convenios con asociaciones de periodistas o colegios profesionales. Además, realiza cursos y seminarios junto a profesionales del sector.
- c) La Universidad Complutense de Madrid realiza asimismo múltiples actividades orientadas a poner en contacto a los estudiantes con el mundo profesional. Para ello elabora un congreso junto a la Asociación de Profesionales de la Comunicación o distintos encuentros y jornadas como las que mantiene con la academia de publicidad.

Son, por lo tanto, algunos ejemplos que ilustran la forma de trabajar entre las distintas facultades de Comunicación a través de convenios con asociaciones y colegios profesionales.

## 9. Bolsas de trabajo

Por último, en lo que a las bolsas de trabajo se refiere, hay que insistir en que las 13 universidades analizadas muestran un claro interés por establecer vínculos con las empresas para facilitar así el contacto con los alumnos. Sin embargo, no se han apreciado casos en los que una facultad de Comunicación tenga una bolsa de trabajo propia y dependiente del propio centro de estudios. Las facultades delegan esta función en una oficina o fundación vinculada a la universidad, que es la encargada de centralizar las ofertas recibidas junto a las de otras carreras, de atender las solicitudes y, en su caso, de asesorar a los alumnos.

Las bolsas de trabajo de los distintos centros académicos están informatizadas y proporcionan una amplia autonomía al alumno para que sea este el que se autogestione y elabore su propio currículum.

Asimismo, centros académicos como la Universitat Ramon Llull, la Universitat Internacional de Catalunya o la Autònoma de Barcelona manifiestan un claro interés por elaborar estudios que contribuyan a respaldar su labor y a obtener datos de seguimiento. Estos informes, por lo tanto, tienen como objetivo recoger datos de ocupación o de ofertas, así como de distintas salidas profesionales.

Lo que manifiestan las distintas universidades prácticamente de manera unánime es el uso de las bolsas de trabajo como sistemas intermediarios entre las empresas y los alumnos. Los centros académicos pretenden que sea una plataforma que ponga en contacto a ambas partes.

# Síntesis de las mesas redondas

---

## MESA REDONDA DE ASOCIACIONES

### **FAPE, Col·legi de Periodistes de Catalunya y Sindicato de Periodistas de Andalucía**

*Participan:* Jesús Coterón Molina, vocal de FAPE; Rafael Gimena, presidente del Col·legi de Periodistes de Lleida, y Lola Fernández Palenzuela, presidenta del Sindicato de Periodistas de Andalucía y de la Federación de Sindicatos de Periodistas.

*Modera:* Mercedes del Hoyo.

Los representantes de FAPE, de la Federación de Sindicatos de Periodistas de España y del Colegio de Periodistas de Catalunya han planteado básicamente tres cuestiones:

1. La necesidad, por parte de los profesionales, de tener conocimientos que les permitan acometer proyectos empresariales con garantías de éxito.
2. La flexibilidad y la variedad de competencias que marcan el nuevo perfil del profesional de la comunicación.
3. La defensa de la intermediación cualificada en el mundo de la comunicación y, en definitiva, la defensa de la formación universitaria.

En un marco de crisis y de saturación de titulados, los profesionales se afanan por buscar alternativas a las salidas tradicionales. El emprendimiento es una vía, cada vez más transitada, para abrirse camino en el sector de la comunicación. El mercado exige profesionales versátiles, con dominio de idiomas, con capacidades multimedia y orientado a la formación continua, y ofrece más posibilidades al periodista emprendedor.

Las universidades deben formar estudiantes que sean capaces de responder a las demandas del mercado; formar periodistas cualificados que sean capaces de adaptarse a los cambios. Precisamente para poder afrontar los cambios, se impone la colaboración entre las universidades, los medios y los profesionales.

---

## MESA REDONDA DE EMPLEADORES

### **Mediapro y RTVE Navarra**

*Participan:* Alejandro Collado, jefe de Recursos Humanos de MediaPro, y Alejandro Gonzalo, director de RTVE Navarra.

*Modera:* Jéssica Izquierdo-Castillo.

La Mesa de Empleadores contó con la presencia de Alejandro Collado, jefe de Recursos Humanos de Mediapro, y Alejandro Gonzalo, director de RTVE Navarra. Su presencia reunía el perfil de empleador público y de empleador privado, por lo que ofrecía una visión amplia de las percepciones, necesidades y oportunidades del mercado laboral para egresados en Ciencias de la Comunicación.

La mesa giró en torno a tres áreas vinculadas con la empleabilidad. Así, se debatió sobre los perfiles profesionales, las necesidades de formación del estudiantado y las fórmulas de emprendimiento en el sector audiovisual.

Ambos invitados presentaron sus respectivas empresas, con lo que se puso de relieve las diferencias existentes entre las entidades públicas y privadas. La particularidad de una delegación autonómica, como la de TVE en Navarra, evidenciaba una plantilla reducida, limitada a las necesidades de un territorio acotado. En el caso de Mediapro, se puso de manifiesto la heterogeneidad en la constitución de la plantilla. En ambos casos, los perfiles profesionales requeridos abarcan una amplia diversidad, con mayor sistematización en la televisión pública, que se rige por procesos públicos de contratación.

En esta misma línea, en la mesa se abordó la cuestión de la transformación en los títulos de Ciencias de la Comunicación. En los últimos años, el conjunto de la universidad española ha sufrido un proceso de transformación con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (Plan Bolonia). Los principales aspectos que incorpora el EES son: la reducción de los planes formativos, que pasaron de licenciatura (4-5 años) a grado (4 años), y el enfoque formativo sobre

la adquisición de competencias por parte del alumnado. En este ámbito, los invitados coincidían en señalar que la formación que se requiere del estudiantado requiere una buena asimilación de conceptos teóricos y de habilidades prácticas para que los egresados tuvieran una correcta adaptación al mercado laboral. De nuevo, las diferencias entre empresas denotan mayor rigidez en las condiciones de acceso a un ente público, mientras que en una empresa privada la competitividad debe ser demostrada desde el momento en que se contacta con la empresa.

Por último, se planteó la cuestión del avance de la tendencia en emprendedurismo que se observa en el sector de la comunicación. Los factores económicos y tecnológicos, unidos a una crisis económica de los sectores comunicativos, han posibilitado el crecimiento de proyectos de carácter emprendedor. El abaratamiento y la democratización de las TIC, junto con la dificultad para obtener un trabajo por cuenta ajena, han conllevado el auge del emprendimiento entre los titulados en Ciencias de la Comunicación. Ante este fenómeno, los invitados manifestaron opiniones diferenciadas. Desde el ente público apenas se realiza seguimiento de estas iniciativas, al menos desde la delegación de Navarra, pues la directriz marcada por la delegación central rige el funcionamiento de la televisión autonómica. Sin embargo, desde Mediapro se manifestaba cierto interés en el seguimiento de algunas ideas innovadoras, que incluso pueden encontrar cabida en proyectos más establecidos. En cualquier caso, el emprendimiento no es ajeno al sector tradicional de la comunicación.

En resumen, la mesa de empleabilidad ofreció algunas líneas interesantes para profundizar desde el diseño de los estudios de Ciencias de la Comunicación, que permitan a los titulados adaptarse de manera provechosa a un mercado laboral en continua evolución que ofrece, por otra parte, oportunidades para el emprendimiento y la innovación.

---

#### MESA REDONDA DE ASOCIACIONES

### **Academia de la Publicidad, Asociación Navarra de Empresas de Comunicación y Publicidad y DIRCOM**

*Participan:* Fernando Herrero, presidente de la Academia de Publicidad; Iñaki Pardos, director de la Asociación Navarra de Empresas de Comunicación y Publicidad, y Asier Ibarrodo, presidente de DIRCOM norte.

*Modera:* Carmen Pérez de Armiñán.

En sus intervenciones los ponentes destacaron determinadas cuestiones:

1. La importancia de la colaboración entre empresas y universidad, así como la necesidad de un contacto estrecho con profesores y estudiantes para facilitar el acceso de estos últimos a la profesión.

2. Las prácticas en las empresas se valoran muy positivamente como una forma en la que los estudiantes pueden conocer la profesión y también como una transmisión de experiencia laboral por parte de las empresas.
3. Aunque destacan el valor de la creatividad en los alumnos, en las nuevas generaciones de nativos digitales parece que falta un mejor manejo de herramientas digitales, especialmente necesarias en empresas pequeñas que buscan perfiles profesionales «todo terreno».
4. Reconociendo la importancia de los conocimientos y la formación que proporciona la universidad, se insistió también en la necesidad de continuar actualizando los conocimientos, ya que cada vez más se exige desarrollar habilidades nuevas en las empresas, por lo que no se puede olvidar la formación continua.
5. También se puso el acento en la importancia del consumidor como objetivo último al que debemos encaminar la formación de nuestros estudiantes. Estos no deben perder de vista los cambios que se han producido en los últimos años, en los que las reglas de juego han ido variando y este nuevo consumidor les va a exigir honestidad, transparencia, limpieza, trabajo serio, respeto...
6. Consideran que nuestros alumnos, aunque salen preparados de la universidad para su incorporación al mercado laboral, deben ser los primeros en tomarse en serio a sí mismos, deben creer en sí mismos y deben ser capaces de convencer, de impresionar y de vender su propio producto.

---

#### MESA REDONDA DE ASOCIACIONES

#### **Academia de la Televisión y FAPAE**

*Participan:* Pepe Quílez, vicepresidente de la Academia de Televisión y director de Aragón TV, y Ramón Colom, presidente de la FAPAE, ex director general de Televisión Española.

*Modera:* Josep M<sup>a</sup> Catalá.

Se plantea, en primer lugar, la relación entre las universidades y las asociaciones profesionales en un marco concreto como el actual. Se hace referencia a una cuestión surgida en los debates de la mañana: ¿qué flexibilidad tenemos para innovar en una situación de crisis económica que es también crisis de los medios? Finalmente, se trata de establecer cuáles son las relaciones que la universidad debe mantener con las empresas, las asociaciones y, en general, con la sociedad:

es algo que se da por hecho y prácticamente no se debate. El informe Bricall del año 2000 diagnosticó que la universidad estaba excesivamente separada de la sociedad, pero no dijo que, al mismo tiempo, la propia sociedad se había separado también de la universidad. Es decir, la sociedad había dejado de comprender el papel de la universidad y esta no lo había sabido explicar. Concretando: ¿cómo deben plantearse las relaciones entre la universidad y las asociaciones? ¿Cuál creen las asociaciones que es el papel de la universidad en el marco de una sociedad compleja y cambiante?

Ramón Colom explica, en primer lugar, qué es la FAPAE y establece sus prioridades en el horizonte 2016-2020. Propone poner en marcha un *think tank* para pensar, puesto que las empresas solo atienden a la cuenta de resultados. Considera que las universidades deben cumplir esta función reflexiva, cuya virtud deben transmitir también a sus estudiantes.

Explica que el sector, a nivel gubernamental, está dividido en tres partes: la cultural, que se equipara especialmente al cine; la industrial, que equivale a la televisión, etcétera; y, finalmente, la legal, concretada a la Presidencia del Gobierno.

Considera que las leyes están hechas a favor de las cadenas privadas (especialmente Mediapro). Se echa en falta un *pool* de televisiones públicas.

Pepe Quílez explica el papel de la Academia de Televisión. Considera que la televisión goza de buena salud o, por lo menos, de una buena mala salud. Cree que, en el ámbito del audiovisual, nos dedicamos a complicarlo todo: la ley del audiovisual, decisiones políticas erróneas, etcétera.

El resultado de los cambios de la televisión terrestre ha favorecido el surgimiento de dos oligopolios: Mediaset y A3media. Las productoras no se benefician porque son meras repetidoras de contenidos. Tanto Quílez como Colom creen que la solución está en enfrentarse a los oligopolios y, a la vez, poner coto a la decadencia del sector público en general.

El presidente de la ATIC interviene para defender a la universidad, ante la opinión de Pepe Quílez de que los profesores no están preparados para enseñar según qué asignaturas.

Quílez afirma que la televisión pública es la televisión de toda la sociedad.

Se concluye que deben establecerse unas reglas del juego que, obviamente, pueden cambiarse. Es decir, hay que establecer un marco de actuación que tenga en cuenta:

1. La situación de crisis económica con el fin de poner los medios para superarla.
2. La crisis de los medios tradicionales para comprender las nuevas realidades.
3. Impulsar la flexibilidad en todos los sectores de manera que sean efectivas las posibilidades de cambio.
4. La universidad ha de jugar un papel fundamental en la nueva situación.

MESA REDONDA DE ESTUDIANTES DE POSGRADO

**Universitat de València, Universitat Jaume I,  
Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Málaga  
y Universidad CEU San Pablo**

*Participan:* Jéssica LLuch, de la Universitat de València; Laura Alonso Muñoz, de la Universitat Jaume I; Nuria Blanco Hernández, de la Universidad Complutense de Madrid; Borja Salom Silveira, de la Universidad de Málaga, y Gabriel López Nieto, de la Universidad CEU San Pablo. Modera: Francesc-Andreu Martínez Gallego.

A partir de una breve acotación descriptiva del estado de la enseñanza de posgrados de Comunicación en España, se plantearon una serie de cuestiones, a las que los estudiantes dieron respuesta.

La acotación expresaba que, según Educaweb, existen 102 posgrados de Comunicación (CA y PER), Publicidad y RR.PP. en España. La mayoría se centran en la Publicidad y el Marketing (56), a los que siguen los relacionados con el Diseño Gráfico (27). Periodismo (20) y Comunicación Audiovisual (11) representan el 30% del total. Sin pretender la exactitud de las cifras ofrecidas, aunque sí su valor tendencial, se establecieron una serie de interrogantes y de respuestas a los mismos.

1. ¿Por qué razón un estudiante que termina el grado decide realizar un posgrado en Comunicación? Se esgrimieron diversos argumentos. En primer lugar, el temor a que la formación (y la titulación) de grado sea considerada insuficiente con vistas a la inserción en el mercado de trabajo. De ese modo, los posgrados profesionalizantes pueden convertirse en una vía de aproximación al empleo. En el caso de estudiantes que desean acceder a la profesión docente universitaria (bien representados en la mesa), es el paso necesario para el doctorado. La coyuntura económica, recesiva, influye en muchos estudiantes de posgrado, que de ese modo retrasan su salida de la universidad.
2. El 27% de los posgrados son *online* y a distancia y el 72% son presenciales (las universidades catalanas ofertan la mitad de los 81 posgrados presenciales; las siguen a distancia las madrileñas, con 27 posgrados. ¿Consideráis la oferta suficiente? ¿Es concentrada, dispersa, acaso ajustada a las pautas de movilidad del estudiantado de posgrado? Los estudiantes consideraron la oferta como suficiente y variada, aunque echaron de menos ayudas a la movilidad estudiantil, reducidas en los últimos ejercicios, para poder acceder no a la oferta más cercana, sino a la más interesante.
3. Los posgrados de Periodismo y Comunicación Audiovisual solo representan el 30%. ¿Se trata de una proporción acorde con las expectativas de empleabilidad? Los estudiantes consideraron que, en los últimos años, ha mermado mucho la empleabilidad en Periodismo y Comunicación Audiovisual y opina-



- ron que los posgrados existentes, en general, no tienen demasiado en cuenta los cambios acontecidos en el mercado de trabajo: suelen ser excesivamente generalistas y, por ejemplo, poco atractivos incluso para graduados que ya tienen un puesto de trabajo y a quienes les gustaría una mayor especialización.
4. En estos tiempos de debate sobre posibles reformas de los planes de estudio universitarios y cuando se habla de la incorporación del modelo tres+dos (tres años de grado, dos de máster), se mira con detenimiento el precio del crédito. ¿Son los precios de los másteres un impedimento para los alumnos que desean cursarlos? Los estudiantes consideraron que, en caso de establecimiento de la reforma tres+dos, el grado no resultará habilitante desde el punto de vista profesional, aunque nominalmente se establezca lo contrario. Por lo tanto, los precios del crédito en máster serán decisivos para acoger o expulsar alumnos de la universidad en su formación como comunicadores. En la actualidad, los precios de los másteres han experimentado un incremento en correspondencia con el descenso de las becas, lo que ha incidido en un panorama de dificultades para el estudiantado que pretende cursar el posgrado.
  5. ¿Son los posgrados de Comunicación atractivos para estudiantes que no han cursado grados comunicativos? Y, al revés, ¿los estudiantes de grados de Comunicación encuentran atractivos grados que no son de la rama de conocimiento? Las respuestas se centraron en un hecho paradójico. La práctica totalidad de los actores del tejido productivo en sociedades avanzadas incorporan la comunicación como factor de valor añadido; sin embargo, los posgrados de Comunicación no parecen especialmente atractivos para estudiantes que provienen de otros campos de conocimiento. Por el contrario, los estudiantes de Comunicación, al observar las dificultades de empleo dentro de su rama, consideran la posibilidad de realizar posgrados en otros campos de conocimiento (Relaciones Internacionales, etcétera).
  6. En términos generales, y al margen de la coyuntura, la movilidad estudiantil está más asumida en términos mentales y legales. ¿Tiene la universidad extranjera una mejor oferta formativa en el ámbito de los posgrados? ¿Resulta atractiva la oferta de las universidades españolas para estudiantes extranjeros? Los estudiantes de la mesa no tenían experiencia en posgrados fuera de la universidad española, pero sí, como estudiantes Erasmus, de la formación en grado: y no consideraron que dicha formación en los países de la UE o fuera de ella tenga mayor calidad o diferenciación que la española. El problema no es, por lo tanto, de calidad de las enseñanzas, sino de su vínculo con el «mundo real». Por otra parte, la universidad española resulta, a su parecer, atractiva para estudiantes extranjeros por varias razones. Por ejemplo, en el caso de los hispanoamericanos, para acceder a una titulación europea y, por tanto, a un mercado de trabajo inserto en una sociedad del bienestar. Sin

embargo, la llegada de estudiantes extranjeros (se singularizó en la llegada, cada vez más notoria, de asiáticos) y puede convertirse, adujeron, en un problema. Jamás desde la perspectiva de la demanda: son bienvenidos. Pero sí de la oferta: con frecuencia se intenta adecuar las enseñanzas del posgrado a niveles (y capacidades de comprensión idiomática) muy diferentes entre sí, lo que redundó en una rebaja general del nivel docente.

La mesa resultó extraordinariamente productiva y mucho más matizada y rica de lo que este breve resumen puede mostrar.

---

#### MESA REDONDA DE ESTUDIANTES DE GRADO

#### **Universitat Jaume I, Universitat Ramon Llull, Universidad CEU San Pablo, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de Navarra**

*Participan:* Joana Doñate, Universitat Jaume I; Víctor Vas, Universitat Ramon Llull; Mónica del Álamo, Universidad CEU San Pablo; Álvaro Palomo, Universidad Rey Juan Carlos, y Sandra Monguilán, Universidad de Navarra.

*Modera:* D<sup>a</sup>. Beatriz Gómez.

Los alumnos convocados a esta mesa redonda coinciden en que no tenían muy claro en qué consistían los estudios que iban a iniciar cuando se matricularon. Hablan de la Comunicación como, paradójicamente, una carrera «mal comunicada». Explican que ellos tenían un interés muy vocacional por el cine, la escritura o la relación empresa-publicidad, pero no sabían cómo se concretaría el estudio de estos ámbitos ni en qué consistía la profesión. Reconocen que venían prevenidos o con cierto recelo por la mala imagen social de la disciplina, sobre todo del periodismo, pero coinciden en que la carrera universitaria les abrió los ojos y el entusiasmo a ámbitos de la comunicación que ni siquiera imaginaban y en los que luego han profundizado.

Todos eran conscientes de que la salida al mundo laboral no iba a ser fácil, pero confiaban en que su vocación, su creatividad y su compromiso con la profesión les abrirán puertas para encontrar trabajo o crearlo.

A su vez, todos los alumnos participantes valoran muy positivamente la formación humanística, y la consideran fundamental y útil. Para ellos, la cultura, la configuración de una capacidad crítica y de pensamiento son fundamentales en su formación. La mayoría incluso demanda que este tipo de estudios tenga un mayor peso en el plan de estudios, aunque reconocen que no siempre supieron ver su utilidad o adecuación en el momento en que los cursaron. A este respecto, lo

achacan a una repetición de contenidos en algunas asignaturas teóricas y advierten de la necesidad de explicar las razones por las que se incluyen en el plan docente.

El entusiasmo del profesor por la materia impartida es más importante que las herramientas docentes que buscan entretener. Prefieren aprender a razonar que aprender de memoria, y reconocen que su modo de enfrentarse a la realidad y al conocimiento es muy distinto al de sus profesores, por lo que piden que se establezca un diálogo con ellos para encontrar puntos de encuentro. Piden exigencia a los docentes y humildad a sus compañeros para que pueda haber enseñanza y aprendizaje de verdad. Reconocen que puede haber desidia o falta de compromiso con la carrera en algunos de sus compañeros, pero lo atribuyen a la falta de vocación y de educación en el esfuerzo y la responsabilidad en sus familias. No consideran que educar en estos valores sea competencia de la universidad ni tampoco que esta actitud sea mayoritaria.

Aunque son conscientes de que la técnica no debe ser el aprendizaje central de una carrera universitaria, los alumnos del grado de Audiovisual sí que demandan más formación técnica cinematográfica; al menos, que se les facilite la oportunidad de apuntarse a talleres o seminarios de cuestiones específicas, y que estos además se impartan cuanto antes para que los trabajos que realicen durante la carrera tengan una calidad lo más profesional posible. Reconocen entre sus carencias el no saber trabajar bien en grupo, lo que a veces dificulta la realización de los trabajos fin de grado.

Solicitan trabajar con «fuego real», en condiciones lo más similares posibles al mundo profesional, y que los profesores les acompañen en el proceso, en el hacer. Consideran que ese es el mejor modo de aprender. No se trata tanto de dominar la técnica como los procesos de trabajo y las habilidades intelectuales que requieren.

Las prácticas profesionales son bien valoradas por los alumnos y las consideran necesarias, pero solicitan que se tutoricen mejor, que de verdad alguien en la empresa les enseñe y que se planifiquen en coordinación con las facultades. Aunque a veces estas prácticas puedan decepcionar o sean muy exigentes y no remuneradas, las consideran parte de su formación.

El emprendimiento lo ven más como una actitud innovadora, una predisposición a lo nuevo, que como un conjunto de destrezas empresariales o de gestión. No descartan buscar trabajo en medios convencionales, pero coinciden en que ellos tendrán que hacerse un puesto en el trabajo, no buscarse un puesto de trabajo. Son conscientes de que están en medio de un cambio de paradigma en la comunicación y que parte de esa labor de emprendimiento consiste en ser capaz de monetizar las nuevas ideas y soluciones que sepan aportar al ámbito de la comunicación. Para ello, la mayoría se prepara o profundiza por su cuenta en cuestiones técnicas o creativas que les hagan únicos en el mercado laboral: producción, música, danza, interpretación, idiomas.

En el turno de preguntas, se les plantea si tienen alguna solución para hacer más asumible por sus compañeros (tal vez menos brillantes o entusiastas) las asignaturas de teoría. Responden que no depende tanto de técnicas docentes

como de hacer ver el sentido de lo que se estudia y de la capacidad del profesor para entusiasmar.

Se les cuestiona también sobre la actitud utilitarista que le pueden dar a todo y se les plantea si el universitario ya no puede perder el tiempo o hacer cosas porque sí, sin una aplicación práctica inmediata y trabajar solo. Desde su experiencia particular, consideran que estas carreras sí dejan tiempo para cultivar otras inquietudes, aunque se lamentan de la cantidad de trabajos que ha traído consigo el plan Bolonia, trabajos que quitan mucho tiempo y energías. Piden una mayor coordinación y transversalidad a la hora de mandar trabajos u ofertar seminarios, y que se exijan siempre con unos objetivos pedagógicos claros, no como un modo de ajustar el plan docente a los requerimientos de Bolonia. Coinciden en que deberían poder trabajar más solos y sin tanta supervisión, además, aunque aquí se observan diferencias según los planes de cada facultad para los TFG, por ejemplo.

Por último, tras preguntarles cómo se ven en el minuto en el que vayan a salir al mundo laboral, responden que no se consideran en absoluto pesimistas y que se ven con vocación y fuerzas suficientes como para encontrar un futuro laboral, si no estable, sí motivante y en el que vean cumplidas sus expectativas.

---

#### MESA REDONDA DE EMPLEADORES

#### **Diario de Navarra y Cadena SER**

*Participan:* Antonio Hernández Rodicio, director de la Cadena SER, y Fernando Hernández, redactor jefe del *Diario de Navarra*.

*Modera:* Xosé Ramón Pousa.

La comunicación articula el mundo y sus perspectivas son inmensas; sin embargo, la industria de la información está peor que nunca. La prensa escrita, la radio, la televisión, el cine... son sectores con problemas y, al final de la cadena, los titulados en Periodismo, Comunicación Audiovisual o Publicidad padecen las consecuencias de un mercado saturado y escaso en cuanto a salidas profesionales. Para formadores y estudiantes resulta relevante conocer el diagnóstico de los empleadores, las perspectivas de futuro y las necesidades del sector de cara a adaptarnos a los nuevos perfiles de una profesión en continuo cambio. Bajo este prisma, la mesa redonda contó con dos visiones complementarias de dos medios tradicionales —prensa y radio—, con dimensiones muy diferentes: la del pequeño periódico local, *Diario de Navarra*, y la de la gran cadena de ámbito nacional, la Cadena SER. En ambos casos, los empleadores de los citados medios coincidieron en la necesidad de dos componentes que hoy son incuestionables y que deben ir juntos: la necesidad de una buena preparación académica por parte de los licenciados y de una vocación que les permita una gran capacidad de talento y entrega profesional.

Antonio Hernández efectuó un completo diagnóstico de la evolución tecnológica del medio radiofónico, de los cambios en los hábitos del consumo, centrándose en la necesidad de dar respuesta desde la programación a las nuevas necesidades de los medios, incorporando profesionales que sean capaces de innovar los formatos profesionales, idear nuevos contenidos para la radio convencional y liderar los nuevos modelos de programación, tanto a través de las ondas como de las plataformas para la web y para los terminales móviles.

Hernández Rodicio detalló los perfiles profesionales que busca la Cadena Ser, centrados en la captación de profesionales polivalentes, conocedores de las posibilidades del audio y de la radio *online*; multiformatos, en los lenguajes tradicionales del medio y en los recursos expresivos de la web; con curiosidad profesional y afán competitivo.

Desde la perspectiva del periodismo local, Fernando Hernández destacó que la buena preparación no es suficiente si no va acompañada de la curiosidad y el interés por penetrar en la realidad del mundo local para conseguir una información original y fiable, próxima al ciudadano, que contribuya a diferenciar al periódico local de los contenidos que ofrecen los medios nacionales y las redes sociales. En este sentido, el conocimiento del entorno, la creatividad y la entrega profesional, junto a la polivalencia, son fundamentales a la hora de seleccionar a los futuros profesionales.

---

#### MESA REDONDA DE EMPLEADORES

### **Tribunal Superior de Justicia, Manos Unidas e Intermón Oxfam**

*Participan:* Gonzalo Ruiz Eraso, Tribunal Superior de Justicia; Pilar Seidel, de Manos Unidas y Enrique Abad, de Intermón Oxfam.

*Moderador:* María del Mar Ramírez Alvarado.


Esta mesa estuvo integrada por Gonzalo Ruiz Eraso, director de Comunicación del Tribunal Superior de Justicia de Navarra; Enrique Abad, responsable de Oxfam Intermón y de sus equipos de voluntariado en Navarra, La Rioja, Álava y Guipúzcoa.; y por Pilar Seidel Gómez de Quero, *Communication Officer* para CIDSE (alianza de ONGD católicas de Europa y Norteamérica, a la que pertenece Manos Unidas) y encargada de Comunicación y redes sociales en la Delegación Episcopal de Infancia y Juventud en Madrid.

En líneas generales los temas tratados giraron en torno a tres aspectos fundamentales. Por una parte, se abordó el tema de la comunicación como herramienta para la erradicación de la pobreza y la lucha contra situaciones de especial vulnerabilidad. En esta línea, se destacó la importancia de poner en marcha proyectos de comunicación comprometidos con la dignidad de las personas y con el desarrollo económico y social.

En segundo lugar, se puso de relieve la importancia de difundir información y de contar historias alejadas de la inmediatez de la noticia, que promuevan el conocimiento y la profundización en realidades complejas que se viven en distintos lugares de España y del mundo. Los representantes de Oxfam Intermón y de Manos Unidas, Enrique Abad y Pilar Seidel, explicaron a los asistentes las actuaciones y el trabajo de sus instituciones en esta dirección.

Por último, se trató en las distintas intervenciones la irrupción de nuevos perfiles y salidas profesionales en la cooperación para el desarrollo, en los Gabinetes de Comunicación, asociados al mundo de las nuevas tecnologías y las redes sociales, y también en los medios de comunicación. Asimismo, se insistió en la importancia (cada vez más crucial a efectos de empleo) de la especialización para el trabajo en comunicación. Así lo hizo Gonzalo Ruiz Eraso destacando que la comunicación en el ámbito judicial está en alza, así como el enorme valor de la misma para garantizar la transparencia.





La enseñanza universitaria de la comunicación en España ya ha cumplido cuatro décadas y un lustro, y su aportación a la formación de profesionales del sector y al desarrollo de la investigación es efectivamente importante y significativa. La gran mayoría de los periodistas, comunicadores audiovisuales, publicitarios y relaciones públicas provienen de las diferentes universidades con estudios de información y comunicación. También es relevante que la mayor parte de la investigación en comunicación, tanto teórica como aplicada, se ha realizado en las facultades de comunicación, la mayoría de las cuales forman parte de ATIC (Asociación española de universidades con Titulaciones de Información y Comunicación).

Este libro recoge las conclusiones de las Jornadas sobre Formación y Empleo en Comunicación que tuvieron lugar en la Universidad de Navarra los días 29 y 30 de junio de 2015, organizadas por ATIC, y que son las primeras en la historia de la universidad española que han abordado de manera global e integral los problemas de la formación universitaria, con la implicación simultánea y cooperativa de profesores e investigadores, estudiantes universitarios y profesionales y empleadores, en torno a una preocupación común: debatir sobre la formación que se oferta en esas facultades y ponerla en relación con la perspectiva de las empresas y de los profesionales del sector.

El volumen abarca, tras más de un año de elaboración de estudios concretos comparados entre centros, los resultados obtenidos sobre cinco grandes apartados: docencia y didáctica de los grados y de los posgrados, innovación docente en los estudios de comunicación, prácticas curriculares en las empresas españolas y empleabilidad de los egresados en las titulaciones de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. En definitiva, se trata de un balance crítico y de un estado de la cuestión de los estudios en comunicación de España, así como de las propuestas e intereses de las empresas y de los profesionales del sector a través de los máximos representantes de las diversas asociaciones. Se recogen también las opiniones e inquietudes de los estudiantes de grado y posgrado.