

Transformaciones en los modelos de formación de periodistas en España. El reto europeo

José Manuel PESTANO RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna (Tenerife)
jpestano@ull.es

Carmen RODRÍGUEZ WANGÜEMERT
Universidad de La Laguna (Tenerife)
crodrigu@ull.es

Patricia DEL PONTI
Universidad de La Laguna (Tenerife)
pdelponti@gmail.com

Recibido: 14/03/2011

Aceptado: 22/07/2011

Resumen

En este trabajo abordamos la evolución de la formación de periodistas que encontramos en España a lo largo del siglo XX, en el que se han desarrollado cuatro modelos diferentes. Estos modelos alcanzan pleno desarrollo en determinados momentos temporales y tres de ellos han evolucionado hasta la época actual. Destacamos que el modelo universitario institucional se encuentra ante importantes transformaciones debido a los cambios que supone la convergencia europea; analizamos varios elementos de esa transformación y exponemos fortalezas y debilidades de este modelo ante la presencia de otros sistemas formativos que coexisten con el institucional.

Palabras clave: Formación de periodistas, modelos formativos, estudios de periodismo, proceso de Bologna, EEES.

Transformations in the models of journalists formation in Spain

Abstract

We study the evolution of journalism training models found in Spain during the twentieth century, in which we find four different models. These models have reached full development at certain time points and three of them have evolved until now. We emphasize how the specific higher education model is now immersed in a transformation process due to the changes that the European convergence implies; we analyze diverse elements of this transformation and we expose some strengths and weaknesses of this model, in the face of other training models which coexist with the institutional.

Keywords: Teaching journalism, training models, journalism studies, Bologna Process, EHEA.

Referencia normalizada

PESTANO RODRÍGUEZ, José Manuel; RODRÍGUEZ WANGÜEMERT, Carmen; y DEL PONTI, Patricia (2011): "Transformaciones en los modelos de formación de periodistas en España. El reto europeo". *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Vol. 17, núm. 2, págs.: 401-415. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

Sumario: 1. Introducción. 2. Modelo artesanal. 3. Modelo empresa escuela. 4. Modelo intervencionista totalitario. 5. Modelo universitario específico. 6. El modelo universitario específico ante el reto europeo. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

A lo largo del siglo XX aparecen en España diferentes maneras de enseñar y aprender a ser periodista. Estas formas de preparación para el ejercicio del periodismo constituyen la base sobre la cual las personas establecen su visión del mundo, conciben ideas acerca

de la profesión y elaboran estrategias para abordar temas y contenidos; por lo tanto, la formación de los profesionales influye sobre los mensajes que llegan a las audiencias. Este fenómeno se aprecia ahora con más intensidad, al cambiar las condiciones del entorno, sistema de medios, audiencias y contenidos que llevan a modificaciones importantes en las estructuras formativas existentes (TÚÑEZ et al., 2010: 80).

En estos momentos resulta frecuente que las contribuciones acerca de la formación periodística se centren sobre todo en el estudio de la educación universitaria específica en comunicación; esta forma de preparar a los periodistas resulta ahora relevante porque se ha convertido, en el último tercio del siglo XX, en el modelo institucional que ha conseguido, con muchas dificultades, el soporte de las disposiciones legales junto a cierto reconocimiento social. Pero, ante la invisibilidad que promueve el modelo institucional, conviene desvelar que han existido otros modelos para la formación periodística, que estos modelos han sido dominantes en otros momentos y que, además, han evolucionado para competir en el presente con el modelo institucional. Cuando los periodistas identifican como una de las amenazas de la profesión el intrusismo no hacen sino dar un testimonio, quizás sobredimensionado, de la debilidad que se percibe en el modelo institucional (GONZÁLEZ Y PANIAGUA, 2008: 440).

Encontramos antecedentes del uso de modelos para el estudio de la formación del periodista en la descripción del comportamiento profesional (HUMANES, 2003) y en las clasificaciones referidas a la formación universitaria actual (LÓPEZ, 2009). Identificamos cuatro modelos en la formación de periodistas en España. Es cierto que estos modelos tienen un origen temporal determinado, pero no corresponden a períodos acotados necesariamente; en un mismo país estos modelos pueden coexistir dentro de un mismo período y manifestarse con diferente intensidad; los modelos tienden a evolucionar con el tiempo y a transformarse en función de las condiciones políticas y económicas del lugar, una metamorfosis que altera su denominación pero mantiene los mismos principios; en consecuencia trataremos aquí de modelos de formación de los periodistas, entendiendo que utilizamos una construcción teórica limitada que precisa matices.

La utilización de un modelo u otro supone tomar una posición ideológica sobre la formación periodística; por ejemplo, el modelo artesanal permite realizar una preparación controlada del trabajador, desarrollar en él las habilidades del oficio e inculcarle los valores de la empresa que lo forma; en consecuencia, se opone a una formación periodística superior e independiente, puesto que ésta se puede convertir en un obstáculo para controlar el periodismo y regular la profesión (VIDELA, 2002: 24-26).

2. Modelo artesanal

El primer modelo corresponde inicialmente a una concepción de la formación de periodistas en la que se considera al periodismo como un oficio y el proceso formativo se desarrolla exclusivamente en el entorno de trabajo. Se aprovechan los recursos humanos, infraestructuras y productos del medio para que sirvan como docentes, talleres y prácticas respectivamente; este modelo recuerda al de los gremios medievales; en él, los aprendices se incorporan a un proceso formativo que dura varios años en el que prevalece el aprendizaje mimético mediante la instrucción de otros técnicos y la

aprobación del maestro o de los cofrades; para el alumno resulta prioritario adquirir competencias reproductivas para la construcción de productos institucionalizados, manejar formas de actuar convencionales y adoptar los valores característicos de los miembros acreditados de la organización.

En este modelo de formación periodística, a diferencia con el desarrollado en su momento en los gremios medievales, modernos y actuales (LUCASSEN ET AL., 2008), los elementos que identifican un proceso formativo no se explicitan sino que quedan a juicio del instructor, oficial o maestro. Los objetivos, contenidos, métodos, temporalización y evaluación no se expresan, sino que se suceden actividades de las que se supone su valor formativo; en estas circunstancias el aprendiz se encuentra en situación precaria, dependiente de la evaluación del supervisor. Ante la falta de un currículo explícito al aprendiz le resulta difícil planificar su formación, carece de referencias claras respecto a la adquisición de sus propias competencias y se encuentra subordinado a la intuición del instructor.

Este proceso, que dura varios años, se supone dirigido al desarrollo de capacidades innatas, junto al dominio de habilidades propias de un oficio; sólo al final de período formativo se exige del aprendiz la ejecución de una obra maestra para alcanzar la categoría homónima.

En términos estrictos, podemos considerar que el modelo artesanal se refiere a la formación de aprendices que ingresan en los medios sin cualificación alguna y que tras largo aprendizaje alcanzan categorías superiores. En este sentido, en España, la relevancia del modelo artesanal de formación periodística ha pasado de ser el modelo dominante a principios del siglo XX, a suponer un porcentaje menor dentro de la formación periodística, que se ha establecido para determinados entornos locales alrededor del 10% (CANTALAPIEDRA, 1997). Esta reducción paulatina se produce, entre otras razones, debido al aumento de mano de obra cualificada tanto en cuestiones generales como específicas de la profesión; esto permite que las empresas puedan contratar personal preparado, por lo que ha aumentado progresivamente el número de titulados superiores que trabajan en los medios, y también se incrementa la presencia de los titulados en ciencias de la información (HUMANES, 1998).

Pero también se puede aplicar la esencia de este modelo a quienes disponen de cierta preparación previa y se forman en la redacción como periodistas. Si consideramos esta segunda acepción del modelo artesanal y lo entendemos como el proceso que transforma a trabajadores no cualificados en artesanos cualificados, lejos de desaparecer, este modelo continúa existiendo y se encuentra en plena evolución. Por una parte, sigue existiendo la subcontratación para puestos específicos de periodistas que emplea a personas sin titulación específica y sin titulación universitaria. Mientras esta contratación persiste en las empresas, llama la atención que en las entidades públicas encontremos convocatorias de oposiciones para ejercer como periodista en las que sólo se exija haber cursado bachillerato o estudios equivalentes (BOE, 2010: 2536) y, en estas condiciones, estas personas se formarán a lo largo del tiempo en entornos de trabajo, siguiendo el modelo artesanal.

Este modelo también se ha transformado para dar cabida a titulados universitarios de otras disciplinas diferentes a las propias de periodismo; estas personas disponen de

una preparación universitaria, con dos perfiles diferentes. Por una parte, encontramos trabajadores con titulaciones que tienen poco o nada que ver con la información que van a producir; en este caso, el título universitario funciona como si se tratara de un bachillerato que acredita en el trabajador madurez formativa y le cualifica tanto en términos de cultura general como en su capacidad para actuar utilizando técnicas y estrategias propias de quienes superan la educación superior. Al menos desde el siglo XIX proporciona la universidad esta formación genérica a personas que luego se integran en las redacciones de los medios; estudiantes de lengua, filosofía o derecho acaban sus estudios y encuentran en el periódico un lugar de trabajo, ya sea como ocupación principal o como manera de contribuir a sus metas personales.

En otros casos, cuando se trata de información relevante que precisa altos niveles de especialización, se contratan titulados universitarios que responden a esos perfiles especializados; así, los medios pueden preferir antes a una persona con estas características, a la que convierten en reportero mediante el modelo artesanal evolucionado, que a un periodista al que tienen que especializar (ELÍAS, 2009) por cuanto el primero dispone de una amplia base de conocimientos específicos con los que interpretar y explicar determinadas situaciones y el segundo tardará más en adquirir esas capacidades.

3. Modelo empresa escuela

Este modelo surge en España en un momento histórico concreto para dar respuesta a la necesidad de fortalecer la preparación de los informadores católicos que debían actuar como propagandistas y por lo tanto el modelo parte de una concepción ideológica del periodismo como eje transformador de la sociedad. Cuando Ángel Herrera Oria creó la Escuela de *El Debate* establece dos componentes en la formación de los estudiantes: la primera desarrollaba las bases ideológicas del activista católico y la segunda contenía el conocimiento de las técnicas profesionales que debería dominar un periodista; de ésta componente se encargó Manuel Graña González, que había estado en la Universidad de Columbia de la que “tomó la idea para crear un primer plan de estudios que se articulaba en torno a las materias de: redacción, reporterismo, criteriología periodística y tipografía” (CONFERENCIA DE DECANOS DE CCII, 2005:99).

Se trata de un modelo en el que se aprovechan los recursos de un medio para formar periodistas; al entorno laboral se añaden elementos formales de la docencia, como un programa, un equipo de docentes de la propia empresa y una estructura organizativa que permite impartir clases normalizadas durante un período concreto. En cierta medida se trata de una evolución del modelo artesanal, a partir del cuál se intenta optimizar y extender la formación recibida en contextos profesionales. Los promotores de este modelo son las empresas informativas que aprecian su rentabilidad tanto en términos de beneficio económico como para la previsible captación de recursos humanos; cuando el trabajo periodístico se vuelve más diverso y especializado, las empresas valoran la existencia de una base previa en los trabajadores y la formación en la empresa escuela permite tanto seleccionar a los más idóneos para cada puesto, como gestionar de manera eficiente recursos y tiempo formativo. Además, en ese proceso se transmite al alumno – aprendiz la cultura de la organización en un doble proceso de

búsqueda de eficiencia que trata no sólo de formar a posibles trabajadores competentes, sino que éstos se encuentren ya adaptados a la dinámica de la empresa.

Este modelo emerge a partir de determinadas condiciones económicas coincidiendo con crecimientos productivos, fuerte competencia e incorporación de innovaciones tecnológicas que dan como resultado un aumento en el tamaño y en la complejidad de la organización. El punto de equilibrio del modelo se logra cuando el número de aspirantes que desea formarse en la empresa escuela supera al número de puestos de aprendices de los que dispone el medio.

En la actualidad, este modelo estaría representado por un modelo híbrido, empresa – universidad basado en cursos de especialización dirigidos a personas con formación superior previa, aunque no necesariamente en ciencias de la información y la comunicación, pero con interés en la profesión periodística. Los cursos se imparten por equipos docentes formados por profesores universitarios y trabajadores cualificados de las empresas. Este conjunto de factores compuesto por equipo docente, programa, prácticas reales, empresa y universidad constituye un fuerte reclamo para aspirantes que deben afrontar diversas pruebas de acceso y elevados costes económicos. Estos procesos selectivos se dirigen a filtrar no sólo a los mejores, sino también a los más solventes, lo que implica una selección por la renta.

Puesto que algunos medios utilizan estos cursos como casi la única vía de acceso a un puesto de trabajo en esa organización, se aprecia cierta componente ideológico – política de la empresa editorial en esos procesos formativos. Muestra de las diferentes relaciones que establecen las universidades con su entorno encontramos cómo estas alianzas se dan entre empresas y universidades con estudios de comunicación, pero resulta significativo que alguno de los cursos más prestigiosos se constituyan precisamente entre empresas relevantes y universidades que no tienen estudios de comunicación, sin que resulte fácil encontrar ejemplos similares en estudios universitarios de otros campos del conocimiento. A diferencia del modelo artesanal, el modelo empresa escuela tiene un currículum formativo explícito y en su versión actual, las alianzas que establece con la universidad le permiten alcanzar diferentes niveles de reconocimiento legal y social.

4. Modelo intervencionista totalitario

La participación directa, política e ideológica del Estado en la formación de los periodistas da lugar a un tercer modelo que denominamos intervencionista totalitario, que consiste en controlar la enseñanza y la práctica del periodismo puesto que se reconoce su potencial como instrumento de propaganda (YANES, 2005). Éste modelo fue identificado en 1927 por Herrera Oria en la Unión Soviética y se desarrolló en los años posteriores en los regímenes dictatoriales europeos (VIGIL, 1987: 33-35).

En la España dividida por la Guerra Civil, el gobierno franquista aprueba la Ley de Prensa de 1938, en la que se regula el control de la prensa por parte del Estado en el artículo primero, se limita el ejercicio libre de la profesión periodística mediante la creación del Registro Oficial de Periodistas en su artículo quinto y se proyecta la organización académica de la formación del periodista en el décimo sexto. Después de unos cursos iniciales, en 1941 se crea la Escuela Oficial de Periodismo; para acceder

a la Escuela el aspirante deberá estar en posesión del título de Bachiller, Maestro u otro análogo y ser militante de Falange; además, los servicios profesionales y políticos prestados serían un mérito a valorar. A partir de esta intervención de la prensa, el control del Estado sobre la formación de otros comunicadores se extiende a la cinematografía, la publicidad, la radio y la televisión; así, el Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas se crea en 1947 y se convierte en Escuela Oficial de Cinematografía en 1962, la Escuela Oficial de Publicidad se crea en 1964 y la Escuela Oficial de Radio y Televisión nace en 1967 (PÉREZ-PORTABELLA ET AL., 2004).

La intervención estatal en la formación de los periodistas bajo la dictadura del general Franco se mantiene vigente mediante sucesivas disposiciones legales, a lo que se añade la preceptiva inscripción en el Registro Oficial de Periodistas para ejercer y la presencia de la censura. En 1964, el Decreto 1408 de 6 de mayo aprueba el Estatuto de la Profesión Periodística que, en su artículo primero, acaba con buena parte de los problemas conceptuales del periodismo al proclamar que “a todos los efectos legales es periodista quien posea el título profesional y esté inscrito en el Registro Oficial de Periodistas”. También resulta explícita la posición ideológica del régimen cuando impone que “en el ejercicio de su misión, el periodista ha de observar las normas de la moral cristiana y guardar fidelidad a los Principios del Movimiento Nacional y Leyes Fundamentales del Estado”, como se recoge en el anexo del citado Decreto, aunque tantos esfuerzos para reprimir el ejercicio del periodismo tuvieron sólo resultados limitados.

Junto a la función política de control, el modelo intervencionista totalitario proporciona a estos estudios un nuevo grado de reconocimiento jurídico; a lo largo de varias décadas se gesta una formación diferenciada, que se regula mediante normas legales específicas, y que a la larga va a incorporar la preparación periodística a la educación formal. Las Escuelas Oficiales de Periodismo se convierten en la vía para el acceso a la profesión periodística, en un proceso de institucionalización que se refuerza al adoptar una estructura académica que regula las condiciones de acceso de alumnado y profesorado, el currículum que se imparte y las condiciones que se deben cumplir para obtener un título profesional que tenga validez en todo el territorio español.

En la última década del franquismo, este modelo acaba en España con la entrada en vigor de la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, cuya disposición final segunda asigna a la universidad la formación de periodistas. Sin embargo, el modelo siguió vigente en otros países y continúa en la actualidad en otros con implicaciones significativas para la comunicación de millones de seres humanos, como ocurre en el caso chino, un modelo que afecta tanto a la formación de los futuros informadores como a la práctica profesional cotidiana (LEE, 2007: 120).

5. Modelo universitario específico

En España el modelo universitario específico no se desprende directamente del modelo intervencionista totalitario que representaba la Escuela Oficial de Periodismo. Por una parte las Escuelas y Secciones coexistieron con experiencias pioneras que

asociaban periodismo y universidad; tanto la Universidad de Navarra, privada, a través de su Instituto de Periodismo, como la Universidad de La Laguna, pública, fueron autorizadas a impartir estudios de periodismo bajo determinadas condiciones. Por otra parte, el paso de estos estudios desde estas escuelas a la universidad no fue automático ni evidente, sino que supuso el éxito de largos años de esfuerzos de tipo personalista para el reconocimiento del carácter universitario de la preparación de comunicadores.

El modelo universitario específico de formación periodística integra en la estructura formal de la universidad a los estudios de la información y la comunicación. Esto en España significa la existencia de una organización docente que dispone de un plan de estudios, que debe ser impartido por profesorado con titulación académica superior y que ha accedido a esa posición mediante procesos administrativos generales de la ordenación universitaria. La ubicación de los estudios de comunicación en la universidad le otorgan soporte legal y administrativo para todos estos procesos y los integra dentro del conjunto de actividades académicas de la institución. A diferencia de otros países, en España resulta importante obtener un título oficial con la garantía del Estado puesto que funciona como mérito o puede ser exigido como requisito; el alumnado tiene derecho a ese título cuando a juicio de sus profesores alcanza los objetivos planteados para su formación. En la disposición fundadora de los estudios de Ciencias de la Información, se establecía un paralelismo con otras titulaciones que se iban a incorporar a la universidad, para lo que se proponía que se pudieran obtener títulos de diplomado, licenciado y doctor, aunque sólo se llevarán a término los dos últimos. El título de licenciado además, supone un elemento de homologación con el resto de titulados de igual nivel en el país, lo que permite acceder a puestos de trabajo que tengan la licenciatura como condición de ingreso.

Este proceso también tuvo sus dificultades puesto que fue necesario desarrollar planes de estudio experimentales con un profesorado improvisado, que provenía de otras áreas y que no siempre tenía referencias del mundo profesional; además, el profesorado de aquella época convulsa no disponía de un corpus doctrinal de conocimientos sobre el que apoyarse y se enfrentaba en solitario a aulas masificadas, sin disponer de medios ni de instalaciones apropiadas. (MERAYO, 2000). Este paso de las Escuelas Oficiales a las Facultades de Ciencias de la Información tuvo importantes consecuencias ya que otorgó a las disciplinas que integran la comunicación un estatus de ciencia en desarrollo, lo que supuso dedicar esfuerzos docentes e investigadores a este campo científico.

Después de varias décadas de funcionamiento del modelo han ido desapareciendo los condicionantes negativos iniciales para dar paso a nuevos retos y dificultades. Las facultades han crecido en número, pasando de tres a comienzos de los años setenta a más de cuarenta en la primera década del siglo XXI; durante este tiempo, el modelo universitario específico se constituye en una referencia social, aunque el contexto económico y los intereses empresariales no hayan contribuido precisamente a un mayor reconocimiento de la profesión (REAL, 2009). Los profesores también consolidan su posición en la academia con nuevo conocimiento relevante derivado de los resultados de la investigación.

6. El modelo universitario específico ante reto europeo

Los estudios de comunicación en España se encuentran inmersos en transformaciones profundas cuyas luces y sombras producen más interrogantes y que certezas. Un análisis de la convergencia europea pone de manifiesto diferencias específicas entre países, que en vez de converger, divergen; estas diferencias se originan entre otras razones por las fuertes inercias de los sistemas educativos superiores (CROSIER ET AL., 2007). Podemos encontrar casos como el español, en donde la elección de grados de cuatro años, frente a los tres del entorno europeo próximo supone una distinción de partida que se extiende a los títulos de grado en comunicación (RAUHVARGERS ET AL., 2009).

Como consecuencia de los procesos de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, en Europa y en España se producen importantes transformaciones en los estudios de comunicación a lo largo de la primera década del siglo XXI; mientras el discurso legal y político habla de la sociedad de la información y del conocimiento, en el plano de la ejecución, la normativa y la administración aplican principios de mera economía del conocimiento, en términos de búsqueda de la eficacia y la eficiencia; en ese sentido, Xosé LÓPEZ nos indica que, tanto en España como en otros países, “los trabajos de cambio de los planes de estudio se han basado en criterios de eficacia, de sintonía con lo que pasa en el hipersector de la comunicación y de hacer frente a los desafíos de las Ciencias de la Comunicación en el panorama actual científico” (LÓPEZ, 2009: 303). Para el conocimiento y dominio responsable de medios y mensajes se reconoce la necesidad de disponer de una preparación universitaria específica y equilibrada entre teoría y práctica (COBDEN ET AL., 2007). La intervención sobre los fenómenos comunicativos implica también preparación técnica adecuada, por cuanto la comunicación mediática se lleva a cabo mediante dispositivos tecnológicos sometidos a un cambio constante.

El modelo universitario específico se encuentra en transformación; se trata del modelo institucional, el acreditado por la legalidad para formar profesionales de la información y la comunicación, pero también se encuentra rodeado de otros modelos que compiten en esa tarea. Además, el modelo universitario general se enfrenta a la dicotomía de resolver qué dirección toma, si la propia de la sociedad del conocimiento o el enfoque de la economía del conocimiento, puntos de partida para el desarrollo efectivo de los planes de estudio (ESCUADERO, 2008). Ante los cambios sociales, los nuevos graduados en periodismo, y en otras especialidades de la comunicación, tendrán que afrontar retos considerables para integrarse en entornos laborales cambiantes y complejos. Para ello dependen de la preparación que les capacita para la actividad profesional, derivada de los títulos de grado en comunicación; consideramos a continuación algunas de las cuestiones relevantes que tiene que afrontar este modelo ante el reto de la convergencia europea.

6.1. Interés creciente por los estudios de comunicación

El interés por los estudios universitarios de comunicación crece en España y en la actualidad se ofertan en más de cuarenta universidades; las razones de esta eclosión van desde un potente efecto de espejismo mediático en los jóvenes a una respuesta racional a la fuerte expansión económica de las industrias culturales. En España, los cam-

bios en la natalidad de los años 70 y 80 tienen como consecuencia la pérdida de alumnos universitarios en la última década, pasando de tener 862.436 estudiantes de licenciatura en el curso 1997-1998 a 613.717 en el curso 2007-2008. A pesar de este descenso, en comunicación se invierte esta tendencia y se ha pasado de 30.180 alumnos en el curso 1997-1998 a los 47.045 de 2007-2008; como consecuencia, en el año 2008, de cada 100 alumnos matriculados en una licenciatura en la universidad española, 7 estudian Ciencias de la Información y/o de la Comunicación (INE, 2009).

Desde una perspectiva demográfica, nos encontramos ante una doble contradicción negativa: por una parte, las notas de corte en las pruebas de acceso a la universidad indican el interés de los jóvenes por acceder a estos estudios, de manera que la universidad no puede dar respuesta a todos los que quieren estudiar periodismo; por otra parte, aún reduciendo el número de ingresos, el mercado no puede absorber a todos los egresados existiendo una estimación en la relación entre periodistas en activo y puestos redaccionales de 3 a 1 (FARIAS ET AL., 2008). que indica que estamos ante una situación de exceso de demanda a la entrada y de exceso de oferta a la salida del modelo de universitario específico.

6.2. Múltiples títulos de grado en comunicación

La estructura del actual modelo universitario específico se concretan en los planes de estudio de cada universidad, que tienen como referencia el Libro Blanco de los Títulos de Grado de Comunicación, un trabajo que organiza el marco de los títulos de Graduado en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas (CONFERENCIA DE DECANOS DE CCII, 2005:190 y sgs.).

El diseño de estos títulos de grado en comunicación no mantiene una referencia teórica sino que se basa en la búsqueda empírica de las competencias profesionales que deben poseer los egresados, siguiendo el camino trazado por el proyecto Tuning con el que se busca mayor sincronía entre la educación superior y el mercado laboral. Desde la década de los 70 surgen las competencias en educación, por lo que este concepto no resulta nuevo, incluso puede ahora hablarse de competencias y no ir más allá de los planteamientos del viejo modelo por objetivos; esto puede ocurrir si no se ponen en funcionamiento alternativas como el desarrollo de las competencias inscritas en un modelo de procesos (ESCUDERO, 2008); lo que sí resulta novedoso es el tipo y número de competencias a evaluar, su carácter genérico y la presencia del contexto en las pruebas competenciales. Además de una cuestión de moda pedagógica que altera las formas pero que puede no trascender en la práctica (BOLÍVAR, 2008), su utilización actual se basa en varias décadas de pruebas empíricas, de ensayo y error, y en el éxito que ha tenido las competencias de realización en la formación profesional. Un alumno es competente si demuestra que moviliza todos sus recursos para resolver una situación o un problema contextualizado. Esta demostración de competencia, que puede entenderse como la “instrumentalización del conocimiento exigido por el mercado” (BENAVIDES, 2006: 31), se convierte en el instrumento que permite comparar caminos formativos distintos recorridos en países y universidades diferentes.

La primera consecuencia de esto ha sido la eclosión de diferentes de títulos oficiales. De las tres licenciaturas anteriores en comunicación existentes en España, se

pasa, en octubre de 2009, a quince títulos oficiales con diferentes denominaciones, en sintonía con lo propuesto por la convergencia y en propio proyecto Tuning para los países europeos, en los que la diversidad de títulos se prefiere frente a un currículum prescrito y homogéneo.

6.3. El potencial transformador del crédito europeo

En el interior de cada título, el crédito europeo ECTS, *European credits transfer system*, opera transformaciones sustantivas, hasta tal punto que sorprende que una unidad métrica tenga tantas repercusiones. Para que se puedan realizar equivalencias en el Espacio Europeo de Educación Superior, el ECTS permite comparar recorridos formativos realizados en diferentes centros o países al proporcionar suficiente información sobre la inversión formativa realizada por un ciudadano en sus estudios; junto al Suplemento Europeo al Título, (*DS, Diploma Supplement*), acredita la formación universitaria de cada persona. El crédito ECTS debe responder al principio que contempla la educación como un proceso que se desarrolla lo largo de la vida y por lo tanto se diseña como acumulativo; cada uno de los títulos de grado en comunicación tiene 240 créditos ECTS.

El crédito ECTS refleja el trabajo efectivo del alumno en cada materia para lo que tiene en cuenta las horas presenciales y no presenciales dedicadas a la formación en clases teóricas, seminarios, tutorías, trabajo autónomo individual y en equipo, así como las actividades formativas desarrolladas en talleres, laboratorios, prácticas en empresas e instituciones externas a la universidad; también se consideran las horas invertidas en tutorías personalizadas y en las evaluaciones (CARRERAS ET AL., 2006). Una de las grietas del ECTS se encuentra en la dificultad para certificar la inversión de horas no presenciales, puesto que significa modificar las metodologías docentes del profesorado universitario trasladándolas a las propias de la educación secundaria.

Además, los grados de 240 ECTS, y el mismo concepto de crédito ECTS, suponen reducir la teoría presencial y, por lo tanto, disminuir los contenidos explicados en clase; la transformación es significativa porque en algunos casos, la reducción de presencialidad oscila entre un 20 y un 30% respecto a la misma materia impartida en la licenciatura; en la licenciatura, una materia de 8 créditos tradicionales se impartía en 80 horas presenciales, con una división al 50% entre teoría y práctica; si esa materia tenía un programa con 20 temas podía asignarle 2 horas a cada uno; en el grado esa materia puede considerarse con suerte si consigue una asignación de 6 créditos ECTS, lo que viene a suponer 2 horas semanales de teoría y 2 de prácticas presenciales durante 15 semanas, 30 horas para teoría y otras tantas para prácticas, en definitiva un 25% de reducción.

Además, el profesorado tendrá que planificar, supervisar y evaluar el trabajo presencial y no presencial del alumnado, cuyo número “constituye el número axial entre el desarrollo universitario y la indigencia subdesarrollada: la ratio real entre alumnos y profesores” (DADER, 2006: 72). El profesor debería poder atender a los estudiantes aplicando los procedimientos que estime adecuados, pero si los alumnos son numerosos la propuesta será poco viable. Por otra parte, el profesorado adquiere un protagonismo diferente modificando su método docente y multiplicando su actividad más

allá de impartir clases teóricas o prácticas; un profesor de periodismo tendrá que planificar y dividir su trabajo y el de los alumnos en clases teóricas magistrales, clases prácticas en el aula, prácticas en estudios, platós, seminarios, prácticas externas, visitas, trabajos de campo, tutorías, demostraciones técnicas (ALEGRE, 2005).

Aquí se encuentra la clave del éxito, o del fracaso, del actual proceso; de nuevo la reforma se hace recaer en los profesores porque la elección del método docente depende de cada profesor y si los métodos no varían respecto a la práctica precedente el alumnado no desarrollará todo su potencial ni empleará toda la carga horaria en alcanzar los objetivos formativos (PÉREZ, 2007); sin que esto deje de ser cierto, también resulta razonable ajustar las ratios, y puesto que se importan elementos que han tenido éxito en la formación profesional de grado superior, como pueden ser las competencias, con importar también las ratios correspondientes a ese nivel educativo sería suficiente.

6.4. Las prácticas en empresas periodísticas

Otra pieza angular del modelo universitario especializado lo constituye el sistema de prácticas en empresas, que resulta ahora general en las titulaciones de grado. Se trata de dar a conocer a los alumnos entornos dónde previsiblemente desempeñarán su trabajo, una actividad formativa que les permite construir su propio conocimiento competencial, aprender reglas y procedimientos prácticos inscritos en el ser, más que en el deber ser en el que se instala la universidad. Las prácticas tienen varias aristas; por una parte, el diseño de prácticas para el alumnado de periodismo se aproxima más a las prácticas de la formación profesional superior, denominadas formación en centros de trabajo, o FCT, que a las prácticas clínicas, propias de los estudios sanitarios que se realizan en instalaciones de calidad y prestigio universitario; el alumnado, en un claro proceso de secundarización de la universidad, tendrá que realizar su formación práctica en empresas de todo tipo; por lo tanto, alumnado sin una capacidad crítica razonable podrá pensar que toda la realidad debe ser como la que percibe.

Además, el ecosistema mediático influye en cada país en la visión y en la práctica del periodismo, dificultando los tránsitos hacia otras culturas y a los mercados laborales internacionales (HANITZSCH, 2008: 413), tendencia opuesta a la construcción de un espacio europeo de la cultura y de las comunicaciones. Para evitar entornos reducidos y localistas la UNESCO recomienda que “siempre que resulte posible, los estudiantes deberían realizar la pasantía en medios de comunicación e información nacionales o internacionales” (COBDEN ET AL., 2007: 14) junto a la supervisión de un experto cualificado del propio medio.

Para ampliar esta percepción del mundo laboral puede ser de interés realizar sesiones semanales de integración, frecuentes en otros estudios, consistentes en puestas en común periódicas que realizan los estudiantes en prácticas y que les permiten compartir diferentes experiencias. De nuevo queda por comprobar que el profesorado encargado del seguimiento de las prácticas tenga una consideración horaria adecuada, similar a la que tienen los profesores de otros niveles educativos para esas actividades. Además de coordinar y evaluar estos procesos educativos, una de sus funciones será evitar que el alumnado en prácticas se convierta en simple mano de obra sin retribución, ni formación (CANTALAPIEDRA ET AL., 2000; LAMUEDRA, 2006).

7. Conclusiones

El modelo universitario especializado para la formación de comunicadores se encuentra en proceso de importantes transformaciones; además, este modelo sigue acompañado por otros modelos que compiten en el mismo territorio formativo. El modelo artesanal y el modelo empresa escuela siguen participando en la formación de periodistas a pesar de la institucionalización y de los apoyos sociales de los que goza el modelo universitario. De hecho, el modelo empresa escuela, de elevado prestigio y coste económico para el alumnado, compite con la formación universitaria específica con el apoyo de las mismas instituciones de educación superior.

En el plano social, la demanda de estudios de periodismo parece ir en contra de las conclusiones que podrían extraerse de un análisis racional de oportunidades que considere la evolución del mercado de trabajo comparado con las inversiones necesarias, fundamentalmente económicas y de tiempo vital; se evidencia una sobrepresión social para acceder a los estudios de comunicación en toda la universidad española a pesar de las dificultades que tiene el sistema de medios para proporcionar ocupación a los egresados. En contraposición, puede argumentarse que los periodistas formados adecuadamente estarán capacitados para desarrollar múltiples ocupaciones, no sólo redaccionales, y podrán trabajar en sistemas de medios de otros países.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior supone un compromiso por una educación de calidad y, en educación, calidad significa recursos. Resulta caro disminuir la ratio de los grupos de alumnos cuando son numerosos, pero sin esa reducción el profesorado no podrá realizar el seguimiento del alumnado y la certificación de su trabajo no presencial. Las referencias mínimas exigibles se encuentran en las cifras que se emplean en España para la formación profesional de grado superior, que establecen grupos con un máximo de 20 a 30 alumnos, e incluso, contemplan desdobles en algunas materias.

Las transformaciones que impone la adopción del crédito ECTS hace que los interrogantes superen a las respuestas sobre aquello más íntimo de lo que dispone el profesorado, su método docente, junto al desplazamiento del binomio que define al profesorado universitario como docente – investigador hacia la dimensión docente.

A partir del escaso tiempo asignado a cada materia puede ocurrir que el título de grado sea insuficiente para formar adecuadamente a los periodistas. En las titulaciones de grado, de cuatro años, se sigue insistiendo en mantener materias genéricas a costa de reducir el tiempo asignado a las materias de comunicación y disminuir sus contenidos respecto a planes de estudio anteriores, en los que las licenciaturas eran de cinco años. Ante esto el posgrado de especialización va a ser necesario para una adecuada preparación profesional o académica.

Pero en este caso, los estudios de grado de periodismo tienen frente a sí el reto que supone proporcionar suficiente valor añadido a la formación periodística de base con respecto a otros grados, cuyos graduados podrán cursar posgrados de especialización en periodismo, y en otras áreas de la comunicación, con igual derecho; corresponderá a los estudios de grado marcar diferencias sustanciales como modelo universitario específico que luego influirán en distintas maneras de abordar el quehacer informativo y en los productos informativos.

8. Referencias bibliográficas

- ALEGRE DE LA ROSA, Olga (2005): “Construir un espacio europeo de educación superior”, en VILLAR, Luis et al.: *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid, Pirámide, pp. 290-344.
- CONFERENCIA DE DECANOS DE CCII (2005): *Libro Blanco de los títulos de Grado en Comunicación*. Madrid, ANECA.
- BENAVIDES, Juan (2006): “Algunos comentarios sobre el papel de la universidad en la sociedad del conocimiento”, en LOSADA, Ángel, PLAZA, Juan y HUERTA, Miguel (coords.): *Comunicación, Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2010): *Resolución de 4 de diciembre de 2009, de la Universidad de Cádiz*. BOE España, nº 9, 11 de enero.
- BOLÍVAR, Antonio (2008): “El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, monográfico nº 2, www.redu.um.es/Red_U/m2/ [fecha de consulta: 12 de marzo de 2011].
- CANTALAPIEDRA, María José (1997): “Periodistas locales”, en *Zer*, nº 3, www.ehu.es/zer/ [fecha de consulta: 12 de diciembre de 2010].
- CANTALAPIEDRA, María José; COCA, César; BEZUNARTEA, Ofa (2000): “La situación profesional y laboral de los periodistas vascos”, en *Zer*, nº 9, <http://www.ehu.es/zer/> [fecha de consulta: 12 de diciembre de 2010].
- CARRERAS, José et al. (2006): *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona, Octaedro.
- COBDEN, Michael, ADAM, Gordon; HOLM, Hans; ABU-FADIL, Magda (2007): *Plan modelo de los estudios de periodismo*. París, UNESCO.
- CONFERENCIA DE DECANOS DE CCII (2005): *Libro Blanco de los títulos de Grado en Comunicación*. Madrid, ANECA.
- CROSIER, David; PURSER, Lewis; SMIDT, Hanne (2007): *Universities shaping the european higher education area*, Bruselas, European University Association, www.eua.be [fecha de consulta: 20 de diciembre de 2009].
- DADER, José Luis (2006): “Reflexividad e innovación metodológicas como condición de progreso para las ‘ciencias de la comunicación’”, en LOSADA, Ángel; PLAZA, Juan y HUERTA, Miguel (coords.): *Comunicación, Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.
- ELÍAS, Carlos (2009): “¿Perjudica la carrera de Periodismo el buen quehacer informativo?”, *Actas del I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. La Laguna, 9-11 diciembre.
- ESCUADERO, Juan (2008): “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, monográfico nº 2, www.redu.um.es/Red_U/m2/escudero.pdf [fecha de consulta: 17 de enero de 2010].

- FARIAS BATLLE, Pedro (dir.) et al. (2008): *Informe anual de la profesión periodística 2008*. Madrid, Asociación de la Prensa de Madrid.
- GONZÁLEZ CORTÉS, María Eugenia; PANIAGUA RIOJANO, Francisco (2008): “Las asociaciones de la prensa españolas, un modelo de organización profesional consolidado”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 63, pp. 435-444., en: http://www.revistalatinacs.org/08/36_793_56_prensa/latina_art793.pdf [fecha de consulta: 29 de enero de 2010].
- HANITZSCH, Thomas (2009): “Comparative Journalism Studies”, en WAHL-JORGENSEN, Karin y HANITZSCH, Thomas (eds.): *The Handbook of Journalism Studies*, Taylor & Francis, Nueva York, pp. 413-427.
- HUMANES, María Luisa (2003): “Evolución de roles y actitudes. Cultura y modelos profesionales del periodismo”, *Telos*, nº 54, <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=54.htm> [fecha de consulta: 20 de enero de 2010].
- HUMANES, María Luisa (1998): “La profesión periodística en España”, en *Zer*, nº 4, <http://www.ehu.es/zer/zer4/humanes12.html> [fecha de consulta: 20 de enero de 2009].
- INE, *INEBase* (2009): *Enseñanza superior en España*, INE, www.ine.es [fecha de consulta: 29 de enero de 2011].
- LAMUEDRA, María (2007): “Estudiantes de Periodismo y prácticas profesionales: el reto del aprendizaje”, en *Comunicar*, nº 28. pp. 203-211.
- LEE, Chin (2005): “The conception of Chinese journalist: ideological convergence and contestation”, en BURG, Hugo, *Making journalist*, Routledge, Abingdon, pp. 107-126.
- LÓPEZ, Xosé (2009): “Tendencias en la formación de los periodistas en los ámbitos hispanos y lusófonos en el siglo XXI”, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, nº 15. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 295-313.
- LUCASSEN, J.; DE MOOR, Tine; ZANDEN, J. L. (eds., 2008): *The Return of the Guilds*. Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis, Cambridge University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (GOBIERNO DE ESPAÑA) (2003): *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 3-4.
- MERAYO PÉREZ, Arturo (2000): “Periodistas para el siglo de la información: claves para formar a los nuevos comunicadores”, en *BOCC, Biblioteca on-line de ciências da comunicação*, Labcom. Disponible en www.bocc.ubi.pt [fecha de consulta: 12 de enero de 2011].

- PÉREZ-PORTABELLA, Antoni; MARTÍ, Josep M.; BONET, Montse (2004): “El papel emergente de la comunicación audiovisual en los entornos formativos”, *II Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad (OCS)*, Actas del 6 al 16 de noviembre.
- RAUHVARGERS, Andrejs, et al. (2009): *Bologna Process. Stocktaking Report 2009*, abril, Bologna Process, Benelux, pp.122.
- REAL, Elena (2009): “Estatuto profesional, entre la confusión y la desprofesionalización”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, nº 15. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 95-118.
- TÚÑEZ, Miguel; MARTÍNEZ, Yolanda; ABEJÓN, Paloma (2010): “Nuevos entornos, nuevas demandas, nuevos periodistas”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, nº 16. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 79-94.
- VIDELA, José Juan (2002): *La formación de los periodistas en España: perspectiva histórica y propuestas de futuro*, Departamento de Derecho Constitucional, Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral, <http://eprints.ucm.es/tesis/inf/ucm-t25979.pdf> [fecha de consulta: 12 de enero de 2011].
- VIGIL Y VÁZQUEZ, Manuel (1987): *De la Escuela de El Debate a Ciencias de la Información*. Barcelona, Mitre.
- YANES MESA, Rafael (2005): “La complicada evolución de la libertad de prensa en España durante el siglo XX. Apuntes para su estudio”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, núm. 30, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/liprensa.html> [fecha de consulta: 12 de enero de 2011].