

*Coordinadoras*

*Carmen*

*Nerea*

*Marta*

*Vadillo*

*Lazo*

*Bengo*

## **Evaluación de la implantación del EEES en los estudios de Comunicación**

Prólogo de Jorge Cortés-Montalvo  
(Universidad Autónoma de Chihuahua, México)

*Cuadernos Artesanos de Latina / 34*



Universidad  
de La Laguna



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



Sociedad Latina de  
Comunicación Social

## ***Cuadernos Artesanos de Latina - Comité Científico***

Presidencia: José Luis Piñuel-Raigada (UCM)

Secretaría: Concha Mateos (URJC)

- Bernardo Díaz-Nosty (Universidad de Málaga, UMA)
- Carlos Elías (Universidad Carlos III de Madrid, UC3M)
- Javier Marzal (Universidad Jaume I, UJI)
- José Luis González-Esteban (Universitas Miguel Hernández de Elche)
- José Luis Terrón (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB)
- José-Miguel Túñez (Universidad de Santiago, USC)
- Juan-José Igartua (Universidad de Salamanca, USAL)
- Julio Montero (Universidad Complutense de Madrid, UCM)
- Marisa Humanes (Universidad Rey Juan Carlos, URJC)
- Miguel Vicente (Universidad de Valladolid, UVA)
- Miquel Rodrigo-Alsina (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Núria Almiron (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Ramón Reig (Universidad de Sevilla, US)
- Ramón Zallo (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)
- Victoria Tur (Universidad de Alicante, UA)

\* Queda expresamente autorizada la reproducción total o parcial de los textos publicados en este libro, en cualquier formato o soporte imaginables, salvo por explícita voluntad en contra del autor o autora o en caso de ediciones con ánimo de lucro. Las publicaciones donde se incluyan textos de esta publicación serán ediciones no comerciales y han de estar igualmente acogidas a Creative Commons. Harán constar esta licencia y el carácter no venal de la publicación.

\* La responsabilidad de cada texto es de su autor o autora.

## Coordinadoras

Carmen Marta-Lazo (Universidad de Zaragoza) [cmarta@unizar.es](mailto:cmarta@unizar.es)

Nerea Vadillo-Bengoa (Universidad San Jorge) [nvadillo@usj.es](mailto:nvadillo@usj.es)

# Evaluación de la implantación del EEES en los estudios de Comunicación

*Cuadernos Artesanos de Latina / 34*



## 34° - EVALUACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DEL EEES EN LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN

Carmen Marta-Lazo y Nerea Vadillo-Bengoa | Precio social: 7,60 € |  
Precio en librería: 9,90 € |

Editores: Concha Mateos-Martín y Samuel Toledano-Buendía

Diseño: Juan Manuel Álvarez

Ilustración de portada: Fragmento del cuadro "Mujer con jarrón", de  
Murrieta Minauro, 2004 (México)

Imprime y **distribuye**: F. Drago. Andocopias S. L.

c/ La Hornera, 41. La Laguna. Tenerife.

Teléfono: 922 250 554 | [fotocopiasdrago@telefonica.net](mailto:fotocopiasdrago@telefonica.net)

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal  
- La Laguna (Tenerife), 2013 – Creative Commons

(<http://www.revistalatinacs.org/09/Sociedad/estatutos.html>)

(<http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/artesanos.html>)

Protocolo de envío de manuscritos con destino a C.A.L.:

<http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/protocolo.html>

Descarga (gratuita) para *e-book*:

<http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/artesanos.html#34>

ISBN – 13: 978-84-15698-11-1

ISBN – 10: 84-15698-11-9

D. L.: TF-11-2013

## Índice

- Prólogo, Jorge Cortés Montalvo** (Universidad Autónoma de Chihuahua, México)..... 7
1. La evaluación de la calidad mediante proyectos de innovación. Estudio de caso de la Universidad de Zaragoza  
**M<sup>a</sup> Carmen Agustín-Lacruz y Carmen Marta-Lazo, Universidad de Zaragoza..... 11**
2. Experiencias de cooperación universidad-empresa en el ámbito de la Comunicación. El caso de Aragón  
**Nerea Vadillo-Bengoia y Víctor Manuel Pérez-Martínez, Universidad San Jorge..... 29**
3. Los másteres oficiales universitarios españoles en busca de una adecuada orientación laboral  
**M. Julia González-Conde y Carmen Salgado-Santamaría, Universidad Complutense de Madrid..... 51**
4. Repensar la profesión periodística  
**María Gómez y Patiño, Universidad de Zaragoza..... 79**
5. Disciplinas y lenguajes tecnológicos como mediadores entre educación y educomunicación  
**Manuel Viñas-Limonchi, Universidad San Jorge ..... 103**
6. Competencias digitales, exclusión social y género  
**Sara Osuna y Roberto Aparici, UNED..... 119**
7. La música en los grados de Comunicación del EEES. El sonido de las emociones  
**Estrella Martínez-Rodrigo y Rosario Segura-García, Universidad de Granada ..... 151**
8. Una experiencia educativa en aprendizaje integrado de contenidos en inglés Press Writing and Communication I y II  
**MA Joseph McMahon, Universidad San Jorge..... 175**



## PRÓLOGO

Como es bien sabido, los ministros europeos encargados de la Educación Superior fijaron la fecha, en el ya rebasado 2010, como límite para que la totalidad de los países de la Unión, hicieran los ajustes necesarios en el proceso de adaptación de los estudios universitarios al emergente Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

Con este acuerdo habrían de unificarse, cuanto fuera posible, los criterios de orden pedagógico y metodológico que regirían en el futuro los títulos universitarios, considerando como prioridad el objetivo de fortalecer la movilidad de profesores y estudiantes, preferentemente entre las instituciones educativas de los países miembros, con el fin de desarrollar las competencias y mejorar la capacidad de inserción laboral de los jóvenes graduados en el mercado de trabajo.

Aquel 19 de junio de 1999 que casi cerraba el siglo, la declaración de Bolonia abrió una época de reingeniería en el ámbito universitario europeo, impulsando reformas inéditas e imprescindibles para unificar el paradigma educativo del siglo XXI. No obstante las reacciones de los ‘apocalípticos’ que nunca faltan, ergo las resistencias de funcionarios y profesores por el bajo presupuesto destinado a su implementación o por la difícil, escasa y a veces inadecuada información que recibía al principio la comunidad universitaria, o de los estudiantes que exigían el reconocimiento de su innegable papel protagónico en el proceso y resentían el aumento de las tasas, hubo también, gradualmente, la aplaudida dotación de recursos tecnológicos a la mayoría de las universidades y la adhesión y el decidido empeño del personal docente en comprender y habilitarse en la naciente didáctica. A pesar del desánimo de los detractores, avanzó con mayor fuerza el entusiasmo de los defensores y el Espacio Europeo de la Educación Superior es ya un hecho irreversible e irrenunciable en todos los países de la Unión, y aún ha trascendido fronteras y océanos dejando su impronta en muchas universidades

iberoamericanas, en el amplio contexto de la denominada sociedad del conocimiento.

Para el caso español, y en particular en las titulaciones asociadas a la comunicación y el periodismo, va quedando constancia del consistente avance en la instalación y desarrollo del modelo de competencias, a partir de la implementación seria e imaginativa de múltiples proyectos.

La edición de los Cuadernos Artesanos que el lector tiene ante sí, es un admirable compendio breve, coordinado con esmero por Carmen Marta Lazo, de la Universidad de Zaragoza y por Nerea Vadillo Bengoa, de la U. San Jorge, de los esfuerzos, peripecias y logros para arribar a los actuales estadios, ya por encima de la línea media, de la implementación de estrategias y políticas de la renovación académica acordada para el EEES.

CARMEN AGUSTÍN y CARMEN MARTA (Universidad de Zaragoza) abren el capitulo dando cuenta de cómo el resultado de los proyectos de innovación educativa, desarrollados en el Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza, ha contribuido positivamente a la mejora de la calidad en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y de la titulación en su conjunto.

NEREA VADILLO, (USJ) incorpora en el segundo capítulo, una visión detallada de cómo el nuevo marco europeo de Educación Superior acerca a la universidad y a la empresa “en la medida en la que les hace compartir un principio básico: preparar mejor a los titulados para su ingreso en un mercado de trabajo competitivo y sin fronteras, en el que lo fundamental es que el alumno sea capaz de usar las herramientas que le van a permitir alcanzar el conocimiento. Se trata de conseguir que los aprendizajes sean significativos, es decir, que doten al estudiante de unas competencias profesionales y que le enseñen a aprender”.

La contribución de JULIA GONZÁLEZ y CARMEN SALGADO (U. Complutense), en el tercer capítulo, presenta un panorama en referencia a los Másteres o programas de maestría, bajo el precepto de que “los ciudadanos con mayor cualificación tienen



más posibilidades de encontrar un trabajo que los de menor nivel académico y profesional”

MARÍA GÓMEZ PATIÑO (Universidad de Zaragoza) firma el capítulo 4, y analiza la figura del periodista “neo-nato” o “mutante” ante las nuevas propuestas emanadas de la aplicación de las TIC al oficio, su carácter polivalente y los estilos que los profesionales de la comunicación asumen, absolutamente emergentes, como blogueros, directivos y gestores de redes sociales.

La educación en materia de comunicación, nos dice MANUEL LIMAS (USJ) en la quinta sección, refiriéndose a las disciplinas y los lenguajes tecnológicos, “genera casi a diario una suma inagotable de sistemáticas, instrumentos y argumentos, principalmente de identidad digital, diseñados a propósito para una sociedad emergente cuyos miembros contribuyen de manera activa a la construcción de interesantes líneas de conexión interpersonal”.

SARA OSUNA y ROBERTO APARICI (UNED), se ocupan en el capítulo 6 del sensible tema de la exclusión social y de género en el terreno de las competencias digitales, y demuestran que “las posibilidades humanas y técnicas de compensar una limitación son enormes, aún para las personas con capacidades diferentes”. Afirman contundentemente que “La mejora de la accesibilidad física y digital a través del diseño para todos o diseño universal es lo que define el concepto de respeto y valoración de la diversidad humana como principio máximo para una educación universitaria igualitaria”.

En el séptimo apartado, ESTRELLA MARTÍNEZ y ROSARIO SEGURA (Universidad de Granada), nos plantean el sentido que adquiere la comunicación, y particularmente el mensaje publicitario a través de la percepción de la música. Explican cuan persuasiva puede resultar una melodía en la conducción de las emociones y como, en consecuencia, estas últimas pasan a ser preocupación comercial de las empresas.

JOSEP McMAHON (USJ) cierra el texto dando cuenta de un ejercicio didáctico, en el que ofrece a los estudiantes de periodismo, las herramientas necesarias para afrontar con éxito diferentes

situaciones vinculadas a su profesión en dónde el uso del inglés es importante. En el componente práctico de la materia, los alumnos leen y analizan diferentes tipos de prensa anglosajona, estudian el lenguaje periodístico de la prensa impresa, de la prensa digital y todo lo necesario para escribir sus artículos.

Es recomendable seguir con atención las experiencias que los autores reportan en este cuaderno, porque está claro que el esfuerzo de aproximación hacia la visión de los ideólogos de la educación superior en el espacio europeo va dando pasos en firme, y este documento es testimonio fehaciente de ello, aunque permanezca abierto el debate acerca de que, si bien los nuevos modelos educativos centrados en el desarrollo de competencias, dotan a los estudiantes de mejores elementos y capacidades para desempeñarse en el mercado laboral, el problema que habrá que afrontar, es que quizá la posibilidad de un futuro halagüeño y exitoso para el profesionista novel, no dependa solamente de las estrategias de formación y las titulaciones, sino de las oportunidades reales ofrecidas por el entorno laboral, que se finca en factores estructurales y económicos, ajenos en buena medida, a la disposición y alcances de las instituciones educativas.

*Jorge Abelardo Cortés-Montalvo*

Catedrático de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



## La evaluación de la calidad mediante proyectos de innovación. Estudio de caso de la Universidad de Zaragoza

*María del Carmen Agustín-Lacruz*, Universidad de Zaragoza  
[cagustin@unizar.es](mailto:cagustin@unizar.es)

*Carmen Marta-Lazo*, GICID, Universidad de Zaragoza  
[cmarta@unizar.es](mailto:cmarta@unizar.es)

### Resumen

La innovación docente es una pieza importante del nuevo modelo educativo proyectado en el EEES, no sólo planteada como pequeñas acciones puntuales, sino como una acción estructural y una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de las titulaciones universitarias.

Los nuevos grados contemplan la relevancia de la evaluación de los cambios suscitados entre las maneras de aprender tradicionales y las formas más actuales, ya implantadas. De esta forma, surgen nuevas líneas de investigación educativa basadas en la implantación de metodologías innovadoras y en la articulación de las competencias de aprendizaje a lo largo del proceso formativo.

Como estudio de caso, presentamos el análisis de la investigación educativa desarrollada en el Grado de Periodismo de la

Universidad de Zaragoza desde el año 2008. El propósito de este trabajo es recoger una compilación sistematizada y un análisis crítico de los proyectos de innovación educativa desarrollados desde la puesta en marcha de esta titulación, identificando las acciones de mejora, los ejes de interés, los agentes participantes, los métodos, herramientas y procedimientos utilizados, los principales resultados alcanzados y su difusión y transferibilidad. Los objetivos planteados mediante este análisis se resumen en: a) Elaborar un diagnóstico que evalúe las mejoras alcanzadas, b) Determinar los ejes de interés de las líneas de actuación y c) Hacer posible la toma de decisiones estratégicas en relación con los procesos de evaluación de la titulación.

Como conclusión, podemos avanzar que la evaluación global de los resultados de los proyectos de innovación desarrollados ha contribuido de forma notable a la mejora de la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y de la titulación de Periodismo en su conjunto.

**Palabras clave:** Innovación; Investigación educativa; Mejora de los aprendizajes; calidad; Grado en Periodismo; Universidad de Zaragoza (España).

## 1. Introducción

EN LAS TITULACIONES relacionadas con la Información y la Comunicación, el impulso de la investigación y la innovación educativa han recorrido a lo largo de los últimos años un itinerario semejante al desarrollo del proceso de convergencia europea, notablemente reforzado por el desarrollo de las TIC, que han contribuido a la promoción, a la sostenibilidad y al éxito de los programas de innovación y mejora educativa.

Para su plena implantación, el proceso de Bolonia necesita cambios profundos en las metodologías educativas utilizadas tradicionalmente por la universidad española. Por ello, además de suscitar novedades importantes en la organización de las enseñanzas universitarias, ha favorecido que docentes y discentes modifiquen su

concepción de la interacción educativa, así como sus formas de aprender y enseñar.

La función del profesorado consiste hoy en día en desarrollar tareas de mediación, facilitación o guía, lo que supone fomentar los hábitos intelectuales del estudiante y también los profesionales (González Galán, 2007). No sólo se trata de formar en conocimientos teóricos sino que es necesario que el estudiante adquiera habilidades, destrezas, procedimientos, aptitudes, intereses, autoexigencia y valores necesarios para el autoaprendizaje permanente a lo largo de la vida (*long life learning*, LLL). Todo ese conjunto de aportaciones conduce al alumno a saber, saber hacer, saber ser, saber estar, poder hacer y querer hacer, aumentando su motivación en el ejercicio diario de su actividad profesional.

Como la formación universitaria del alumnado no se circunscribe únicamente al número de sesiones de clase presencial recibidas, si no que se amplía al tiempo dedicado a su aprendizaje autónomo, necesita desarrollar más esfuerzo: una actitud proactiva, participativa, de trabajo constante y de reciclaje continuo. “Más que aprender a hacer, los estudiantes de Periodismo tienen que aprender a ser (...) se remite a sustituir el aprendizaje mimético por el aprendizaje verdadero, a privilegiar que los estudiantes escuchen su propia voz, descubran sus propias capacidades de lectura y aprehensión de la realidad, busquen los porqués, aprendan más que acierten” (Rodríguez Betancourt, 2004: 325).

Al mismo tiempo, desde las instituciones educativas se ha impulsado el desarrollo de acciones sistematizadas de innovación y mejora para contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo científico de las disciplinas en su conjunto.

En el marco de la investigación educativa, la búsqueda de la innovación<sup>1</sup> y de la creatividad se considera un valor añadido de la

---

1 El concepto de innovación es muy característico de la reflexión actual acerca de la educación, aunque todavía no cuenta con un marco teórico completamente consolidado. Aplicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje se denomina *innovación educativa*. Esta expresión es sucesora del enunciado

actividad docente e investigadora del profesorado –la innovación entendida como parte de la dedicación– y también como un horizonte característico de los saberes y las prácticas propias de la enseñanza universitaria –la innovación y la creatividad concebidas como cultura– (Agustín et al, 2011: 14).

Estos aspectos incardinan bien con la filosofía educativa actual de búsqueda de la calidad –entendida como una aspiración a la mejora efectiva del aprendizaje y la docencia, en cuya consecución intervienen numerosos elementos como “los valores [de la organización], el nivel de satisfacción, la acción formativa de los profesores, la cultura institucional, el clima de las clases, etc...” (Zabalza Beraza, 2003: 171)– y de adaptación continua a los nuevos entornos, característica del proceso de convergencia europea, que ha extendido y generalizado conceptos como los de “competencia”, “competencia docente del profesorado”, “aprendizaje a lo largo de la vida” y “sistemas de aseguramiento y de garantía de la calidad”.

## **2. La calidad educativa a través de la innovación en el Grado de Periodismo en la Universidad de Zaragoza**

### **2.1. Objetivos**

El objetivo de este trabajo consiste en realizar un estado de la cuestión comprensivo y global de la investigación educativa desarrollada en el Grado en Periodismo desde su implantación en la Universidad de Zaragoza. Para lograrlo, se lleva a cabo una compilación sistematizada de los proyectos de innovación educativa desarrollados, incluyendo los ejes de interés, los agentes intervinientes, los métodos, herramientas y procedimientos utilizados, la identificación de las acciones de mejora y los principales resultados, de manera que sea posible:

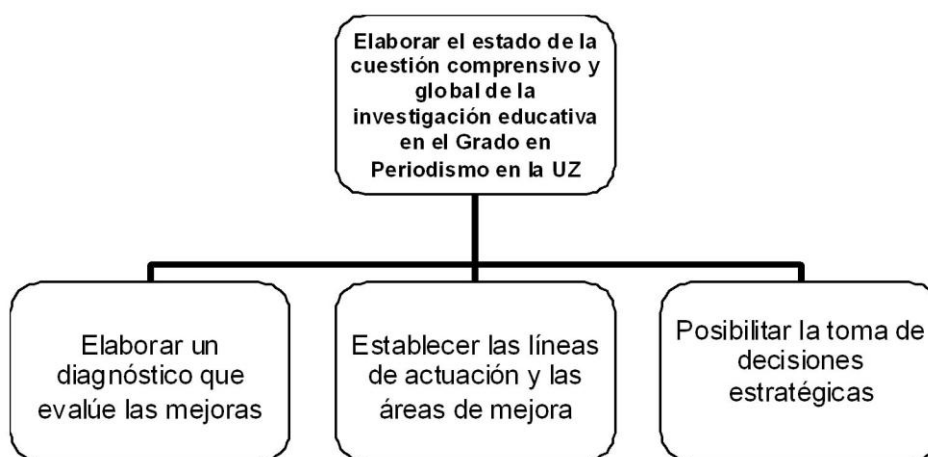
- a) Elaborar un diagnóstico que evalúe las mejoras alcanzadas,

---

*innovación docente* y fue utilizada de forma muy frecuente desde la década de los años ochenta del siglo pasado.

- b) Establecer las líneas de actuación y las áreas de mejora pendientes de acometer
- c) Hacer posible la toma de decisiones estratégicas en relación con los procesos de evaluación de la titulación.

**Figura. 1. Objetivos del trabajo**



## 2.2. Marco temporal

El periodo estudiado comprende los años 2008 y 2011, respectivamente. El intervalo corresponde a la implantación de la titulación en la Universidad de Zaragoza y coincide con el inicio real en la Universidad española del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. No ha existido ningún tipo de adaptación, al ser una integración plena desde su primer día de andadura.

En España, con la entrada en vigor la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* se abrió el proceso de ‘modernización’ de la Universidad en el escenario de convergencia de las enseñanzas hacia la construcción del EEES. Nos encontramos con un modelo que pretende “dar respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación”, tal y como se expresa en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Marta Lazo: 2009:1). En este sentido, “La Comunidad de Aragón fue pionera en España en estar los estudios de Comunicación plenamente integrados

al Plan Bolonia, ya desde el curso 2008-2009” (Vadillo, Marta y Cabrera, 2010).

El Plan de Estudios del Grado de Periodismo fue aprobado mediante Resolución de la Universidad de Zaragoza, de 10 de febrero de 2009 y publicado en el BOA el 4 de marzo de 2009. Este Grado, perteneciente el área de Ciencias Sociales y Jurídicas comenzó a impartirse en el curso académico 2008-2009.

El Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza tiene como objetivo “la formación de profesionales de la información y la comunicación con conocimientos y competencias que abarcan los distintos aspectos del ejercicio de la profesión de periodista adaptada a las condiciones que la fusión de medios tradicionales y modernos impone. Los graduados en Periodismo serán especialistas en producción de contenidos específicamente elaborados en función de los destinatarios y de los medios y soportes elegidos. Serán además capaces de manejar y gestionar cada uno de esos soportes, desde el diseño del proyecto hasta la obtención de productos completos, pasando por la redacción, la edición y la realización completa de los contenidos”<sup>2</sup>.

### 2.3. Método de estudio

Conseguir el objetivo propuesto requiere:

1) Identificar, localizar y consultar:

a) Los *Planes estratégicos* de la Universidad de Zaragoza<sup>3</sup>, que han marcado las líneas maestras de la actuación institucional;

---

<sup>2</sup> Véase información incluida en Universidad de Zaragoza. Grado en Periodismo. Disponible en <http://titulaciones.unizar.es/periodismo/> y en [http://fyl.unizar.es/documents/gradoenperiodismocorregido\\_000.pdf](http://fyl.unizar.es/documents/gradoenperiodismocorregido_000.pdf)  
Consulta 16-02-2012.

<sup>3</sup> Universidad de Zaragoza. (2001). Plan Estratégico 2002-2005. Disponible en [http://www.unizar.es/plan\\_estrategico/pdf/plan\\_estrategico.pdf](http://www.unizar.es/plan_estrategico/pdf/plan_estrategico.pdf).  
Consulta 9-01-2012.

Universidad de Zaragoza. (2006). Programa de actuación del rector 2006. Disponible en [http://www.unizar.es/plan\\_estrategico/pdf/programa-actuacion2006.pdf](http://www.unizar.es/plan_estrategico/pdf/programa-actuacion2006.pdf).  
Consulta 13-03-2012



- b) Los *Planes de formación del profesorado*, en los que se sitúan los *Programas de mejora e innovación de la docencia* y
- c) Las *Convocatorias de Innovación docente*<sup>4</sup>, con sus respectivos programas<sup>5</sup> y *Líneas de actuación*, en los que se ubican los

---

Universidad de Zaragoza. (2007). Programa de actuación del rector 2007. Disponible en [http://www.unizar.es/plan\\_estrategico/pdf/programa-actuacion2007.pdf](http://www.unizar.es/plan_estrategico/pdf/programa-actuacion2007.pdf)

Consulta 13-02-2012

López Pérez, M. J. (2008). Informe de gestión 2008 y Programa de actuación 2009. Disponible en

<http://www.unizar.es/gobierno/rectorado/doc/IGPA2008DEF.pdf>

Consulta 14-02-2012

López Pérez, M. J. (2009). Plan Estratégico de viabilidad y conversión a CEI de la Universidad de Zaragoza. Disponible en

[http://campusexcelencia.unizar.es/documentos/actuaciones\\_e\\_indicadores\\_es\\_pecificos.pdf](http://campusexcelencia.unizar.es/documentos/actuaciones_e_indicadores_es_pecificos.pdf)

Consulta 14-02-2012

López Pérez, M. J. (2010). Informe de gestión 2010 y Programa de actuación 2011. Disponible en [http://www.unizar.es/sg/doc/IGPA2010\\_000.pdf](http://www.unizar.es/sg/doc/IGPA2010_000.pdf)

Consulta 14-03-2012

4 Se encuentran disponibles para su consulta pública las convocatorias correspondientes a los años 2008-2011.

Universidad de Zaragoza. Adjuntía al rector para innovación docente.

Convocatorias de innovación docente Resolución de las convocatorias 2008-2009. Disponible en

<http://www.unizar.es/innovacion/convocatorias/resolucion08M.php>.

Consulta 14-02-2012

Universidad de Zaragoza. Adjuntía al rector para innovación docente.

Convocatorias de innovación docente. Memorias de los proyectos 2008-2009. Disponible en

<http://www.unizar.es/innovacion/convocatorias/Memorias08M.php>

Consulta 14-02-2012

Universidad de Zaragoza. Adjuntía al rector para innovación docente.

Convocatorias de innovación docente. Resolución de las convocatorias 2009-2010. Disponible en

<http://www.unizar.es/innovacion/convocatorias09/resolucion09.php>

Consulta 14-02-2012

Universidad de Zaragoza. Adjuntía al rector para innovación docente.

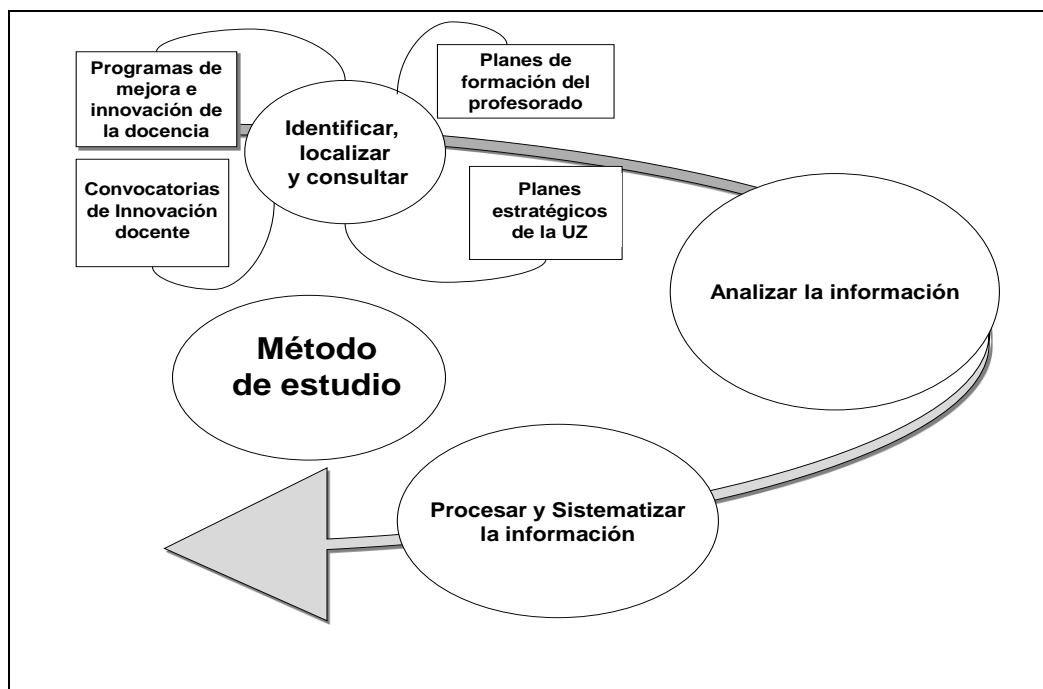
Convocatorias de innovación docente. Memorias de los proyectos 2009-2010. Disponible en

<http://www.unizar.es/innovacion/convocatorias09/Memorias09.php>

Consulta 14-02-2012

proyectos concretos que auspician y promueven la innovación educativa objeto de estudio.

**Figura. 2. Método y técnicas de estudio**



Las tareas de identificación y seguimiento de las *Convocatorias de innovación docente* han resultado complejas y dificultosas, pues aunque

---

Universidad de Zaragoza. Adjuntía al rector para innovación docente. Convocatorias de innovación docente. Resolución de las convocatorias 2010-2011. Disponible en <http://www.unizar.es/innovacion/convocatorias2010/> Consulta 14-02-2012.

Universidad de Zaragoza. Adjuntía al rector para innovación docente. Convocatorias de innovación docente. Memorias de los proyectos 2011-2011. Disponible en <http://www.unizar.es/innovacion/convocatorias/Memorias2010.php> Consulta 14-02-2012.

5 Los Programas principales son: a) Programa de Enseñanza Semipresencial de la Universidad de Zaragoza (PESUZ); b) Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ); c) Programa de Acciones de Mejora de la Docencia (PMDUZ) y d) Programa de Innovación Estratégica de Centros y Titulaciones (PIECyT).

Dentro de cada uno de dichos programas se incluye un número variable de líneas de intervención, que oscilando entre dos y siete, definen de forma precisa el ámbito de la innovación educativa.

se trata de una línea de intervención definida como estratégica, está vehiculada a través de convocatorias de rango autonómico y los objetivos y los formatos que adoptan pueden ser diversos.

En el caso de la Universidad de Zaragoza, hasta la fecha, el Ministerio de Educación, a través del Gobierno de Aragón ha transferido los recursos con carácter finalista a la institución, otorgándole autonomía para que establezca las líneas de actuación que se han considerado oportunas.

2) Procesar y sistematizar la información obtenida, seleccionando aquellos proyectos cuyo objeto o campo de aplicación es alguna asignatura, grupo de ellas o la titulación de Periodismo, en su conjunto.

### **3. Principales resultados**

A pesar de las dificultades indicadas en los epígrafes anteriores, es posible elaborar una primera caracterización de la innovación educativa desarrollada en el Grado en Periodismo de la Universidad de Zaragoza.

Dicha sistematización se recoge la Tabla 1, en la que se incluye información relativa a:

- a) Denominación del proyecto de innovación y la fuente de información del mismo, si se encuentra disponible;
- b) Tipo de programa en el que se ubica dentro de la convocatoria;
- c) Año académico en el que se ha realizado;
- d) Número de profesores participantes y;
- d) Principales descriptores que lo identifican.

**Tabla. 1. Proyectos de investigación educativa e innovación docente desarrollados en el Grado de Periodismo en la Universidad de Zaragoza**

<i>Título del Proyecto</i>	<i>Tipo</i>	<i>Año</i>	<i>Participantes</i>	<i>Descriptor</i>
Grado de Periodismo: Coordinación curricular, diseño y redacción de Guías docentes	PIIDUZ	2008-2009	12 profesores	Diseño curricular. Coordinación curricular. Guías docentes
Estudios estratégicos orientados hacia la mejora de la calidad de la titulación	PIECyT	2008-2009	12 profesores	Calidad educativa. Plan de estudios. Memoria de la titulación. Evaluación de la titulación
Grado de Periodismo: Estudios estratégicos orientados hacia la mejora de la calidad de la titulación	PIECyT	2009-2010	20 profesores	Calidad educativa. Plan de estudios. Memoria de la titulación. Evaluación de la titulación
Coordinación curricular y Guías docentes en el Grado de Periodismo (II).	PIIDUZ	2009-2010	20 profesores	Diseño curricular. Coordinación curricular. Guías docentes.
Metodologías activas para la coordinación curricular del Grado de Periodismo en la Universidad de Zaragoza	PIECyT	2009-2010	20 profesores	Coordinación curricular. Metodologías activas. Actividades de aprendizaje transversales
Hacia la calidad en el Grado en Periodismo de la Universidad de Zaragoza	PIECyT	2009-2010	20 profesores	Calidad educativa. Plan de estudios. Memoria de la titulación. Evaluación de la titulación
Blog cultural de los alumnos del Grado de Periodismo	PIIDUZ	2009-2010	4 profesores	Metodologías activas. Actividades de aprendizaje
Metodologías activas para la coordinación curricular del Grado de Periodismo en la Universidad de Zaragoza (2ª edición)	PIECyT	2010-2011	20 profesores	Coordinación curricular. Metodologías activas. Actividades de aprendizaje transversales
Hacia la calidad en el Grado en Periodismo de la Universidad de Zaragoza (2ª edición)	PIECyT	2010-2011	20 profesores	Calidad educativa. Plan de estudios. Memoria de la titulación. Evaluación de la titulación

El estudio de la documentación generada por los Proyectos de innovación docentes proporciona una descripción característica<sup>6</sup> de las iniciativas desarrolladas, de sus objetivos, agentes impulsores, ámbitos de desarrollo y de los cauces de difusión de los resultados, tal como se representa en la Tabla 2.

**Tabla. 2. Descripción de los objetivos, agentes, ámbitos y cauces de difusión de la innovación docente desarrollados en el Grado de Periodismo en la Universidad de Zaragoza**

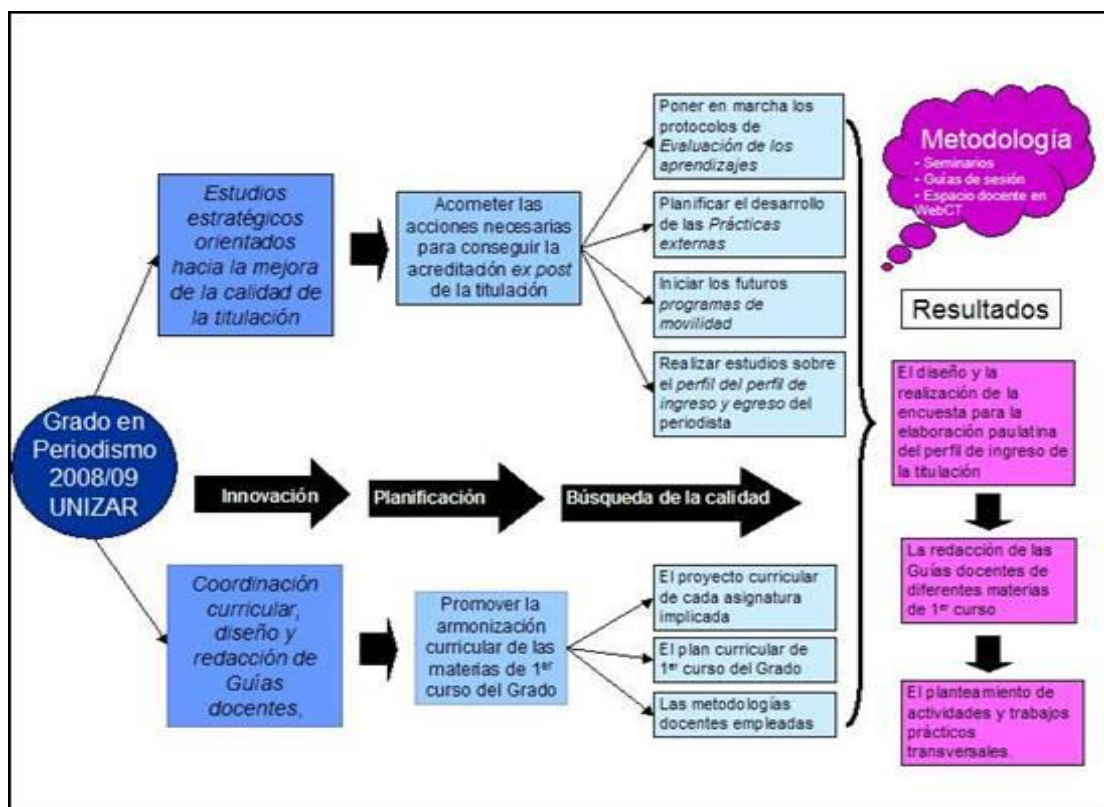
<b>Objetivos de la innovación</b>	<b>Agentes impulsores</b>	<b>Ámbito de desarrollo</b>	<b>Cauces de difusión de resultados</b>
a) Coordinación curricular y diseño de asignaturas, módulos y titulaciones. b) Desarrollo de métodos, materiales y recursos didácticos desarrollo de competencias transversales, guías docentes, tutoriales, herramientas TIC. c) Estudios orientados hacia la mejora de la calidad de la titulación: perfil de ingreso de los estudiantes; desarrollo de competencias profesionales; estudio de los entornos laborales y del mercado de trabajo. d) Desarrollo de proyectos piloto y acciones de mejora concretas.	a) Gestores y responsables académicos: Decanato, coordinación de la titulación. b) Profesorado del área de conocimiento. c) Estudiantes. d) Personal de administración y servicios.	a) Titulación: Grado en Periodismo. b) Diferentes asignaturas, módulos y materias. c) Diferentes departamentos y áreas de conocimiento d) Centro: Facultad de Filosofía y Letras. e) Universidad de Zaragoza.	a) Formales: Monografías; Artículos científicos y capítulos de libros; Contribuciones recogidas en actas de congresos, jornadas, encuentros, seminarios; Informes. b) Informales: Páginas personales de profesores, encuentros con colegas, etc.

<sup>6</sup> La caracterización siguen los parámetros definidos en Gómez Díaz, R. Agustín Lacruz, M<sup>a</sup>. C. e Izquierdo Alonso, M. (2009). Innovación e investigación educativa en Información y Documentación en la Universidad española entre 1998 y 2008. En Borges, M. M. y Sanz Casado, E. (coord.). *A ciência da informação criadora de conhecimento: Actas do IV Encontro Ibérico EDIBCIC 2009*. Vol. 2, 2009, p. 339-350. Disponible en [http://www.eventos-iuc.com/ocs/public/conferences/1/schedConfs/1/actas\\_EDIBCIC2009\\_2.pdf](http://www.eventos-iuc.com/ocs/public/conferences/1/schedConfs/1/actas_EDIBCIC2009_2.pdf) f Consulta 29-06-2011.

Los objetivos, las actividades y la metodología de trabajo de los diferentes proyectos han sido abordados de forma complementaria e interdependiente, promoviendo de forma activa el desarrollo de estrategias de colaboración y coordinación entre ellos.

De estas actuaciones, es posible deducir que la calidad de la enseñanza en el Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza tiene como eje central la coordinación de la docencia. “Al terminar cada curso académico se espera que el estudiante de Periodismo haya alcanzado una formación sistemática en diversas disciplinas y sea capaz de realizar un proyecto periodístico profesional real” (Cabrera, Agustín y Ubieto, 2009).

**Figura 3. Resultados de los proyectos desarrollados en el Grado de Periodismo en la Universidad de Zaragoza 2008-2009**



Resulta esencial en la conformación del Grado, la innovación en la búsqueda de métodos activos implementados, tales como proyectos, estudios de caso, talleres de simulación profesional, junto seminarios, talleres, visitas a medios de comunicación, participación en Congresos

y Jornadas profesionales y de investigación, invitados al aula, etc. (Vadillo, Marta y Cabrera, 2010: 202).

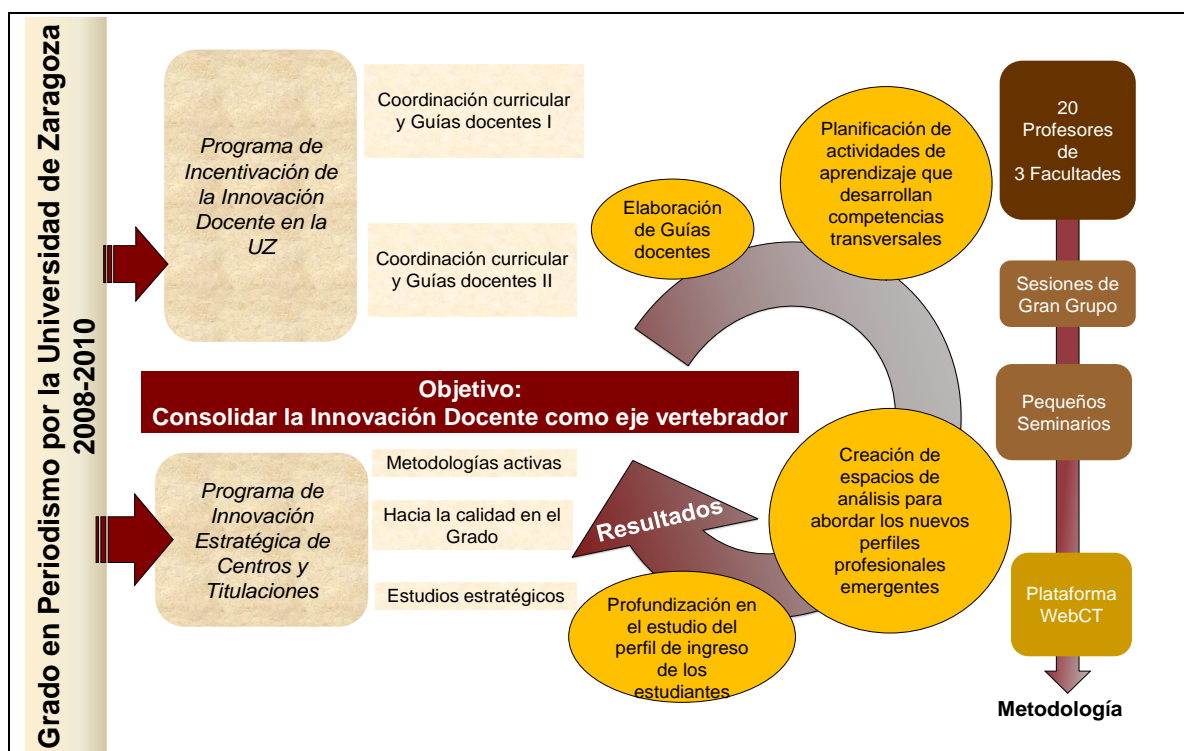
En este sentido, todas estas actividades desarrolladas dentro y fuera del aula son claves para conseguir el acercamiento del alumno a las competencias periodísticas establecidas, bajo los parámetros de calidad que el EEES exige y que ya son una realidad en la Universidad de Zaragoza.

#### **4. Conclusiones**

El análisis de los diferentes proyectos de innovación docente desarrollados por los profesores y profesoras del Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza desde el año 2008 hasta la actualidad permite concluir que:

1. En la universidad española las reformas impulsadas por el proceso de Bolonia han favorecido el desarrollo de la innovación educativa, entendida no como una actividad ocasional, sino como una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de las titulaciones y la oferta formativa de las universidades.
2. La investigación educativa y la iniciativa innovadora constituye una actividad constante en la dedicación docente de un buen número de profesores del Grado de Periodismo en la Universidad de Zaragoza, desde el año 2008, aunque no compute como dedicación docente, a efectos de reconocimiento horario ni de carga de trabajo.
3. Los proyectos de innovación llevados a cabo han contribuido a que se realice de forma exitosa la implantación del Grado de Periodismo.
4. Los principales ejes de interés de los proyectos de innovación desarrollados han sido: la coordinación curricular y diseño de asignaturas, módulos y titulaciones; el desarrollo de métodos, materiales y recursos didácticos; la realización de estudios orientados hacia la mejora de la calidad de la titulación y las acciones de mejora concretas.

**Figura 4. Resultados de los proyectos desarrollados en el Grado de Periodismo en la Universidad de Zaragoza 2008-2010**



5. Los docentes se han sentido partícipes y han colaborado activamente en la implementación de actividades coordinadas mediante el seguimiento de métodos activos aplicados dentro y fuera del aula.

6. Los resultados de los proyectos de innovación han ayudado notablemente a la mejora de la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y de la titulación en su conjunto. Dichos resultados se han difundido a través de diferentes tipos de publicaciones y eventos académicos.

7. En los Seminarios, jornadas y encuentros desarrollados se ha invitado a profesores de otras Universidades españolas y extranjeras. Estos contactos interuniversitarias han servido para intercambiar modelos, planteamientos y comparar diferentes situaciones y contextos.



8. Los profesionales de medios de comunicación aragoneses también han participado en estos foros, lo que ha servido para acercar la realidad de la profesión periodística a los alumnos y docentes que conforman el Grado, al tiempo que para darles a conocer el modo en que se desarrollan distintos proyectos innovadores en la Universidad de Zaragoza.

9. Estas actividades han servido, en última instancia, para visibilizar el Grado de Periodismo en la sociedad aragonesa. Mediante su difusión, se ha dado a conocer el tipo de actividades que se organizan de una forma activa y creativa, además de rigurosa y científica.

## 5. Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004) :  
*Libro blanco de los Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid:  
ANECA, recuperado el 21 de julio de 2012, de:  
[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_comunicacion_def.pdf)

Agustín Lacruz, M<sup>a</sup>. C. y Ubieto Artur, M<sup>a</sup>. I. (coord.). (2011):  
*Innovación y creatividad en Información y Comunicación*. Zaragoza:  
Prensas Universitarias de Zaragoza.

Agustín Lacruz, M<sup>a</sup>. C., Sánchez Casabón, A. I., Ubieto Artur, M<sup>a</sup>. I.,  
Gay Molins, P., Orera Orera, L. Tramullas Saz, J. y Velasco de  
la Peña, E. (2011): "Calidad e innovación educativa en  
Información y Documentación en la Universidad de Zaragoza",  
*en Pulgarín Guerrero, A. y Vivas Moreno, A. (coord.): Límites, fronteras  
y espacio comunes: Encuentros y desencuentros en las Ciencias de la  
Información*. Badajoz: Universidad de Extremadura,  
Departamento de Información y Comunicación, pp. 13-21.

Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J. y Nyssen, J. M. (2009): *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA, recuperado el 11 de marzo de 2012, de:

[http://www.aneca.es/media/148145/publi\\_competencias\\_090303.pdf](http://www.aneca.es/media/148145/publi_competencias_090303.pdf)

Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la universidad (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Consejo de coordinación universitaria, recuperado el 11 de julio de 2012 de: <http://profesores.universia.es/docencia/renovacion-metodologias/pdf/propuesta-renovacion.pdf>

Gómez Díaz, R., Agustín Lacruz, M<sup>a</sup>. C. e Izquierdo Alonso, M. (2009): "Innovación e investigación educativa en Información y Documentación en la Universidad española entre 1998 y 2008". En Borges, M. M. y Sanz Casado, E. (coord.). *A ciencia da informação criadora de conhecimento: Actas do IV Encontro Ibérico EDIBCIC 2009*. Vol. 2, 2009, pp. 339-350, recuperado el 1 de julio de 2012 de: [http://www.eventos-iuc.com/ocs/public/conferences/1/schedConfs/1/actas\\_EDIBCIC2009\\_2.pdf](http://www.eventos-iuc.com/ocs/public/conferences/1/schedConfs/1/actas_EDIBCIC2009_2.pdf)

González Galán, A. (coord.) (2007): *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Encuentro Educación.

Marta Lazo, C. (2009): "El proceso de reconversión de la Comunicación en el EEES". Revista *Icono 14*, n<sup>o</sup> 14. Madrid, pp. 1-7, recuperado el 16 de noviembre de 2011 de : <http://www.icono14.net/monografico/los-estudios-de-periodismo-y-el-eees>

Marta Lazo, C., Agustín Lacruz, M<sup>a</sup> del C. y Ubieto Artur, I. (2012) : *Competencias interdisciplinares para la comunicación y la información en la sociedad digital*. Madrid : Icono 14.

*Plan de Estudios Grado en Periodismo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, recuperado el 7 de febrero de 2012 de: [http://fyl.unizar.es/documents/gradoenperiodismocorregido\\_000.pdf](http://fyl.unizar.es/documents/gradoenperiodismocorregido_000.pdf)

Rodríguez Betancourt, M. (2004): "Géneros periodísticos: para arropar su hibridez", en *Estudios sobre el mensaje periodístico*, vol. 10. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 319-328.

Sánchez Casabón, A. I. y Agustín Lacruz, M<sup>a</sup>. C. (2009): *Grado de Información y Documentación: coordinación curricular, diseño y redacción de guías docentes*. Zaragoza : Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Ubieto Artur, I. ; Agustín Lacruz, M<sup>a</sup> C. y Marta Lazo, C. (2011): "El valor de los perfiles de ingreso en la formación de los futuros profesionales de la Información y la Comunicación", en Marta Lazo, C. (coord): *Retos del profesional de la Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 90-115.

Vadillo Bengoa, N. ; Marta Lazo, C. y Cabrera Altieri, D. (2011): "Proceso de adaptación de los estudios de Comunicación al EEES. El caso de Aragón, una comunidad pionera", en *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 65, pp. 187-203. Tenerife : Universidad de La Laguna, recuperado el 8 de julio de 2012 de : [http://www.revistalatinacs.org/10/art/892\\_Zaragoza/14\\_Nerea.html](http://www.revistalatinacs.org/10/art/892_Zaragoza/14_Nerea.html)

Zabalza Beraza, M. Á. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. Á. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.





## Estrategias de cooperación empresa-universidad

*Nerea Vadillo-Bengoa*, GIEC, Universidad San Jorge, [nvadillo@usj.es](mailto:nvadillo@usj.es)

*Víctor Manuel Pérez-Martínez*, Universidad San Jorge, [vmperetz@usj.es](mailto:vmperetz@usj.es)

### Resumen

Los modelos de formación en el sector universitario se han caracterizado en los recientes años por un componente estratégico de apertura al ámbito profesional y empresarial. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha impulsado los procedimientos, las propuestas de enseñanza-aprendizaje y la actualización de las competencias incorporando las reflexiones del entorno empresarial y económico. La universidad está inserta en la sociedad y se debe a ella; el diálogo universidad-empresa es indispensable para la actualización y adaptación de los objetivos educativos a los desafíos actuales. El artículo plantea la experiencia en la materia "Prácticas Externas" (Prácticas en Empresas) cursada por los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de San Jorge. El caso de estudio es revelador por ser la USJ la primera universidad en la Comunidad Autónoma de Aragón con títulos académicos en Ciencias de la Comunicación; referente en el sector empresarial aragonés.

**Palabras clave:** Empresas, Espacio Europeo de Educación Superior, Comunidad Autónoma de Aragón, Universidad, Comunicación, Prácticas Profesionales

## 1. Introducción

LAS UNIVERSIDADES españolas se encuentran en un proceso de transformación académica y estructural con el objetivo de asumir las directrices del Plan Bolonia. Las investigaciones reflejan la complejidad de los cambios a interiorizar en las estructuras del sistema universitario. En algunos casos son asumidos con normalidad y en otros, las características particulares de las universidades, impiden un proceso de adecuación rápido y eficaz.

El debate sobre las conveniencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está vigente. Sin embargo, al margen de las bondades y debilidades del nuevo sistema universitario, hay una oportunidad en la que la comunidad universitaria puede coincidir: una revisión profunda del papel de la universidad *en y con* la sociedad. Desde esta perspectiva hemos abordado esta investigación.

La universidad no es un ente aislado de la vida social. Es integrante de la misma y una de sus misiones, a la cual no debe renunciar, es vincularse activamente con su entorno sin obviar los contextos regionales, nacionales, europeos o internacionales. Es la razón por la cual constantemente el sistema universitario debe promover y consolidar canales de comunicación o proyectos conjuntos con otros sectores sociales; el empresarial es uno de ellos.

El EEES promueve la formación en competencias concretas que los sectores sociales (entre los que están incluidas las empresas) han definido en los perfiles profesionales. Los profesionales egresados de las universidades deben profundizar, con una voluntad crítica, en los conocimientos requeridos en su actividad académica y profesional. Ahora bien, el sistema universitario no puede obviar la formación en aquellas competencias que les permitan a los futuros profesionales posicionarse positivamente en un mercado laboral actual con exigencias novedosas en tecnología, en un contexto económico cambiante e innovador y en circunstancias complicadas en donde la capacidad profesional e integridad ética son difíciles de consensuar en ocasiones puntuales.

El trabajo que presentamos es un estudio de caso sobre la experiencia de la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge de Zaragoza (la primera universidad que instauró en Aragón las titulaciones de Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas, en el curso académico 2005-2006), a partir de las “Prácticas externas” realizadas por sus alumnos. Si bien es cierto que aunque la estructura de estos planes de estudios iniciales no respondía a la totalidad de las directrices Bolonia, si existió desde el principio, en su diseño y posterior desarrollo, adaptación en todo lo referente a asuntos tan esenciales en el EEES como la metodología y la asignación de roles profesor/alumno, que fueron una realidad desde el comienzo de este centro universitario. Así, aunque no fue hasta el curso académico 2008-2009, cuando la USJ puso en marcha los Grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual, curso en el que la Universidad de Zaragoza, de carácter público, implantó el Grado de Periodismo (Vadillo Bengoa, Marta Lazo y Cabrera Altieri, 2010), la Facultad de Comunicación de la USJ desplegó desde sus inicios estrategias para crear relaciones firmes con el entramado empresarial aragonés a través de experiencias concretas (*practicum*, cátedras, conferencias, jornadas); las primeras realizadas desde una Facultad de Comunicación de una universidad en Aragón, en empresas aragonesas.

## **2. Objetivos**

El objetivo general de este artículo es recoger los principales resultados obtenidos de la puesta en marcha e implementación de las Prácticas Externas impulsadas por la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge. A partir de este objetivo, y después de dos años de realización de Prácticas Externas, planteamos las siguientes preguntas: ¿cuáles son las competencias que las empresas consideran esenciales en el profesional de la comunicación?, ¿cuáles son aquellas que deben fortalecerse o consolidarse?, y por último, ¿cuáles son las dificultades, planes de acción o estrategias a implementar para lograr formar comunicadores capaces de responder a las exigencias del mercado?

Los objetivos específicos fueron, en primer lugar, analizar las evaluaciones realizadas por las empresas sobre las Prácticas Externas de los alumnos en las que se revelan algunos aspectos claves relativos a las competencias profesionales adquiridas por el alumno en el periodo formativo y a la preparación del estudiante para dar respuesta eficaz a problemas del mundo real. Nuestro interés posterior fue conocer las estrategias de la Facultad de Comunicación previstas con el sector empresarial para elaborar programas de colaboración con las titulaciones (Grados, Maestrías y Doctorado).

### **3. Metodología**

La primera fase de este trabajo consistió en una revisión documental de las acciones efectuadas por la Facultad de Comunicación en el área de colaboración entre la universidad y las empresas. En una segunda fase, se analizaron los datos recogidos por la Unidad de Orientación Profesional y Empleo (en sus inicios Departamento de Prácticas) sobre las Prácticas Externas realizadas durante los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010, con el objeto de esclarecer algunos puntos como: la tipología de las empresas, instituciones y todo tipo de asociaciones y colegios profesionales con los que se firmaron convenios; la cantidad de acuerdos sellados; el número de prácticas realizadas por año y titulación; el grado de satisfacción de los diferentes actores del proceso (alumno, empresa, universidad); las calificaciones obtenidas en la materia de Prácticas por parte del alumnado; así como las fortalezas y debilidades de las Prácticas Externas señaladas por los estudiantes, los tutores profesionales y los tutores académicos en las memorias respectivas elaboradas al final del periodo de prácticas.

### **4. Universidad y empresa: un diálogo necesario**

El modelo tradicional universitario está en un proceso de transformación. Hoy son tan importantes la adquisición de los conocimientos disciplinares como el saber hacer, esto es, las competencias profesionales. No sólo se trata de formar en conocimientos teóricos sino de que el alumno logre los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el



autoaprendizaje permanente a lo largo de una vida. El estudiante aprende aprendiendo, se enfrenta a la información (busca, selecciona, elabora y difunde), se familiariza con el uso de los idiomas y de las nuevas tecnologías, y todo con el objetivo de que estas herramientas le ayuden a afrontar la resolución de problemas en la profesión, a aprender a trabajar en equipo, a liderar y a asumir responsabilidades.

Pero, las empresas también están en un proceso similar y tienen que estar dispuestas a asumir los retos del siglo XXI. No es un dilema único en Europa (Illada García *et al.*, 2009; Cañedo-Villareal, 2009; Herrera Fuentes, 2006). En este contexto en el cual tecnología, ciencia e innovación parecen tener puntos de convergencias, las sinergias entre universidad y empresa son obligatorias. Abelló Llanos (2004) señala que el sistema de innovación social basado en un entorno científico, tecnológico, financiero y productivo se inicia con una relación permanente entre los responsables sociales de cada área: “En la actualidad, el papel protagónico de la universidad dentro del entorno científico para apoyar la innovación se sustenta en su capacidad para desarrollar investigación científica y tecnológica” (32).

No obstante, el diálogo universidad-empresa no es fácil de establecerse; ambos sectores responden a intereses diferentes. Las empresas tienen objetivos concretos al promover una rentabilidad económica en un mercado altamente competitivo, globalizado y eventualmente conflictivo. Por su parte, la universidad se enfoca en objetivos académicos en donde impera la investigación, la transmisión de conocimientos y una formación continua e integral. Sin embargo, el estudiante universitario se encuentra en un sistema de formación en el cual puede adquirir competencias académicas y profesionales que le van a permitir insertarse en el entramado empresarial. El debate está abierto y como indica Abelló Llanos: “La pregunta clave es: ¿cuáles son los aspectos esenciales de un modelo de gestión universitario orientado a apoyar la innovación tecnológica en la empresa?”.

Es oportuno destacar que las universidades españolas están elaborando estrategias para alcanzar el punto de equilibrio entre el mundo académico y laboral (Rodríguez Espinar *et al.*, 2009; Aranda Ogayar *et al.*, 2008; Sierra Sánchez, 2010) y en ese esfuerzo la

empleabilidad de los futuros titulados universitarios es una variable importante. Se requiere de esfuerzos planificados entre las universidades y las empresas porque son diferentes factores que deben ser considerados: “La empleabilidad de una persona depende de los conocimientos, las competencias y las actitudes que posee, la manera como hace servir estos recursos y los presenta ante los empleadores y del contexto en el que busca empleo (circunstancias personales y características del mercado laboral)” (Rodríguez Espinar et al, 2009: 111).

La universidad posee un campo propio que le permite contribuir significativamente con las empresas: su capacidad para “desarrollar investigación científica y tecnológica” (Abelló Llanos, 2004: 32). Es una oportunidad para las pequeñas y medianas empresas (Pymes) que tienen importantes limitaciones para la investigación. La universidad puede asumir proyectos de innovación tecnológica que beneficien directamente a este sector económico. Sin embargo, no se descarta el aporte a otras empresas de mayor autonomía económica. Las principales dificultades están en los fines divergentes: los objetivos de la investigación en el contexto universitario se basan en intereses básicamente académicos y pueden estar lejanos de los objetivos de las empresas o de las industrias (Llanos, 2004).

Las iniciativas entre las empresas y las universidades para la contribución en la formación de los futuros profesionales pueden ser diversas. Su efectividad debe estar enmarcada en su objetivo docente y en este aspecto se requiere de la supervisión del sistema universitario y de los responsables de las estrategias. Existen experiencias innovadoras: los “Parques Científicos” en los que la Universidad de Barcelona tiene un trabajo contrastado (Herráiz et al, 2008), el modelo de formación que se está experimentando con las Universidades Corporativas (Coca y Chaminade, 2006), los esfuerzos por el desarrollo de proyectos e investigaciones docentes en inserción laboral para personas en riesgos de exclusión (Izuzquiza Gasset, 2005) o el desarrollo de estudios que permitan un diagnóstico real sobre empleabilidad y las líneas de acción que se requieren en la formación universitaria (Rodríguez Espinar, 2009).

#### 4.1. La formación universitaria en Comunicación

Desde 1972 los estudios de Comunicación son parte del sistema universitario español. En el curso académico 2008-2009, 49 universidades impartían al menos una titulación en esta área (véase Cuadro nº 1).

**Cuadro nº 1. Número de universidades en las cuales se imparten estudios de Comunicación**

Licenciaturas	Universidades		Total
	Públicas	Privadas	
Periodismo	17	16	33
Publicidad y Relaciones Públicas	20	15	35
Comunicación Audiovisual	24	16	40
C.c. de la Información	1	0	1
<b>Totales</b>	<b>62</b>	<b>47</b>	<b>109</b>

Nota: Fuente INE: Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2008-2009. Elaboración propia.

Tomando como referencia el sistema de Clasificación Nacional de Educación (CNED) y según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en el curso académico 2008-2009, de un total de 52.355 matriculaciones en el primer y segundo ciclo, el 25,5% se registraron en las titulaciones relacionadas con las Técnicas Audiovisuales y Medios de Comunicación; el 35,5% fueron en Periodismo; y, el mayor porcentaje (39%) se registró en las titulaciones de Marketing y Publicidad. Los titulados en estudios vinculados a la Ciencias de la Información aumentaron en los últimos años (véase Cuadro nº 2)

**Cuadro nº 2. Licenciados en Ciencias de la Información**

<b>Curso académico</b>	<b>Alumnado que terminó los estudios</b>
2008-2009	7.771
2007-2008	7.441
2006-2007	7.145
2005-2006	6.930
2004-2005	7.203
2003-2004	6.103
2002-2003	5.813
2001-2002	6.544
2000-2001	5.126
1999-2000	5.132
1998-1999	6.115

Nota: En el área de Ciencias de la Información se incluyen los estudios de CC. de la Información, Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas.

Fuente: INE, Estadística de la Enseñanza Universitaria en España.  
Elaboración propia.

El estudiante universitario que está formándose en las áreas de comunicación requiere profundizar en competencias con un alto porcentaje de destrezas instrumentales pero sin obviar los conocimientos teóricos propios de una disciplina humanista. La visión empresarial está plasmada en el *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación* (ANECA) y permite advertir las sinergias que deben existir entre la universidad y las empresas. Tradicionalmente la formación impartida en las titulaciones de comunicación tuvo un objetivo definido, sin embargo se insiste en una formación integral y multidisciplinar en la cual el estudiante se capacita en competencias que faciliten su empleabilidad.

Desde una de sus perspectivas, los perfiles elaborados para las áreas de Periodismo, Comunicación Audiovisual o Publicidad y Relaciones Públicas incluyen conocimientos, habilidades y destrezas del profesional en actividades de planificación, gestión y evaluación

propias del contexto comunicacional (redacción, edición audiovisual, investigación, marketing). Los alumnos deben formarse en competencias que faciliten su inserción laboral en áreas de gestión en empresas aunque no estén vinculadas directamente con su actividad profesional (comunicación institucional, producción periodística, empresa comunicativa). Una tercera vía es la capacitación como emprendedor en el diseño, investigación y gestor de su propia empresa (proyectos, producción). El EEES promueve una reorganización del proceso de aprendizaje en el sistema universitario a la que las titulaciones de Comunicación no son ajenas. Se trata de conseguir “una formación integral que aborde tanto los contenidos científicos como las capacidades” (*Informe sobre la formación en periodismo*: 154).

## **4.2. Universidad-empresa: experiencias**

En el contexto global las relaciones entre universidad y empresa parten de la orientación de las universidades y de su trayectoria en el área. Obviamente, el tipo de enseñanza influye en la motivación y consolidación de las alianzas y proyectos.

Las prácticas en empresas se han configurado como una de las actividades más convenientes y por eso se han fortalecido en los últimos años con proyectos concretos de ayudas a los estudiantes como las becas FARO, que permiten realizar prácticas en empresas en todos los estados miembros de la Unión Europea y en otros países europeos, siempre bajo la supervisión de un tutor. Por ejemplo, en el curso 2010-2011 fueron 543 beneficiarios por un importe de 7,5 millones de euros (*Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*, 2010: 39)

Con respecto a las prácticas profesionales o externas de los estudiantes de Periodismo en España, el *Informe de la Profesión Periodística* (2009) ofrece datos contundentes: los periodistas en activo (81,6%) afirmaron haber realizado prácticas en empresas antes de su incorporación laboral. Además se resalta la valoración positiva de la experiencia: el 96,2% de los profesionales que participaron en prácticas profesionales las valoraron positivamente, concretamente

aspectos tales como: el asesoramiento por parte de la universidad, el tutor universitario, la empresa, las funciones realizadas, el trato recibido, la remuneración, el aprovechamiento, la consecución de contactos o la puerta de acceso a un puesto estable. En resumen, “la realización de prácticas se sitúa como la cuarta forma de reclutamiento de profesionales, ya que un 12 por ciento de los periodistas consultados accedió a través de esta vía a su puesto de trabajo” (144).

## **5. Facultad de Comunicación de la USJ: experiencias en la vinculación universidad-empresa**

La presencia de la Facultad de Comunicación de la USJ se circunscribe, en general, a la Comunidad Autónoma de Aragón y en particular a la provincia de Zaragoza. Las experiencias en la relación universidad-empresa en el contexto de la Comunicación son novedosas y por consiguiente generan importantes expectativas.

La política con las empresas en la Facultad responden a líneas estratégicas globales de la USJ: 1) Ampliar los convenios con empresas, instituciones y centros de investigación para prácticas externas. 2) El fomento de las empresas junior. 3) La creación de cátedras de enseñanza o investigación. 4) La realización de jornadas o eventos de interés para las empresas. 5) La configuración de una bolsa de empleo. 6) Creación del Observatorio de Empleo para el seguimiento y análisis de la inserción laboral de los egresados.

El departamento de Prácticas en la USJ inicia las actividades en el curso 2007-2008 y se transforma en la Unidad de Orientación Profesional y Empleo (OPyE) a finales del curso académico 2008-2009, aunque no sería hasta el 2010 cuando adoptaría el nombre. Sus servicios se concretan en: Orientación Profesional, Bolsa de Empleo, Formación para el Empleo y Observatorio de Empleo.

### **5.1. Las prácticas en empresas**

Las prácticas en empresas o prácticas externas son recientes; pero, es el programa más eficaz en la relación con el sector empresarial aragonés. Están integradas en los planes de estudio de las titulaciones

y constituyen el primer encuentro del estudiante con el campo laboral. No obstante, la universidad desarrolla un programa de acercamiento al entramado empresarial aragonés con objeto de fortalecer las prácticas para sus titulados (véase Cuadro nº 3).

Con respecto a las prácticas externas para alumnos de grado, su finalidad es la mejora y adquisición de las competencias profesionales requeridas en su profesión. Para concretar la actividad formativa, la entidad firma un acuerdo de cooperación educativa con la USJ, se asigna un tutor académico y la empresa asigna el segundo tutor, se desarrolla la práctica y el alumno entrega una memoria sobre las actividades realizadas. Los planes de estudio establecen la duración de las mismas y se inician una vez superado el 50% de créditos. No hay una base de la asignación económica y el que se produzca o no, depende de la política particular de la entidad colaboradora. En cuanto al seguro de accidentes, éste lo asume la USJ.

**Cuadro nº 3. Porcentajes de convenios firmados según tipo de entidad**

	2008-2009	2009-2010
Asociaciones y colegios profesionales	5,2	10,5
Entidades públicas y sociales	17,2	6,6
Empresas privadas	77,6	82,9

*Fuente: Unidad de Orientación Profesional y Empleo. Elaboración propia.*

La segunda modalidad de prácticas externas, las destinadas a titulados, procuran facilitar la inserción laboral proporcionando un primer contacto con el mundo profesional. La estancia está comprendida entre 3 y 9 meses dentro de los 18 meses siguientes a la obtención del título de grado del alumno. La entidad colaboradora asume el seguro de accidente y una beca económica mensual entre 450 € - 750 €. La actividad tiene como base un convenio de colaboración a tres partes: alumno, empresa y universidad.

La USJ viene incentivando las prácticas externas en los últimos cursos académicos. Si consideramos solamente los datos de Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas identificamos el crecimiento en el número de prácticas de ambas titulaciones, los grados de la USJ que cuentan con mayor número (véase Cuadro 4).

**Cuadro nº 4. Evolución de las Prácticas Externas**

Titulaciones	2008-2009		2009-2010	
	fr.	%	fr.	%
Periodismo	114	57,0	148	43,1
Publicidad y RR.PP.	81	40,5	113	32,9
Postgrados	0	0,0	14	4,1
Otras titulaciones	5	2,5	68	19,8

*Fuente: Unidad de Orientación Profesional y Empleo. Elaboración propia.*

La experiencia de la USJ y la participación de sus estudiantes en las prácticas externas son valoradas positivamente (véase Cuadro nº 5). Los datos sobre la satisfacción del estudiante con las prácticas externas son positivos. En la titulación de Periodismo la satisfacción crece en el curso académico 2009-2010 a una media de 8,4; mientras que en el curso 2008-2009 la media estaba en 7,6. Situación similar ocurre en la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas, en la cual durante el período 2008-2009 la media de satisfacción se ubicó en 7,6, cifra que en el curso académico 2009-2010 aumentó a 7,9. Datos que coinciden con la satisfacción de la entidad colaboradora (entre el 8,2 y el 8,5) y el tutor académico (entre el 8.1 y 8.8) (véase Cuadro nº 6).

**Cuadro nº 5. Satisfacción del estudiante con las Prácticas Externas**

	2008-2009	2009-2010
Periodismo	7,6	8,4
Publicidad y RR.PP.	7,6	7,9

*Fuente: Unidad de Orientación Profesional y Empleo. Elaboración propia.*



**Cuadro nº 6. Satisfacción de la entidad y del tutor académico con las Prácticas Externas**

Titulación	2008-2009		2009-2010	
	E	Ta	E	Ta
Periodismo	8,2	-	8,5	8,1
Publicidad y RR.PP.	8,2	-	8,5	8,8

*Fuente: Unidad de Orientación Profesional y Empleo. Elaboración propia.*

Ahora bien, aunque la satisfacción del estudiante, la empresa y la universidad es positiva hay que valorar otros elementos del proceso. Las prácticas externas tienen sentido porque hay un objetivo docente que no se puede extraer del proceso. Al respecto, hay que valorar las notas medias de la “Prácticas en Empresas” en las titulaciones mencionadas. Desde el 2008 la media se ha mantenido en parámetros que se consideran adecuados (entre 8,4 y 8.8 en Periodismo, y entre 8,7 y 8,8 en Publicidad y Relaciones Públicas) en los diferentes cursos académicos y en especial si consideramos que son las primeras vinculadas con estudiantes de comunicación en Aragón (véase Cuadro nº 7).

**Cuadro nº 7. Medias de las asignatura “Práctica en Empresas” según el curso académico y la titulación**

Licenciaturas	2008	2009	2010	2011
	2009	2010	2011	2011
Periodismo	8,4		8,4	8,6
Publicidad y Relaciones Públicas	8,7		8,7	8,8

*Fuente: Unidad de Orientación Profesional y Empleo. Elaboración propia.*

El programa de Prácticas Externas implica otras actividades que deben ser reseñadas. Entre ellas, la relación oficial y a través del tutor académico con las entidades colaboradoras en donde se incluyen visitas in situ para valorar las actividades del estudiante, el fomento de la relación entre el tutor académico y el profesional o la asesoría del tutor académico que beneficia, además de al estudiante, a la empresa en transferencia de conocimientos. En este sentido, son reseñables algunos de los aspectos más positivos de las relaciones de cooperación universidad-empresa destacados tanto por los alumnos como por los tutores académicos: el desarrollo de competencias profesionales, de habilidades para resolver problemas y casos reales,

para trabajar en equipo, para reconocer aquellos perfiles profesionales más demandados en la empresa, y también corregir la falta de algunas competencias formativas (trabajar más las habilidades sociales que posibiliten mayores cuotas de empatía en el alumno y desarrollar mayor resistencia al estrés) (véanse Cuadros 8, 9 y 10).

**Cuadro nº 8. Fortalezas y debilidades de las Prácticas Externas indicadas por los alumnos de la titulación de Periodismo y de Publicidad y Relaciones Públicas**

Fortalezas			Debilidades		
	2008-2009	2009-2010		2008-2009	2009-2010
Experiencia real-poner en práctica competencias adquiridas en el aula.	100%	100%	Poca tutela por parte de la empresa.	50%	45%
Desarrollar habilidades para resolver problemas.	85%	90%	Falta de adecuación de las prácticas con los contenidos académicos.	25%	20%
Conocer la estructura y funcionamiento interno de la empresa.	80%	85%	Pocas oportunidades de liderar proyectos-equipos.	55%	50%
Trabajar en equipo.	85%	90%	Malos horarios.	60%	65%
Reconocer los potenciales personales de cada uno-identificar perfiles profesionales	80%	90%			

Nota: Los datos corresponden al porcentaje de alumnos que valoraron las fortalezas y debilidades sobre las Prácticas Externas. El número de alumnos en ambas titulaciones y por curso académico fueron: 1) 2008-2009: 114 (Periodismo) y 81 (Publicidad y RR.PP.). 2) 2009-2010: 148 (Periodismo) y 113 (Publicidad y RR.PP.)

*Fuente: Unidad de Orientación Profesional y Empleo. Elaboración propia.*

**Cuadro n° 9. Fortalezas y debilidades de las Prácticas Externas según los Tutores Académicos en Periodismo y en Publicidad y Relaciones Públicas**

Fortalezas			Debilidades		
	2008	2009		2008	2009
	-	-		-	-
	2009	2010		2009	2010
El alumno desarrolla competencias profesionales.	100 %	100 %	Falta de <i>imput</i> suficientes por parte de las empresas sobre el trabajo del becario.	75%	80%
Conocimiento del funcionamiento de la empresa y de los distintos roles y responsabilidades/ Escenarios reales.	90%	95%			
Trabajo en equipo.	85%	90%	Dificultad para visitar la empresa (problemas de agenda de los profesionales responsables de los alumnos)	60%	60%
Buena disposición de la empresa a ofrecer información para un seguimiento académico del alumno.	85%	85%			
<p>Nota: Los datos corresponden al porcentaje de Tutores Académicos que valoraron las fortalezas y debilidades sobre la Práctica Externa realizada. El número de tutores por curso académico fueron (Periodismo y Publicidad y RR.PP.): 1) 2008-2009: 25 Tutores Académicos para un total de 195 alumnos. 2) 2009-2010: 30 Tutores Académicos para un total de 261.</p>					

*Fuente: Unidad de Orientación Profesional y Empleo. Elaboración propia.*

**Cuadro n° 10. Fortalezas y debilidades de las Prácticas Externas indicadas por los Tutores Profesionales de las empresas**

Fortalezas			Debilidades		
	2008	2009		2008	2009
	-	-		-	-
	2009	2010		2009	2010
Alta capacidad para el trabajo en equipo.	100 %	90%	Baja visión global de la información.	20%	30%
Excelente capacidad para afrontar temas aportando soluciones.	90%	90%			
Excelente preparación e iniciativa.	90%	90%	Escasa resistencia al estrés.	20%	10%
Buen nivel de creatividad.	90%	90%			
Buen nivel de locución.	90%	90%	Poca capacidad para empatizar.	20%	25%
Buenas habilidades con el lenguaje audiovisual.	90%	90%			
Buen nivel de valoración informativa.	85%	90%	Desinformación en temas de actualidad.	10%	5%
Buen tratamiento de los contenidos y de la información.	85%	90%			
Buena capacidad para la toma de decisiones.	80%	80%	Habilidades sociales en desarrollo.	10%	10%
Capacidad para el trabajo autónomo.	80%	80%			
Destacado perfil emprendedor.	75%	70%	Poco dominio del diseño gráfico.	5%	5%
Muy buena capacidad de aprendizaje.	75%	75%			

Nota: Los datos corresponden al porcentaje de Tutores Profesionales que valoraron las fortalezas y debilidades de las Prácticas Externas realizadas en sus empresas. El número de tutores por curso académico fueron (Periodismo y Publicidad y RR.PP.): 1) 2008-2009:

*Fuente: Unidad de Orientación Profesional y Empleo. Elaboración propia.*

## 5.2. Otras experiencias

Junto a las prácticas externas se han desarrollado otros planes de igual valor con el objetivo de atender las demandas de los alumnos de 2º ciclo y de los recién egresados en materia de itinerario académico y perfil profesional. Se han desarrollado proyectos importantes al respecto: Orientación Profesional Individualizada, Orientación Profesional Grupal y Emprendimiento.

La Orientación Profesional Individualizada consiste en el acompañamiento y tutorización para la obtención de información necesaria sobre su presente y futuro profesional: aplicación de herramientas como el DAFO, conocimientos sobre el mercado laboral, punto de información sobre bolsas de trabajo, información sobre el marco legal, apoyo para la presentación de documentación en las empresas (currículum vitae, cartas de presentación, documentación necesaria) y preparación para las entrevistas de trabajo. En relación a la Orientación Profesional Grupal las acciones se concretan en actividades de formación o de orientación sobre temas de interés generales. Entre los programas destacan: Trabajar en Europa y Trabajar por cuenta ajena, acciones que se han puesto en marcha con la colaboración de instituciones empresariales con larga trayectoria formativa en el ámbito (Cámaras de Comercio, Confederaciones de Empresarios) El programa Emprendimiento contempla la asesoría para el apoyo de jóvenes emprendedores por parte de los responsables técnicos de la USJ. Igualmente se han puesto en marcha otras acciones en la línea de generar sinergias entre universidad-empresa como la creación de una bolsa de empleo y de un Observatorio de Empleo para el seguimiento y análisis de la inserción laboral de los egresados, ambas en fase embrionaria.

En el curso académico 2009-2010 se creó la primera cátedra de la Facultad de Comunicación, la Cátedra Simply Sano, una herramienta con la que potenciar la investigación, el desarrollo y la innovación, un instrumento idóneo para impulsar acuerdos duraderos de colaboración entre las partes y garantizar, de este modo, el trabajo a largo plazo con objetivos amplios en docencia, investigación y transferencia de tecnología. El hilo conductor del acuerdo va más allá del ámbito estrictamente económico y pone

especial énfasis en acciones que promueven la innovación y la interdisciplinaria. Además, y genéricamente, otros propósitos giran en torno a la organización de seminarios, conferencias, jornadas y cursos específicos; la promoción de prácticas de estudiantes; el impulso de trabajos de fin de carrera y tesis doctorales, y la ayuda a la empresa en la búsqueda de profesionales y tecnologías adecuadas para sus necesidades.

Asimismo, se han firmado acuerdos puntuales con diferentes empresas para el desarrollo y realización de jornadas y eventos de interés para las empresas: lanzamiento de un producto, campañas de publicidad, renovación de identidad corporativa, y durante este último curso académico, ha iniciado su actividad una e-junior audiovisual que funciona como una productora, cuya función principal es el desarrollo de proyectos audiovisuales (grabación de videos, reportajes, spots publicitarios, series televisivas...) con el objeto de servir de nexo entre los estudiantes y el ámbito empresarial, brindar oportunidades a sus integrantes para aplicar los conocimientos adquiridos, y facilitar el intercambio universidad-empresa.

## **6. Conclusiones**

El nuevo marco europeo de Educación Superior acerca a la universidad y a la empresa en la medida en la que les hace compartir un principio básico: preparar mejor a los titulados para su ingreso en un mercado de trabajo competitivo y sin fronteras, en el que lo fundamental es que el alumno sea capaz de usar las herramientas que le van a permitir alcanzar el conocimiento. Se trata de conseguir que los aprendizajes sean significativos, es decir, que doten al estudiante de unas competencias profesionales y que le enseñen a aprender. Es por ello que el principal objetivo perseguido en el desarrollo y diseño de los nuevos planes de estudios en Comunicación esté siendo que éstos logren responder las necesidades reales de la sociedad actual, un reto en el que la empresa lleva años empeñado.

El alumno debe formarse en competencias profesionales y adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el autoaprendizaje permanente a lo largo de una vida, y para conseguir

esos aprendizajes significativos se requiere el uso de técnicas pedagógicas activas y variadas para estimular la capacidad de aprender (talleres, seminarios prácticos, estudio de casos, aprendizaje cooperativo, proyectos...), la integración y la implantación de las nuevas tecnologías en el desarrollo del proyecto docente universitario, pero también es necesario generar espacios en los que el alumno adquiera competencias directas en el ámbito profesional, que le estimulen la capacidad de trabajo en equipo, el interés investigador o incluso las habilidades sociales, aspectos en los que según Sánchez Pozo (2008: 43), la mayoría de las universidades españolas han estado tradicionalmente “por debajo de la media europea”.

La integración de las prácticas en empresas en los planes de estudio de Comunicación constituye, en este sentido, una de las acciones más eficaces para el desarrollo de experiencias colaborativas universidad-empresa en la medida en que posibilita un primer encuentro entre el estudiante y el mundo laboral y la mejora de la adquisición de las competencias profesionales requeridas, aunque hace obligatoria la existencia de los tutores académicos y profesionales, figuras que a la luz de la investigación realizada, son claves para que el grado de satisfacción alumno, universidad y empresa se sitúe en una media de notable. El fomento de la relación tutor académico y profesional o la asesoría continuada del tutor académico con el estudiante son las principales responsables de los importantes resultados obtenidos por este último en sus calificaciones finales de la materia. No obstante, el alumno no es el único que se beneficia de este fortalecimiento de las relaciones universidad-empresa. Las universidades, a su vez, certifican las fortalezas de sus planes de estudios, detectan las debilidades estructurales de los mismos y establecen mecanismos de corrección que les posibiliten cumplir con los objetivos de excelencia académica contemplados en Bolonia. Las empresas se benefician de la transferencia de conocimientos.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abelló Llanos, R. (2004): “La universidad: Un factor clave para la innovación tecnológica empresarial”, en *Pensamiento & Gestión*, nº 16, pp. 28-42.
- Aranda Ogayar, M., Puentes Poyatos, R., y Antequera Solís, J. M. (2008): “Competencias profesionales desde el punto de vista de los empleadores, ex alumnos y alumnos de la Universidad de Jaén”, en E. J. de Castro Silva y J. Díaz de Castro (Coords.), *Universidad, Sociedad y Mercados Globales*. Madrid: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa, pp. 437-451.
- Cañedo-Villareal, R. (2009): “Formación profesional y calidad del empleo: el caso de los egresados de la Universidad Autónoma de Guerrero”, en *Población y Salud en Mesoamérica*, nº 7, recuperado el 7 de julio de 2012 de:  
<http://www.latindex.ucr.ac.cr/psm010-02.php>
- Coca, A., y Chaminade, C. (2006): “Innovación y gestión del capital intelectual en una empresa multinacional: el caso de Unión FENOSA”, en *ICE*, nº 830, pp. 147-156.
- Herráiz, S., Malagrida R., y Albericio, F. (2006): “El Parc Científic de Barcelona (PCB). La recerca i la innovació entre la universitat i l'empresa”, en *Coneixement i Societat*, nº 11, pp. 90-101.
- Illada García, R., Zambrano Heredia, C., y Ortiz Zabala, F. (2009): “Sujeto, empresa, universidad y contexto social. Espacios de interacción”, en *Educere*, nº 45, pp. 341-350.
- Izuzquiza Gasset, D. (2005): “El Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación apuesta por la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM. Un programa de formación para la inserción laboral”, en *Tendencias pedagógicas*, nº 10, pp. 49-60.



- Ministerio de Educación. (2010): *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2010/2011*. España: ME.
- Muñoz Cañavate, A. (2007): “La enseñanza de la Información para la Empresa en la Universidad española. Reflexiones para una orientación académica y profesional de la disciplina”, en *Documentación de las Ciencias de la Información*, nº 30, pp. 253-274.
- OCDE y Eurostat (2006): *Manual de Oslo*. España: Tragsa.
- Herrera Fuentes, J. L. (2006): “El vínculo universidad-empresa en la formación de los profesionales universitarios”, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, nº 6 (2), recuperado el 4 de mayo de 2012 de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44760203.pdf>
- Rodríguez Espinar, S., Prades Nebot, A., Bernáldez Arjona, L., y Sánchez Castiñeira, S. (2010): “Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción”, en *Revista de Educación*, nº 351, pp. 107-137
- Sánchez Pozo, A. (2008): “Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES”, en *Revista de Investigación en Educación*, 5, pp. 41-48. Disponible en, <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Sierra Sánchez, J. (2010): “Competencias profesionales y empleo en el futuro periodista: el caso de los estudiantes de periodismo de la Universidad San Pablo CEU”, en *Revista Icono14*, nº 8, pp. 156-175, recuperado el 23 de febrero de 2012 de:  
<http://www.icono14.net>
- Vadillo-Bengoa, N.; Marta-Lazo, C. y Cabrera Altieri, D. (2010): “Proceso de adaptación de los estudios de Comunicación al EEES. El caso de Aragón, una comunidad pionera”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 65, recuperado el 25 de diciembre de 2011 de:  
[http://www.revistalatinacs.org/10/art/892\\_Zaragoza/14\\_Nere.html](http://www.revistalatinacs.org/10/art/892_Zaragoza/14_Nere.html)





## Máster sí o Máster no. Propuestas para salir de un dilema que empieza al final de la carrera

*M. Julia González Conde*, Universidad Complutense  
[juliagconde@gmail.com](mailto:juliagconde@gmail.com)

*Carmen Salgado Santamaría*, Universidad Complutense  
[carmen.salgado@ccinf.ucm.es](mailto:carmen.salgado@ccinf.ucm.es)

### 1. Introducción

**P**ROPOSICIONES no faltan y variedad en fórmulas, formatos, precios y distinciones académico-universitarias tampoco. En España, en 2012, sólo en carreras, como Periodismo o Comunicación, por poner este ejemplo, la oferta de propuestas a Másteres oficiales<sup>7</sup> se eleva a 42. Se trata, eso sí, de Másteres acreditados, que, repartidos por distintas universidades públicas (29) y privadas (13), se distribuyen en diversos puntos de nuestra geografía. Este descubrimiento es el resultado de una inocente búsqueda a la que nos atrevemos a completar con el adjetivo “europeo” y a la que seguimos ampliando en nuestro campo de mira, hacia las ciencias sociales y jurídicas, y a las Artes y Humanidades. La cifra, entonces, se desboca, se hace descomunal, ya que se eleva a 173 elementos o, lo que viene a ser lo mismo, 173 Másteres oficiales a los que poder

---

<sup>7</sup> Según datos oficiales que recogemos de la ANECA, de la que hablaremos más adelante.

optar, sin salir de España, y sin contar, claro está, con los que también existen fuera de nuestras fronteras.

Nuestro interés periodístico nos lleva a seguir sumando más y más Títulos. Así, nos inclinamos por los otros másteres no oficiales<sup>8</sup>, que formarían parte de esa bolsa de cursos de posgrado, denominados Títulos Propios y de Formación Continua, a los que también tendríamos acceso tras la finalización de una Diplomatura, Licenciatura o Graduado, y que son ofertados por universidades, institutos y demás centros e instituciones de enseñanza universitaria o relacionada con ella. Descubrimos entonces que sólo en una página Web (educaweb.com), aparecen 233 másteres generales ofertados para similares sectores, relacionados con la Comunicación; nos referimos a Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas. Una cifra nada desdeñable que se ve incrementada, en la misma fuente, con las 118 propuestas a cursos de Posgrado y 21 tipos de Doctorado para graduados y licenciados de cualquiera de estas especialidades.

Siguiendo con el mismo ánimo de expedición, recorreremos una intensa y extensa amalgama de diplomaturas, licenciaturas, grados, doctorados y variopinta reseña a cursos de carácter práctico que, vinculados, o no, a éstos u otros Títulos Propios y de Formación continua, Másteres oficiales y no oficiales, contribuyen, desde la implantación de Bolonia, a que nuestra jerga universitaria quede sumergida en tal ensaladera productiva, que se nos hace harto difícil de entender y menos de digerir fácilmente.

Toda este hallazgo, convertido en inicio de preocupación, en principio infundada por nuestra condición de docentes, nos llevó a colocarnos en el lugar de nuestros estudiantes, jóvenes licenciados y graduados que buscando un trabajo, pero sin encontrarlo, acuden al visionado aparente y publicitario de cualquiera de estos cursos de posgrado con el pretexto de profundizar o perfeccionar sus

---

<sup>8</sup> De los 233 másteres generales ofertados para la misma especialidad a la que nos referimos. A estas cifras se suman las 118 propuestas en cursos de Posgrado y 21 tipos de Doctorado (educaweb.com) para los graduados y licenciados de Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas.

conocimientos, y el más efervescente y escondido deseo de que su culminación les facilite la entrada al mundo laboral. Ahora, viene la segunda parte de nuestra posible malentendida ayuda: ¿Acaso van a poder saber buscarlo o, siendo más perspicaces, encontrarlo? ¿Serán capaces de conocer su significado, sus límites y competencias? ¿Su validez internacional o adecuación a sus propias expectativas? Sinceramente, creemos que no. Por ese motivo y, en esta ocasión, iniciamos estas líneas que llamaremos “magistrales” por su etimología, que creemos y esperamos que puedan resultar útiles, por qué no, para despejar alguna duda sobre los Másteres oficiales, sobre su vinculación a una entidad académica de prestigio reconocido y su acreditación dentro y fuera de nuestro país. Pero, antes, y para ello, empecemos por el principio.

## **2. Vayamos a las raíces del término “Máster”**

Si nos remontamos a sus orígenes más arcanos, descubrimos una ascendencia latina, que proviene del término “magíster”, derivado de “magis” (más), y pertenece a la familia de otras palabras también de noble abolengo como magistratura, magistrado o magistral, y de no tanta alcurnia distintiva como la de maestrazgo, maestranza, maestro o maestro, a pesar de encontrarse todas ellas en el más alto rango de su estamento.

Sin embargo, el antecedente más inmediato de “Master” es anglosajón, y su significado académico se vincula especialmente a Estados Unidos, donde su término ha sido identificado como título universitario de posgrado, que desde los años ochenta, se ve obligado a integrar la formación teórica de las carreras hacia una perspectiva más profesional y, por ende, más cercana al mercado laboral. Quedando así completado su significado de Máster como una maestría, con grado académico de posgrado, que se cursa tras la finalización de los estudios de licenciatura o del actual Grado.

En España, fueron las primeras universidades privadas, al margen de las públicas, más avocadas a la tradición, las que iniciaron el proceso de importación de este apelativo extranjero para hacer más meritorias sus ofertas académicas. Poco más tarde, las universidades públicas, corregidas de su miopía social, fueron adaptando estas

titulaciones a sus posgrados ante la necesidad de competir y mejorar su cada vez más denostado sistema de enseñanza, que parecía dar la espalda a las demandas profesionales. Es de este modo, cuando los másteres españoles, a través de sus diversos –centros públicos y privados– comienzan a subir escaños en un espacio conjunto, universidad-empresa.

Con la aparición del nuevo milenio y, ya en sus primeros años, con los proyectos para la implantación del sistema universitario español al de Bolonia<sup>9</sup>, se observa con atención la implantación de nuevos niveles, ciclos<sup>10</sup> y consecuentes planes de estudio universitarios, a los que también deberán adaptarse los cursos de posgrado (Máster y Doctorado). De este modo, comienza la transformación de los Másteres, algunos tradicionales y otros recién horneados, con la incorporación de una nueva planificación y diseño, en sus programas, que defina su coherencia académica-investigadora o profesional, en pos de la oficialidad<sup>11</sup>. En estas directrices a seguir se tendrá especialmente en cuenta las exigencias de calidad que, en consecuencia, obligarán a los requisitos propuestos por la ANECA<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> El 19 de junio de 1999, 29 países europeos (entre ellos España) firmaron un compromiso para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A este compromiso lo llamaron la declaración de Bolonia

<sup>10</sup> Cada ciclo conduce siempre a la obtención de un título oficial. Y, en todos los casos, es preciso la superación del anterior para dar paso al siguiente.

<sup>11</sup> El 21 de enero de 2005 el Consejo de Ministros aprueba los Reales Decretos que regulan la estructura de las enseñanzas y los estudios de Grado [R. D. 55/2005 del 21 de enero de 2005] y Postgrado [R.D. 56/2005 del 21 de enero de 2005] (posteriormente modificadas por el Real Decreto R.D. 1509/2005, del 20 de diciembre). Mientras que el primer nivel, denominado “Grado”, comprende las enseñanzas universitarias que tienen como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada; se da paso a un segundo, denominado de “Postgrado”, que se compone a su vez de dos ciclos, el segundo y el tercero. El segundo ciclo otorgará el correspondiente título de “Máster”, como formación avanzada, y tras él un posible tercer ciclo, valedero como el nivel más elevado en la educación superior, ya que constituye el “Doctorado”, la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación.

<sup>12</sup> La aplicación de la declaración de Bolonia a la educación española vino a través de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) el 21 de diciembre de 2001

Asimismo, todos los títulos de Máster que se habiliten para el ejercicio de actividades profesionales “reguladas” deberán justificar la adecuación del plan a las condiciones fijadas bien por el Gobierno o bien por Directrices de la Unión Europea. Del mismo modo, que se argumentará la adecuación de la propuesta a las normas reguladoras del ejercicio profesional vinculado al título, haciendo referencia expresa a dichas normas.

Al mismo tiempo, se adaptará la autoría del Máster propuesto a cada Universidad –pública o privada determinada– siempre que ésta sea capaz de cumplir con estos requisitos básicos para su acreditación, los mantenga y/o mejore, siguiendo un proceso de revisión por parte de la oficina de calidad (ANECA), dispuesta a llevar a efecto tal cometido.

Las primeras enseñanzas oficiales conducentes a la obtención de los títulos de ‘Máster Oficial Universitario’ comenzaron a impartirse en nuestro país durante el curso 2006-07, mientras que los primeros títulos de Grado no aparecieron hasta el 2008-2009; la causa de este retraso se debió a la dificultad en la transformación de las antiguas licenciaturas, diplomaturas y carreras técnicas en títulos de Grado, así como al elevado número de colectivos y titulados universitarios y cambios organizativos y docentes que han tenido que acometer todas las universidades españolas.

Es a partir de entonces, cuando se crea una situación de descontrol, controversia y desconocimiento, por parte de la población civil, debido a los cambios que se producen, y con ellos, a las posibles ventajas académicas y laborales que presenta y representa esta nueva titulación oficial de “Master Universitario en...”. El tema principal de nuestro siguiente epígrafe.

---

Una ley que no sólo implanta las bases para la adaptación del sistema universitario español al E.E.E.S., sino que adopta las medidas necesarias para su plena integración; entre ellas se crea la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), una agencia cuya función es la de medir y publicar el rendimiento de la Educación Superior y reforzar la transparencia y comparabilidad del sistema universitario español.

### 3. “Master Universitario en...”: la seña identificativa de un máster oficial

En términos generales un Máster Universitario es la continuación de unos estudios generalistas, configurados en las enseñanzas de Grado, de acuerdo al Plan Bolonia.

La Ley considera el Máster Universitario como una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, al que sólo se podrá optar una vez superado el título de Grado actual o anterior Licenciatura. La diferencia entre Máster Universitario y Título Propio, es que este último contempla una serie de enseñanzas especializadas, a través de sus diferentes denominaciones de Magíster, Especialista o Experto<sup>13</sup>, que, aunque son organizadas e impartidas también por la propia Universidad, carecen de carácter oficial. Es decir, que su valor y reconocimiento público dependerán de su adaptación y prestigio en la demanda social. Además, muchos de ellos no exigen un nivel académico previo al candidato, tan sólo que éste sea universitario.

En este sentido, la ley también contempla la posibilidad de transformación de los actuales “Programas Oficiales de Másteres”, en Másteres Universitarios, si siguen las directrices exigidas; para poder adaptarse tienen tres años como margen; hasta el 2015.

Si, por el contrario, la Universidad prefiere ofrecer estudios de posgrado, no homologados por el Estado, también está autorizada para hacerlo, siempre que estos programas mantengan la consideración de “Título Propio”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Según las horas en las que conste el curso. El Título de Magíster Universitario, dirigido a titulados universitarios de segundo ciclo, es el de mayor carga lectiva, de 500 a 600 horas como media, lo que implica de 9 a 12 meses de duración. El Magíster sustituye al anterior Máster, no acreditado; así lo establece la “Normativa de las Titulaciones Propias de la UCM (BOUC 5.3.2008). Por otra parte, el Título de Especialista y de Experto, se dirigen a la especialización profesional por lo que son muy semejantes y difíciles de distinguir, ante la falta de cualquier normativa. Su diferencia se basa fundamentalmente a sus cargas lectivas: entre las 350 horas el de especialista y de 250 a 300 horas el de experto.

<sup>14</sup> Esta opción también sería válida debido a la gran aceptación de estos cursos, gracias a su decidida inclinación hacia los conocimientos prácticos y competencias útiles para la actividad profesional.



Así pues, se concibe el programa de Máster<sup>15</sup> como una enseñanza especializada y profesionalizadora, capaz de cubrir las demandas sociales, atender a los perfiles profesionales y velar por la investigación en el ámbito de las ciencias de las que forme parte. La Ley<sup>16</sup> se refiere a los Másteres oficiales, creados y propuestos por las mismas universidades, sus máximos responsables, pero de acuerdo a unas normas o reglas establecidas<sup>17</sup>, que desde 2010<sup>18</sup> pueden ser compartidos, de forma coherente y autorizada, con otras universidades –privadas y públicas– tanto españolas como extranjeras, por lo que se presentan estos modelos de formatos para estos programas conjuntos, referidos a las mismas enseñanzas<sup>19</sup>.

Ahora bien, en términos generales, atendiendo a su orientación prioritaria, aunque no excluyente, nos encontramos ante dos únicos tipos de Máster:

- 1. El “profesional”,** encaminado a la especialización en contextos profesionales.

---

<sup>15</sup> Siguiendo las directrices y la filosofía del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio, para introducir los ajustes necesarios a fin de garantizar una mayor fluidez y eficacia en los procedimientos establecidos anteriormente. Este Real Decreto 1393/2007 señala la “diversidad” y “flexibilidad” como elementos clave para que dar respuesta “a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación”.

<sup>16</sup> A partir del 6 de agosto de 2010 se confirma las estipulaciones legales previstas en Reales Decretos anteriores. En la Ley de 2001 se señala 2010 como fecha prevista para la realización de una “profunda modernización de la Universidad Española”

<sup>17</sup> Sin el mandato previo y obligado del Gobierno para este tipo de concesiones.

<sup>18</sup> Los reales decretos 1393/2007 y 861/2010, establecían la máxima expresión de la autonomía universitaria que posibilitaba a las propias universidades la creación y propuesta, de acuerdo con las reglas establecidas, de las enseñanzas y títulos que fueran a impartir, incluyendo también la posibilidad (por el de 3 de julio 2010) de expedir títulos conjuntos con otras universidades españolas o extranjeras.

<sup>19</sup> Dentro de estos programas destaca por su excelencia y patrocinio de la Comisión Europea, el Programa *Erasmus Mundus*.

**2. El “de investigación”**, conducente al desarrollo de habilidades investigadoras complejas y en conexión con enseñanzas de doctorado.

#### **4. Peculiaridades comunes a todos los Másteres oficiales o Universitarios**

##### **4.1. Su denominación y descripción de oficialidad (Máster Universitario en...)”)**

- Todos los Másteres oficiales llevan el calificativo de “Universitarios” antes de añadir la especialidad determinada para cada uno de ellos.
- A continuación debe venir señalada la universidad, departamento o instituto al que pertenece, que identifica su procedencia y correspondencia al título que se ha señalado como de especialización.
- Los másteres oficiales se pueden cursar sólo en centros universitarios. Para ser impartidos en centros de formación superior de otra naturaleza, éstos deberán conseguir homologación del Estado a través de una universidad. Es por ello que las escuelas de posgrado y negocio más importantes de España han alcanzado acuerdos de colaboración e integración con distintas universidades.
- Asimismo, exige una obligatoriedad en su asistencia; bien de tipo presencial, semipresencial o a distancia.
- Otro de los requisitos que se les requiere es indicar las plazas ofertadas, así como el número de créditos<sup>20</sup> que avalan su propuesta.

---

<sup>20</sup> Con el Sistema Europeo de Créditos (ECTS: “Sistema de Transferencia de Créditos Europeos”), se facilitará el reconocimiento y validez de los títulos expedidos por los distintos centros y países, que irán acompañados del Suplemento Europeo al Título, que contiene los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales y competencias adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior, por lo que

En esta línea, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha marcado la implantación de este nuevo sistema de cuantificación del esfuerzo de aprendizaje a través del llamado ‘crédito europeo’ o ECTS, que es común a todos los sistemas universitarios de los distintos firmantes del Acuerdo de Bolonia.

En cuanto a su duración, ésta podrá variar según el tipo de Máster, de uno a dos cursos académicos, que representa de 60 a 120 créditos ECTS<sup>21</sup>, dependiendo del contenido y estructura de los planes de estudio que deberán estar configurados de manera que se adapten a la finalidad y naturaleza prioritarias que tengan cada uno de ellos<sup>22</sup>. Los Másteres cuya duración es de un año pueden realizarse en dos, siempre que se matriculen el primer año, al menos 30 ECTS.

Por último, es preciso que se identifique también la entidad de la institución –pública o privada–, las exigencias mínimas de titulación

---

se facilita y fomenta la movilidad de estudiantes de formación superior dentro del espacio europeo.

<sup>21</sup> Un crédito ECTS equivaldrá a 25 horas de trabajo de aprendizaje del estudiante. Sólo en situaciones excepcionales y debidamente justificadas, dicha equivalencia podrá superar las 25 horas, no pudiendo exceder, en ningún caso, de 30 horas.

Cada Plan de Estudios contendrá la normativa de reconocimiento y transferencia de créditos, que se ajustará a la programación fijada por la universidad. A modo de referencia, 60 créditos ECTS suponen unas 1.500 horas de trabajo del alumno. De esta forma, un alumno que completa con éxito un Máster oficial acumula al menos 300 créditos ECTS, teniendo en cuenta que los estudios de grado le reportaron un total de 240 créditos ECTS. Aunque a un Máster oficial se puede acceder habiendo obtenido 180 créditos en los estudios de grado si luego se obtienen 120 créditos en el Máster.

<sup>22</sup> El Plan de Estudios determinará y justificará el porcentaje de actividad presencial del estudiante, indicándose éste para cada módulo y/o materia. Por actividades presenciales se entenderán todas aquellas en las que el estudiante realice su trabajo directamente con el profesor: clases teóricas y prácticas (de aula, de laboratorio, de campo...), seminarios y talleres, prácticas externas, tutorías y realización de pruebas de evaluación.

Por actividades no presenciales se concebirán todas aquellas que el estudiante deberá dedicar al trabajo autónomo, tanto individual como en equipo, y según las distintas modalidades de enseñanza/aprendizaje. Cada una de estas actividades tendrá un responsable académico que garantice la continuidad en su prestación y el cumplimiento de los niveles de calidad.

para su acceso, así como el idioma (o idiomas) necesario para su formación a lo largo del proceso formativo.

#### 4. 2. Su naturaleza

- Se trata de señalar la configuración de su naturaleza así como su finalidad, con el fin de conseguir un sistema de funcionamiento eficaz<sup>23</sup>.
- Todos los Planes de Estudios parten del principio de que las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada hacia la especialización profesional o a la investigadora. En los Másteres profesionales los estudiantes tienen que realizar prácticas obligatorias en empresas o instituciones para obtener entre 6 y 12 ECTS.
- El llamado “Suplemento Europeo al Título” (DS o Diploma *Supplement*) consiste en un documento anexo al título, que servirá a modo de radiografía profesional del estudiante, durante el período de formación académica.

Es un certificado único para toda Europa que explica, en al menos dos idiomas, en qué han consistido los estudios que el poseedor del título ha realizado. Este sistema establece un marco de titulaciones común a toda Europa y propicia no sólo la movilidad y el aprendizaje de otros idiomas, sino que incrementa la competitividad entre las universidades, al mismo tiempo que pone las bases para mejorar la calidad de su oferta docente e investigadora.

---

<sup>23</sup> Las propuestas de Másteres tendrán que contener los datos básicos para su identificación, como hemos señalado en el apartado anterior, además, dentro del mapa de titulaciones de una misma universidad, dos propuestas de Máster deberán diferir, al menos, en un 70% de sus competencias y contenidos; y aquéllos másteres correspondientes a un mismo campo científico, pero que atiendan a distintas especialidades, podrán compartir un 50% de sus contenidos formativos básicos.

### 4.3. Su justificación

- Por la existencia de una demanda social en cuanto a la materia, tema, profesionalidad o especialización definida en el título del Master. A este respecto, hay que señalar que es preciso observar atentamente su programa, ya que no todos los títulos de Máster corresponden a su contenido real (teórico-práctico) o a las expectativas y sugerencias que éste puede aludir en el enunciado de su título, a pesar de lo que marca la Ley<sup>24</sup>.
- Por los perfiles profesionales a los que se hace referencia, así como al campo de investigación o ámbito científico determinado.
- Por la importancia científica, cultural o social de su contenido y su escasa incidencia en su estudio y/o especialización en esa actividad investigadora, profesional, de gestión o docente.
- Como camino obligado de consolidados cursos de formación de postgrado o programas de doctorado en su adaptación al sistema actual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- En la justificación de validez de la oferta de un Máster también deben figurar los referentes externos que avalen la adecuación de la propuesta a criterios y características académicas similares, de ámbito nacional e internacional.

### 4.4. Sus objetivos, criterios y sistemas de evaluación

- De acuerdo al Plan y programa de estudios planteado y diseñado para la consecución de un fin determinado tras su realización. Dichos objetivos permitirán al estudiante conocer la orientación generalista, especializada, científica o profesional del Máster y le

---

<sup>24</sup> «En el Suplemento Europeo al Título, de acuerdo con las normas que lo regulen, se hará referencia a la rama de conocimiento en la que se incardine el título. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido y, en su caso, con la normativa específica de aplicación, coherente con su disciplina y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales.» (Apartado 3, art. 9 del R.D. 861/2010, del 3 de julio).

ayudará a comprender el sentido de la propuesta de competencias que deberá adquirir para la obtención del título.

- De este modo, además de los objetivos generales y específicos, el Máster deberá contar con una relación de competencias generales (transversales) y específicas necesarias de alcanzar según su oficialidad y orientación general del mismo.

- Dichas competencias deberán ser definidas teniéndose en cuenta el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.

#### **4. 5. Criterios de planificación del curso**

- El curso académico se desarrollará en el periodo previsto a tal efecto en el calendario académico de la Universidad, el cual señalará, las fechas de inicio y final del curso, así como el periodo de programación y valoración.

- El semestre<sup>25</sup> y el curso serán unidades temporales de organización académica, abarcando no sólo los periodos de impartición de docencia presencial, sino también los dedicados a los periodos no presenciales, a la realización de exámenes y pruebas de evaluación<sup>26</sup>.

- Asimismo, el Máster contará con una relación de actividades formativas y sus criterios de evaluación y calificación de los diferentes módulos, materias y asignaturas que componen su programa oficial.

---

<sup>25</sup> La duración de cada semestre será de 18 a 20 semanas

<sup>26</sup> Cuando las características del Máster así lo aconsejen, o resulte del convenio interuniversitario que en su caso dé cobertura a dicho Título, podrá utilizarse como unidad temporal de organización académica el trimestre (de 9 o 10 semanas).

- El Plan de Estudios deberá diseñarse de forma que los estudiantes puedan cursarlo con dedicación a tiempo completo o a tiempo parcial, excepto para aquellos títulos regulados por normas de Derecho Comunitario Europeo o que las singulares peculiaridades del mismo así lo aconsejen. En especial, contendrá guías para que los estudiantes con dedicación a tiempo parcial planifiquen las enseñanzas de la forma más adecuada para la adquisición de conocimientos necesarios y según la formación prevista. La universidad elaborará y aprobará las normas de permanencia generales para sus estudiantes, tanto a tiempo completo como parcial.

- Para la elaboración de los Planes de Estudio se contemplará el número de semanas, donde se incluirán los períodos lectivos y los dedicados a evaluación, así como al exigido para prácticas o movilidad del estudiante, si ambos o alguno de ellos estuviera contemplado.

- El contenido del Plan de Estudios se organizará en módulos y materias, con su descripción, incluyendo las prácticas externas – con la garantía de su adecuada realización– y el Trabajo de Fin de Máster<sup>27</sup> (TFM). En la organización de las enseñanzas también se deberá tener en cuenta la afinidad científica y los requisitos que habrán de cumplir los profesores, en caso necesario, según la singularidad de las materias y de las asignaturas.

## **5. Acceso y admisión de estudiantes**

Según un sistema de información previa a la matriculación, donde también se indique los criterios y procedimientos de acceso, normalmente a través de una Web, así como los requerimientos y/o pruebas de selección estipuladas para el ingreso en la Universidad y en el Máster.

---

<sup>27</sup> De acuerdo con el R.D. 1393/2007, el TFM tendrá carácter obligatorio para los alumnos y deberá realizarse en la fase final del Plan de Estudios, y con su pública defensa se concluirán las enseñanzas de Máster.

## 6. Un caso práctico de búsqueda de un Máster

Entrando en la página oficial de la ANECA y haciendo un rastreo por ella, nos encontramos, como indicábamos al principio, un número nada desdeñable de posibilidades y vías de acceso a Másteres oficiales universitarios.

Para este caso práctico que proponemos, hemos acudido al Portal de la ANECA, ([www.aneca.es](http://www.aneca.es)) y seguido sus instrucciones y nuestros objetivos: decidimos por un “Máster en Periodismo” o cualquier otra materia que pudiera estar relacionada, de forma directa, con nuestra especialidad.

Pero vayamos explicando, paso a paso, nuestra búsqueda:

1. Entramos en [www.aneca.es](http://www.aneca.es)
2. Una vez allí, clicamos: “**QUÉ ESTUDIAR Y DÓNDE**”(situado en la parte central de su Página), lo que nos conduce a otra pantalla, donde, entre las indicaciones de búsqueda, nos sugieren la posibilidad de utilizar tanto “palabras clave” como “salidas profesionales”; asimismo, se brinda la probabilidad de hacer “búsquedas combinadas”, opción que elegimos : “**Máster Periodismo**”
3. Nos encontramos con una nueva página, resultado de nuestra selección. En ella aparece, en el **margen izquierdo**, los siguientes elementos:
  - Un MAPA de localización de las distintas universidades y número de ofertas en cada zona. Clicando en la provincia en concreto, se muestra un desplegable con sus universidades y sus títulos de Máster, de la especialidad y ciclo que hemos seleccionado.
  - El CICLO elegido; en este caso Máster, con el cómputo total de propuestas (44), que han resultado de nuestra búsqueda.



- LA TITULARIDAD de la Universidad, pública (29) o privada (15), con el número de titulaciones que cuenta cada una.
- LA RAMA a la que pertenece cada una de ellas: Ciencias sociales y jurídicas (30) Artes y Humanidades (11) Ciencias (2) Ciencias de la Salud (1)<sup>28</sup>
- EL NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD y el número de titulaciones que podemos encontrar con las características que hemos señalado, a través de un listado desplegable.
- EL CURSO PUENTE o de adaptación, si fuera necesario. Nuestras 44 titulaciones carecen de él.
- NUBE DE TAGS que clicar para acotar nuestro campo de búsqueda.

4. Vamos a la parte central de la Página, donde encontramos el listado de las 44 titulaciones de Másteres oficiales que se nos ofertan, con su denominación, la de la Universidad donde se expide.

\* Clicando en una lupa, situada en su parte superior, o en el mismo Título del Máster que queramos consultar: aparece UNA FICHA con los siguientes datos:

TÍTULO DEL MÁSTER

Máster Universitario en Periodismo Multimedia Profesional

UNIVERSIDAD

Universidad Complutense de Madrid

CENTRO

Facultad de Ciencias de la Información

---

<sup>28</sup> Nos extraña la vinculación del Periodismo hacia esas ramas de ciencias. Ramas que eludiremos cuando diseñemos nuestro cuadro sinóptico. Asimismo, es preciso señalar que indicando la misma consulta en distintos días alternativos los resultados de la muestra no son los mismos.

RAMA  
Ciencias Sociales y Jurídicas

CRÉDITOS: 60

TIPO DE CRÉDITOS:	
Obligatorios	24
Optativos	24
Prácticas	6
Trabajo Fin de Máster	6

Posibilidad de una descarga en PDF del Informe final otorgado por la ANECA como sello o certificado de garantía de su oficialidad, según del Programa Verifica<sup>29</sup>.

### 6.1. Qué hemos echado en falta en esta búsqueda

- La indicación de titularidad en cada una de las universidades señaladas. No tenemos porqué saber si es pública o privada, y nos interesa conocerlo
- La marcación de la Página Web que nos lleve a esa Universidad en concreto, para informarnos sobre sus características más destacadas.
- La posibilidad de consulta directa con los responsables del Máster determinado, a través de la localización de su Página Web, donde averiguar, de forma inmediata, su número de contacto, fechas de matriculación, períodos de acceso a sus pruebas, etc.

---

<sup>29</sup> Mostramos nuestra extrañeza al comprobar que cuando vamos a verificar el número exacto de “másteres en periodismo”, días posteriores a nuestra primera comprobación, los resultados de la muestra varían, anulándose algunos másteres señalados (de 44 iniciales, disminuye a 35). Para confirmar la veracidad de los datos expuestos, debemos realizar otro campo de búsqueda.

Con el resultado obtenido y para organizar y sintetizar nuestros datos, confeccionamos un cuadro sinóptico con los másteres que nos puedan interesar, la Universidad, y el Centro donde se imparten, su titularidad y localización.

<b>TITULACIÓN DEL MÁSTER</b>				
<b>CENTRO</b>	<b>TITULAR</b>	<b>LUGAR</b>	<b>UNIVERSIDAD</b>	
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO MULTIMEDIA PROFESIONAL	U. Complutense de Madrid	Facultad de Ciencias de la Información	Pública	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN PERIODISMO. DISCURSO Y COMUNICACIÓN	U. Complutense de Madrid	Facultad de Ciencias de la Información	Pública	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS AVANZADOS EN COMUNICACIÓN POLÍTICA	U. Complutense de Madrid	Facultad de Ciencias de la Información ()	Pública	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO CULTURAL Y NUEVAS TENDENCIAS	U. Rey Juan Carlos	Facultad de CC. Jurídicas y Sociales	Pública	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO ECONÓMICO	U. Rey Juan Carlos	Facultad de CC. Jurídicas y Sociales.	Pública	MADRID
MÁSTER UNIVERSITARIO EN ANÁLISIS POLÍTICO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	U. Rey Juan Carlos	Facultad de CC. Jurídicas y Sociales.	Pública	MADRID
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA COMUNICACIÓN	U. Rey Juan Carlos	Facultad de CC. de la Comunicación.	Pública	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN SOCIAL Y ACCESIBILIDAD	- U. Rey Juan Carlos - U. Autónoma Madrid	- Facultad de CC. de la Comunicación. - Facultad de F. y Letras	Pública	MADRID

M. UNIVERSITARIO EN RELACIONES INTERNACIONALES Y ESTUDIOS AFRICANOS	U. Autónoma de Madrid	Facultad de Derecho	Pública	MADRID
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	U. Autónoma Barcelona	Facultad de CC. de la Comunicación	Pública	BARCELONA
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN Y ESTUDIOS CULTURALES	U. de Girona	Facultad de Letras	Pública	GIRONA
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO MULTIMEDIA UNIVERSIDAD:	U. del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Facultad de CC. Sociales y de la Comunicación	Pública	VIZCAYA
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN SOCIAL	U. del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Facultad de CC. Sociales y de la Comunica	Pública	VIZCAYA
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN POLÍTICA Y CORPORATIVA	U. de Navarra	Facultad de Comunicación	Pública	NAVARRA
M. UNIVERSITARIO EN GESTIÓN DE EMPRESAS DE COMUNICACIÓN	U. de Navarra	Facultad de Comunicación	Pública	NAVARRA
M. UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN HIPERMEDIA	U. de Valladolid	Universidad de Valladolid	Pública	VALLADOLID
M. EN INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN COMO AGENTE HISTÓRICO-SOCIAL	U. de Valladolid	Facultad de Filosofía y Letras	Pública	VALLADOLID
M. UNIVERSITARIO EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN DIGITAL	U. de Salamanca	Facultad de Traducción y Documentación	Pública	SALAMANCA
M. UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA	U. de Salamanca	Instituto U. de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología	Pública	SALAMANCA
M. UNIVERSITARIO EN HISTORIA DE LA CIENCIA Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA	Universitat de València (Estudi General)	Instituto de Historia de la Ciencia y Doc. López Piñero	Pública	VALENCIA

M. UNIVERSITARIO EN NUEVAS TENDENCIAS Y PROCESOS DE INNOVACIÓN EN COMUNICACIÓN	U. Jaume I de Castellón	Universidad Jaume I	Pública	CASTELLÓN DE LA PLANA
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN AUDIOVISUAL	- U. de Huelva TÍTULO CONJUNTO - U. Internacional Andalucía	Facultad de Cc de la Educación Oficina de Estudios de Posgrado	Pública	HUELVA SEVILLA
M. UNIVERSITARIO IBEROAMERICANO EN HISTORIA COMPARADA	U. de Huelva	Universidad de Huelva	Pública	HUELVA
M. UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN PERIODÍSTICA	U. de Málaga	Facultad de CC. de la Comunicación	Pública	MÁLAGA
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN E INDUSTRIAS CREATIVAS	U. Santiago de Compostela	Facultad de CC. de la Comunicación	Pública	A CORUÑA
M. UNIVERSITARIO EN CREACIÓN, DESARROLLO Y COMERCIALIZACIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES	U. de Vigo	Facultad de CC. Sociales y de la Comunicación	Pública	PONTEVEDRA
M. UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN	U. de Vigo	Facultad de CC. Sociales y de la Comunicación	Pública	PONTEVEDRA
M. UNIVERSITARIO EN TRADUCCIÓN INSTITUCIONAL	U. de Alicante	----- -----	Pública	A DISTANCIA
<b>PRIVADAS</b>				
M. UNIVERSITARIO EN RADIO	U. San Pablo-CEU	Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN DE MODA Y BELLEZA	U. San Pablo-CEU	Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO CULTURAL	U. San Pablo-CEU	Facultad de Humanidades y	Privada	MADRID

M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO CULTURAL	U. San Pablo-CEU	Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN REPORTERISMO E INVESTIGACIÓN PERIODÍSTICA PARA TELEVISIÓN	U. San Pablo-CEU	Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN SOCIAL Y RELIGIOSA	U. San Pablo-CEU	Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN MULTIMEDIA	U. San Pablo-CEU	Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN DE NUTRICIÓN Y SALUD	U. San Pablo-CEU	Universidad San Pablo-CEU	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO DEPORTIVO UNIVERSIDAD:	U. Europea de Madrid	Facultad de Comunicación y Humanidades	Privada	MADRID
M. EN PERIODISMO DIGITAL Y REDES SOCIALES	U. Europea de Madrid	Facultad de Comunicación y Humanidades	Privada	MADRID
<b>BILINGÜE</b>				
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO EN TELEVISIÓN	U. Antonio de Nebrija	Facultad de CC. de la Comunicación	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO AUDIOVISUAL	U. Francisco de Vitoria	Facultad de CC. de la Comunicación	Privada	MADRID
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO AVANZADO. REPORTERISMO	U. Ramón Llull		Privada	BARCELONA
M. UNIVERSITARIO EN PERIODISMO EN TELEVISIÓN	U. Cardenal Herrera-CEU	Facultad de Derecho, Empresa y Ciencias Políticas	Privada	VALENCIA

Elaboración propia a partir de los datos oficiales de la ANECA

Con estos datos, ya estamos más cerca de decidirnos por un Máster o cualquier otro curso de Posgrado, aunque antes, sería conveniente atender a estos consejos o criterios para su selección:

### 1. ¿Por qué elegir un curso de Posgrado?

La decisión de realizar cualquier curso de posgrado no debería ir acompañada de cierta sensación de angustia por encontrar trabajo. Gastar una suma considerable de dinero no lleva aparejado la posibilidad inmediata de un contrato laboral, porque su beneficio, en todo caso, se verá compensado a medio o largo plazo, a no ser que exista un acuerdo con la empresa, donde ya se trabaja, lo que podría significar un mejor puesto.

Por el contrario, creemos en la conveniencia de guiarnos mejor por alguno de los criterios que exponemos a continuación:

- Adecuado para complementar o cubrir una carencia en nuestra formación anterior.
- Correcto si deseamos actualizar o reciclar nuestros conocimientos sobre un aspecto concreto y especializado.
- Juicioso si en nuestro ánimo está aumentar los conocimientos en una materia especializada determinada.
- Apreciable si queremos estimular nuestro ego con nueva formación y conocimientos.
- O, plausible, si nos movemos por simple motivación personal de autoaprendizaje.

## 2. ¿Máster o Título Propio?

Otra duda que debemos despejar antes de iniciar cualquier tipo de búsqueda. Para ello, planteamos una serie de elementos positivos y negativos que nos pueden ayudar.

### A. La elección de un Máster:

⇒Ventajas:

- Los Másteres cuentan con una oficialidad avalada por la ANECA, lo que les permite formar parte del EEES y ser homologados en toda Europa.
- Suelen ser más baratos que los no oficiales o Títulos Propios, aunque su importe final vendrá condicionado también por su especialidad. Así los Másteres en Ingenierías o Ciencias de la Salud, incluso de Ciencias, son bastante más caros que los de Ciencias Sociales o Artes y Humanidades.
- Son imprescindibles y obligatorios si, más adelante, se quiere optar por un Doctorado.

⇒Inconvenientes:

- Algunos se encuentran en pleno proceso de adaptación y experimentación, a causa de su reciente creación o puesta en marcha. Un aspecto negativo que podrán solucionar con el paso del tiempo. Mientras tanto, adolecen de madurez en sus programaciones e instinto necesario para elegir al personal docente y profesional, y, en consecuencia, adquirir el prestigio suficiente, que avale sus propuestas.
- Suelen mantener un enfoque más académico que profesional. Muchos son impartidos, en su mayor parte, por catedráticos y doctores, formados dentro de la Universidad, pero no fuera de ella.



## B. La selección de un Título Propio

⇒ Ventajas:

- Al contrario, de lo que sucede con los Másteres<sup>30</sup>, los Títulos Propios cuentan con mayor experiencia de varios años; los más veteranos se aproximan a las tres décadas de funcionamiento, lo que les proporciona un mayor prestigio y reconocimiento social y empresarial.
- Disponen de un gran número de docentes que compaginan la enseñanza con la actividad profesional, lo que les inclina hacia orientación más práctica que teórica, al mismo tiempo, que les ofrece un mayor contacto con el mundo empresarial.

⇒ Inconvenientes

- Lo que sumábamos a su lista de ventajas de los Títulos Propios, puede también formar parte de sus aflicciones; es decir, convertirse en el reverso de la moneda. Nos referimos en concreto a su mayor vínculo con el mundo empresarial, lo que, en ocasiones, puede distanciarles de las pretensiones y criterios europeos, al confinarles en las puras y duras demandas, casi siempre temporales, del mercado laboral español.
- Atención a su cuantía. La mayoría presenta un precio superior a la de los Másteres, sobre todo si son programas exclusivos de MBA, cuya cifra podría llegar a ser desorbitada. Sin embargo, no hay duda de que

---

<sup>30</sup> Aquí, como en todo, también hay excepciones, ya que Másteres, ahora Universitarios, provienen de anteriores Másteres oficiales; lo que les hace reunir todas las ventajas y ninguno de los inconvenientes a los que antes aludíamos.

también los hay asequibles, con precios semejantes a la de los Másteres oficiales.

- Los Títulos Propios al no poseer una acreditación oficial, impuesta por el EEES, pierden la posibilidad de su homologación europea. A pesar de ello, si la pretensión del estudiante es la inserción laboral en este país, su elección será válida, siempre que el curso garantice un prestigio reconocido y valedero para las empresas españolas.
- No permiten el acceso a estudios de Tercer ciclo. Como el caso de realizar un Doctorado y completarlo, por ejemplo, con una estancia en el extranjero.

### 3. Determinar el curso de posgrado más conveniente

Para ello, comenzaremos analizando los programas que en principio se muestran como más generalistas, y de los que ya nos hemos ido acostumbrando durante todos los años de nuestra carrera de Licenciatura o Grado, para ir delimitando nuestro interés hacia una especialización determinada. Siguiendo con el ejemplo anterior, nos gustaría “especializarnos en Periodismo Deportivo”. Sin embargo, ya dentro de esta área de especialización, desearíamos conocer, a fondo, las técnicas y lenguaje audiovisual o, por el contrario, preferiríamos perfeccionar nuestra redacción para entrar en un periódico especializado. Esta pretensión debemos tenerla muy clara, si queremos acertar con el Máster o Título Propio más adecuado; aquél que cumpla con todas o alguna de estas expectativas.

### 4. Comprobar el tiempo del que se va a disponer para su realización

Sabiendo que existen Másteres y Títulos Propios de muchos tipos: presenciales, semipresenciales, a distancia

y *on line*, podemos elegir el curso de Posgrado de acuerdo a nuestra disposición temporal.

Si no tenemos problema en este aspecto, nuestra recomendación es la opción A, la tradicional o, lo que es lo mismo, presencial; la que exige mayor esfuerzo y compromiso por parte del estudiante, pero que, a cambio, le alienta a continuar por su conexión física y emocional con los elementos y recursos humanos, que le serán próximos.

Para casos intermedios, existen centros y títulos, que combinan metodologías presenciales con metodologías *on line*, para dar paso a una asistencia semipresencial, o determinada en el tiempo.

Y, para los casos extremos y agendas apretadas, existe una tercera vía, a través de una formación a distancia al uso<sup>31</sup>, o bien, de una formación *on line* o *e-learning*, cuyas fórmulas, a través de Internet, mejoran la comunicación sincrónica (chats o video conferencias) y asincrónica (tutorías, foros o e-mails) con los estudiantes, y dotan de la máxima calidad y eficacia a este método de estudio.

## **7. Pero, al final, siempre nos quedará la esperanza o la movilidad**

Finalizamos este capítulo con una alusión positiva, atendiendo al estudio elaborado por el *Strategic Research Center* de *EAE Business School*, titulado “La empleabilidad de la población cualificada 2012”, que señala que los ciudadanos con mayor cualificación tienen más posibilidades de encontrar un trabajo que los de menor nivel académico y profesional. Este informe también indica que sólo un 0,9

---

<sup>31</sup> Hay que tener cuidado con algunos programas que se autodefinen como “on-line”, por la mera descarga de los materiales didácticos en formato electrónico, a través de un campus, cuando en realidad siguen siendo programas a distancia, con programas de aprendizaje, auto formativos y autodidactas, para el estudiante.

% de europeos<sup>32</sup> que poseen una formación de posgrado (Máster o Doctorado) no han encontrado trabajo, frente a la esperanzadora cifra del 94,7 % restante que sí lo ha hecho. Entre las comunidades autónomas españolas analizadas, las que ofrecen mejores condiciones laborales para estos titulados serían, por este orden, Cataluña, Asturias, Aragón, Madrid y País Vasco, frente a Extremadura, La Rioja y Canarias, que cuentan con mayor número de paro y peores condiciones laborales entre las filas de sus posgraduados. Asimismo, siguiendo este mismo estudio de EAE, Aragón, Castilla y León, Galicia, La Rioja, Madrid y Navarra han visto descender su tasa de paro, durante este pasado año, para la población con Master o posgrado. En general<sup>33</sup>, los niveles de desempleo sólo afectan al 5% de la población de posgrado.

¿Este dato tan esperanzador podría acelerar nuestro proyecto de realización de un Máster o cualquier otro curso de posgrado? Si es así, y el resultado es el que deseáramos, damos por bien empleado el tiempo dedicado a esta investigación.

## 8. Referencias bibliográficas

Alonso, J. y López, G. (1999): “Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los

---

<sup>32</sup> Dieciséis países miembros superan esta media de ocupación y otros como Noruega, Austria o Suiza cuentan con el cien por cien de empleados entre sus titulados superiores, con Máster o MBA.

<sup>33</sup> Se habla de una “generalidad”, porque desgraciadamente las últimas noticias que guardan relación con nuestra dedicación, la de docentes y profesionales del Periodismo, y con el hasta ahora ejemplo de Másteres que exponíamos con el máximo orgullo, se ve empañado por la cifra que acabamos de recibir, de más de 6.000 profesionales periodistas que se han quedado en paro, en nuestro país, desde 2008. No hemos querido referirlo en el texto porque preferimos hacerlo, aquí, a pie de página, aunque no por ello intentamos quitar la importancia del hecho sino para no interceder en el título del epígrafe. Preferimos hacerlo aquí, donde finalizamos con otro peor ánimo, que proviene de las palabras de la Presidenta de la FAPE (Federación de Asociaciones de Periodistas Españoles), Elsa González Díez: “Son las peores cifras de paro y precariedad que ha sufrido el Periodismo en toda su historia. La merma de empleo mina la calidad, porque deja las redacciones en el chasis. Generalmente con redacciones compuestas por personas poco expertas y peor pagados” (HispanTV, 2-05-2012).

alumnos”, en Pozo I. y Monereo, C. (Coord.): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Aula XXI. Madrid: Santillana.

González Conde, M. J. y Salgado Santamaría, C. (2011) “Los másteres oficiales universitarios españoles en busca de una adecuada orientación laboral”, en *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – III CILCS* – Universidad de La Laguna, diciembre 2011.

Monereo, Carles y Pozo, Juan Ignacio (coord.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis – ICE /UAB.

Padilla, Graciela, Salgado, Carmen y Cobo, Francisco (Coord.) (2011): *El reto del EEEES en docencia e investigación en el área de los medios sociales*. Madrid: Visión Libros.

## 8.1. Normativa legal

Declaración de Bolonia en español en la ANECA.

[http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf)

Ley Orgánica de Universidades, 6/2001 del 21 de diciembre de 2001.

Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

Real Decreto 55/2005 del 21 de enero de 2005. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

Real Decreto 56/2005 del 21 de enero de 2005. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>

Real Decreto 1509/2005 del 20 de diciembre de 2005. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>

Estudio GMAC® “Bologna Project Task Force Releases Report”.  
<http://www.gmac.com/gmac/VirtualLibrary/Tools/BolognaTaskForceReleasesReport.htm>

Real Decreto 1393/2007 del 28 de octubre de 2007. BOE, nº ( 29 de octubre de 2007) Pág. 18770.

Real Decreto 861/2010 del 2 de julio de 2010. BOE, nº 161 (sábado, 3 de julio de 2010) Sec. I. Pág. 58454

Real Decreto 1002/2010 del 5 de Agosto de 2010. BOE, nº 190 (viernes 6 de agosto de 2010) Sec. I. Pág. 68574.

ANECA Preguntas Frecuentes Programa VERIFICA (Grado y Máster Universitarios) (Última actualización 12-01-2012).



## El periodista mutante. La innovación en las rutinas profesionales

*María Gómez y Patiño*, Universidad de Zaragoza, [mariagp@unizar.es](mailto:mariagp@unizar.es)

### Resumen

Uno de los mayores elementos de cambio social lo han constituido las nuevas tecnologías (TIC's) que han revolucionado las rutinas y modos de afrontar las tareas profesionales en general. En este panorama de cambios, la comunicación ha sido una de las áreas que más claramente ha visto modificados sus hábitos, no sólo en la comunicación interpersonal sino más aún en la comunicación social. Con ello se ha favorecido la innovación, que junto con la crisis financiera global que afecta a todas las actividades profesionales, lo que ha motivado que el periodista haya tenido que adaptarse a las nuevas formas de producción, de persuasión y hasta de difusión.

Este capítulo pretende incidir y reflexionar sobre las nuevas formas de la profesión periodística. El periodista tradicional ha dado paso a nuevos tipos de comunicadores, a una figura polivalente y mutante, que es el resultado de la necesidad de adaptación de las formas tradicionales a la incorporación de las nuevas innovaciones.

Los estilos tradicionales han dado paso a tres grandes bloques de profesionales de la comunicación inexistentes hace unos años, y absolutamente emergentes en esta primera década del siglo XXI. Entre ellos destacan tres figuras: 1) “bloggers” blogueros; 2) “community managers” (gestores de redes sociales); y 3) “DIRCOMS” (directivos de comunicación).

La comunicación social internacionalizada especialmente a través de internet ha establecido el inglés como “lingua franca”. Hoy una línea escrita en cualquier red social da la vuelta al mundo en segundos. La comunicación social ya no se halla exclusivamente en los MCM, sino que está “sobrevolando en la nube de Internet”, con una capacidad de influencia y de movilización imposible de predecir.

Con tal escenario de cambios, las únicas constantes de la profesión periodística son aquéllas que responden a la esencia y a la experiencia, así como a la propia deontología profesional. El periodista del siglo XXI ha de ser un periodista mutante, capaz de reinventarse, sin perder de vista su responsabilidad social.

**Palabras clave:** Innovación, periodista mutante, bloggers”, “community managers”; “DIRCOM”, responsabilidad social.

## 1. Introducción

**S**I BIEN la innovación ha sido una constante en la humanidad a lo largo de toda la historia, es el siglo XXI cuando se ha producido uno de los mayores elementos de cambio social, constituido por las nuevas tecnologías (TIC’s) que han revolucionado las rutinas y modos de afrontar las tareas profesionales de cualquier especialidad. En este panorama de cambios, la información/comunicación ha sido una de las áreas que más poderosamente ha visto modificados sus hábitos, no sólo en la comunicación interpersonal sino más aún en la comunicación social. Con ello se ha propiciado aún más la innovación, que junto con la crisis financiera global que afecta a todas las actividades profesionales, han hecho que el periodista haya tenido que adaptarse a las nuevas formas de producción, de persuasión y hasta de difusión.



Este capítulo pretende incidir y reflexionar sobre las nuevas formas de la profesión periodística. El periodista tradicional ha dado paso a nuevos tipos de comunicadores, a una figura polivalente y mutante, que es el resultado de la necesidad de adaptación de las formas tradicionales a la incorporación de los nuevos tiempos junto con las últimas innovaciones.

La comunicación social internacionalizada mediante internet ha establecido el inglés como “lingua franca”. De hecho, hoy una idea escrita en cualquier red social en el lugar más recóndito posible da la vuelta al mundo en fracción de segundos. La comunicación social ya no se halla o se genera sólo a través de los MCM, sino que está “sobrevolando en la nube de Internet”, con una capacidad de influencia y de movilización imposible de predecir.

Con un escenario de cambios sociales y tecnológicos como el aludido anteriormente, las únicas constantes de la profesión periodística son aquéllas que responden al espíritu y a la esencia del periodismo, apoyadas en su experiencia, y en su propia deontología profesional. El profesional de la información/comunicación del siglo XXI ha de ser un periodista mutante, capaz de reinventarse permanentemente, sin perder de vista, por ello su responsabilidad social frente a la opinión pública.

Hace solamente dos décadas la realidad que vive hoy el periodismo no hubiera podido ni vislumbrarse. La profesión periodística ha evolucionado al ritmo de las nuevas tecnologías, tan rápidamente que requiere una reflexión profunda. Han nacido nuevas formas de periodistas, lo que obliga a repensar la función social del informador, dentro de las nuevas TIC's y con una lengua internacionalizada: el inglés. No se entiende una comunicación global sin una lengua vehicular que ha tomado carta de naturaleza y es ya la “lingua franca” del universo, como lo fue el latín en otro momento de la historia.

El periodista, en términos generales, ha pasado de ser un Rey Midas, (Dader, 1992), que convertía no en oro, sino en “público” todo lo que tocaba, decidiendo qué problemas sociales o qué temas

debían saltar a la esfera pública. Hoy, los temas de interés social no llegan a la opinión pública sólo o mayoritariamente a través de los periodistas, o de los medios convencionales de comunicación (periódicos, televisión, radio). De ahí que los profesionales de la información también han visto modificadas sus rutinas de trabajo, y consiguientemente su influencia en la opinión pública, que si bien sigue siendo importante, la gran diferencia estriba en que ya no constituyen ellos la única vía de generar y formar una opinión pública. De ahí que ya se adviertan nuevas formas de generar opinión pública que no estaban presentes en el panorama mediático antes de la irrupción de las nuevas tecnologías y el uso generalizado de Internet y de las redes sociales para la comunicación social.

La comunicación es hoy tan global e instantánea como no lo había sido nunca: la aldea global macluhiana es una realidad social incontestable. Tecnológicamente, la comunicación globalizada pasa necesariamente por el uso de Internet y el periodismo digital mientras que, lingüísticamente, lo hace por la “lingua franca” el inglés. Comunicativamente hablando, estos dos elementos (tecnológico y lingüístico) constituyen un cambio social tan importante que una línea escrita en cualquier red social en el lugar más recóndito del planeta da la vuelta al mundo en segundos sin interrupción posible y con un impacto imposible de predecir. Es innegable que la lengua inglesa ha ocupado el espacio vehicular de comunicación internacionalizada.

Cronológicamente hablando, y con relación a la utilización de las nuevas tecnologías (TIC's) un magnífico redactor de antaño sería un analfabeto digital hogaño. El periodista del siglo XXI ha de ser un usuario ambivalente y deberá controlar las dos formas actuales de comunicación: la lingüística y la tecnológica.

Hoy todos los usuarios con perfiles activos o creativos en Internet son mediadores sociales entre las fuentes de información y el receptor de su mensaje que sigue siendo la opinión pública, una comunidad de internautas más internacionalizada que nunca, y también más fragmentada y atomizada que nunca, y por ello también quizá más influenciable que nunca.

Como resumen de esta introducción, las formas de llegar a la opinión pública han cambiado tanto como ésta y la comunicación social ya no se realiza sólo mediante los Medios de Comunicación de Masas (MCM) tradicionales, sino que está “sobrevolando en la nube de Internet”, con una capacidad de influencia y de movilización imposible de controlar o predecir.

## **2. Objetivos**

Este capítulo intenta reflexionar y repensar los nuevos tipos de periodistas. Los estilos tradicionales se han reconfigurado y han dado paso a tres grandes bloques de profesionales de la comunicación inexistentes hace unos años, y absolutamente emergentes en esta primera década del siglo XXI. Entre ellos destacan estas tres figuras: 1) “bloggers” blogueros; 2) “community managers” (gestores de redes sociales); y 3) “DIRCOMS” (directivos de comunicación). Los viejos oficios tradicionalmente unidos a la profesión periodística se han ido abandonando para ir dando paso a nuevas formas de profesionales, dispuestos y predispuestos (no hay opción) a estar permanentemente adaptándose, reciclándose, lo que ya se conoce como las 3 “L”: “Long Life Learning”. De ahí que innovación y la capacidad profesional de cambio son dos condiciones imprescindibles para la reinención del nuevo periodismo.

## **3. Algunos aspectos metodológicos**

Desde el punto de vista metodológico se revisarán algunos aspectos de la literatura secundaria existente en torno a la profesión periodística que aporta datos estadísticos que favorecen la comprensión del cambio, así como algunos fundamentos epistemológicos, sin el propósito de agotarlos, sino que sirvan para tratar de contribuir con algo de luz al transcurrir profesional y mediática del siglo XXI, que afectado por la crisis financiera internacional no cesa de decrecer. En este sentido, resulta muy destacable que Mattelart ya en 1998 afirmara que la cuestión de la mundialización empezaba a interesar en todas partes a un número cada vez mayor de ciudadanos, y, en su opinión, sólo una visión mediocéntrica de la sociedad podía hacer creer que la conexión en un horizonte planetario se reducía a un seguimiento creciente de marcas,

de informaciones, de programas y de servidores informáticos transfronterizos. La clave para él estaba en que la conexión con el mundo consiste en la experiencia vivida que se realiza a través de las repercusiones que produce la mutación económica y social que supone la integración de cada sociedad particular en el espacio mundial. Este espacio mundial es ya una realidad, que no cesa de transformarse y, que como consecuencia, debe ser estudiada y analizada también de forma permanente.

Se acudirá a trabajos muy específicos sobre la profesión periodística y se traerán a colación algunas de las aportaciones relevantes en el análisis de la profesión periodística (Dader, 1992; Ortega/Humanes, 2000; Scolari, Micó Sanz, Navarro Guere, Pardo Kublinski, 2008; Sánchez Illán, 2005; García Avilés, 2007), que permitirán elaborar la base discursiva para la discusión dado que nuevas formas de periodistas y de periodismo también producirían nuevas formas de generar una opinión pública en una nueva esfera pública (Dader, 1992, 2007; Monzón, 1996; Ferry & Wolton, 1992; Sáez Baeza, 2009) que permitirá esgrimir algunas conclusiones.

Para este trabajo se ha utilizado, además, la *observación* como método de investigación científico (Sierra Bravo, 1994) en sus dos vertientes, tanto *participante como no-participante* del fenómeno de transformación del quehacer periodístico y de la industria mediática, que a la postre es tan potente como inexorable. El método de investigación científico de la *observación participante y no participante* (también desde dentro y desde fuera de la profesión) constituye una innegable y valiosa forma de descripción de la realidad socio-mediática, dado que permite conocer rutinas y realidades, muy difíciles de visualizar y entender mediante otras vías o técnicas de investigación social.

#### **4. La evolución del periodismo**

El periodismo, como la energía, no desaparece, sino que se transforma. En las redacciones del siglo XX existían figuras profesionales u oficios hoy desaparecidos, o en vías de extinción. Las nuevas promociones de periodistas no han conocido especialidades de las redacciones como teletipistas, documentalistas, programadores

o archiveros, que han dado paso a nuevas especialidades profesionales surgidas con la incorporación de las nuevas tecnologías. Sucede lo mismo con el mundo de la radio, donde las tareas del montador musical van siendo asumidas, de forma creciente e imparable, por el redactor o locutor, que ha debido hacer el esfuerzo de adaptación necesario para poder estar al nivel de las exigencias profesionales. Lo mismo sucede en el mundo de la producción audiovisual, y con los operadores de imagen o montadores, e incluso el mundo de los decorados, que se ha visto modificado por la aparición de escenarios virtuales (Scolari, Micó Sanz, Navarro Guere, Pardo Kublinski, 2008). Ha aparecido un periodista polivalente que está capacitado para actuar en todas las líneas de la producción periodística y que por tanto va asumiendo nuevos roles y especialidades dentro de las formas de producción o las rutinas profesionales. Aparecen unos profesionales que, o bien son el resultado de una mutación en sus funciones y en sus habilidades o destrezas, o son de nueva aparición, que surgen con diferentes figuras y denominaciones, desde responsables de digitalización de informativos (ingenieros o periodistas); Gestor de contenidos mediáticos (control informativo); *Media browser* (indexación); Responsable web (contenidos o aplicaciones de la página); Diseñador gráfico (responsable interfaces); Infografista (producciones multimedia, animaciones ).

Si anteriormente en televisión, por ejemplo, existían un cámara, un redactor y un editor para una noticia televisiva, la tendencia actual es que exista sólo un profesional, llamado “periodista” o “informador”, que debería ser capaz (no hay alternativa) de desempeñar los tres papeles, espacio éste en el que además sería muy bien recibido el conocimiento de infografía y de telecomunicaciones. Frases tan populares como: “transformarse o morir” han dado lugar a un periodista mutante, o transformista, con las actitudes y aptitudes personales y profesionales dispuestas y predispuestas al cambio.

Está apareciendo un profesional de la información no sólo polivalente, sino un periodista mutante (transformista) y autosuficiente. Metafóricamente podría decirse que el profesional de hoy ha de convertirse en un “*hombre orquesta*”, un “*jack of all trades*” según la expresión sajona, es decir, un instrumentista capaz de

interpretar lo que se le pida en el instrumento requerido, con igual destreza en todos ellos. Esta capacidad transformista es aún más evidente en los medios en línea, donde habrá de trabajar con contenidos multimedia para la web, *i-pods*, *i-pads*, etc. y hasta los móviles de última generación.

Cambian las formas, pero no el fondo. De ahí que Juan Varela (2011) opina que el sustrato del buen periodismo no cambia con la tecnología. Contar a los ciudadanos qué ocurre, con un relato atractivo, coherente e inteligible para mejorar su comprensión y juicio de la realidad sigue siendo fundamental. Los grandes valores del periodismo no caducan. Al revés, el nuevo periodismo es más exigente y su público, también. El periodismo no puede ser como fue siempre. Sus destinatarios han mudado. Dos terceras partes de los internautas se informan habitualmente en la web y más del 80% leen prensa digital. La comodidad, la gratuidad, la actualización y la disponibilidad y acceso permanente son los grandes atractivos de la información digital.

Los propietarios/empresarios de los medios de comunicación o gestores de los grandes grupos mediáticos son conscientes de este cambio y están introduciendo en sus respectivas empresas (las que afectan a los profesionales del periodismo), informadores que en nada o en poco se parecen a los periodistas convencionales, salvo quizá en la esencia vocacional del servicio público. Los nuevos perfiles demandados por las empresas son expertos en redes: son gestores/generadores de opinión pública en las redes sociales. Se dirigen a la comunidad, en temas “commons”, donde pueden hacer conversos, tanto comerciales, políticos o culturales, cuya función hoy viene refrendada por los “community managers” en los que han derivado no pocos periodistas. No cabe duda de que la desaparición de las figuras tradicionales va dando paso a nuevos perfiles y a nuevos nichos de trabajo profesional y periodístico.

#### **4.1. Periodistas y “blogueros”**

Es cierto que existen blogueros “bloggers” espontáneos e independientes. Para este caso, la primera justificación para la utilización de la palabra “periodista” para los blogueros viene dada

por varias razones: 1) a menudo un periodista es contratado para mantener un blog, entre otras cosas, por lo que participan de una categoría mixta: periodista-redactor-bloguero; y por otra parte, 2) muchos “blogueros” por el hecho de tener lectores fieles, públicos y anónimos se consideran periodistas, situación que profesionalmente ha abierto y sostiene un gran debate profesional de carácter legal, por un cierto intrusismo, que preocupa en los ámbitos corporativos e incluso en los estrictamente deontológicos.

El (periodista) “bloguero” (Blogger) gestiona un blog, es decir un cuaderno digital o un sitio web, que se va actualizando a medida que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores. Primero aparece el más reciente, y el autor gestiona su contenido. La gestión de la información ya no es patrimonio estricto del clásico redactor jefe que dirigía el consejo de redacción estableciendo la “agenda”, “gatekeeping” o “framing”, sino que ahora cada periodista o bloguero debe ser su propio gestor de la información que desea compartir. No es casual que entre las categorías mayoritariamente aceptadas, la primera sea una variable periodística. De hecho, existen distintos tipos de blogs:

- 1) periodístico (estricto o mixto)
- 2) empresarial y/o corporativo (comercial/informativo),
- 3) tecnológico (puro o aplicado),
- 4) educativo (edublog),
- 5) político (partido/personal/campañas electorales),
- 6) literario (diarios/poemas/relatos, etc.)
- 7) personal (amplio espectro)

Una característica peculiar de los “blogs” es su interactividad, dado que los visitantes pueden interactuar (si el propietario lo permite, esa es una facultad de gestión que el bloguero decide), y en ocasiones pueden funcionar como redes sociales, por lo que a veces pueden ser considerados como una “comunidad” de “bloggers/blogueros”, donde obviamente también podrían actuar los periodistas denominados “community managers”.

## 4.2. Periodistas y “Community managers”

Esta nueva figura de profesional de las redes sociales (gestión de redes sociales) está irrumpiendo con fuerza en el mercado laboral, especialmente en tecnologías 2.0, y es objeto de estudio en las universidades españolas/europeas. Según la Fundación UNED. (UNED, 2012), en su propia publicidad para un Curso de Community Manager, “Un “community manager” es la persona encargada de gestionar, moderar y desarrollar comunidades en torno a una marca en Internet, haciendo uso de los nuevos canales de comunicación que representan los medios sociales. Es fundamental que este profesional tenga unos conocimientos sólidos del sector donde trabaja: marketing online, publicidad, comunicación; pero sobre todo debe conocer las tecnologías 2.0 y las posibilidades de las redes sociales, ser creativo, resolutivo, saber gestionar planes de marketing 2.0, dinamizar y trabajar en equipo”.”

Los contenidos descritos para el curso (UNED, 2012) son: “En este curso estudiarás y pondrás en práctica las labores que desempeña esta figura, obteniendo una visión general y práctica sobre marketing online y una visión profunda de los medios sociales y sus posibilidades como herramienta de marketing. Aprenderás las tareas propias de este perfil: cómo y cuándo publicar contenidos, dónde, cómo moderar un foro, escribir correctamente un blog, gestionar una crisis en medios sociales, etc. Pero también aprenderás a crear una estrategia acorde a los objetivos de una empresa, ejecutarla, mantenerla y medir sus resultados. Es un curso teórico-práctico orientado a tu preparación como profesional. La revolución que ha supuesto para las marcas y organizaciones la web social o 2.0 deriva en una necesidad cada vez mayor de integrar en su organigrama empresarial la figura del Community Manager”.

## 4.3. Periodistas y “DIRCOMs”

La crisis financiera por un lado, junto con el cambio de las nuevas tecnologías que afectan directamente a los medios de comunicación, viene atentando contra los informadores, mientras que se observa un claro incremento de los puestos de trabajo para comunicadores en general, y para DIRCOMs, en particular.



Según Informe de DIRCOM (2011), se recogen una serie de afirmaciones: nueve de cada diez grandes compañías dispone de un departamento de Comunicación. En 2005 eran ocho de cada diez (crece más de un 13%). Están mejor formados que anteriormente. Tres de cada diez DIRCOM tienen Master y/o postgrados. Aumentan un 13% en 2010 con respecto a 2005 (gestión). La formación de origen es básicamente Periodismo. Tres de cada diez DIRCOM lo son, y dos de de cada diez son economistas o abogados.

Con relación a las TIC's, seis de cada diez se considera usuario de nivel intermedio de nuevas tecnologías y las redes sociales forman parte del día a día de ocho de cada diez responsables de comunicación.

Sus tareas son ejecutivas, y están dedicados a definir la estrategia comunicativa, a asesorar a la Alta Dirección; y menos técnicas. Y su dependencia organizativa es de primer nivel: el 75% de los responsables de Comunicación depende de Presidencia o Dirección General, con un aumento del 3%, sólo desde 2005.

Un 70% participa en el Comité de Dirección de la empresa y la influencia en la dirección de la empresa es el elemento que más aumenta. 60%, frente al 53% de 2005.

Se mantiene la capacidad de comunicación y accesibilidad de los medios, que se cita en 8 de cada diez casos.

En cuanto a la definición de la estrategia de comunicación, lo hacen nueve de cada diez en 2010 frente a ocho de cada diez en 2005. Para 9 de cada 10 DIRCOMs la RSC y la Comunicación Interna aumentan su importancia.

Una de cada dos Direcciones de Comunicación cuenta con un Plan de Comunicación, y un 37% tiene Plan de crisis. Tienen una gran visión de futuro y adaptación al cambio.

Resumiendo, el DIRCOM crece en importancia, con pasos importantes tanto en Comunicación interna, como en RSC y por supuesto en el Entorno Digital.

En la práctica cotidiana de la comunicación, se puede apreciar que están apareciendo nuevas formas de Comunicadores Corporativos, de altísimo nivel académico, que ya tienen estudios especializados en las mejores universidades norteamericanas (Harvard, entre otras), con denominaciones como:

1) “Chief Reputation Officer (CRO)” (Responsable de Reputación corporativa), y

2) “Corporate Diplomacy (CD)” (Diplomacia corporativa).

La primera especialización para Directivos de Comunicación tiene su eje central en la consecución de la mejor reputación corporativa para una empresa (mediática o no), mientras que serán los canales convencionales y digitales los que coadyuvarán en tal función. La segunda, está nuevamente basada en la comunicación, pero su especialización está basada en la mejora de las relaciones internacionales, por tanto diplomáticas, de las empresas establecidas en otros países. En ambas, la comunicación corporativa es la herramienta principal (y por tanto muy adecuada para periodistas especializados) mientras que los canales estarán al servicio de la mejora de las relaciones y de los beneficios obtenidos.

#### **4.4. Periodistas neo-natos digitales**

El título del epígrafe responde a mi propuesta personal, dado que desde que Marc Prensky (2001) hablara de los *nativos* y los *inmigrantes digitales*, y por tanto acuñara los términos que ya están entre el vocabulario de la profesión y aunque él se refiriera a la comunidad universitaria (educadores y educandos), en entrevista publicada aquel mismo año explicó que la designación más útil que había encontrado para los estudiantes era “Nativos Digitales”. Eran todos “hablantes nativos” del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos e internet. Añadía que el resto, los no nacidos en el mundo digital, pero que, en algún momento más avanzado de sus vidas quedaron fascinados y adoptaron muchos o la mayoría de los aspectos de la nueva tecnología eran, y siempre lo serán, en comparación con ellos, “Inmigrantes Digitales”.

Es evidente que Prensky tomó el término para su cuño de la primera acepción de nativo (i.e. propio de un país en el que ha nacido), y como opuesto, aquel que no pertenece a dicho país y ha inmigrado.

Mi propuesta consiste en que cabría preguntarse la posibilidad de incorporar a este campo semántico de lo digital el término “neo-nato”, como contraste con el término “nativo” en su tercera acepción, (i.e. innato/connatural) en lugar de los in/migrantes. De esta forma aparecerían los “nativos” ya nacidos en lo “digital”, frente a los “neo-natos”, los que se incorporan a él de nuevo, es decir los recién llegados al mundo digital, donde el concepto de cambio geográfico al que el término “migración” está asociado, y sólo connotaría una referencia temporal, pero no espacia o geográfica.

No parece demasiado aventurado afirmar, en sintonía con Meso Ayerdi (2002) que: dado que la prensa y posteriormente la radio y la televisión posibilitaban una comunicación masiva pero unidireccional, Internet y el periodismo digital rompen esa tendencia. Las tendencias actuales (televisión y radios digitales, Internet, etc.) permiten pensar que tal vez en un futuro a corto plazo todos los periodistas acaben siendo "digitales", con independencia de que sea su opción o decisión personal o no.

#### **4.5. El periodismo alternativo; de laboratorio “lab-info”, y el “periodismo aumentable”**

Las nuevas tecnologías han generado algunas posibilidades a favor de la información periodística, de la libertad de expresión, de la libertad de información, de la instantaneidad, de la ausencia de todo tipo de riesgo e incluso han permitido poseer su propio vehículo de comunicación social a personas que jamás habrían podido crear un periódico o una televisión convencional. Siendo cierto todo esto, no lo es menos que el producto final es el resultado de un trabajo de laboratorio *lab-info*. Es decir, si el periodismo se hace *on-line*, si no se envían corresponsales ni enviados especiales, si es digital, se podría decir que se trata de un nuevo periodismo “lab-info”, o un periodismo de laboratorio. Podría pensarse que es un periodismo

alternativo, con las características propias de un producto de laboratorio que, indudablemente tiene aspectos positivos y negativos.

En este sentido, Meneses (2011) cuenta como creó el canal televisivo *Utopía TV*, el sueño de hacer realidad el buen periodismo: “Crear un canal de televisión puede parecer una locura, sobre todo cuando no se tiene dinero. Pero hay periodistas que sí creen en los imposibles, que sí creen en el periodismo”. Al contar su aventura se propuso buscar una idea loca y como amante y defensor de la aventura y rechazador del sedentarismo laboral con el que sueñan algunos, eligió crear una cadena de televisión, pero no una que necesitase millones de euros. Como le gustaba el Movimiento 15-M y le parecían razonables muchas de sus reclamaciones bautizaron a esta televisión con el nombre de UTOPIA TV. Las utopías no son quimeras sino ideas imposibles ahora pero conseguibles mañana con tenacidad.

Por resumir y resaltar algunos de los pros y contras, aparece una posibilidad de crear una empresa periodística *low-cost*, pero con ello se pierda también el contacto con la realidad social tangible, la de carne y hueso, las relaciones humanas no mediadas, y la aparición por tanto de un producto de laboratorio. Es cierto que las redes sociales son reales y una parte muy importante de la realidad social, pero no toda la población está en las redes sociales, y un sector –muchas veces olvidado– sigue estándolo, a pesar de la supuesta democratización de su uso.

En cierto modo, algunas de las ventajas que las nuevas tecnologías están introduciendo en este espacio público apuntan hacia un periodismo más democrático, más participativo, en el que la libertad de expresión ha encontrado un campo más y mejor abonado para el cumplimiento del artículo 20 de la Constitución, por ejemplo. Dentro de esta nueva esfera pública “digital” aparece lo que se ha empezado a conocer como un “periodismo aumentable” ya que ofrece la posibilidad de “leer más” con sólo pulsar el ratón en las posibilidades de “artículos relacionados”, “blogs especializados”, “+” u otras vías.

Este periodismo de nuevo cuño y nueva modalidad conocida como *periodismo aumentable* responde a nuevas posibilidades digitales que remiten, sólo con expresiones como “haga clic aquí” o “Cliquer ici”; “Clic here” a informaciones más amplias relacionadas, artículos afines o a páginas web especializadas, lo cual abre un nuevo horizonte periodístico, que en cierta medida recuerda al viejo uso de consulta de un diccionario convencional “en papel” que de una entrada o registro, remitía a otro, y que por otra parte también sucede en Internet (es decir con los diccionarios digitales Wikipedia u otros) que permiten bucear de un término a otro, y de un link directo a un hipervínculo o sucesión de posibilidades afines sinfín.

El profesional actual del periodismo ha de asumir su necesaria actualización, reprofesionalización (o proceso de resocialización periodística) al mismo tiempo que ha de ser consciente de que jamás deberá abandonar su formación y actualización permanente, lo que según el Plan Bolonia en el Espacio de Educación Superior Europea se conoce ya con el tecnicismo de “Long Life Learning” o “3 L’s”.

## **5. Reprofesionalización y actualización permanente (Long Life Learning)**

Aunque el prestigio es un valor subjetivo e intangible, pero medible, las encuestas de instituciones como el CIS hacen estudios que, reflejan lo siguiente: “La profesión periodística ha ido progresivamente ganando prestigio en la sociedad española desde la década de los años setenta” Ortega/Humanes, (2000:159), y esto sigue siendo así, a juzgar no sólo por estos datos que aparecen regular y sistemáticamente, sino también a través de la demanda que la carrera de Periodismo tiene, demanda que está estrechamente ligada al prestigio profesional.

La medición de la posición de la profesión periodística está reconocida y es fácilmente constatable, lo difícil es averiguar en base a qué concepto se le otorga prestigio a una profesión u otra. En mi opinión los profesionales que dan prestigio a la profesión son aquellos que hacen que el profesional anónimo sienta orgullo de ser lo que es. Dicho de otra forma, hay periodistas que ennoblecen la profesión y otros que la denigran. Entre los primeros, se debería

volver la mirada a periodistas del ámbito internacional como Anna Politkowskaya, Khalid W. Hassan, Guillermo Bravo Vega, Marlene Garcia-Esperat o Manik Chandra Saha, que han unido su profesión al riesgo, al valor, a la amenaza, al desenmascaramiento de la corrupción o a la defensa de los Derechos Humanos, profesionales muy alejados por tanto del periodismo de laboratorio (lab-info). Los periodistas citados, según Gould (2010:285), “...como periodistas amenazados, tenían tres opciones: huir, acceder a permanecer en silencio o seguir desenmascarando a los asesinos y ladrones que dominaban sus países”. No siempre trabajan on-line ni tienen los recursos para ello en sus destinos, ni son siempre digitales, pero son periodistas excepcionales, lo cual no es óbice para que esta talla de profesionales se pueda dar también en el periodismo digital.

Si bien el periodismo digital que, en primera aproximación, parece no tener el mismo tipo de riesgos, requeriría de una serie de características, no fáciles de reunir, pero que de existir, podrían ofrecer asimismo un periodismo de prestigio, aunque de una naturaleza bien distinta. En este sentido, Meso Ayerdi (2002) recogía una serie de requisitos, que re-elaborados y actualizados agrupados en 14 categorías, podrían resumirse en:

1. Verificación y contraverificación (contrastación).
2. Capacidad de localización y gestión, narrativamente coherente.
3. Conocimiento, actualización y versatilidad.
4. Mente abierta y ágil.
5. Disposición a aprender permanentemente, por todos los medios
6. Manejo de herramientas tecnológicas básicas y avanzadas.
7. Optimización uso buscadores.
8. Buscar información fuera de la red.
9. Organización y priorización de la información.
10. Periodista-bibliotecario-investigador.
11. Previsión de tendencias.
12. Tomar iniciativas y decisiones.
13. Contextualización.
14. Idiomas. Muchas fuentes no están en español.

El “reciclaje profesional” en términos del siglo pasado, o lo que hoy se asemeja mucho a lo que se ha venido en llamar “Long Life Learning” (Aprendizaje permanente) apunta a una forma de aprendizaje continua “never ending learning”, donde los profesionales del periodismo (tanto en el ejercicio libre de la profesión como ocupados en su formación: periodistas activos y periodistas/docentes no activos) deben encontrarse bien instalados.

Como se puede entrever, el cumplimiento de estas condiciones no es una tarea fácil. Ser un buen profesional convencional nunca fue una labor fácil, y serlo digital, no parece más fácil, dado que están presentes las limitaciones humanas, las técnicas, las económicas y las políticas, entre otras.

## **6. Profesión en crisis: económica, política y social**

La profesión periodística y la industria mediática en general, no pasan por sus mejores momentos en este siglo XXI. La crisis financiera, una vez más, está hiriendo de muerte a muchos medios de comunicación, especialmente en el área de la prensa escrita. Según el *Informe Anual de la Profesión Periodística 2011*, Pedro Farias (2011), profesor de la Universidad de Málaga, señala que: “Para el 62,9% de los mil periodistas encuestados, el principal problema de la profesión es la precariedad. La cuarta parte de los periodistas españoles dice haber perdido su empleo o haber visto reducido su salario en los últimos años. En este caso, según las cifras aportadas por este mismo Informe, señala que el paro ha aumentado en 6.799 periodistas, desde el año 2005. De ellos, el 44% (4.373) son del último ejercicio. La cifra de desempleo periodístico se engrosa hasta los 9.937 parados, siendo las comunidades de Madrid, Andalucía y Cataluña, las que presentan una mayor tasa de desempleo. En cuanto al ejercicio mismo de la profesión, se ha detectado un aumento de las presiones que sufren los periodistas en su trabajo (43%). Estas presiones provienen sobre todo de anunciantes y del entorno político, cuestiones éstas que no se abordarán aquí, no por carecer de importancia, sino bien al contrario, porque merecerían un trabajo independiente.

En este mismo tono, Sánchez Illán (2005) constataba el pesimismo reinante entre los estudiantes de Periodismo de la Facultad

de Ciencias de la Información, según los cuales, el 88,5% de los encuestados resaltaban la precariedad laboral; el 44,1% la baja calidad de vida; y el 19,2% las carencias en el plano de los valores éticos. Si se considera que estos datos son anteriores al inicio de la crisis financiera y ya suponían una seria constatación del pesimismo reinante en la profesión, éste sin duda se ha visto acrecentado por la crisis financiera que viene padeciendo el planeta durante los últimos cinco años.

Entre las carencias profesionales, hay que reseñar que un Estatuto Profesional del Periodista satisfactorio sigue siendo una asignatura pendiente, a pesar de que resultó aprobado un texto en la reunión del FOP del 12 de abril de 2010: Borrador para el proyecto de Ley Orgánica de Garantías del Derecho a la Información de la Ciudadanía. La ley no ha visto todavía la luz, y algo similar sucede con la Cláusula de Conciencia, que aunque se vio conceptualmente recogida en LO 2/1997, todavía no se han definido aspectos tan cruciales como los ámbitos de actuación. Asimismo, se hace imprescindible la existencia y aplicación de un Código Deontológico definitivo y defensorio que regule el ejercicio de la profesión. Habida cuenta de las circunstancias por las que atraviesa la economía mundial y la consiguiente depauperación de las condiciones laborales y profesionales de los periodistas, todas estas medidas reguladoras y garantes de la profesión son más necesarias que nunca.

El hecho de tener cubiertas estas carencias resulta imprescindible para el ejercicio libre y digno de la profesión que, teniendo en cuenta la opinión de Ortega/Humanes, (2000: 158), la situación aún empeora: “Dentro de los condicionantes externos que afectan al trabajo del periodista, las dos barreras más importantes son el poder político y el poder económico”. Siendo éstas dos barreras innegables y de una extremada potencia, lo cierto es que las nuevas tecnologías han sido capaces de abrir una brecha, que de alguna forma minimizan estas dos potentes barreras y permiten la aparición de una nueva esfera pública, donde las redes sociales constituyen la nueva arena pública.



## 7. Nuevos líderes de opinión en una nueva esfera pública

Si bien es cierto lo anterior, es decir, que el poder económico y político dominan la esfera pública a través de los medios de comunicación convencionales, analógicos o digitales, la ventana que ha abierto Internet es de una influencia incalculable e imprevisible. Las formas de llegar a la opinión pública han cambiado tanto como la sociedad. La comunicación social ya no se halla exclusivamente en manos de los Medios de Comunicación de Masas MCM (convencionales), sino que está “sobrevolando en la nube de Internet”, con una capacidad de influencia y de movilización imposible de predecir anteriormente. Prueba de ellos son todos los movimientos socio-políticos que están apareciendo en todos los puntos del planeta, desde el norte de África, con la primavera magrebí y otras, hasta el *Wall Street Occupy* en Nueva York, o las capitales europeas con Madrid a la cabeza desde el 15 de Mayo de 2010 (15M).

A pesar de esta puerta abierta, no se debería olvidar que según Sáez Baeza (2009): “El discurso optimista que predomina en torno a las nuevas tecnologías, también contribuye a la invisibilización de la comunicación alternativa dentro del sistema de medios. Hoy día no se puede negar que internet ha transformado a la televisión en aspectos relacionados con el lenguaje audiovisual o en el ámbito de la interactividad; tampoco se puede dejar de mencionar la cantidad de experiencias sociales y no-lucrativas que tienen presencia en la red. Pero la creencia en que las nuevas tecnologías van a traer por sí solas la democratización de la comunicación, aísla el fenómeno tecnológico de su dimensión política y de su dimensión histórica: una nueva tecnología no basta para cambiar la forma en que se ha organizado una sociedad ni su sistema de medios”.

Todas estas vías de democracia digital van generando una mayor y mejor opinión pública, que mencionando a Monzón (1996:284) parece incidir en la actual democracia digital, ya que al menos coincide su principio general, es decir: “La opinión pública nos remite a esa parte de los ciudadanos informados, conscientes y activos que quieren intervenir en la cosa pública”.

La cosa pública, no parece que sea nada distinto al “bien común” al que respondía la vocación de servicio público de los medios de comunicación o de los periodistas. Servicio éste que se ha visto mejorado, ya que son los propios ciudadanos los que pueden expresarse y comunicar sus inquietudes u opiniones sobre los “commons”, es decir, sobre aquellos temas que preocupan a la mayor parte de la opinión pública.

En este panorama comunicativo internacional, el perfil del nuevo periodista no perderá ni un ápice de su valor como generador de opinión pública si es capaz de “reprofesionalizarse”, es decir, de resocializarse en términos de digitalización, (tanto desde el plano de lo tecnológico como de la comunicación propiamente dicha). La actualización permanente de los profesionales va a exigir de estos una adaptación constante a las nuevas posibilidades que las tecnologías de la información permiten e imponen a la vez.

## **8. Discusión y conclusiones**

Al abordar la eliminación, al menos parcial, de barreras comunicativas, reaparece la cuestión de la construcción de la internacionalidad que, según Mattelart, (1998:119) es más actual que nunca, y está amparada en la mundialidad.

Todo ello, se produce en un planeta en que se ha diversificado el abanico de actores susceptibles de darle forma; pero donde, paradójicamente, no han cesado de acentuarse los escollos a la comunicación, al entendimiento mutuo por encima de las fronteras sociales y culturales, y la dificultad del reconocimiento de la fuerza creadora de los intercambios entre diferencias.

La sociedad de la información está inmersa en la digitalización, bien sea mediante el término “inmigrante” o “neo-nato”, en proceso permanente de actualización, reprofesionalización o reactualización. Tal como se indicaba anteriormente, las innovaciones en el campo digital son tantas, tan rápidas y tan profundas que obligan al periodista a estar en un proceso permanente de actualización. El mismo proceso vienen observando también en la formación superior tanto docentes como discentes en la universidad, que son conscientes

de que el llamado “Long Life Learning” por el Plan Bolonia, es aplicable igualmente para los periodistas tanto activos y trabajando en medios de comunicación convencionales como digitales, o incluso para los periodistas activos que estén ocupados en la formación de periodistas.

El periodista del siglo XXI que aspire a generar opinión pública ha de ser consciente de que necesitará o bien ser un nativo, neo-nato o inmigrante, pero siempre digital, para lo que debería tener en cuenta todos los requisitos citados, que debería poseer y poner en prácticas todas las características citadas anteriormente sin olvidar ninguna de ellas, porque, a pesar de que los periodistas internacionalmente famosos pertenecen a la era no-digital, esto no excluye, habría que plantearlo, la aparición de presentes o futuros periodistas digitales que igual que los clásicos (pertenecientes ya al siglo pasado) puedan luchar en pro de la libertad de expresión y de información para la profesión periodística, y por los derechos humanos para la opinión pública en general, hasta lograr tener una ciudadanos críticos y libres.

Las carencias o precariedad de la profesión no parece que vaya a hacer desaparecer periodistas, sino que los va a convertir en otro tipo de periodistas, inexistentes hasta ahora.

Con relación a futuras investigaciones referidas a la tarea profesional periodística venidera, aparecen una serie de cuestiones por estudiar, analizar y resolver, relativas al debate interno de la profesión. Cabría preguntarse si la *Lab-info* genera uniformidad en la información, o quizá un periodismo frío, sin riesgos, sin emoción, muy alejado de los ideales del periodista vocacional clásico. Asimismo cabría preguntarse si con el nuevo perfil de periodista, aparece una pérdida del lado más humano de la profesión y si además, podría aparecer una desconexión de la realidad social.

Todas las transformaciones descritas que son, en esencia, el resultado de los cambios sociales descritos y de la incorporación de las nuevas tecnologías y de la crisis financiera que asola el planeta, afectan necesariamente tanto a la esencia del periodista como a los contenidos informativos. De ahí que resulte muy estimulante la afirmación que Dader (2007:51) planteaba y que transformo en

interrogante como posible tema de futuras investigaciones: ¿Pero habrá entonces que reinventar otro tipo de institucionalización periodística que recupere la imprescindible utilidad de su esencia?

Para concluir, me inclino a pensar que, el buen profesional del periodismo convencional, va a serlo también tras la mutación o el transformismo a “lo digital”, y que el hecho de ser un periodista “neo-nato” o “nativo” tampoco garantiza la calidad del trabajo periodístico en lo relativo a la vocación de servicio público, espíritu crítico y de responsabilidad social. Dicho lo cual, sería deseable que la mutación o la transformación periodística, propiciada o impulsada por las nuevas tecnologías, afecten exclusivamente a las herramientas profesionales y al estilo de redacción periodística “digitalizada”, pero nunca debería transformar la esencia del “ser un buen profesional”.

## 9. Referencias bibliográficas

Dader, J.L. (1992): *El periodista en el espacio público*. Barcelona: Bosch.

- (2007): “Del periodista pasible, la obiedad informativa y otras confusiones en el estanco de noticias”, en *Estudios del Mensaje Periodístico - EMP*, 13:31-53. Recuperado el 15 octubre, 2011 en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0707110031A/12057>

Farias, P. (2011): *Informe Anual de la Profesión Periodística 2011*. [http://www.aprensamalaga.com/index.php?view=article&catid=42%3Anoticias-de-la-profesion&id=2508%3Ainforme-anual-de-la-profesion-periodistica-2011&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=54](http://www.aprensamalaga.com/index.php?view=article&catid=42%3Anoticias-de-la-profesion&id=2508%3Ainforme-anual-de-la-profesion-periodistica-2011&format=pdf&option=com_content&Itemid=54)

Ferry, J.M.; Wolton, D. et al. (1992): *El Nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.

García Avilés, J.A. (2007): “Las convergencias: luces y sombras del nuevo periodismo”, en AAVV: *Los secretos del nuevo periodismo. ¿Está muriendo la información tradicional?* Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 20-25.

- Gould, T. (2010): *Matar a un periodista. El peligroso oficio de informar*. Barcelona: Los libros del lince.
- Mattelart, A. (1998): *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Meso Ayerdi, K. (2002): “Un nuevo tipo de profesional llama a las puertas del Periodismo: el periodista digital”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 51. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de:  
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002mesojunio5103.htm>
- Meneses, E. (2011): “Utopía TV”. Recuperado el 10, noviembre, 2011. en:  
<http://www.clasesdeperiodismo.com/2011/10/15/utopia-tv-el-sueno-de-hacer-realidad-el-buen-periodismo>
- Monzón, C. (1996): *Opinión pública, comunicación y política*. Madrid: Tecnos.
- Ortega, F.; Humanes, M.L. (2000): *Algo más que periodistas. Sociología de una profesión*. Barcelona: Ariel.
- Prensky, M. (2001): “Nativos digitales, inmigrantes digitales”, *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001). Recuperado el 20 noviembre, 2011.  
<http://recursos.aprenderapensar.net/files/2009/04/nativos-digitales-parte1.pdf>
- Sáez Baeza, Chiara (2009): “Invisibilización de la comunicación alternativa: propuestas de entrada y salida”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 64: 416-423. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, recuperado el 20 de noviembre de 2011, de:  
[http://www.revistalatinacs.org/09/art/34\\_833\\_44\\_ULEPICC\\_16/Chiara\\_Saez.html](http://www.revistalatinacs.org/09/art/34_833_44_ULEPICC_16/Chiara_Saez.html) DOI: 10.4185/RLCS-64-2009-833-416-423
- Sánchez Illán, J.C. (2005): “El perfil profesional del periodista español. Evolución reciente y nuevos desafíos (1990-2005)”, en *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, nº 63: 85-92.

- Scolari, C.A.; Micó Sanz, J.L.; Navarro Guere, H.; Pardo Kublinski, H. (2008): “El periodista polivalente: Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes”, en *Zer: Revista de estudios de comunicación* = *Komunikazio ikasketen aldiskaria*, nº 25: 37-60.
- Sierra Bravo, R. (1994): *Técnicas de investigación Social*. Madrid: Paraninfo.
- Silverstone, R. & Hirsch, E. (1996): *Los efectos de la nueva comunicación*. Barcelona: Bosch.
- UNED (2012): “Cursos en Community Management”.  
www.cursocommunityfuned.com.  
<http://www.cursocommunityfuned.com/images/cm/curso-community-management-funed.pdf>. Recuperado el 1 de marzo, 2012.
- Varela, J. (2011): “Periodismo mutante”, en *Periodistas 21*. Recuperado el 20 de noviembre, de 2011.  
<http://periodistas21.blogspot.com/2011/02/periodismo-mutante.html>



## Disciplinas y lenguajes tecnológicos como mediadores entre educación y educomunicación

*Manuel Viñas Limonchi*, Universidad San Jorge, [mvinas@usj.es](mailto:mvinas@usj.es)

### Resumen

Las bases educativas que dirimen la formación del ser humano en la práctica totalidad de las disciplinas del conocimiento han evolucionado desde patrones clásicos de enseñanza hacia estadios y estándares de producción creativa y tecnológica fundamentados en las competencias de análisis que el propio individuo ha cedido a los instrumentos y sistemáticas digitales. Dicha concesión busca minimizar el nivel de actividad irreflexiva, particular –por su naturaleza mecánica– de los dispositivos y aplicaciones electrónicas, favoreciendo la creación de una herramienta capaz de implementar labores de proceso y voluntariedad en la ejecución de tareas cercanas a la experimentación humana.

En el ámbito de la comunicación, el continuo progreso en el diseño y puesta en marcha de metodologías de interacción *on-line* ha supuesto la aceptación de los medios y útiles informativos asentados en la red como modelos didácticos idóneos para el aprendizaje, desarrollo y divulgación de sumarios informativos en los que el usuario adquiere potestades y cualidades técnicas, exclusivas, poco

tiempo atrás, de expertos formados en el escenario académico y profesional comunicativo.

Así, el concepto “educación” recalca en la formación del usuario en los medios de comunicación; siendo capital, en este caso, la mediación de la tecnología digital para afianzar actividades que procuran una mayor/mejor interrelación comunicativa entre usuarios de herramientas englobadas, principalmente, dentro de la denominación 2.0.

**Palabras clave:** educación; comunicación; TIC; lenguaje; Web 3.0; *Smart Mobs*

## 1. Introducción: la educación y la interpretación de los medios

QUE LA METODOLOGÍA didáctica ha cambiado con el paso de los años, la vigencia de grandes reformas educativas como la LODE o la LOGSE, y con una acrecentada apertura del sistema pedagógico, es algo que se puede certificar en obras como el enternecedor, y a la vez divertido, *El florido pensil* (Sopeña, 1994).

El famoso soniquete de “la letra con sangre entra”, tan entonado entonces, ha sido relegado al cajón “de-sastre” que guarda las reliquias de lo humanamente inadmisibles, quedando plenamente habilitados en la actualidad múltiples e innovadores procedimientos y conductas formativas que podrían conmutar el anterior enunciado por otro que sugiriese el doble juego filológico de “la letra con tacto entra”. Sentido humano, el táctil, que, junto con la vista, acapara una mayor presencia activa en la sucesión de operaciones y actividades a procesar en cualquiera de las divisiones comunicativas que se acogen a la extensa rama digital. Entre estas disciplinas, la realidad virtual (VR). Pulsada en este caso como modelo narrativo.

La voluminosa carta geográfica, fijada poco tiempo atrás con una maltrecha alcañal entre dos iconografías de igual boato doctrinario (crucifijo y foto del monarca al uso), ha sido paulatinamente relegada en el aula a un segundo plano, en beneficio de las aplicaciones y sistemáticas procedentes de la metodología



digital. Se ha pasado, por tanto, de marcar a golpe de vara sobre el cartón alabeado, a señalar con un incisivo punto de luz de láser demarcaciones informativas, espacios electrónicos, sutilmente diseñados con elementos textuales e iconográficos.

La computadora, alineada en torno al concepto de útil complementario que le cede su instructor, se optimiza para aleccionar al alumno, con todo lujo de detalles y en un mínimo lapso de tiempo, sobre litigios tan poco claros aún como pueda ser el cisma territorial acaecido en la Europa de los Balcanes, las imprecisas demarcaciones jurisdiccionales correspondientes a israelíes y palestinos en el polvorín étnico que representa Oriente Próximo... por qué no, en próximos días, la ubicación de la tumba de Gadafi en el desierto libio.

Desde temprana edad, el niño es asistido en su ámbito de estudio y/o de ocio por una –cada vez más– accesible tecnología que le permite relacionarse diligentemente con los mecanismos físicos (ordenador y dispositivos afines) y lógicos (software) previstos desde los estamentos que en la actualidad se encargan de idear, concebir y supervisar la mercancía didáctica destinada a labores de formación escolástica. Si bien, por debajo de la media estadística que revela el elevado número de infantes dedicados todavía a esgrimir el *joystick* para luchar contra hercúleos personajes de ficción, es cierto que van arraigando hábitos de uso educativos aplicados a géneros con mayor carga intelectual que los meramente lúdicos, cuya mecánica de consulta plantea una activa y profunda relación cerebral entre individuo y máquina. De este modo...

“el alumnado que accede a la sociedad audiovisual aprende ahora los valores y se educa en unos modelos de referencia y de aspiraciones que proceden de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, de la publicidad, y en los años cada vez con más fuerza, a través de los videojuegos y de Internet [...] la sociedad audiovisual ha originado nuevas formas de percepción y construcción del conocimiento, que irremediablemente están repercutiendo en la escuela” (Aguaded, 2004).

La información, cada vez más poliédrica en contenido (nuevos géneros), forma (nuevos soportes) y modelos de difusión (nuevos medios), inunda por completo los canales cognitivos del usuario: “los ciudadanos nacidos en la era de la tecnología de la información tienen estructurada su cognición de modo cualitativamente distinto a las generaciones precedentes” (San Martín, 1995). La educación en los nuevos medios, genera un ciudadano “alfabetizado mediáticamente, consciente, activo, crítico, social, y creativo, pero entendido según las teorías más recientes. Tal educación le permitirá participar más plenamente en la cultura popular contemporánea, tal como es presentada en los media masivos” (Martínez de Toda, 1999).

Nam June Paik, artista de origen coreano que acuñase el concepto de “autopista electrónica” y considerado como el padre del videoarte, afirmaba en 1977 que...

“hacia el año 2010 tendremos por lo menos un premio Nobel de literatura que no habrá publicado todavía un solo libro. Todos los sueños de los autores de poesía concreta y el libro no-lineal de Marshall McLuhan se realizarán muy baratos [...] Asistiremos al nacimiento de la literatura sin libros y del poema sin papel [...] Podremos poseer todos los libros de la Biblioteca de Nueva York y, durante nuestro tiempo de ocio, tendremos el hábito de leer de forma arbitraria [...] Aunque también nos podríamos preguntar ¿tendremos verdadera necesidad de toda esa información?” (Baigorri, 2006).

Una década antes, en 1963, un iconoclasta Cortazar dibujaba otro mundo, bien distinto, que negaba de algún modo la todavía desconocida vía multimedia, ese, a veces, “ingenuo optimismo tecnológico” (Bonsiepe, 1999). Según el autor argentino...

“El reino será de material plástico, es un hecho. Y no que el mundo haya de convertirse en una pesadilla orwelliana o huxleyana; será mucho peor, será un mundo delicioso, a la medida de sus habitantes, sin ningún mosquito, sin ningún analfabeto, con gallinas de enorme tamaño y probablemente dieciocho patas, exquisitas todas ellas, con cuartos de baño

telecomandados, agua de distintos colores según el día de la semana, una delicada atención del servicio nacional de higiene, con televisión en cada cuarto, por ejemplo grandes paisajes tropicales para los habitantes del Reijavik, vistas de igloos para los de La Habana, compensaciones sutiles que conformaran sodas las rebeldías, etcétera. Es decir un mundo satisfactorio para gentes razonables” (Cortázar, 1995).

Al margen de la visión “polimérica” del mundo contemplada por Cortazar, cabría refutar asimismo algunos de los pronósticos de Paik lanzados durante los preámbulos de la revolución digital; fijando en la interrogante final que propone (“¿tendremos verdadera necesidad de toda esa información?”) la apertura de una interesante ruta de análisis en torno al futuro de la comunicación. Esa misma comunicación, cuyos recursos, elementos e instrumentos creativos y divulgativos han sido fagocitados por la industria digital, incorporándose de paso a la ya manida autopista de la información un área de servicio cibercultural, dentro de la cual encuentra cobijo la educomunicación.

“La evolución del pensamiento a raíz de los cambios científicos, tecnológicos y comunicativos que en los últimos años han acontecido, sin que haya provocado una ruptura radical con el modelo social precedente, se ha dejado sentir en los ámbitos educativos. Si bien no es posible hablar de una ideología, en el sentido de una visión postmoderna coherente y completa del mundo, sí es perceptible que los niños y jóvenes de hoy han nacido en una revolución cultural y tecnológica, marcada por las pantallas, que definirá y delimitará de manera distinta sus hábitos ante la vida y sus percepciones” (Aguaded, 2004).

## **2. Los medios, como argumento, instrumento e instructor informativo**

La fusión de las nuevas tecnologías con disciplinas clásicas del conocimiento humano, como es el caso de la educación y la comunicación, favorece el establecimiento de una doble morfología en la más extendida de las herramientas comunicativas, Internet. Así,

la red se “humaniza”, adquiriendo el rol de “educadora” o “educanda”, de “unidad docente” o “aprendiz”. Desdoblamientos, que la convierten, más allá de su génesis instrumental, en objeto de estudio y, por supuesto, en modelo argumental de infinidad de materias que acogen sus preceptos técnicos y creativos.

Internet se sube, de este modo, al moderno tren de la evolución darviniano, aparentando ser una especie que progresa primordialmente gracias a la perfecta adaptación de sus estructuras formativas y aplicaciones (especialmente, las asociadas a la Web 2.0) al versátil escenario social. Portales, foros, *blogs*, *wikis*, redes sociales, entre otros muchos mecanismos *on-line*, perduran, con el transcurrir temporal, como legado que transmite los genes de esa “selección natural”, causante, a la postre, del crecimiento exponencial que sufre el caudal informativo soportado en los protocolos digitales de tan dilatada herramienta de comunicación interpersonal.

Pues bien, retomando el discurso anterior, ese mismo ejemplo que hace referencia a la consulta de datos cartográficos mediante ingenios electrónicos promueve una transferencia bilateral en la que el usuario navega arbitrariamente a través de los enclaves instados gracias a depuradas aplicaciones *software* de índole participativa. Durante dicha secuencia, el “viajero”, enfrentado a la pantalla, recalca en puntos concretos del recorrido que –una vez accionados– le transmiten de inmediato un cúmulo de información ligada a diversas fuentes.

De este modo, abordando criterios que aluden a la incidencia de las metodologías comunicativas en el escenario educativo, se emprende una aproximación a la actividad particular que determina la realidad virtual como sistemática de acceso a un modelo informativo de carácter narrativo: una verdadera trama “fílmica”, ideada como sucesión de secuencias de acceso voluntario. Durante la ejecución de prácticas en formato VR se da la extraordinaria paradoja que describe como el bajo rendimiento físico procurado por el usuario cuando interactúa en un entorno inmersivo, se traduce en una importante laboriosidad informativa, desplegada sensorialmente en la propuesta multimedia reproducida y proveniente de la cualidad psicomotriz que acompaña a la intervención de este mismo individuo.

Las sofisticadas y, en muchos casos, renovadas tecnologías se han convertido en el patrón de inflexión que impulsan/imponen los cambios en las múltiples disciplinas que rodean a la actividad humana. Por ejemplo, aquel guía didáctico, que, acompañado de curiosos y variopintos turistas ronda las calles de ciudades y pueblos narrando escena y hecho, comienza a ser sustituido en el mundo virtual por un avatar –o icono dinámico– encargado de introducir al visitante en el escenario donde se fragua la trama de la obra. Cambia el locutor, no el discurso.

Desde esta vertiente puramente tecnológica, sirva como ejemplo el “lazarillo binario”, apodado Nem, que crea para *The Multimega Book in the CAVE* uno de los más cualificados expertos en materia de realidad virtual, Franz Fischnaller. Introducidos en una plataforma inmersiva, Nem conduce al usuario a través de un espacio repleto de antecedentes históricos ubicados en la franja temporal que separa la Italia del renacimiento de la era de la electrónica, de la revolución digital germinada en la segunda mitad de la pasada centuria e intermediaria actual de la nueva filosofía que acompaña a la mayor parte de las áreas del conocimiento y la producción.

Asimismo, manteniendo este planteamiento, cabría proponer otros modelos de interacción usuario-máquina más cercanos al medio comunicativo. Por ejemplo, aquellos que provienen de la instauración de dinamismos Web 2.0; incluso de la versión web más desconocida en este caso, la 3.0.

Apodada también como “semántica”, el fin primordial la Web 3.0 es transformar la Red en una base de datos que optimice la búsqueda y consiguiente devolución de los contenidos indagados: una web “de nueva generación en la que los contenidos sean algo más que una gran suma de información y servicios escasamente estructurados [...] reestructurando y enriqueciendo los documentos y componentes” (VVAA, 2002) de forma independiente a la presentación que se le ofrezca al usuario.

En esa continua pugna por ceder un relevante protagonismo a la máquina, que redunde en la creación de nuevas vías de comunicación, “con esta Web, los usuarios podrán delegar tareas en

el software que será capaz de procesar el contenido de la información, razonar con éste, combinarlo y realizar deducciones lógicas para resolver automáticamente problemas cotidianos” (W3C). En suma, “una Internet en la que los ordenadores no sólo son capaces de presentar la información contenida en las páginas web, como hacen ahora, sino que además pueden 'entender' dicha información” (Berners-Lee *et al*, 2001).

La traslación que se produce de una versión web determinada como fuente de documentos (Web 1.0) a una web que actúa como minuciosa proveedora de datos (Web Semántica) impone que las páginas “incluyan, además de contenidos para los seres humanos (información), contenidos para los ordenadores (metainformación)”, siendo necesarios unos “supertesoros formales (ontologías) que ayuden a los ordenadores a realizar inferencias válidas sobre los datos” (Codina, 2009). En este caso, podría aludirse a la necesidad imperiosa de “reeducar” o “formar” a la máquina en materias y pautas de actuación, inherentes, en cierto modo, a los roles cognitivos del ser humano, con el fin de allanar, aún más, la labor analítica que desencadena el usuario cuando accede a un sondeo informativo a través de motores de búsqueda *on-line*.

“Los robots, los programas de software y otras herramientas informáticas están ganando una mayor autonomía, una mayor capacidad para tomar decisiones, y una gama más amplia de comportamientos, incluyendo el comportamiento imprevisible. El dotar a los ordenadores de emociones aumentará la imprevisibilidad, pero no más que la imprevisibilidad de la raza humana. Podemos impedir que los ordenadores con mucha responsabilidad actúen de forma irracional e incontrolable, simplemente negándoles esa responsabilidad, o aplicando las mismas pruebas de acceso que a las personas” (Picard, 1998).

### 3. Modelos lingüísticos y de asociación *on-line* en actividades comunicativas

En 2001, cuando la Web Semántica era casi una entelequia, se celebra en Barcelona la *II Jornada en.red.ando* subtitulada tal cual, *La Web Inteligente*. En ésta, expertos como James Hendler, Hans-Georg Stork, Cliff Joslyn y Johan Bollen presentaban los nuevos lenguajes para la organización inteligente y automática del conocimiento en Internet. Una nueva filosofía comunicativa formulada para la ya veterana macroautopista de la información, en la que subyace su poder como sujeto capaz de dirimir la importancia de los documentos que atesora, sistematizando personalmente cómo deben llegar hasta el usuario.

Con este impulso experimental comenzaba a dejarse a un lado esa vertiente meramente intuitiva que comanda la búsqueda de contenidos en la red, para asegurarse un sondeo más selectivo basado en formulaciones –si cabe– más exactas. Y es que toda práctica, máxime en el campo de la investigación, tiende a mejorar –o por lo menos cambiar– sus estructuras metodológicas primarias. En el presente caso, el progreso y afianzamiento de nuevos motores de búsqueda y la génesis de los llamados agentes inteligentes, que velan por “procesar la información [...] como si los ordenadores poseyeran inteligencia” (Codina, 2003), proponen una nueva y fértil era en los avances comunicativos interpersonales.

Introducidas ya las cualidades de la Web 3.0, toca ahora, ahondando en el marco educomunicativo, repasar algunas pautas que apelan al uso del lenguaje en un terreno allanado a la manera de expertos en materias científicas.

Acostumbrados a un lenguaje tan especializado como el que prevén las disciplinas tecnológicas, en las que a veces prevalece el contenido técnico sobre la forma de articular el mensaje, será la importancia de trasladar al usuario un volumen inteligible de información uno de los objetivos clave sobre los que se asienta este modelo de disertación. Ya en sus más profundas raíces, es posible encontrar un dialecto científico rotundamente acotado en lo que respecta al conjunto de vocablos que reúne. Acotación o síntesis, que

demanda evitar una ambigüedad gramatical, que iría en contra de la precisión semántica que contemplan sus términos.

A nivel de divulgación expositiva, la cualidad metalingüística que envuelve a veces el discurso científico debe minimizarse para favorecer un modelo de expresión alejado de lo abstracto en la descripción de materias “tangibles”, como son aquellas que se engloban dentro de las divisiones tecnológicas.

Analizando el mismo argumento desde otra vertiente abarcada en el hábitat científico, la médica, seguramente, si se instruyese a un autómatas para ejercer las labores típicas del orador, se apreciarían en él muchos de los trastornos del lenguaje que afectan al ser humano: por ejemplo, la afasia o imposibilidad de expresar el pensamiento a través de la palabra (cualidad, la contraria, cada vez más desarrollada en las máquinas), e incluso ciertos problemas de dislexia, que plantea no pocos perjuicios en los mecanismos de lectura.

Igualmente, sería posible comprobar cómo la máquina, convertida en *cyborg* parlante, desplegaría una serie de capacidades que les aproxima a generar estímulos sensoriales afines a las dotes humanas: por ejemplo, la comprensión y posterior actividad que conlleva escuchar y/o leer palabras o signos gráficos (operación, cuya anomalía se denomina afasia sensorial) o la articulación de sonidos (cuando es deficiente o nula, se dice que el afectado sufre anartria).

En la máquina falta –o se presenta poco desarrollado– lo reflexivo y se refuerza lo intuitivo; por su parte, el humano, ya sea en su faceta como comunicador o en cualquier otra –cuando los obstáculos patológicos no lo impiden–, domina ambas actitudes.

Todo un glosario, con terminación “ia” e índole facultativa, que puede ser completado con la voz de género sociológico, “empatía”. Vocablo que, por la identificación interpersonal que plantea, introduce en cierto modo nuevos modelos comunicativos nacidos al amparo de las TIC. Es el caso de los *smart mobs* (tr. colectivos inteligentes), un estándar de inteligencia colectiva que apela a “como ciertas estructuras sociales autorreguladas pueden mostrar



comportamientos inteligentes en sí mismas, siendo más eficientes que sus miembros individualmente” (Fundación Orange, 2007).

Este concepto, acuñado por Howard Rheingold (responsable, asimismo, de la expresión “comunidad virtual”) en su obra *Smart Mobs: The Next Social Revolution* (Rheingold, 2002), evidencia la existencia de grupos de discusión que reciben, proponen, procesan, empaquetan y divulgan la información mediante instrumentos y fines *on-line*.

En España, uno de los casos más importantes de asociacionismo a través de técnicas de agrupamiento colectivo mediante sistemáticas basadas en las TIC, aconteció durante la noche del 13-M de 2004; dos días después del terrible atentado cometido en Madrid por grupos radicales islamistas. Más allá de las evidentes consecuencias políticas que supuso, la congregación de un elevado número de personas delante de la sede del partido entonces en el gobierno, movilizadas a través de mensajes SMS, determinaba un hito comunicativo enmarcado en plena jornada de reflexión que culminaba con la celebración de las novenas Elecciones Generales de España tras la finalización del periodo de Transición.

El propio Rheingold, en relación a esta noticia, aportaba su propia interpretación.

“Como se comprobó en el caso de los atentados terroristas, una «multitud inteligente» –cualquier grupo que coordina actividades presenciales con sistemas electrónicos móviles– no es necesariamente prudente o benévola. Ahora bien, al igual que los grupos con aviesas intenciones pueden utilizar los medios de comunicación para emprender acciones destructivas, conviene recordar que la imprenta posibilitó la ciencia y la democracia, al tiempo que permitió la mecanización masiva de la guerra. Debemos tomar conciencia de que un nuevo código y un nuevo canal comunicativo, junto con los nuevos modos de utilización de ambos sistemas para organizar movilizaciones colectivas, conllevan nuevos riesgos. Pero no debemos olvidar que las mismas tecnologías y

prácticas sociales abren también nuevas oportunidades” (Rheingold, 2004).

El aprendizaje y uso de las herramientas que se atribuyen a la existencia y actividad particulares de los actuales *mass media*, así como de disciplinas afines al campo de la comunicación, hace que en este caso concreto –*Smart Mobs*–, y en labores de educomunicación, “el uso de las plataformas tecnológicas digitales es [sea] la columna vertebral de este movimiento, ya que toda la interacción es a distancia y funciona a través de la distribución de mensajes por medio de redes sociales” (Cobo, 2006).

Sin duda alguna, las redes sociales se han convertido en una de las aplicaciones comunicativas con un presente y futuro más relevante dentro de la escena cibercultural donde recalca la actividad de un usuario ávido de información: objetiva, en contenido, y heterogénea, en cuanto a medio y soporte de difusión y lectura.

#### **4. Conclusiones**

Educación, comunicación y nuevas tecnologías. Tres extensas materias, surgidas y evolucionadas en diferentes épocas de la historia de la humanidad, que se nutren de un patrimonio interno de conceptos (*mass media*, proceso de enseñanza-aprendizaje, EEES, Internet, Web 2.0 / 3.0, etc.) para alinearse en la actualidad sobre un mismo eje de intervención, la educomunicación, cuya versatilidad irradia fortaleza productiva hacia múltiples disciplinas del conocimiento, tanto académicas, como profesionales.

La educación en materia de comunicación genera casi a diario una suma inagotable de sistemáticas, instrumentos y argumentos, principalmente de identidad digital, diseñados a propósito para una sociedad emergente cuyos miembros contribuyen de manera activa a la construcción de interesantes líneas de conexión interpersonal. Si bien, la educomunicación, por su naturaleza pedagógica, despliega y fomenta pautas de aprendizaje académicas, algunas de las actividades comunicativas que se ejercen en el dominio de las nuevas tecnologías, sobre todo en materia de Web 2.0, derivan de un sobresaliente diseño de métodos e instrumentos cuyo uso y posterior acto de difusión

informativa *on-line* son favorecidos por el exiguo nivel técnico demandado al usuario de la herramienta comunicativa en cuestión.

Por encima de la retroalimentación que ejercen entre sí las disciplinas de la comunicación y las propias que atienden al diseño e implementación de las nuevas tecnologías en el orden social, subrayar el grado de singularidad que alcanza la actual sociedad del conocimiento gracias al elevado nivel de adaptación de sus integrantes a las nuevas tecnologías, producto del uso que hacen de estas en prácticas de orden comunicativo.

Con una cadencia de acceso y aprovechamiento de los presentes *mass media* exponencialmente significativa, el usuario de los medios ha aclimatado, tanto su patrimonio filológico de conceptos, como el propiamente empírico, a los actuales órdenes tecnológicos. Su educación, fraguada hoy a medio camino entre comunicación y tecnología, se redacta en guarismos (1.0, 2.0, 3.0 y siguientes, aún por llegar) subordinados al enunciado que nomina a una de las más preciadas herramientas comunicativas de la ya longeva historia de la humanidad, Internet.

En el epílogo de este documento, cabe citar las palabras de uno de los más ilustres pensadores contemporáneos, abanderado de las corrientes filosóficas procedentes del entorno ciberespacial y de la comunicación digital, Pierre Lévy; para quien “el alfabeto electrónico, la obra impresa y los medios de comunicación jugaron un papel importante en esta evolución cultural hacia una inteligencia colectiva más eficaz” (Lévy, 1995).

## **5. Referencias bibliográficas**

Aguaded, J. (2005): “Estrategias de educomunicación en la sociedad audiovisual”. *Comunicar*, 24, pp. 25-26.

Baigorri, L. (2006): “PAIK TV. Homenaje a un mongol visionario”, en VV AA, *La Televisión No Lo Filma*. Sevilla: Edición de la Asociación Cultural comencemos empecemos, Hapaxmedia.net, Universidad Internacional de Andalucía e Instituto Andaluz de la Juventud.

- Berners-Lee, T.; Hendler, J.; Lassila, O. (2001): "The Semantic Web". *American Scientific*, mayo.
- Bonsiepe, G. (1999): *Del objeto a la interfase. Mutaciones del diseño*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Cobo, C. (2006): "Las multitudes inteligentes de la era digital". *Revista Digital Universitaria*, México, vol. 7, n° 6, junio.  
Recuperado el 14 de noviembre de 2011 de:  
<http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art48/int48.htm>
- Codina, L. (2003): "Internet invisible y web semántica: ¿el futuro de los sistemas de información en línea?". *Tradumàtica: traducció i technologies de la informació i la comunicació*, noviembre. Recuperado el 3 de noviembre de 2011 de:  
<http://www.bib.uab.es/pub/tradumatica/15787559n2a6.pdf>
- Codina, L., Marcos, M. y Pedraza, R. (2009): *Web semántica y sistemas de información documental*. Gijón: Trea.
- Cortázar, J. (1995): *Rayuela*. Buenos Aires: Aguilar-Alfaguara.
- Fundación Orange; Internality.com (2007): Mapa Visual de la Web 2.0. Recuperado el 7 de noviembre de 2011 de:  
<http://internality.com/web20/files/mapa-web-20.pdf>
- Lévy, P. (1995): "Pour l'intelligence collective". *Le Monde diplomatique*, octubre. Recuperado el 14 de noviembre de 2011 de:  
<http://www.monde-diplomatique.fr/1995/10/LEVY/1857>
- Martínez de Toda, J. (1999): *Las seis dimensiones de la Educación para los Medios*. Roma: Universidad Gregoriana.
- Picard, R. (1998): *Los ordenadores emocionales*. Barcelona: Ariel.
- Rheingold, H. (2002): *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. New York: Perseus Books.
- Rheingold, H. (2004): *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social. (Smart Mobs)*. Barcelona: Gedisa.

San Martín, J. (1995): *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universidad de Valencia.

Sopeña, A. (1994): *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica.

VVAA (2002): *Guía de Internet para periodistas* (Coord. V. Pareja). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

W3C, World Wide Web Consortium: *Guía breve de web semántica*. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 de:  
<http://www.w3c.es/divulgacion/guiasbreves/websemantica>





## Mujeres con discapacidad y el uso de tecnologías digitales en el EEES<sup>34</sup>

*Sara Osuna Acedo*, UNED, <mailto:raparici@edu.uned.es>

*Roberto Aparici Marino*, UNED, [raparici@edu.uned.es](mailto:raparici@edu.uned.es)

### **Resumen**

La UNED, desde hace tiempo, reconoce los derechos de las personas con discapacidad y promueve acciones para mejorar su autonomía personal y su independencia. En esta intención se encuadra el presente estudio de investigación.

Hemos dividido la investigación en dos grandes apartados principales: la fundamentación teórica, que marca la base de la investigación, y el marco de la investigación, propiamente dicho. En la parte teórica se realiza un estudio de la Sociedad del Conocimiento en el que se produce un enorme avance de las tecnologías digitales, que se convierten en un segundo entorno de convivencia para la ciudadanía de nuestra era. Las personas con discapacidad no escapan a los cambios continuos que se producen socialmente y motivados, en gran medida, por los avances tecnológicos.

**Palabras clave:** discapacidad, mujeres, tecnologías digitales, EEES, UNED.

---

34 Estudio de Investigación subvencionado por el Real Patronato sobre Discapacidad que ha contado con la colaboración de UNDIS (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad de la UNED)

## 1. Introducción

LAS FORMAS de discriminación no siempre son evidentes. No es habitual que nadie comunique a otro que queda excluido de la posibilidad de estudiar, de desempeñar un trabajo o de practicar un deporte a causa de su discapacidad. Por lo general la exclusión es algo que ocurre *de facto*: una persona en silla de ruedas no puede acceder a un edificio público, por ejemplo a un centro educativo; o, aunque acceda a la planta de entrada, tiene vedado el acceso a los pisos superiores. Quizá pueda llegar incluso al piso más alto, pero no puede utilizar unos servicios que nadie se ha ocupado de adaptar o de construir para que sean accesibles.

De hecho, la exclusión no es algo que dependa de forma principal de las competencias que uno tiene. En realidad depende mucho más de las condiciones del contexto en el que se desenvuelve o al que pretende acceder.

Naturalmente que una persona con discapacidad, como cualquier otra persona, puede no tener la competencia necesaria para estudiar una carrera concreta o desempeñar un determinado trabajo. El problema es cuando sí tiene esa competencia y lo que no puede es acceder al centro, porque la puerta es demasiado estrecha para que pase su silla de ruedas o cuando alguien le dice que el examen sólo puede ser entregado en papel y debe ser leído como lo lee «todo el mundo». Asimismo, las alumnas con discapacidad sufren una doble discriminación, la de su discapacidad y la menor formación de la mujer en el uso de las tecnologías digitales.

La UNED, desde hace tiempo, reconoce los derechos de las personas con discapacidad y promueve acciones para mejorar su autonomía personal y su independencia. En esta intención se encuadra el presente estudio de investigación.

Hemos dividido la investigación en dos grandes apartados principales: la fundamentación teórica, que marca la base de la investigación, y el marco de la investigación, propiamente dicho. En la parte teórica se realiza un estudio de la Sociedad del Conocimiento en el que se produce un enorme avance de las tecnologías digitales,



que se convierten en un segundo entorno de convivencia para la ciudadanía de nuestra era. Las personas con discapacidad no escapan a los cambios continuos que se producen socialmente y motivados, en gran medida, por los avances tecnológicos.

Las exigencias de la ciudadanía del siglo XXI son cada vez mayores y no es suficiente con que cada persona se mantenga actualizada en su área de conocimiento, sino que necesita una educación a lo largo de toda la vida. En este sentido, la UNED es consciente de que en sus estudios universitarios debe formar a su alumnado en las competencias digitales necesarias para que sea capaz no sólo de realizar los estudios universitarios, sino de responder adecuadamente a las exigencias del mundo laboral.

En el marco de la investigación hemos realizado una metodología mixta de análisis, con un estudio cuantitativo de los datos recibidos y un estudio cualitativo del análisis del discurso en función de las respuestas aportadas por las alumnas con discapacidad en la entrevista en profundidad.

### **1.1. Objeto de estudio**

Este estudio de investigación responde a la demanda social de garantizar la participación de las mujeres con discapacidad como ciudadanas de pleno derecho. Es necesario identificar, por un lado, si las alumnas con discapacidad de la UNED tienen acceso a las tecnologías digitales necesarias y, por otro, si son capaces de adaptar, crear o acomodar las tecnologías interactivas a sus necesidades específicas.

En síntesis, en esta investigación se propone la conjunción de la educación universitaria y el desarrollo de las competencias digitales como el camino de la inclusión para las mujeres con discapacidad.

La incorporación de las tecnologías digitales en nuestra sociedad, provoca una aceleración en el tiempo que contribuye a la obsolescencia de los conocimientos que tienen las personas. Los currículos deben apostar por la búsqueda de una formación integral, ser abiertos y flexibles para ir a tono con las pautas y necesidades sociales y particulares de cada contexto. En este sentido, es necesario

cambiar el esquema rígido y condicionado de los materiales de aprendizaje que se apoyan exclusivamente en el medio impreso. Muchas veces, éste no es el más indicado para conseguir los objetivos didácticos de las asignaturas para que las personas con discapacidad construyan sus conocimientos y no de una forma exclusivamente deductiva, sino partiendo de situaciones y hechos concretos, actuando de forma empírica y aplicando metodologías inductivas, que le van a facilitar el acceso y desarrollo de los contenidos imposibles de tratar si se utiliza solo soportes impresos.

El pilar sobre el que sustentamos esta investigación se resume en el siguiente interrogante: ¿Qué papel deben ocupar las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario de la UNED en el momento actual?

## **2. Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento**

Las tecnologías digitales están provocando cambios en todos los sectores de la sociedad transformando las expectativas acerca de lo que los individuos deben aprender en un mundo cada día más caracterizado por las conexiones y las redes de comunicación y de información multimedia.

Lo que ha supuesto la revolución de Internet es la incorporación de un medio virtual de comunicación donde el tiempo y el espacio se transforman y aparece lo que autores, como Augé o Aparici, nombran el “no-lugar». Para Silva, el desarrollo del ciberespacio "es una revolución mucho más profunda de lo fue la invención de la imprenta o la explosión de los medios de comunicación de masas con sus instrumentos mecánico-electrónicos de producción y transmisión de mensajes. El nuevo orden económico, social y cultural globalizado no sería posible sin la revolución de las tecnologías digitales con su “lenguaje hipermedia”. (Silva, 2005: 26)

Internet es un medio masivo con una estructura facilitadora para que la colectividad pueda abrir espacios de participación ciudadana. Sus rasgos definitorios más importantes son: la «no linealidad»; el «aquí y ahora»; tendencia a la heterogeneidad,

fragmentación y exaltación de las diferencias; conformación de una estructura social en redes y comunidades virtuales, es decir, romper la estructura lineal, piramidal y jerárquica; reconocimiento del concepto de solidaridad social; y posibilidad de interactividad.

La arquitectura digital con su condición hipertextual permite a los individuos realizar asociaciones no lineales navegando por la información de muy diversas formas. Para Silva, "el hipertexto libera al usuario de la lógica de la distribución, propia del sistema de los medios de comunicación de masas. Democratiza la relación del individuo con la información. Permite superar la condición de espectador pasivo a favor de la de sujeto participativo, operativo, conectado y creativo" (Silva, 2005: 28)

Sin embargo, la Web 2.0 es aún sólo un proyecto y sus posibilidades reales están siendo estudiadas en numerosos trabajos de investigación, así como sus poder democratizador. Rodríguez, considera que "al igual que ha ocurrido con la aparición de otras tecnologías, la promesa de una democratización de la red forma parte más del imaginario técnico que de realidades cumplidas (Aparici, 1999; Gabelas, 2002; Mattelart, 2007). Es decir, según Graham, este tipo de aplicaciones consiguen democratizar la red porque llevan a las personas a convertirse en productoras de información más que en lectoras de la misma. El propio Mattelart (2007: 34) recuerda que este tipo de promesas se han repetido con cada generación técnica: "Con cada generación técnica se reavivará el discurso salvífico sobre la promesa de concordia universal, democracia centralizada, justicia social y prosperidad general. Cada vez, también, se comprobará la amnesia respecto a la tecnología anterior. [...] Ni la diferencia, a menudo radical, de las condiciones históricas de su implantación institucional, ni los flagrantes incumplimientos de las promesas conseguirán que tropiece este imaginario técnico de naturaleza milenarista".

Con el desarrollo de las tecnologías digitales aparecen nuevos escenarios y nuevas formas de organización en redes para la construcción del conocimiento y para la solidaridad. La ciudadanía es capaz de presentar información audiovisual que no se ofrecen en los grandes medios de comunicación y muestran otras representaciones

de la realidad en espacios como YouTube y Videogoogle. En algunas ocasiones estas representaciones entran en confrontación con los grandes medios de comunicación que intentan difundir aquellos vídeos de la red que refuerzan su propia ideología y valores o, por el contrario, muestran producciones que están en la web con un claro afán sensacionalista para atraer o mantener sus audiencias y descalificar –de manera invisible– a la propia web.

Desde la UNED proponemos una enseñanza en comunidades de aprendizaje en red, teniendo como elementos fundamentales el compromiso para aprender juntos, la corresponsabilidad en el aprendizaje grupal de cada uno de sus miembros y una meta final consensuada por los miembros que no podrían conseguir si no se trabajara de esta forma. La figura del profesorado es fundamental en el aprendizaje colaborativo en red, porque es quien va a servir de guía o mediación durante todo el proceso, sin imposiciones ni directrices autoritarias. No es válida la figura del docente que instruye a su alumnado, sino que todos aprendemos con todos. Por esto, no debemos confundir un aprendizaje colaborativo con un mero trabajo grupal, donde se precisa sólo un reparto de tareas y funciones donde el alumnado se centra en su parte del trabajo y el profesorado asume un rol directivo del proceso dando las pautas de actuación predeterminadas unidireccionalmente.

Desde diferentes instancias del poder se pretende que continuemos siendo una ciudadanía receptora y muda o emisora vacía de actitud crítica y reflexiva, parte de ello es el éxito de la eclosión de blogs, vídeos-basura, álbumes fotográficos que repiten más de lo mismo como una sala de infinitos espejos superpuestos unos con otros. Este tipo de participación mayoritaria en la web nos dice que aún continuamos siendo una opinión pública sin voz.

Pero, al mismo tiempo, debemos tener presente el fenómeno dilemático que está ocurriendo: la opinión pública ha dejado de ser un elemento de fondo en las relaciones que establece el estado con sus ciudadanos para tener las posibilidades de convertirnos en uno de los elementos de decisiones y cambios más potentes en los modelos de comunicación y enseñanza a escala local y/o global.

La comunicación está vinculada a los actos fundamentales de la ciudadanía. Significa participación, acción, conectividad. Para ello es necesario tomar conciencia de la necesidad de poner en marcha procesos de educación y liberación en el sentido freiriano<sup>35</sup> a partir de nuevas alfabetizaciones que comprometan a toda la ciudadanía.

Las alumnas con discapacidad de la UNED deben aprender actualmente a moverse en un entorno rico en información, ser capaces de analizar y tomar decisiones, y dominar nuevos ámbitos del conocimiento en una sociedad cada vez más caracterizada por múltiples pantallas donde convergen medios y lenguajes y donde conviven antiguas y nuevas tecnologías. Los individuos deben convertirse en estudiantes a lo largo de toda nuestra vida, colaborando con los demás para realizar tareas complejas y utilizando de modo efectivo los diferentes sistemas de representación y comunicación del conocimiento. Para que la ciudadanía pueda adquirir las competencias necesarias de desenvolvimiento en un contexto cada vez más digital, deberán modificarse prácticas educativas relacionadas con la gestión, la administración, la formación y la construcción del conocimiento.

## **2.1. Tecnologías Digitales y Discapacidad**

La UNED lleva a cabo una serie de estrategias que favorecen el estudio de las personas con discapacidad como:

- Metodología de enseñanza más flexible y adaptable.
- Gran nivel de autonomía por parte de los estudiantes.
- Papel protagonista de las tecnologías digitales en el desarrollo del aprendizaje autónomo del alumnado.
- Gran cuidado en la atención a la diversidad en la elaboración de las pruebas presenciales de las distintas asignaturas.
- Grandes exigencias en accesibilidad física y digital.

---

<sup>35</sup> Doctrina dialógica y constructivista de Paolo Freire

La UNED divide las categorías de discapacidad de su alumnado en cuatro campos:

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Discapacidad física y motora
- Discapacidad psíquica

El alumnado matriculado con discapacidad física corresponde a un 43,99 %, con discapacidad psíquica el porcentaje es del 14,15%, con discapacidad Visual es del 8,29%, con discapacidad auditiva del 5,42% y no informan del tipo de discapacidad el 28,33% del alumnado.

Existe un Plan Integral de Accesibilidad en la UNED donde se recaba información del estado de la cuestión a los distintos sectores de la comunidad educativa. Se llevan a cabo planes de mejora de la accesibilidad física a los edificios y estudios de accesibilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Info-accesibilidad), destacando los estudios de accesibilidad de la plataforma de estudio aLF, de la página web y de los materiales audiovisuales.

Se han incorporados adaptaciones a las distintas discapacidades en los medios para la subtitulación en directo e instalación de lazos de inducción en los salones de actos, mobiliario y equipos informáticos adaptados en la biblioteca central y equipos de subtitulado para el Centro de Medios Audiovisuales (CEMAV) Asimismo, se han cedido Equipos individuales de Frecuencia Modulada para su utilización en las actividades tutoriales en los centros asociados de la UNED.

## **2.2. Competencias Digitales necesarias para el alumnado del EEES**

La UNESCO, en su documentos "Estándares de competencia en TIC para docentes" de 2008, vincula las políticas educativas y el desarrollo económico de los países. Así propone como medidas generales las siguientes:

- Incrementar la comprensión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudios –currículos– (enfoque de nociones básicas de TIC).
- Acrecentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para utilizar conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (enfoque de profundización del conocimiento).
- Aumentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de éste (enfoque de generación de conocimiento).

La evolución de la Web 2.0 y de la Sociedad del Conocimiento, que es el entorno donde se van a desarrollar nuestras alumnas con discapacidad, tiene unas características específicas que les exige desarrollar una serie de competencias digitales. La educación no puede mantenerse inmune a dichas exigencias y necesitará cambiar esquemas de actuación acordes con la evolución de la sociedad.

Es importante destacar algunas de las competencias digitales que deben adquirir nuestras alumnas en el uso de las tecnologías dentro de sus estudios universitarios

-Participación activa de las alumnas con discapacidad, relacionada con la interactividad que pueda proporcionar las tecnologías digitales. Pueden favorecer así, un aprendizaje más autónomo donde vayan controlando progresivamente el acceso a la información.

- Promoción del trabajo colaborativo y optimización del trabajo individual. Las tecnologías digitales son muy llamativas y atractivas para las alumnas por la riqueza de los medios de expresión. Debido a esta característica, la sensación y el interés por interaccionar son cada vez mayores. Además, los contactos sociales sobre todo para ver qué y cómo trabajan los demás, aumentan. En torno a las tecnologías digitales se crean foros de debates y opiniones.

- Tratamiento, presentación, comprensión y retención de la información. Las tecnologías digitales nos permiten combinar los tipos de presentación más tradicionales, con la interactividad propia de las tecnologías digitales, clarificando así la información a transmitir y haciéndola más significativa para el sujeto.

- Funcionalidad y aplicabilidad de los aprendizajes. Todo lo que es enseñado y en consecuencia aprendido a través de las tecnologías digitales, guarda una estrecha relación con la realidad del día a día, permitiendo al sujeto hacer uso y aplicar esos aprendizajes en otras situaciones que no tienen que ser necesariamente los universitarios.

### **2.3. De la educación permanente a la “Educación a lo largo de toda la vida» en entornos digitales**

Es importante distinguir los matices que diferencian a la Educación Permanente de la «Educación a lo Largo de Toda la Vida». Según la UNESCO, la Educación Permanente es el proceso constante de actualización y reentrenamiento, no circunscrito a un período de la vida del hombre y que rebasa los límites espaciales del aula. Mientras que la Educación Permanente exige que las personas mantengan actualizadas en conocimientos a lo largo de su existencia, la «Educación a lo Largo de Toda la Vida» implica un concepto de educación de los individuos como un proceso inacabado y continuo. No es una mera actualización de conocimientos, como exige la Educación Permanente, sino una construcción del conocimiento progresivo de tal forma que lo que sabemos hoy es una versión *beta* de lo vamos a saber mañana. En este sentido, Jenkins expresa la necesidad de una educación mediática para los individuos en cualquier edad cuando afirma que “hemos de replantearnos los objetivos de la educación mediática de suerte que los jóvenes puedan llegar a verse a sí mismos como productores y participantes culturales, y no como meros consumidores, críticos o no. Para alcanzar esta meta, también necesitamos educación mediática para adultos” (Jenkins, 2008:257) La base de la afirmación de Jenkins se encuentra en que el conocimiento no es eterno, cerrado e inamovible, sino caduco, abierto y cambiante. El conocimiento está en proceso de



transformación continua donde la incertidumbre y la teoría de la complejidad intervienen con un protagonismo fundamental.

Los principios que rigen la «Educación a lo Largo de Toda la Vida» exigida por la Sociedad del Conocimiento en la que vivimos son diversos y parte de una premisa fundamental: la predisposición o motivación de los sujetos a aprender en todo momento con una actitud abierta y un comportamiento acorde a la misma.

Siguiendo los conceptos de las Multitudes Inteligentes (Rheingold, 2004), la Sabiduría de las Multitudes (Surowiecki, 2004) y la Inteligencia Colectiva (Lévy, 2004), todos los individuos nos debemos convertir en educadores y alumnos, a la vez, intercambiando nuestros roles continuamente en el proceso de la construcción del conocimiento llevado a cabo en entornos virtuales.

A su vez, el conocimiento se construye en todas partes y la información está atomizada en los entornos virtuales con infinitas posibilidades de navegación por ella, con lo que dependiendo de la forma, orden, actitud, implicación, etc. que establezcamos en nuestro acceso a la información, así construiremos nuestro conocimiento.

Es importante resaltar que los individuos de la era digital estamos condicionados por elementos determinantes que conforman nuestro pensamiento: la velocidad de procesamiento y la hipertextualidad de acceso a la información. Somos capaces de realizar múltiples tareas simultáneas y nuestra lógica de actuación y de procesamiento de la información deja de ser lineal. En los escenarios hipertextuales no existen verdades absolutas y hay que estar abiertos a nuevas interpretaciones simultáneas de la realidad, lo que genera incertidumbre y complejidad que podremos controlar si hemos sido alfabetizados digitalmente y si mantenemos una «Educación a lo Largo de Toda la Vida».

El conocimiento no se adquiere por ensayo y error, por observación directa o por transmisión oral o escrita, etc. sino que los individuos deben llevar a cabo además un proceso de construcción personal de dicho conocimiento partiendo de saberes previos y de la relación con los demás. En entornos digitales, el conocimiento debe

ser una construcción social llevada a cabo a través de comunidades virtuales de aprendizaje. Está comprobado que el aprendizaje construido en comunidad es más que la suma de los aprendizajes individuales de cada miembro. No obstante, el aprendizaje colaborativo no desecha la construcción individual de cada persona, con lo que tiene una dimensión grupal y una dimensión individual.

Tanto la Web 2.0 como la metodología del aprendizaje colaborativo se encuentra en fase embrionaria y "el surgimiento de nuevas formas sociales, democráticas, cordiales e inteligentes dependerá del modo en que la sociedad adopte, transforme y remodele los nuevos medios cuando éstos dejen de estar en manos de ingenieros exclusivamente" (Rheingold, 2004: 240) Para el desarrollo de la Web 2.0 se necesita de la participación de una ciudadanía alfabetizada digitalmente.

Las exigencias sociales de la ciudadanía del siglo XXI se corresponden con unas necesidades educativas distintas a las del siglo XX, pues ya no es suficiente un modelo de educación permanente donde se mantengan actualizados los conocimientos adquiridos, sino que exigirá a las personas la construcción continua de nuevos conocimientos durante toda su vida.

### **3. Marco de la investigación**

El estudio de investigación realizado por la UNED y subvencionado por el Real Patronato sobre Discapacidad tiene como objetivo general detectar necesidades y carencias en el uso educativo de las tecnologías digitales que repercuten en la actividad docente de las alumnas con discapacidad de la UNED.

La finalidad de este estudio se justifica en la medida en que el éxito en los estudios universitarios está ligado con las competencias específicas en el uso de las tecnologías digitales de las alumnas con discapacidad.

Corbetta (2007) afirma que cuando queremos conocer un determinado fenómeno social (y los hechos educativos lo son), disponemos de tres formas de recoger la información: analizar,

observar y preguntar. Hemos utilizado estos tres recursos en el desarrollo de este estudio.

Para llevar a cabo las tres dimensiones de la investigación hemos utilizado dos instrumentos:

- Encuesta
- Entrevista en profundidad

La encuesta se empleó como metodología de recogida de información. La encuesta, como método de investigación, ofrece respuestas a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables para describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones y determinar relaciones entre acontecimientos (Buendía, 1997) Por ello, hemos utilizado este recurso para conocer y describir la realidad del uso que realizan las alumnas con discapacidad en sus estudios universitarios en la UNED. Se envió una encuesta a las 578<sup>36</sup> alumnas matriculadas en la UNED desde 2003, tanto que hayan terminado sus estudios como las que están aún en el proceso de concluir sus estudios. Respondieron la encuesta vía e-mail 115 alumnas<sup>37</sup>, lo que representa el 19,89 % del total.

A través de la entrevista hemos podido evaluar las actitudes y capacidades de las alumnas con discapacidad de la UNED respecto al uso de las tecnologías digitales, sus relaciones con el mercado laboral y sus expectativas de cara al futuro.

Para la selección de la muestra se seleccionaron al azar a seis personas y se entrevistaron en forma virtual, manteniendo el anonimato de cada una de ellas.

Como técnica para leer e interpretar el contenido de las encuestas y entrevistas, hemos recurrido al análisis de contenido. Señala López Noguero (2007) que el análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva y pretende descubrir los

---

<sup>36</sup> Dato ofrecido por el Vicerrectorado de Innovación y Apoyo a la Docencia

<sup>37</sup> En este tipo de estudios se considera que es un alto porcentaje de participación.

componentes básicos de un fenómeno, siendo una forma particular de análisis de documentos. La técnica del análisis de contenido sirve para poner de manifiesto el sistema de valores, intenciones y representaciones sociales en las respuestas de las alumnas. A veces, éstas se escriben de manera consciente, pero muchas otras de forma no pensada. Tanto de una manera como de otra, el análisis de contenido es una técnica apreciada porque se encuentra a medio camino entre la determinación objetiva y la interpretación hermenéutica (Berrio, 1999) El análisis de contenido está directamente relacionado con la interpretación y, por tanto, se trata de un análisis inductivo que no tiene porqué rechazar la cuantificación.

En esta investigación hemos partido de dos paradigmas:

- Las alumnas con discapacidad que hayan adquirido las competencias digitales adecuadas, tendrán más éxito en sus estudios universitarios.
- A menor nivel de discapacidad y la consiguiente menor necesidad de adaptación de las tecnologías digitales, mayor éxito en sus estudios universitarios.

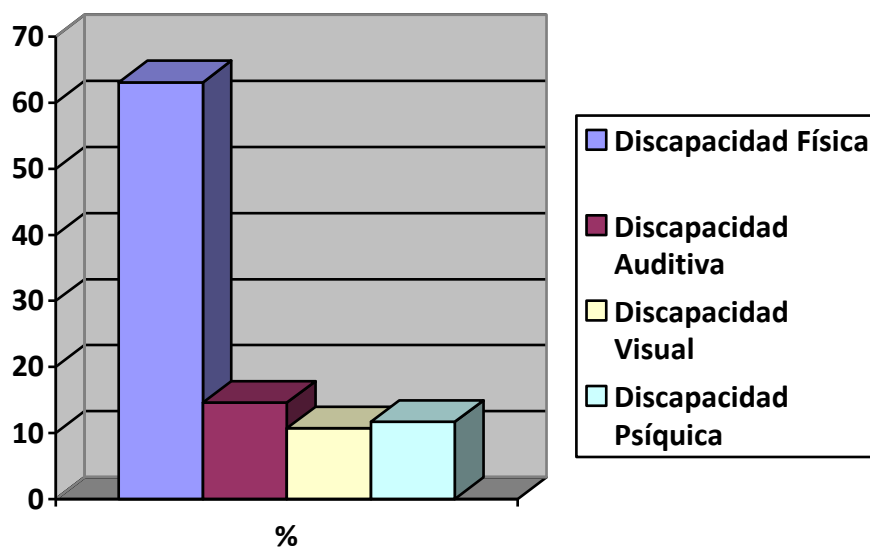
### **3.1. Análisis de datos**

Caracterización de las alumnas con discapacidad que cursan o han cursado estudios en la UNED.

- Tipos de discapacidad

A partir de la encuesta realizada hemos detectado que la mayoría de las alumnas discapacitadas que cursan estudios en la UNED posee una discapacidad física (63,11%), en segundo lugar una discapacidad auditiva (14,56%), en tercer lugar una discapacidad psíquica (11,65%) y, por último una discapacidad visual (10,68%).

En el siguiente gráfico puede observarse la proporción de mujeres con los diferentes tipos de discapacidad que cursan estudios en la UNED.



El 25,84% del total tiene un 33% de discapacidad, el 7,86% del total tiene un 65% de discapacidad, el 5,62% del total un 34% , el 3,72% cada una del total tiene el 38%, 43%, 85%, 100% .

Luego tenemos las del 40%, 41%, 42%, 46%, 50%, 57%, 75%, 93% -----2,26% cada una del total

Del 34,5%, 37%, 47%, 48%, 49%, 66%, 68%, 72%, 76%, 78%, 82%, 95% ----1,12%

Para un estudio de esta naturaleza era necesario entrevistar a las alumnas y conocer de viva voz si su discapacidad le impedía el uso de tecnologías digitales. Comprobamos a lo largo del estudio que las tecnologías digitales eran aliadas en la mayoría de los casos para poder seguir estudiando.

- El perfil de las alumnas de la UNED:

En cuanto a la edad, la mayoría de las alumnas está en la franja 40-50 años y le siguen las mujeres que tienen entre 30 y 40 años , luego el grupo comprendido entre 50 y 60 años y por último los grupos de edades comprendidos entre 20 y 30 años y ente 60 y 70 años. La distribución en porcentajes en función de la edad la observamos a continuación:

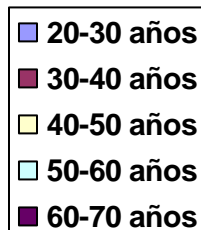
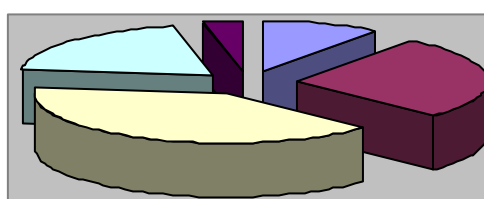
40-50 años: 39,56%

30-40 años: 27,48%

50-60 años: 19,79%

20-30 años: 9,89%

60-70 años: 3,3%



Es importante destacar que el 59,78 % tiene un mínimo de un hijo y un máximo de 5, mientras que el 40,22% de las mujeres que estudian en la UNED no tiene hijos.

1-5 hijos: 59,78%

5-10 hijos: 0%

Sin hijos: 40,22%

Asimismo, comprobamos que el 88,1% realiza actividades domésticas en casa, frente al 11,9% que no realiza ninguna actividad.

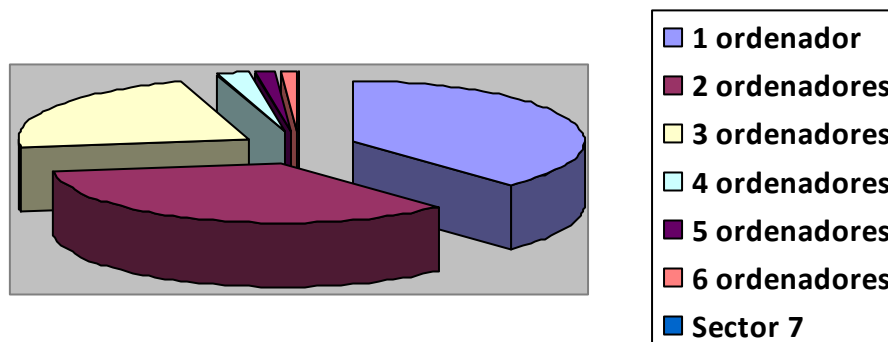
- Los recursos tecnológicos de las alumnas:

El 95,6% de mujeres cuenta con ordenador conectado a Internet en casa y sólo el 3,4% no cuenta con ordenador.

Mientras que el 38,09% cuenta con un ordenador, el 34,52% cuenta con dos y el 22,61% con tres ordenadores.

La cantidad de ordenadores que disponen para su uso es el siguiente:

1 ordenador: 38,09%.  
 2 ordenadores: 34,52%.  
 3 ordenadores: 22,61%.  
 4 ordenadores: 2,38%.  
 5 ordenadores: 1,2%.  
 6 ordenadores: 1,2%.



En la entrevista en profundidad señalan que usan portátiles y ordenadores de sobremesa y, aisladamente, utilizan soportes pequeños y táctiles aunque para algunas de las mujeres entrevistadas supongan una dificultad o una limitación los recursos táctiles.

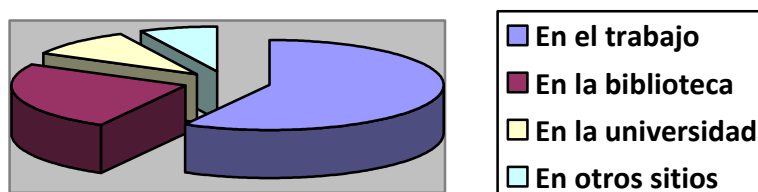
Las alumnas encuestadas fueron consultadas si alguna entidad, pública o privada, les ha proporcionado recursos tecnológicos para poder realizar sus estudios universitarios en la UNED y aunque una proporción mínima señalan instituciones autonómicas o la ONCE, otras desconocen los tipos de ayuda que pueden recibir en este sentido.

Hemos comprobado que 52,4% de todas las mujeres encuestadas comparte el ordenador por lo menos con una persona, mientras que el 47,6% lo utilizan sólo ellas. Además de usar Internet en sus casas, el 55,81% usa también el ordenador fuera de su casa, mientras que el 47,6% nunca usa Internet fuera de su casa.

Los lugares donde más utilizan Internet, además de en sus propias casas, son en su trabajo, en bibliotecas y en la universidad.

La distribución del uso del ordenador fuera de su casa se distribuye de la siguiente manera:

64,86% en el trabajo;  
13,52% en la biblioteca;  
el 13,52% en la universidad;  
el 8,10% en otros



Es importante destacar que el 68,54% ha contratado WIFI en su domicilio, mientras que el 31,46% no lo ha hecho. Entre aquellas que no han contratado WIFI o que no tienen Internet en sus casas las razones suelen ser de índole económica.

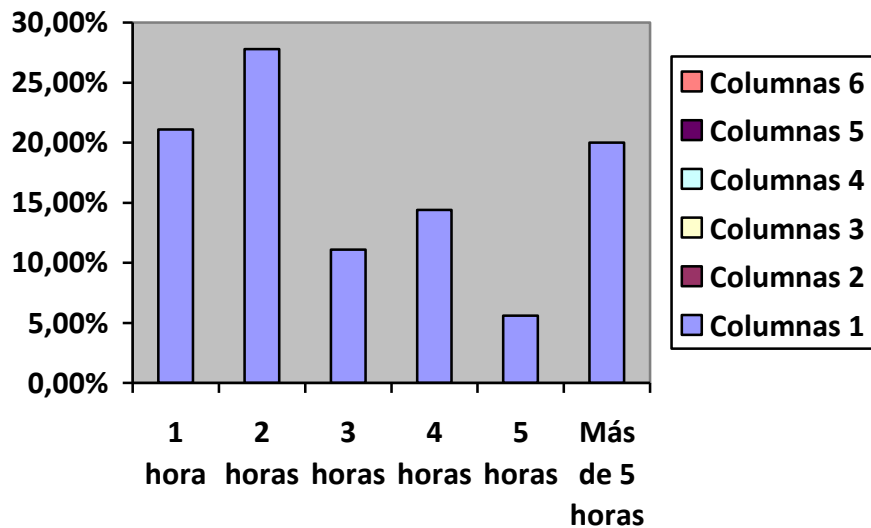
El grado de conectividad a la red se puede dividir en dos grandes grupos: aquellas que tienen un grado de conectividad bajo a medio que son quienes se conectan hasta dos horas diarias que significaría el 48,9 % de las mujeres y aquellas otras que tienen un grado de conectividad alto o muy alto que se conectan más de 4 horas diarias y que representa al 51,1 % de las mujeres que realizan estudios en la UNED.

La cantidad de horas de conexión la podemos ver de manera detallada en el siguiente cuadro:

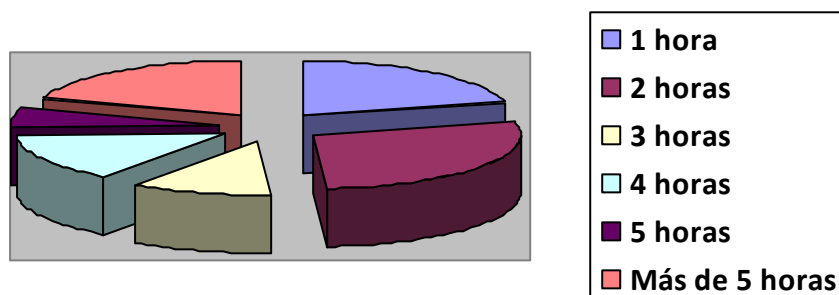
1 hora: 21,1%.  
2 horas: 27,8%.  
3 horas: 11,1%.



4 horas: 14,4%.  
5 horas: 5,6%.  
Más de 5 horas: 20%.



En el siguiente gráfico pueden observarse estos datos y las consecuencias que esto conlleva a la hora de analizar a este grupo de alumnas y su relación con la conectividad, uno de los fenómenos que caracteriza a la sociedad del conocimiento en los inicios de esta segunda década del siglo XXI.



Cuando están conectadas, las actividades que realizan con más frecuencia están ligadas a la búsqueda de información y a estudiar

que representa el 51,80% de los usos más frecuentes. De manera detallada especificamos las actividades que realizan las mujeres universitarias en Internet.

Buscar información: 28,44%.

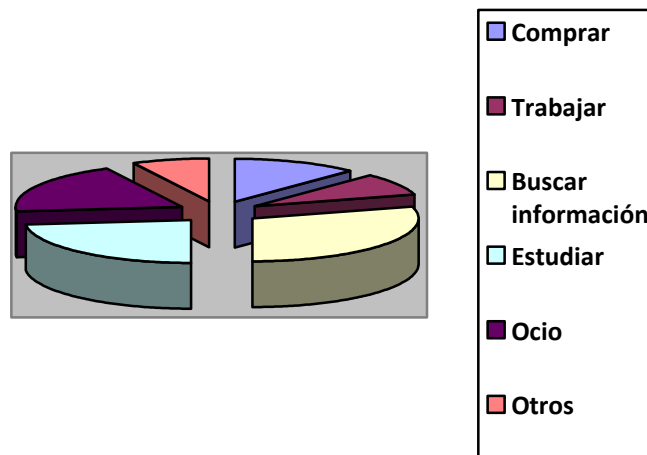
Estudiar: 23,36%.

Ocio: 19,16%.

Comprar: 12,15%.

Trabajar: 8,41%.

Otros: 7,48%.



- Las tecnologías digitales y los estudios universitarios:

Hemos comprobado que en sus estudios universitarios, el 91% de las mujeres ha utilizado Internet. Pero llama la atención que aún el 9% nunca lo haya hecho. Lo que significaría que casi la décima parte de ellas no han utilizado este medio ni tecnologías o recursos vinculados con la red.

El 92,4% de las alumnas tenía conocimientos previos sobre uso de las tecnologías digitales antes de ingresar en la UNED. El 7,6% no tenía ningún tipo de conocimientos. Este dato es muy significativo porque nos informa sobre el uso de las tecnologías entre las mujeres discapacitadas. Este 7,6% nos habla de la brecha digital que existe entre el colectivo de mujeres discapacitadas y que nos llevaría hablar de las otras modalidades de exclusión que persisten en la sociedad española.

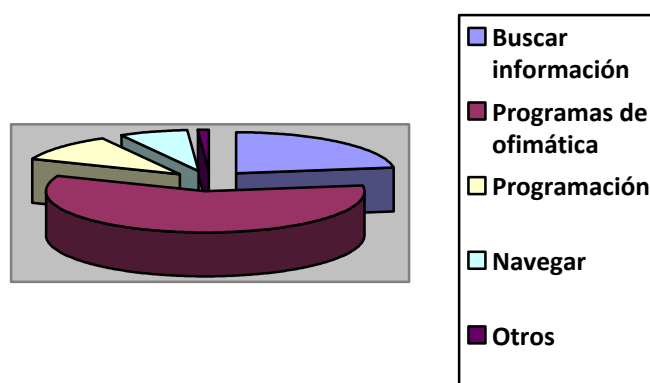
El grupo que tenía conocimientos previos se caracteriza por conocer programas de ofimática, programación y experiencia en navegar en la red. Desglosamos a continuación esta información. Conocimientos previos que tenían las alumnas:

Programas de ofimática el 75,5%;

Programación el 14,1%;

Navegar el 8,9%;

Otros el 1,5%.



- Las primeras experiencias con las tecnologías digitales:

En función de la edad de las alumnas comenzaron a usar el ordenador en diferentes épocas y contextos. Ahora conviven en un mismo espacio diferentes generaciones que superan la dicotomía de nativos e inmigrantes digitales acuñada por Marc Prensky (2001) Es así como nos encontramos alumnas que habían cursado otras carreras en otras que lo hacen por primera vez en la UNED

Este grupo de alumnas tiene una experiencia variada en la evolución que ha tenido la informática en general e Internet en particular aún cuando sus antecedentes académicos provienen de diferentes áreas de conocimiento. Dan cuenta de la evolución que ha tenido Internet y de sus dificultades específicas ligadas a su discapacidad y a su esfuerzo por superarlas.

- Competencias adquiridas y dificultades del entorno virtual UNED:

Desde que son alumnas de la UNED destacan que han adquirido las siguientes competencias sobre usos de Internet y de otros recursos tecnológicos:

El 64,8% destaca que sabe conocer el sistema y la plataforma Alf de gestión de conocimientos, contenidos y actividades dentro de la universidad. El conocimiento de esta plataforma implica una inmersión en entornos virtuales que podrá aplicar en otras plataformas.

El 14,8% ha profundizado en el conocimiento de búsqueda de la información y los diferentes recursos que ofrece Internet, mientras que el 5,6% destaca que ha aprendido a usar herramientas como Word, Excel, etc. Y, por último, el 14,8% restante ha alcanzado competencias variadas en función de las carreras o signaturas que cursaron hasta el momento de la realización de este estudio.

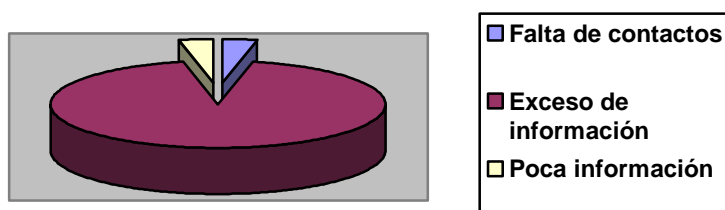
Es importante destacar que el 72,75 % dice que no ha encontrado ninguna dificultad en el uso de las tecnologías digitales relacionadas con su discapacidad, mientras que el 11,37% manifiesta haber tenido problemas relacionados con su discapacidad y el 10,24% ha tenido problemas con el sistema.

Otros datos a destacar que lo consideran como dificultades son:

Falta de contactos: 0,12%.

Exceso de información: 3,5%.

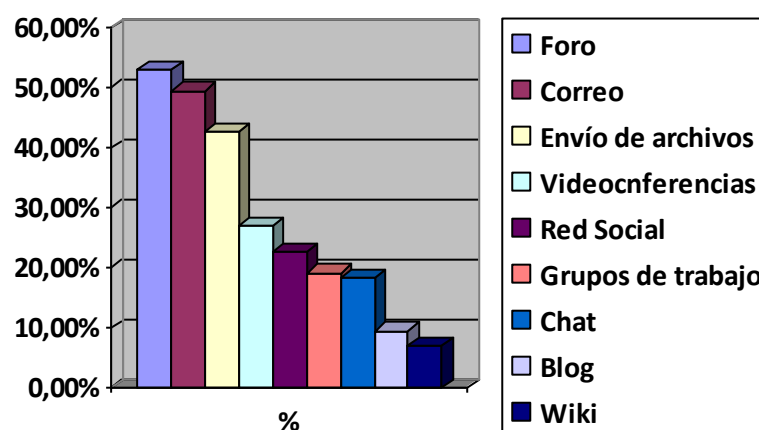
Poca información: 0,12%.



Las mujeres universitarias que cursan estudios en la UNED utilizan más frecuentemente los foros y el correo electrónico y la actividad

que realizan con mayor frecuencia es el envío de archivos a través de diferentes recursos tecnológicos de los que dispone la universidad. En un segundo grupo observamos su participación en videoconferencias, redes sociales, grupos de trabajo y chat dentro de la plataforma virtual que utiliza la UNED. Mientras que la participación en blogs y wikis ocupan los últimos lugares. Desglosamos a continuación estos datos:

- Foro: 53,04%.
- Correo: 49,56%.
- Envío de archivos: 42,6%.
- Videoconferencia: 26,95%.
- Red social: 22,60%.
- Grupo de trabajo: 19,13%.
- Chat: 18,26%.
- Blog: 9,56%.
- Wiki: 6,95%.



Con sus compañeras y compañeros de estudio para comunicarse utilizan en primer lugar los e-mails y los foros y en segundo lugar recursos que ofrece Internet y el teléfono. Es importante destacar que el 11,3% de las alumnas no usa ningún medio para comunicarse con sus compañeras y compañeros de estudio. Este dato nos informa sobre el estado de aislamiento en el que se mantiene un porcentaje considerable del alumnado a pesar de contar con toda una variedad de recursos para interactuar con sus compañeras y compañeros de estudio. Esta cuestión de la socialización a través del ciberespacio es

fundamental, sobre todo, en personas con discapacidad con el fin de superar muchas de las barreras que ofrece el mundo real.

Se desglosan a continuación los recursos utilizados para la comunicación entre el propio alumnado.

Email: 39,13%.

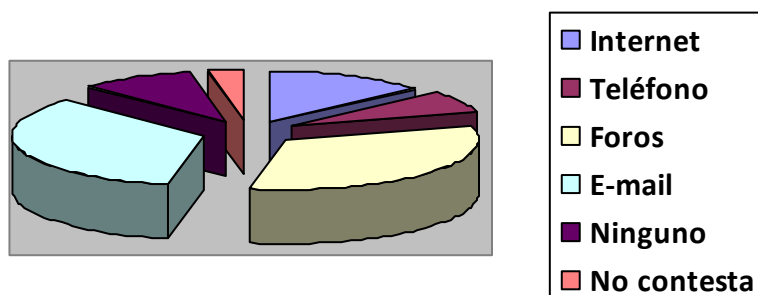
Foros: 37,39%.

Internet: 15,65%.

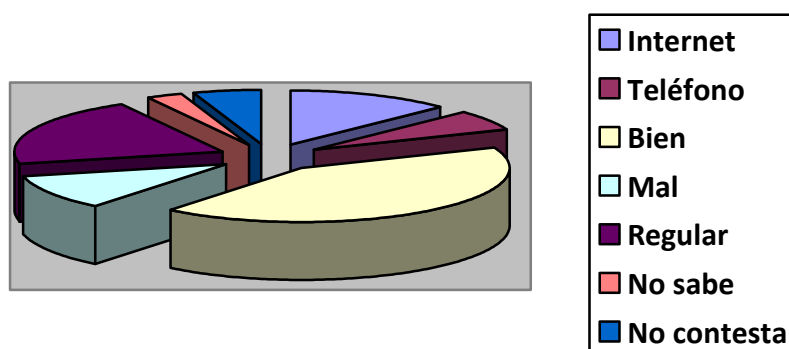
Ninguno: 11,3%.

Teléfono: 7,82%.

No contesta: 3,47%.



Para el 51,64 % de las alumnas las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria de la UNED se usan de manera correcta, mientras que para el 25,28% se utilizan de manera regular y el 13,18% afirma que se usan mal. El 6,6% no contesta sobre esta cuestión mientras que el 3,3% manifiesta no saber qué opinar.



El 51,14% opina que se siente capacitada conforme avanza en sus estudios en la UNED o, en su caso, una vez terminados, para usar las tecnologías digitales en un entorno laboral, mientras que el 34,1% considera que no. El 3,4% no se siente muy segura y el 11,36 no se decanta por ninguna opción.

Con el fin de profundizar en los conocimientos adquiridos en la UNED recurrimos a la entrevista en profundidad para indagar en algunos aspectos que no fueron abordados en la encuesta. Destacan, sobre todo, el trabajo colaborativo, la creación de una web, sentirse productoras de conocimiento, compartir la obra creada con su familia y amigos y poder estudiar en su propio domicilio. Asimismo, observamos que ha mejorado su autoestima porque descubren hasta donde han podido llegar.

También era importante indagar en las carencias o limitaciones que ofrece la UNED con el fin de complementar los datos obtenidos a través de la encuesta y obtener información sobre las relaciones entre docencia, discapacidad y tecnologías digitales. Algunas alumnas observan que no todos los departamentos están concienciados con las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales. Asimismo señalan el desconocimiento de algunos docentes que no utilizan contenidos accesibles aunque la plataforma sí lo es.

Dada las observaciones que hacen las alumnas consideramos imprescindible conocer qué aspectos consideran positivos y qué aspectos consideran negativos de la UNED. Entre los aspectos positivos destacan: el trabajo colaborativo, la posibilidad de la formación continua, la comodidad y la flexibilidad que ofrece el sistema de educación a distancia. Entre los aspectos negativos señalan los siguientes: problemas con la estabilidad de la plataforma virtual, flexibilización en los trabajos y criterios, implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una comunicación constante y fluida con el alumnado.

- Teletrabajo y tecnologías digitales:

Dada que la encuesta ofrecía la posibilidad de conocer si las alumnas estaban insertas en el mundo laboral decidimos profundizar en este aspecto a través de la entrevista. Una de las aspiraciones que se ha

puesto de manifiesto es la de obtener un teletrabajo. Hablaron sobre las posibilidades que les ofrece esta modalidad de empleo y, al mismo tiempo, abordaron las cuestiones vinculadas con el control y el poder vinculadas a esta modalidad. El teletrabajo ofrece muchas posibilidades a personas con discapacidad y en varias oportunidades resaltan este aspecto.

- El mercado laboral:

Junto al tema del teletrabajo surgen temas relacionados con el mercado laboral y las ofertas de empleo. Se plantea cuáles son las necesidades inmediatas para que las personas discapacitadas puedan insertarse en el mundo laboral y la más reiterada es la adaptación de los puestos de trabajo a las “limitaciones” de las personas con algún tipo de discapacidad.

- Género y tecnologías:

En un estudio de esta naturaleza era importante indagar las relaciones de género y el uso de tecnologías digitales, conocer si ha habido alguna forma de exclusión por cuestiones de género. A partir de las historias de vida creíamos que podíamos conocer las relaciones de género y la formación en ciertas profesiones. El contexto familiar y social determinaba los estudios que eran apropiados para una mujer y qué estudios podían ser considerados poco femeninos, uno de ellos era la informática donde aún hoy sigue siendo una carrera más demandada por hombres que por mujeres.

- Discriminación y discapacidad:

Paralelo al tema de las relaciones de género y profesiones surgió el tema de la discriminación encubierta ligada con la discapacidad. Es así como las mujeres entrevistadas manifestaron algunos ejemplos de discriminación en diferentes ámbitos profesionales, incluidos la propia UNED. Asimismo, analizan también las actitudes de otras personas discapacitadas y su relación con el mundo laboral. Es interesante destacar que además de analizar las actitudes de “los otros”, hayan analizado las actitudes de algunas personas discapacitadas como ellas.



- Conectadas fuera de las aulas virtuales de la UNED:

Además de la vida académica a través de entornos virtuales, las alumnas consultadas manifiestan que fuera de las horas dedicadas a sus estudios universitarios, el 76,13% utiliza Internet para comunicarse, mientras que el 23,87 no la utiliza. Las participaciones más frecuentes las realizan en redes sociales, en Messenger, Skype. Estos datos se desglosan de la siguiente manera

#### Participa en Redes Sociales

Sí: 45,34%.

No: 54,66%.

#### Utiliza Messenger...

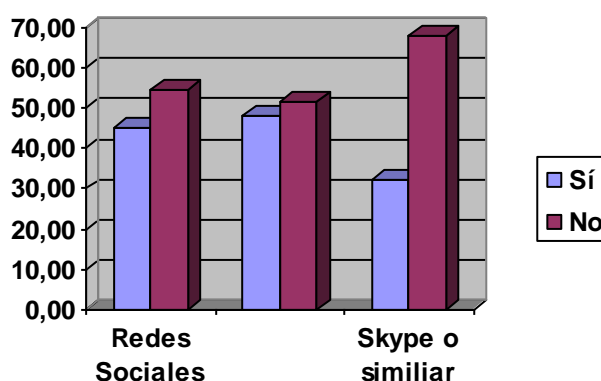
Sí: 48,24%.

No: 51,76%.

#### Skype o similar

Sí: 32,14%.

No: 67,86%.



La mayoría, es decir el 52,65% le dedica una hora, dos horas le dedica el 21,05% mientras que más de tres horas le dedica el 26,30%. Esta cantidad de horas son complementarias a las que utilizan específicamente para sus estudios, o sea que los datos de conectividad entre la vida académica y la vida cotidiana nos permite

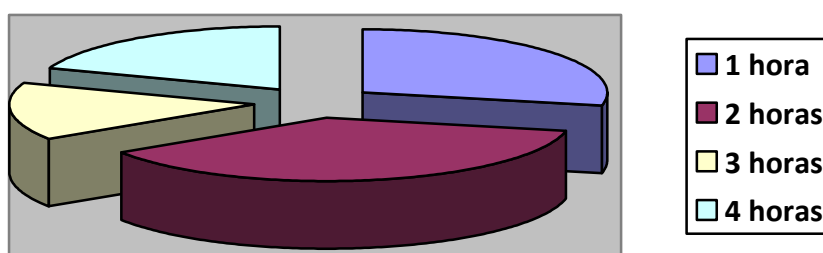
afirmar que la conexión en el ciberespacio tiende a ser una práctica cotidiana en la mayoría de las alumnas.

1 hora el 52,65%;

2 horas el 21,05%;

3 horas el 10,52%;

4 horas el 15,78%



- Las generaciones de Internet y el aprendizaje a lo largo de toda la vida:

Un aspecto vinculado con la educación 2.0 es el aprendizaje a lo largo de toda la vida y cómo las tecnologías digitales pueden contribuir de manera informal a esa formación continua. Las percepciones negativas que tienen los otros respecto a la formación que realizan las personas discapacitadas, especialmente si superan los 40 años se dan de una manera constante.

- Las tecnologías digitales y los cambios:

En las encuestas de manera reiterada aluden que sin el uso de las tecnologías digitales les hubiera sido muy difícil acceder a los estudios a muchas de las encuestadas. Además del uso de las tecnologías digitales en su proceso de formación nos interesaba profundizar en qué otros aspectos modificó sus vidas. Afirman que les ha permitido obtener un empleo, encontrar información, gestionar aspectos

administrativos, encontrarse con personas que hacía mucho tiempo no veían, planificar sus actividades y hasta organizar sus viajes.

### **3.2. Conclusiones de la investigación**

La UNED es consciente de que las posibilidades humanas y técnicas de compensar una limitación son enormes. La mejora de la accesibilidad física y digital a través del *diseño para todos* o *diseño universal* es lo que define el concepto de respeto y valoración de la diversidad humana como principio máximo para una educación universitaria igualitaria.

La sociedad española está demandando ciudadanos y ciudadanas cualificados profesionalmente en todos los campos de conocimiento y, al mismo tiempo, que sean personas autónomas en el uso de las tecnologías digitales.

Los datos relevantes de esta investigación pueden redundar en beneficios notables para el uso de las tecnologías digitales en la formación universitaria de las mujeres con discapacidad, ya que estamos hablando de un sector poblacional en desigualdad de oportunidades en función de su doble condición de mujer y de discapacitada. Hay que resaltar que el uso de las tecnologías digitales en los estudios universitarios forma al alumnado para el uso de dichas tecnologías en su futuro mundo laboral.

Los datos nos revelan que la gran mayoría de las alumnas con discapacidad de la UNED tienen medios tecnológicos suficientes para seguir sus estudios universitarios; sólo un 3,4% no tiene un ordenador con conexión a Internet en su domicilio, supliendo esta carencia con otros medios de su trabajo, bibliotecas, etc. Aunque utilizan la conexión a Internet para buscar información y estudiar, principalmente, se deduce un valor simbólico que tiene la conectividad para ellas: Internet es el espacio que las mantiene actualizadas e informadas de lo que ocurre en su entorno. Participan en un nº elevado en redes sociales y utilizan habitualmente canales de comunicación como Messenger o Skype.

Un dato muy significativo es que el 7,6% de las alumnas con discapacidad de la UNED no tenían ningún conocimiento sobre

Internet antes de empezar sus estudios en nuestra universidad. Este dato nos confirma la brecha digital existente por razón de género en la sociedad actual. Las alumnas nos relatan sus dificultades encontradas en el uso de las tecnologías digitales ligadas a su discapacidad, lo que refleja la existencia de barreras digitales junto a las barreras físicas, que son más conocidas. Precisamente, en los datos de la investigación se apunta a que el contacto virtual con profesorado y compañeros/as palia en cierta medida las barreras que se encuentran debido a su discapacidad. También se afirma que la cercanía entre profesorado y alumnado a través del entorno virtual de la UNED es muchas veces superior a la cercanía que han encontrado en otras universidades presenciales en las que han estudiado.

En opinión de las alumnas, un 51,64% piensa que las tecnologías digitales se usan adecuadamente en la UNED, mientras que el resto pone reparos al respecto. Estas opiniones deben servir a la Universidad para llevar a cabo su mejora continua.

En la UNED han adquirido competencias digitales para moverse dentro de una plataforma virtual, que les servirá para la inmersión en otros escenarios no universitarios. En general, no han tenido dificultades de uso de la plataforma y sólo su discapacidad le ha impedido un uso sin trabas el 11,3 %. Hay aspectos que critican como el exceso de información, pero hay que resaltar que una parte de las alumnas con discapacidad afirman que sin el uso de tecnologías digitales no habrían podido realizar estudios universitarios.

Sin embargo, no se encuentra una opinión unánime en si las competencias digitales adquiridas en la UNED le forman para su salida al mundo laboral. Las alumnas hacen mucho hincapié en el Teletrabajo como gran perspectiva laboral para su discapacidad, aunque son conscientes de que es un campo en el que no se ha avanzado lo suficiente aún. La gran dificultad la detectan en la no adaptación de los puestos de trabajos a las "limitaciones" de las personas con algún tipo de discapacidad; limitaciones que no les dejan demostrar sus competencias y cualificaciones laborales.

Lo que se refleja de la investigación realizada es que los datos obtenidos son imprescindibles para mejorar la enseñanza universitaria que lleva a cabo la UNED. Además de estudios de investigación

como el que nos ocupa, la UNED está muy interesada en investigar sobre la mejora de la docencia a alumnado con discapacidad y, prueba de ello, es la creación de UNIDIS dentro de su estructura interna, que vela por la atención a la discapacidad en todos los estudios universitarios que imparte la UNED.

Además, equipos docentes concretos de la UNED, entre ellos el que forman los investigadores de este estudio, llevan trabajando e investigando activamente en la accesibilidad de la personas con discapacidad a los contenidos universitarios en igualdad de oportunidades respecto al resto del alumnado.

El camino a seguir es largo, pero los logros conseguidos son importantes y se avanza adecuadamente. Como decíamos al principio de este documento, lucharemos por evitar poner barreras físicas o digitales a personas con discapacidad y con competencias necesarias para la realización de estudios universitarios. Asimismo, lucharemos por evitar la discriminación por razón de género al acceso de las mujeres con discapacidad a los estudios relacionado con las tecnologías digitales al que tradicionalmente han sido vetadas por razones sociales o familiares.

#### **4. Referencias bibliográficas**

Andreu, Ana Belén; Pereida, Alejandra; Rodríguez, Víctor (2010): *Guía de Adaptaciones y Recursos para estudiantes con discapacidad*. Madrid: UNED.

Callejo, Javier y otros (2010): *Introducción a las técnicas de investigación Social*. Madrid: UNED.

Corbetta, Piergiorgio (2007): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill /Interamericana de España, S.A.U

Jenkins, Henry (2008): *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Lévy, Pierre (2004): *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washintong, DC: Organización Panamericana de la

Salud. Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud.

López Noguero, Fernando (2007): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcera S.A. de Ediciones.

Mattelart, Armand (2007): *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós

Prensky, Marc. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon". *NCB University Press*, Vol. 9 n°. 5  
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rodríguez Muñoz, Víctor (Coord.) (2010): *Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado*. Madrid: UNED.

Rheingold, Howard (2004): *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Rodríguez Muñoz, Víctor (Coord.) (2010): *Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado*. Madrid: UNED.

Surowiecki, James (2004): *Cien mejor que uno: la sabiduría de la multitud o por qué la mayoría es siempre más inteligente que la minoría*. Barcelona: Urano Tendencias.



## **La empatía del espectador a través de la música en los mensajes publicitarios. Importancia de la banda sonora en los planes de EEES**

*Estrella Martínez Rodrigo*, Universidad de Granada, [emrodrigo@ugr.es](mailto:emrodrigo@ugr.es)

*Rosario Segura García*, Universidad de Granada, [rosega@correo.ugr.es](mailto:rosega@correo.ugr.es)

### **Resumen**

El propósito de este trabajo es recordar la importancia que reviste el estudio de las bandas sonoras y de la música en general en los planes de estudio de Comunicación ofertados en el EEES. Para ello, se analizará brevemente el papel que ejerce la música en las emociones y la función de éstas al captar un mensaje audiovisual, tomando como referente para este estudio a Hegel.

Con estas pautas se intentará mostrar cómo la música resulta imprescindible puesto que condiciona, de alguna manera, la actitud del espectador frente al contenido ofrecido por un medio audiovisual, y por tanto, determina la comprensión del mensaje. Por este motivo, conocer la banda sonora es clave para los profesionales de la comunicación audiovisual y resulta necesario profundizar en su conocimiento en los nuevos planes de estudio de EEES.

**Palabras clave:** música, publicidad, planes estudio, comunicación, EEES.

## 1. Introducción

**E**S BIEN CONOCIDO que cualquier trabajo audiovisual no es percibido de la misma manera si se visualizan las imágenes con voces, ruidos, melodías, u otros sonidos cotidianos apropiados a la historia que se narra, que prescindiendo de una banda sonora. Esto es particularmente perceptible en la industria cinematográfica, pero no solo en ella; tampoco un spot publicitario impacta igual con música que sin ella; e incluso una noticia informativa, cuando se acompaña de imágenes, exige a veces la introducción de algún motivo musical.

Pero, ¿qué es lo que añade la música a un trabajo audiovisual? ¿Por qué resulta tan enriquecedora? ¿Por qué el espectador se involucra emocionalmente en una historia si hace su aparición una melodía determinada? O lo que es más, ¿por qué puede cambiar un mensaje acompañado de música o sin ella?

## 2. Objetivo

El objetivo de este trabajo es profundizar en el papel que ejerce la música en las capacidad que tiene el hombre de recibir un mensaje publicitario, de manera que se pueda explicar por qué la música resulta un medio de gran relevancia para elaborar un mensaje audiovisual, ya que se está ejerciendo una importante influencia en el espectador. Por este motivo se insta a que cobre importancia esta temática en los planes de estudios de Comunicación en el EEES.

## 3. Metodología

Para llevar a cabo estos objetivos, se utilizará como instrumento el análisis que Hegel realiza de la música como arte en su *Lecciones de Estética* (1826), y se recogerán aquellos elementos que sean útiles para elaborar una respuesta. El motivo de elegir a Hegel como autor de referencia viene dado por la gran riqueza que encierra su análisis estético. Asimismo se recogerán elementos principales acerca de la relación entre publicidad, persuasión y emociones, recogidos en análisis tradicionales de la materia, escogiendo a los autores más relevantes.



Con estos elementos, se intentará concluir por qué la música posee un poder persuasivo importante que debe ser conocido por aquellos que se preparan para ser profesionales de la comunicación audiovisual y publicidad.

#### **4. Música y sentimientos: la estrecha relación e interacción entre ambos**

Todo arte posee una materia sensible. En el análisis que realiza Hegel se observa una interiorización de ese material sensible, de la forma. Es decir, la arquitectura y escultura poseen una forma totalmente exterior. La pintura también posee una parte exterior, pero adquiere elementos más ideales puesto que en la medida en que la pintura se presenta en solo dos dimensiones, ya no se corresponde plenamente con la exterioridad. La música tiene en su poder un elemento totalmente interior, que prescinde del espacio: el sonido. La poesía posee también el elemento interior del sonido pero subordinado a la significación que alcanza ya la racionalidad.

En el caso de la música, el elemento interior del sonido es lo principal, no está subordinado a nada más, y está despegado de la materialidad (España, 1996: 69-70).

Esto se puede comprender mejor si nos acercamos a un texto de la Enciclopedia en la que Hegel (2008: 414) describe los sentidos:

“Los sentidos y los procesos teóricos son por ende: 1) el sentido de la esfera mecánica –de la gravedad, de la cohesión y de su cambio, es decir, del calor–, el sentimiento en cuanto tal; 2) los sentidos de la contraposición, del aire particularizado y de la neutralidad igualmente realizada del agua concreta, y de las contraposiciones de la disolución de la neutralidad concreta: olor y sabor; 3) el sentido de la idealidad está también duplicado, en tanto en ella, como referencia abstracta a sí, la particularización que no le puede faltar se distribuye en dos determinaciones indiferentes: a) el sentido de la idealidad como manifestación de lo exterior para lo exterior, de la luz en general y más precisamente, de la luz que está determinada en la exterioridad concreta, el

color; b) el sentido de la manifestación de la interioridad que se da a conocer en cuanto tal en su exteriorización, el sentido del sonido, vista y oído”.

Para Hegel (2006: 457), ni el tacto, ni el gusto ni el olfato, son órganos de goce artístico. El tacto se refiere a lo singular sensible y al peso, dureza, resistencia etc., mientras que la obra de arte no es meramente sensible; el gusto no deja libre al objeto, sino que lo disuelve; y al olfato las cosas se presentan en proceso y acaban disolviéndose en el aire.

Quedan, pues, la vista y el oído. En ambos no hay una disolución del objeto como ocurría con el gusto o el olfato, ni hay algo meramente sensible. En la vista, el objeto se presenta con luz y color, y en el oído, la vibración, como sonido. Como se puede observar, la vista está situada en la exterioridad y el oído en la interioridad. A continuación veremos en qué sentido el sonido es interioridad.

El sonido es ya algo interior por el modo de producirse; supone una unidad entre lo que suena y lo que oye, es decir, está ya mediado por la interioridad. El sonido es el material de la música, pero a diferencia de la vista, que cuando contempla, deja los objetos en su exterioridad, el oído percibe sin orientarse prácticamente hacia los objetos. o lo que es lo mismo, sin que haya espacialidad.

El sonido es del todo abstracto, afirma Hegel. Por lo tanto, la tarea de la música no irá encaminada a que resuene un objeto estrictamente, sino *el yo en sí mismo*, lo más interno. Lo que mantiene la unidad de la sensación es el yo: las vibraciones desaparecen, pero la sensación continúa. Así pues, el sonido pone en movimiento al sujeto. Aparece una primera identidad del sujeto, muy simple: el sujeto en cuanto está en movimiento, sin más, es una identidad abstracta.

Para que haya música es necesario otro elemento más, no solo la permanencia de la sensación, que sería algo indeterminado, sino la relación que se establece entre los sonidos, que es el número. El número racionaliza varios elementos integrantes en la música: el

compás, la melodía, la armonía. Y el ritmo relacionará estos tres elementos en el tiempo. El sostén de esta relación es el yo. El yo otorga regularidad a la fluctuación de sonidos en el tiempo, aporta orden. El ritmo supone una especie de fuerza entre la diversidad de la sucesión temporal y la unidad del yo (Espiña, 1996: 61).

Además, la obra musical se extiende en el tiempo, lo que requiere que intervenga la memoria. Se pone anterioridad y posterioridad a los sonidos todo con referencia a una unidad. Como afirma Espiña (1996: 62) “esto es lo propiamente musical de la música: el ritmo como pulso del yo (que pone unidad) en el despliegue de un tiempo que se expresa como relación de los sonidos.” Es decir, esa unidad entre lo que suena y los sonidos, en el yo, supone una unidad entre el tiempo del sujeto y de los sonidos. Si lo propiamente musical es la forma, justamente el ritmo es lo formal de la música.

Para Hegel, el arte es expresión de un contenido y siempre cabe hablar de lo formal y el contenido. Acabamos de hablar de lo formal cuando hemos explicado el papel del ritmo. Respecto al contenido, se podría abordar de dos maneras: el caso de música acompañante a un texto, donde parece sencillo saber cuál es el contenido a expresar, y el caso de música instrumental sola, donde es más difícil determinar cuál es el contenido.

La música, tomada en sentido puramente formal, no tiene contenido, pero la música no es sólo esto, también es sensación musical, y en este sentido sí hay un contenido. Lo que se expresa mediante la forma musical se presenta bajo forma de sentimiento. Lo característico es que la determinación como lo sentido de esta forma, no viene por el contenido sino por la forma que el contenido adquiere: precisamente el sentimiento. Es decir, el contenido es una forma, la forma de sentimiento Espiña (1996: 63). Decíamos anteriormente que el ámbito de la sensibilidad era el más individual y singular. Pues bien, con la música, se pueden ofrecer contenidos muy elevados en esta región individual.

Detrás de todo este planteamiento vislumbramos qué tipo de yo es el que comparece, el que aúna los sonidos, a través del tiempo con

el ritmo: es el yo como sentimiento. En la música el yo queda determinado como sentimiento. La música se dirige directamente a ese yo así determinado, no acude a imágenes (vista) o a otras instancias (conceptos), sino que directamente apunta al sentimiento.

Estamos acostumbrados a identificar sentimientos como pasión o conmoción del ánimo como algo que puede ser pasajero, pero que atrapa al sujeto desde dentro, y que en este sentido puede tener mucho peso en la vida de los individuos. El sentimiento aquí descrito es otra cosa: es la determinación del sujeto frente a la obra de arte, y por supuesto, está relacionado con “los sentimientos” tal y como los entendemos; el sentimiento vendría a ser algo así como la capacidad de tener sentimientos, que serían a su vez actos concretos.

Para Hegel, la sensibilidad pertenece al ámbito inferior del desenvolvimiento del espíritu, por tanto, podríamos decir que no es a lo que aspira. Esto no significa que el sentimiento sea algo a lo que haya que renunciar. En el sistema hegeliano, tiene su papel. En el caso de la música, se hace especialmente patente, pues comparece el yo como sentimiento, y la música apela directamente a él. Comprender la música no es solo escucharla. Lo que hay que precisar es que en Hegel, el espíritu está presente desde el principio, y el sentimiento es una determinación del espíritu.

Resulta clarificador el ejemplo que ofrece al hablar de la música instrumental, de la diferencia entre el entendido en música y el profano: mientras que el segundo necesita hallar inteligibilidad en lo que oye y palpar lo tangible, al primero, la música le basta por sí misma:

“Al entendido, que tiene acceso a las relaciones musicales internas de los sonidos e instrumentos, le encanta la música instrumental en su uso artístico de las armonías y entrelazamientos melódicos y formas cambiantes; la música misma le colma por entero” (Hegel, 2008: 690)

El entendido no necesita acudir a otras instancias que las del propio yo determinado como sentimiento. Quizá por ello, a los poco

entendidos en música les es más sencillo y entretenido acudir a la ópera, a un ballet o, escuchar música vocal antes que un concierto meramente instrumental.

Respecto a la posible preponderancia del sentimiento sobre la razón, Hegel es claro: puede más la razón. Menciona el papel de la música en batallas antiguas, cómo llevaba al arrojamiento de los soldados, pero precisa que ese arrojamiento es más bien fruto de una idea determinada: el amor a la patria, por ejemplo. Y así dice:

“El valor no se consigue con el mero sonar de clarines y tambores (...). Ahora esto lo hacen el entusiasmo del pensamiento, los cañones, el genio del comandante y no la música, que solo puede valer como sostén de las potencias que ya han llenado y cautivado el ánimo” (Hegel, 2008: 659)

Sin embargo, no puede separarse espíritu y sentimiento. En Hegel todo puede ser sentido, hasta los contenidos más elevados.

Podemos también revisar lo que Hegel llamaba “pathos” y cómo podría verse en la música. Podríamos precisar que la capacidad de mover el ánimo desde la música (“pathos”) debería ser mayor que en otras artes según lo dicho, y quizá sea realmente así. Una película con música no es lo mismo que una película sin música.; la capacidad de conmover varía y se intensifica.

Quizá por esto la música adquiera un papel exclusivo en el marco de las artes: al no haber espacialidad, y determinarse el yo como sentimiento, la estrecha relación que se marca entre obra de arte y sujeto es muy estrecha. Se puede decir que hay una identidad.

Quizá por esto ocupa el lugar central de las artes románticas, entre la pintura y la poesía, y quizá exprese mejor que las restantes el carácter romántico del arte.

Sintetizando lo dicho hasta ahora la música tal y como va apareciendo en la *Estética* de Hegel reúnen las siguientes características:

- la música tiene la capacidad de mover directamente al sentimiento;
- el yo se determina como sentimiento, es decir, espíritu y sentimiento no son excluyentes;
- la música no solo es forma, es contenido y el contenido es el sentimiento; en este sentido, cabría decir que la música se relaciona directamente con las emociones sin mediar imagen, y esto es clave para entender su papel en los trabajos audiovisuales, puesto que la relación entre emoción y música o sentimiento y música es muy estrecha, sin ninguna mediación.

## **5. Persuasión, música y emociones**

### **5.1. Publicidad y música**

La música en los anuncios publicitarios muchas veces representa la seña de identidad del producto o de la marca. Pone en juego sentimientos de cercanía: tan solo con escuchar una determinada sintonía, se produce un sentimiento de familiaridad respecto a lo que se está mostrando y una disposición favorable respecto a ese producto.

La persuasión es una palabra mágica en el mundo de la publicidad, sobre todo desde la incorporación de esquemas como el ya clásico modelo AIDA. León analiza este aspecto de la música de la siguiente manera:

"En la estructura del mensaje, la música, acompañada o no de una canción, sería uno de los auxiliares que sirve para ayudar a provoca en el receptor la respuesta positiva que se pretende. Sin embargo, este carácter auxiliar en muchos mensajes no implica que la música no pueda ser el motivo central en un mensaje persuasivo. En ese caso, la música deja de ser un mero fondo para envolver el contenido verbal codificado como letra de canción; es el caso de los "jingles" publicitarios, musiquillas pegadizas utilizadas tanto en lo comercial como en lo político." (León, 1996, 129)

Según León, no puede existir duda a la hora de calificar a la música como un recurso persuasivo, al que llega a encajar dentro del llamado "Condicionamiento clásico" de Paulov. Todos conocemos sus experimentos en los que, tras asociar en un perro el estímulo del sonido de una campana con la administración de comida, la mera aplicación del estímulo basta para provocar la respuesta. Más adelante detallaremos la importancia de este aspecto en la publicidad.

Para entender bien el papel que ejerce la música en los medios audiovisuales hemos acudido a algunos análisis, Norbis (1971) y Garrido Millán (1988), en los que se pormenoriza como captamos información, en concreto, cómo lo hacemos a través de cada uno de los sentidos. Los datos que nos interesan se refieren a la vista y al oído, y son los siguientes: el oído capta el 11% de la información y la vista el 83%. Esto resulta más interesante si se compara con el resto de los sentidos: gusto: 1%, tacto 1,5%, olfato 3,5%.

Si nos fijamos en estos datos, observaremos que, si bien los valores se mantienen bastante bajos para los sentidos del gusto, el tacto y el olfato, en el oído ya observamos un salto cualitativo, si bien el mayor porcentaje se lo lleva el sentido de la vista, pues evidentemente, los seres humanos somos animales "visuales" de la misma manera que los perros son animales "olfativos". De todas formas es fácil comprender la importancia del oído para el aprendizaje, y no hemos de olvidar que la música trabaja con la materia prima de este sentido. Para encontrar la aplicación práctica de este conocimiento al mundo de la publicidad no tenemos más que pensar en el hecho de que uno de los factores que más decididamente marcan la efectividad de una campaña publicitaria es el recuerdo.

También se pueden analizar los efectos producidos por la asociación de los dos sentidos principales (vista y oído) en un proceso de aprendizaje, datos útiles también para estudiar un proceso de recogida de información, mensajes, etc.

Otros datos de interés acerca de la intervención de los sentidos, y por tanto de la importancia del oído y de la música en la captación

de información, son los siguientes, que pueden deducirse del estudio que realizan Norbis (1971) y Millán Garrido (1988). La retención de datos según sentidos implicados, después de 3 horas y después de 3 días, arroja cifras esclarecedoras. Los datos son los siguientes:

Sentido	3 horas	3 días
Sólo oído	70%	10%
Sólo vista	72%	20%
Combinación de ambos	85%	65%

De estos datos se concluye que cuantos más canales sensoriales se vean implicados, mayor será el nivel de aprendizaje y de recuerdo. Resulta igualmente notorio el hecho de que las mayores diferencias en cuanto al porcentaje de datos retenidos se consigan después de tres días (un 65% frente al 20% sólo con el oído y al 20% sólo con la vista), lo cual no hace sino resaltar la importancia de la asociación de canales sensoriales en la memoria a medio plazo. Resulta mucho más fácil recordar cualquier idea si lleva asociada una serie de pautas métricas y rítmicas como las que facilita la música. Este es el motivo por el que, por ejemplo, a la mayoría de nosotros nos resulta más fácil aprender de memoria una poesía que un artículo en prosa. Otro factor muy importante es el ritmo, uno de los elementos de la composición musical.

Por último, estas consideraciones también nos hacen pensar en algunas consecuencias, que pueden ser positivas y negativas. Por la propia idiosincrasia de la música, encarnada en una historia audiovisual, el conjunto de una producción audiovisual puede tener en sus manos los sentimientos de los espectadores. Esto puede resultar útil a la hora de querer transmitir un mensaje, una historia, apelando a las emociones para reforzar la recepción de ese mensaje, pero ¿no cabría hablar de manipulación? La posible manipulación dependerá por supuesto de las intenciones de los guionistas, director, productor, pero también de la actitud más o menos crítica del espectador. Como explica Martínez Rodrigo (2005): “Se entiende que alguien manipula cuando intenta vencerle sin convencerle”.



Si el espectador es dueño de sus sentimientos y emociones, aunque se deje sorprender por la propia dinámica de la obra, es difícil hablar de manipulación. Resulta muy ilustrador el artículo de Alfonso López Quintás (2004) acerca de la manipulación, en el que señala con gran acierto cómo el principal instrumento de manipulación es el lenguaje y los medios audiovisuales emplean un lenguaje que podríamos calificar como de gran potencial.

Con los elementos que hemos estudiado, podremos mostrar algunas claves que explican por qué la música influye tanto en la captación de un mensaje por parte del espectador y hace imprescindible un estudio profundo de su función en los futuros profesionales de la comunicación audiovisual.

## **5.2. La persuasión publicitaria y las emociones**

Una vez vistos algunos elementos esenciales de lo que es la música, analizaremos qué es la persuasión en publicidad y su relación con las emociones. La publicidad tiene capacidad de suscitar emociones y persuadir de una manera eficaz. Respecto a las emociones en un discurso lógico o racional, presentan ventajas e inconvenientes, lo que lleva a considerar que es necesario realizar un buen uso de ellas en la técnica publicitaria para lograr el objetivo propuesto: convencer al espectador de la calidad del producto e incitar a la compra.

Las ventajas del recurso a las emociones en publicidad se sitúan en la línea de requerir menos esfuerzo por parte del público, enriquecer afectivamente el mensaje y recordarse mejor; provoca una mayor facilidad para una respuesta rápida, y por tanto, disminuye una posible reacción defensiva.

Entre los inconvenientes que presenta su utilización podrían enumerarse los siguientes: distracción respecto al contenido del mensaje; predisposición a no ver el anuncio si las emociones suscitadas son desagradables (miedo, asco); sospecha desconfiada por parte del público de instrumentalización de sus sentimientos si se observa desproporción entre la emoción y el mensaje, con lo que no se logra la respuesta esperada por la publicidad.

Algunos publicistas pueden incluso hacer uso de esta desproporción de modo intencionado para llamar la atención del producto; realizan una estrategia de transgresión, y aunque es criticado por una parte del público, pretenden introducir dicha crítica en su estrategia publicitaria, al hablarse más de la marca o producto. Como ejemplo podría citarse algunos anuncios de la marca *Bennetton*. Pueden verse más ejemplos en la publicación de Tellis (2000).

El modo como se pueden suscitar emociones es diverso: mediante representaciones, historias, demostraciones o humor. Quizá el modo más eficaz sea mediante representaciones, pues apelan directamente a que el público emplee su lógica y genere sus emociones, es decir, se provoca una identificación de sus sentimientos con los del protagonista del anuncio. En el resto de modos, hay cierta distancia entre el espectador y el anuncio, y la identificación es menor.

La música tiene un potencial persuasivo especial debido a su dinámica propia, ya que es capaz de mover directamente las emociones, como vio acertadamente Hegel. Si esto es así, y la persuasión publicitaria no es ajena a éstas, es indudable que un buen conocimiento de la música resulta necesario para lograra una mejor persuasión.

Además de esta capacidad de mover emociones, la música tiene más potencial: como decíamos en el epígrafe anterior, León (1996), nos hacía ver la importancia concreta que tiene la consideración de los reflejos condicionados con la música en la publicidad:

“Podríamos aplicar a la música las consideraciones efectuadas en torno a la distracción (delectare) como recurso persuasivo. Además, la música en cuanto tal encaja perfectamente en lo que en la teoría de la persuasión se ha denominado como "condicionamiento clásico", que sugiere que si un objeto o persona, en principio indiferentes para el receptor, se asocian repetidamente con algo que desencadena de por sí una respuesta favorable –en este caso una música que resulte, por ejemplo, atractiva– entonces el objeto o persona tendría el mismo tipo de respuesta favorable, más

aún si se trata de una música o canción de éxito, adaptada al mensaje” (León, 1996, 129).

En todo caso, esta consideración de la música como condicionante no explica su utilización en la publicidad ni su efectividad real. Su principal papel es proporcionar una base de atención y atractivo que sea el primer escalón para que actúe el conjunto del mensaje persuasivo.

León indica que estadísticamente las músicas no parecen ser ni buenas ni malas en cuanto a la capacidad para cambiar las preferencias del consumidor. Para ello se basa en el análisis de una muestra de 293 anuncios testados en 1963 por la empresa de investigación comercial SRC y en otra investigación citada por el autor, que incluía 4564 anuncios de televisión de la empresa de investigación McCollum & Spielman (1978), lo que le lleva a una confirmación de las conclusiones anteriores, en el sentido de que la música, cantada o no, no aporta un significativo apoyo a la capacidad motivadora de un mensaje. El autor observa que la música ejerce su principal función como potenciadora de la comunicación y del recuerdo del mensaje:

- a) Los jingles son más efectivos en recuerdo general y similitud entre los anuncios con fondo musical y los anuncios sin música.
- b) Se mantiene la superioridad de los jingles en la capacidad para conseguir el recuerdo de la idea principal del mensaje.
- c) La capacidad motivadora desciende significativamente para los tres tipos de anuncios, a la vez que desaparece la superioridad de los jingles para este apartado.
- d) Los hombres se ven un tanto menos afectados que las mujeres en todos los apartados, excepto en el grupo de anuncios con jingle y recuerdo general.

Encontramos también en este autor referencias a los estudios empíricos que sobre este tema ha realizado Gorn. De su estudio extrae la conclusión de que la elección de marcas se ve influenciada por el hecho de que la música sea atractiva en un anuncio que contenía poca información; pero cuando el anuncio añade más información, la música afecta sólo a aquellos que no esperaban

encontrarse en una situación de elección para el producto. En cambio, los encuestados que sabían se les ofrecerían un producto de entre los varios enunciados, elegían sobre la base de la información y no de la música.

León (1996) concluye que la música, o el jingle, es un elemento a utilizar con prudencia, no para que descansa en él todo el trabajo persuasivo y sí para destacar determinados puntos del mensaje, como puede ser el eslogan principal o un nombre concreto. Esta función de destacar determinadas partes de un anuncio también puede realizarse en sentido contrario, es decir, utilizando música en todo el anuncio excepto, precisamente, en la parte que se quiere destacar.

El ámbito en el que se desenvuelven las emociones es amplio y las emociones que se pueden suscitar en la publicidad son muy variadas y dependen del mensaje que se quiera transmitir: miedo, ternura, risa, nobleza. Curiosamente, hay una serie de emociones que destacan sobre todas las demás a la hora de hacer su aparición en la dinámica de la publicidad: son las emociones relacionadas con el amor.

Una socióloga israelí, Eva Illouz, ha estudiado el papel de las emociones en la configuración del capitalismo tardío. Su tesis principal es que se ha transferido la dinámica del romance a los bienes y al consumo, y que el vehículo principal para esta transferencia ha sido la publicidad.

Para Illouz es a partir de los años 20 cuando la publicidad deja de ofrecer información y relaciona los productos con otros bienes menos materiales como la felicidad, la moda, la belleza, la fama. En palabras de Illouz (2009: 124-125), “lo que caracteriza a la fórmula romántica posmoderna es la fusión de la cultura con la mercancía, la construcción del deseo en el idioma del consumo”. Asimismo, señala la evolución de esta vinculación entre productos y romance, porque, aunque la publicidad actual sigue reflejando la ética hedonista y expresivista anterior, añade en la actualidad otro elemento, el ocio:

“La concepción actual de una vida en pareja aislada del resto del mundo no supone una reclusión en el seno cálido de la intimidad familiar, fuera de la esfera pública, sino un ingreso en el ámbito eufórico del ocio, lo que a su vez implica retirarse del mundo industrial urbano, sus reglas, sus procedimientos y sus restricciones. Mientras que el yo romántico de la clase media en el siglo XIX habilitaba el acceso a la estabilidad familiar, los roles de género y el universo elevado de la introspección, el cultivo del yo romántico en la actualidad puede liberar impulsos dionisiacos orientados a vivir el momento presente en su máxima potencia” (Illouz: 124-125).

Lo que llama la atención del análisis de Illouz, es que se puede vislumbrar la dinámica del romance en el esquema publicitario de un producto. Es decir, que la persuasión bien podría seguir una dinámica de seducción. En líneas generales, parece que, aunque cambie la tecnología empleada o incluso la misma significación del romance, esa dinámica se mantiene. Quizá haya que pensar que la relación entre producto y posible comprador sea una dinámica similar a la amorosa.

Otra actitud que se busca potenciar a través de la suscitación de emociones es la confianza, esto es especialmente relevante en la publicidad de marca aunque también cabría verlo en la publicidad institucional. Se deben lograr conexiones que hagan sentir cuál es la marca de confianza, la que merece ser elegida por los valores que genera en el público. En realidad, la marca “debe enamorar” a los consumidores, como diría Illouz, seducirles, al tiempo que inspira y participa de sus emociones más profundas. Ésta debe ser incorporada en la vida del consumidor como algo imprescindible, de modo que, cuando repase los momentos importantes, las firmas estén presentes en sus recuerdos y despierte sentimientos profundos de pertenencia.

Las emociones pasan, pues, a formar parte de la preocupación de las empresas. Así, en numerosas ocasiones los esfuerzos del marketing van en esta línea con el objetivo de explorar nuevas vías para persuadir a los individuos. Y encontramos que las marcas necesitan definir nuevos espacios en ese proceso que estamos

describiendo, ya que los consumidores desean productos sugerentes en sus vidas. Debemos conocer al público para saber cómo satisfacer sus deseos internos con nuevos productos en una relación y simbiosis que puede durar eternamente, ya que las necesidades que cubre el consumo no se sacian nunca del todo: si los mensajes son más emocionales, los individuos podrán comportarse de una manera más compulsiva en sus compras.

Por último hay un tercer factor empleado en la publicidad de manera especial y es el ocio, aspecto también analizado por Illouz. Las marcas inundan todos nuestros espacios y lo hacen dotando su comunicación de belleza, sensualidad y diversión, para seducir a través de impactantes historias que llamen la atención de los espectadores. Así, cuando alguien conduce su coche, aunque sea de modo inconsciente, debe sentir que le invita a soñar con sus vacaciones y la felicidad familiar al salir de excursión con los suyos. Tengamos en cuenta que el tiempo de ocio tiene cada día más valor y las alternativas para disfrutarlo se multiplican, por lo que las marcas ofrecen muchas opciones de disfrute para todos los públicos.

Se podría decir que el consumo invade espacios humanos pero quizá lo más apropiado sería lograr, como afirma López Vázquez (2007: 38), lo contrario: “deberíamos analizar el mundo que nos rodea desde la perspectiva de la humanización de los objetos de consumo”.

En resumen, la publicidad se desenvuelve en tres ámbitos en los cuales se pueden desarrollar emociones a las que se recurra en el mensaje audiovisual, y también se desenvuelvan las emociones del espectador: la dinámica persuasiva –similar a la seducción–, la confianza y el espacio del ocio.

Simultáneamente, la música se presenta como un factor importante en la generación de emociones ya que posee la capacidad de moverlas directamente, anticipando, de alguna manera la presencia de aquello que se quiere enseñar, provocando un recuerdo o potenciando la atención. La música, de alguna manera, discurre en esos tres ámbitos por los que se desenvuelve la publicidad: la dinámica persuasiva, la confianza y el ocio, y podría comprobarse como, si se recurre a la música, ésta se adapta a estos entornos.

## 6. Lugar actual de la música en los estudios del EEES

En la actualidad, explícitamente no aparece mención a estudios especializados de música en el Libro Blanco, en la sección del Título de Grado de Comunicación, en la especialidad de Comunicación audiovisual y Publicidad y relaciones públicas. Analizaremos las materias y contenidos de las titulaciones de grado de Comunicación audiovisual y Publicidad y Relaciones públicas.

### 6.1. Grado de comunicación audiovisual<sup>38</sup>

Entre las materias, contenidos y habilidades propuestas en el Libro Blanco, se puede observar cómo en ningún lugar aparece explícitamente la mención de contenidos o habilidades relacionadas con la música. Puede *suponerse* que en la materia “Técnicas y procesos creativos de producción, realización y postproducción” podría estar incluida al señalarse la expresión *productos sonoros*.

Créditos	Nombre de la materia	Contenidos formativos mínimos	Destrezas, habilidades y competencias a adquirir (nivel y profundidad)
30	Técnicas y procesos creativos de producción, realización y postproducción	Dirección audiovisual: cine, televisión, vídeo.  Aplicaciones creativas básicas sobre escenografía, iluminación, dirección de fotografía, dirección de actores.  Procesos de creación, registro y difusión de la producción radiofónica, discográfica y otros productos sonoros.  Diseño de productos multimedia y entornos informáticos interactivos.  Edición y posproducción sonora, audiovisual y multimedia.	Capacidad y habilidad para gestionar los procesos de dirección-realización de los diversos medios audiovisuales. (2)  Habilidad para el manejo de las técnicas y procedimientos de composición fotográfica, cinematográfica, televisiva e hipermedia. (1)

Además, parece que podrían incluirse conocimientos acerca de la de la música y su efecto en los espectadores, así como ciertos conocimientos básicos, en las siguientes materias:

<sup>38</sup> Figuras tomas del libro Blanco de la ANECA, Grado de Comunicación audiovisual, pp.326-326

- “Teoría e historia de los medios audiovisuales y nuevos soportes multimedia”

Créditos	Nombre de la materia	Contenidos formativos mínimos	Destrezas, habilidades y competencias a adquirir (nivel y profundidad)
22	Teoría e historia de los medios audiovisuales y nuevos soportes multimedia	<p>Historia de los medios audiovisuales: fotografía, cine, radio, televisión, vídeo, cómic.</p> <p>Fundamentos técnicos y expresivos en los lenguajes multimedia.</p> <p>Conocimiento histórico de los diferentes paradigmas relacionados con las teorías de la comunicación audiovisual.</p> <p>Historia y estética de las representaciones visuales.</p> <p>Géneros audiovisuales y cultura de masas.</p> <p>Las empresas creadoras de producciones culturales y comunicativas y los diferentes tipos de portales en red.</p>	<p>Conciencia de los métodos más relevantes de la interpretación historiográfica. (2)</p> <p>Capacidad para discernir la historia y evolución de la fotografía, cine, radio, televisión, a través de sus propuestas estéticas e industriales. (2)</p> <p>Antropología social y cultural de los lenguajes audiovisuales. (2)</p>

- “Análisis de los discursos audiovisuales y de sus efectos sociales” y “Procesos de ideación y narrativa audiovisual”

Créditos	Nombre de la materia	Contenidos formativos mínimos	Destrezas, habilidades y competencias a adquirir (nivel y profundidad)
16	Análisis de los discursos audiovisuales y de sus efectos sociales	<p>Metodologías de análisis de los mensajes audiovisuales.</p> <p>Funciones comunicativas: información, persuasión, entretenimiento...</p> <p>Estudios de recepción</p> <p>Estudio de los procesos psicosociales, cognitivos, emocionales de la comunicación social en contextos específicos.</p> <p>Publicidad, relaciones públicas y estrategias comunicativas.</p>	<p>Capacidad para el análisis de los relatos audiovisuales dentro de determinadas condiciones culturales y sociopolíticas (3)</p> <p>Capacidad para el análisis de las estructuras, contenidos y estilos de la programación televisiva y radiofónica. (2)</p> <p>Conocimiento de los procesos de elaboración, métodos y técnicas creativas de los lenguajes publicitarios. (2)</p> <p>Conocimiento del impacto social de las tecnologías de la comunicación y de sus mediaciones en el campo educativo y en el sistema social en su conjunto. (1)</p>
16	Procesos de ideación y narrativa audiovisual	<p>Escritura de guión para informativos, reportajes, documentales y ficción audiovisual.</p> <p>Formas y técnicas del espectáculo.</p> <p>Fundamentos creativos y persuasivos de la creatividad publicitaria.</p> <p>Teorías del relato audiovisual, la dramaturgia y la puesta en escena.</p> <p>Ideación de nuevos formatos.</p>	<p>Capacidad y habilidad en el manejo de las técnicas para la construcción de guiones audiovisuales. (2)</p> <p>Conocimiento de los procesos de elaboración de los mensajes publicitarios. (2)</p> <p>Habilidad para los procesos de creación y difusión en el campo del diseño gráfico, la infografía y los productos multimedia. (3)</p> <p>Habilidad en los procesos de construcción y análisis de los relatos audiovisuales tanto lineales como no lineales. (2)</p>



- “Industrias culturales y movimientos estéticos contemporáneos”

Créditos	Nombre de la materia	Contenidos formativos mínimos	Destrezas, habilidades y competencias a adquirir (nivel y profundidad)
12	Industrias culturales y movimientos estéticos contemporáneos	<p>Conocimiento del estado del mundo y su evolución reciente en los parámetros económicos, sociales y culturales básicos.</p> <p>Tendencias de las industrias culturales. Impacto de las tecnologías informativas y comunicativas en la creación y gestión de nuevos ámbitos de la comunicación ( museos, gabinetes, agencias, proyectos on-line).</p> <p>Movimientos artísticos contemporáneos.</p> <p>Globalización e interculturalidad.</p>	<p>Capacidad para el análisis socio-cultural y de las dimensiones políticas, económicas y tecnológicas de las sociedades del conocimiento.</p> <p>(3)</p> <p>Habilidad para el conocimiento comunicativo y su interrelación con las ciencias sociales y las nuevas tecnologías.</p> <p>(1)</p> <p>Capacidad de definir temas de investigación en los sectores de la información y de la comunicación.</p> <p>(2)</p> <p>Capacidad y destreza para la creatividad y la innovación.</p> <p>(2)</p>

## 6.2. Publicidad y relaciones públicas<sup>39</sup>

En cuanto a este título de grado, tras revisar los contenidos comunes obligatorios y los contenidos instrumentales obligatorios tanto las materias y los contenidos formativos mínimos, como las destrezas, habilidades y competencias por adquirir (en nivel y profundidad), tampoco aparece mención explícita alguna al papel de la música en la publicidad. Estimamos que podrían incluirse contenidos relacionados, al menos, en dos materias:

<sup>39</sup> Figuras tomas del libro Blanco de la ANECA, Grado de Comunicación Audiovisual, pp. 333-340

- “Creatividad e innovación en comunicación, especialmente publicitaria y de las relaciones públicas”

Créditos	Nombre de la materia	Contenidos formativos mínimos	Destrezas, habilidades y competencias a adquirir (nivel y profundidad)
26	Creatividad e innovación en comunicación, especialmente publicitaria y de las relaciones públicas.	<p>Conocimiento teórico-práctico de los elementos, formas y procesos de los discursos publicitarios y de otras formas de comunicación, y de su evolución.</p> <p>Conocimiento de los métodos del pensamiento creador y su aplicación en el proceso de comunicación, especialmente publicitaria y de las relaciones públicas: escuelas, métodos y técnicas.</p> <p>Conocimiento de los procesos de elaboración y análisis de los mensajes publicitarios y sus códigos.</p> <p>Estudio de las estrategias y procesos encaminados a la creación, producción y realización de mensajes publicitarios en los distintos soportes y medios de comunicación.</p> <p>Conocimiento del sistema de trabajo de los departamentos creativos: redacción, dirección de arte y producción.</p> <p>Estudio de la información escrita, audiovisual y digital como marco de referencia.</p>	<p>Capacidad para la creatividad y la innovación: capacidad para evolucionar hacia lo desconocido, partiendo de un sólido conocimiento del proyecto y la estrategia a seguir. (3)</p> <p>Desarrollo de la capacidad de perspicacia, de ingenio y la creatividad para hallar soluciones eficaces a problemas inéditos. (2)</p> <p>Capacidad y habilidad para dar forma creativa al mensaje. (2)</p> <p>Capacidad y habilidad para la creación, diseño y desarrollo de elementos gráficos, imágenes, símbolos o textos. (3)</p> <p>Habilidades para la innovación y desarrollo de nuevos medios y soportes. (1)</p> <p>Habilidad para comprender y explicar la evolución del concepto de publicidad y de relaciones públicas y su relación con unos determinados modelos discursivos, así como la influencia de esas transformaciones en sus características actuales. (1)</p> <p>Destrezas para seleccionar y aplicar el modelo de análisis más adecuado para cada objeto de estudio. (2)</p> <p>Destreza en los recursos redaccionales, estilísticos, narrativos y retóricos: escritos y visuales. (2)</p> <p>Capacidad para comunicarse con fluidez y riqueza en el contexto profesional (de forma oral y escrita). (2)</p> <p>Fundamentos de la comunicación analógica y digital para la publicidad y las relaciones públicas. (1)</p>

- “Interacción del entorno sociocultural y su evolución con la comunicación.”

Créditos	Nombre de la materia	Contenidos formativos mínimos	Destrezas, habilidades y competencias a adquirir (nivel y profundidad)
7	Interacción del entorno socio-cultural y su evolución con la comunicación.	<p>Estudio y evolución de los aspectos industriales, sociales y estéticos que inciden en las transformaciones de los elementos, formas y procesos de la comunicación persuasiva.</p> <p>Conocimiento del estado del mundo y de sus manifestaciones culturales, así como de su evolución, buscando el reflejo de sus parámetros básicos (políticos, económicos y culturales) en la publicidad y las relaciones públicas.</p> <p>Estudio y reflexión sobre las interrelaciones de la comunicación comercial y no comercial con el entorno, con especial énfasis en la influencia que puede ejercer la comunicación en la transformación de los parámetros industriales, sociales y</p>	<p>Capacidad para entender e interpretar el entorno y adaptarse al cambio. (2)</p> <p>Capacidad para interactuar con los diferentes públicos y la sociedad aplicando el conocimiento sincrónico y diacrónico del entorno económico, psicosocial, cultural y demográfico. (3)</p> <p>Capacidad para diferenciar e interpretar los diferentes movimientos artísticos, estéticos y culturales y su presencia respecto a la comunicación publicitaria y de las relaciones públicas. (1)</p> <p>Capacidad para interpretar las implicaciones y efectos culturales de la comunicación publicitaria y las relaciones públicas. (2)</p>

De manera similar al grado de Comunicación, sería útil añadir conocimientos acerca de la naturaleza de la música y su efecto en los espectadores.

## 7. Conclusiones

La música tiene una gran capacidad de mover las emociones. La explicación antropológica es que el modo de interacción de la música en el sentimiento es directo, capaz de moverlo sin necesidad de imágenes, ni conceptos y así, una determinada melodía puede anticipar un sentimiento hacia algo que va a suceder y no se ha visto, porque o bien se identifica dicha melodía con determinados sentimientos –miedo, ternura, ira, etc.–, o bien entra ya en juego la memoria que trae a colación sucesos vistos anteriormente y sin necesidad de representación, se rememoran solamente emocionalmente. La emotividad del espectador aumenta considerablemente con la música respecto a la suscitación de

sentimientos que provocarían las solas imágenes. Casi siempre las escenas que hacen llorar, asustarse o entusiasmarse están acompañadas de música.

La música facilita sobremanera la identificación con los personajes; prepara emotivamente al espectador, de manera que los sentimientos ya van dirigidos a ponerse en lugar de alguno de los personajes.

La vista tiene una función diferente al oído y éste llega a mover las emociones más que aquella, siendo las emociones un refuerzo insustituible para el aprendizaje o la captación de información. Si, además, la música va asociada a un mensaje concreto, se consigue no solo que la música remita a algo externo a ella sino que sea la propia música parte del mensaje publicitario, ligando mensaje-emoción-música de modo inseparable. Esto es lo que consiguen algunas marcas o instituciones que se identifican por un tema musical reforzando su reconocimiento ante el espectador y en virtud de esta estrecha relación logran suscitar emociones solamente con oír el tema musical.

El principal peligro de un excesivo recurso a la música para suscitar emociones viene dado por la manipulación. Esto no sucede con la intervención de otras capacidades como la inteligencia, la memoria, la voluntad, la imaginación; es decir, si se pone en juego la propia libertad. El problema quizá estriba en sí, por la propia dinámica de una obra audiovisual, el espectador es capaz de poner en juego todas sus facultades por la velocidad del mensaje y el número de estímulos visuales, auditivos, y emocionales. Puede ser también un problema de educación audiovisual, de entrenamiento, lo que nos lleva a plantearnos si poseemos suficiente preparación para poder disfrutar y acoger con todas nuestras potencialidades lo que nos ofrecen los medios audiovisuales o solo ponemos en acción algunas, las más inmediatas, o “automáticas”, o dicho de otro modo, pasivas, al mensaje como los sentidos externos, y las emociones

En este sentido, es imprescindible un profundo conocimiento de las características del sonido en general y de la banda sonora en

particular, así como de su influencia en la sensibilidad humana, por parte de quienes van a ser los futuros profesionales de los medios. Por tanto, conviene aprovechar estos momentos de adaptación al EEES para que los planes de estudios lleguen a prestar la necesaria atención a esta materia, que cuenta hasta ahora con tan escasa presencia en los Grados de Comunicación.

## 7. Referencias bibliográficas

Espiña, Y. (1996): “La música en Hegel”. *Anuario Filosófico*, (29), Pamplona. pp. 69-70.

Hegel, G.W.F (trad.2008): *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Madrid: Alianza Editorial.

Hegel, G.W.F (trad. 2006): *Filosofía del arte o Estética* (verano de 1826). *Apuntes de Friedrich Carl Hermann Victor von Kehler*. Madrid: Abada Editores/Universidad Autónoma de Madrid.

Illouz, E. (2009): *El consumo de la utopía romántica*. Barcelona: Katz.

León, J.L. (1996): *Los efectos de la publicidad*. Barcelona: Ariel.

López Quintás, A. (2004): “La manipulación del hombre a través del lenguaje”, en *Pensamiento crítico*, <http://www.pensamientocritico.org/alflop0404.htm>  
[Recuperado: 26/10/2011]

López Vázquez, B. (2007): “Publicidad emocional. Estrategias creativas”. *Business & Marketing school*. Madrid: ESIC editorial

Martínez Rodrigo, E. (2005): “Lenguaje audiovisual y manipulación”. *Comunicar*, (25); pp. 211-220

Millán Garrido, R. (1988): “Consideración acerca del adjetivo y la semántica”, *Cauce, Revista de filología y su Didáctica*, n.11, pp. 269-285

Norbis, G. (1971): *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*. Buenos Aires: Kapelusz

Santacreu Fernández, O. (2002): *La música en la publicidad*, en Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, Universidad de Alicante, [http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=oscar%20santacreu&tab=t%C3%ADtulo&f\[cg\]=1](http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=oscar%20santacreu&tab=t%C3%ADtulo&f[cg]=1) [Recuperado: 28 de octubre de 2011]

Tellis, G. y Redondo, I. (2000): *Estrategias de publicidad y promoción*. Madrid: Pearson Education



# Una experiencia educativa en aprendizaje integrado de contenidos en inglés Press Writing and Communication I y II

MA Joseph McMahon, Universidad San Jorge, [jmcmahon@usj.es](mailto:jmcmahon@usj.es)

## Resumen

Las dos asignaturas (Press Writing & Communication I y II) que enseñan contenidos periodísticos en inglés que ofrece la Universidad San Jorge en su grado de periodismo tienen como objetivo introducir a los alumnos en el conocimiento de las estrategias básicas para redacción de noticias en esa lengua y en el manejo de las herramientas esenciales para escribir y comunicarse en la misma durante la actividad periodística. Aunque la finalidad principal no es enseñar inglés como segunda lengua per se, sí que se espera que los alumnos adquieran ciertas competencias de esa lengua mientras que aprenden conceptos básicos del periodismo con un enfoque más internacional.

**Palabras clave:** Press Writing and Communication, Inglés, Periodismo, Espacio Europeo de Educación Superior, EEES

## 1. Introducción

LA ADQUISICIÓN de lenguas extranjeras es fundamental en la construcción de una Europa multilingüe donde los ciudadanos podrán estudiar y trabajar en cualquier de los 27 país de la UE.

La convergencia europea impone un nuevo modelo universitario que tiene como principios vertebradores: la docencia de calidad fundamentada en el aprendizaje y el logro de competencias profesionales, los contenidos y las técnicas pedagógicas actuales y la integración de las herramientas digitales, el inglés y la movilidad internacional como elementos centrales de la formación.

La movilidad es uno de los principios del Proceso de Bolonia y tiene como objetivo conseguir un mayor entendimiento entre países de la UE. La internacionalización en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) contribuye a la educación de los universitarios con el objetivo de facilitarles el acceso al mercado laboral en un mundo cada vez más globalizado. La incorporación del inglés es una herramienta de comunicación y un componente integral en los planes de estudios a través de materias concretas propias de la formación de comunicadores.

Hay que enseñar al alumno a aprender aprendiendo; a trabajar de manera autónoma, a enfrentarse a la información (buscar, seleccionar, elaborar y difundir de manera útil); a que se familiarice con el uso de los idiomas y de las nuevas tecnologías, con el objetivo de que estas herramientas le ayuden a afrontar la resolución de problemas en la profesión. Deben obtener las competencias para el trabajo en equipo, a liderar y a asumir responsabilidades, a exponer razonadamente ideas con fluidez y eficacia comunicativa. Los alumnos tendrán que leer, analizar textos y documentos especializados mientras gestionan la producción informativa o comunicativa, escrita o audiovisual, en inglés estándar. Estas son básicamente las principales competencias profesionales que un alumno de cualquier titulación de Comunicación debería adquirir.

La orientación profesionalizadora de los estudios universitarios es una de las principales ventajas que plantea el EEES. Como afirman Aguilera Jiménez y Gómez del Castillo (2004): “Aquella antigua disyuntiva que se planteaba en la educación entre formar personas vs. formar profesionales técnicos (cabezas bien llenas frente a cabezas bien hechas) está desapareciendo. En la medida en que la información va adquiriendo importancia en los procesos productivos, recreativos, ciudadanos, etc. las cualidades que los sistemas educativos deben



desarrollar en los estudiantes para optimizar su desarrollo personal cada vez coinciden más con las que son necesarias para el ejercicio profesional”.

Bolonia indica la necesidad de saber utilizar varias lenguas diferentes a la materna en el proceso educativo universitario para la adquisición de las competencias profesionales y específicas del Grado y así se refleja en el *Libro Blanco de los Títulos de Grado de Comunicación*. Este proyecto, elaborado por la ANECA, tenía como objetivo: “crear una propuesta que permita adaptarlos a los parámetros que establece la convergencia europea a la que se ha de tender y que debe condicionar el futuro de estos estudios en los próximos años. Este proceso se realiza siguiendo las líneas que marcan las declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999) y el comunicado de Praga (2001)”.

El *Libro Blanco de los Títulos de Grado de Comunicación*, ya en 2005, destacaba la importancia del conocimiento del uso correcto oral y escrito de las lenguas propias y del inglés como forma de expresión profesional en los medios de comunicación. En las varias encuestas realizadas entre expertos del área, el inglés profesional para periodistas es una de las competencias con mayor relevancia.

Por lo tanto uno de los contenidos instrumentales obligatorios es el inglés profesional. El apartado de contenidos mínimos destaca: “el afianzamiento del vocabulario, las estructuras y las expresiones específicas inglesas, así como de las estrategias que permiten la eficacia y la fluidez necesarias para llevar a cabo tareas profesionales en el ámbito de la información y la comunicación. Mientras que el apartado de destrezas, habilidades y competencias a adquirir señala: “la capacidad para trabajar profesionalmente con la lengua inglesa en el ámbito informativo-comunicativo.”

Siguiendo estas directrices, la Universidad San Jorge incluyó en su plan de estudios tres asignaturas anuales en inglés en los tres primeros cursos del grado de periodismo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. El primer año los alumnos toman contacto con la lengua inglesa con la asignatura Inglés General. Como el nombre indica, se enseñan conceptos básicos de la lengua con el periodismo y los medios de comunicación como trasfondo para la lectura, escritura y conversación en inglés.

En este estudio nos centramos en las asignaturas de Press Writing I y II del segundo y tercer curso. El objetivo de este análisis es dar a conocer como los conocimientos adquiridos en estas dos asignaturas se culminan en el proyecto final realizado en grupo al final del tercer curso.

## **2. Press Writing and Communication I**

Press Writing and Communication I tiene como objetivo que los alumnos adquieran las competencias comunicativas en inglés necesarias como periodistas. La materia quiere dar una visión general del estado de periodismo en los EE.UU. y en el Reino Unido a través de lectura y análisis de piezas periodísticas. Los estudiantes adquirirán las competencias instrumentales para escribir titulares, entradillas y al final del curso tendrán las competencias necesarias para escribir una pieza periodística en inglés.

Aunque no es una materia que tenga como finalidad la enseñanza del inglés como lengua, introduce a los alumnos en el conocimiento de las estrategias básicas para la redacción de noticias en esa lengua y en el manejo de las herramientas esenciales para escribir y comunicarse en la misma durante la actividad periodística. Les ofrece las herramientas necesarias para afrontar con éxito diferentes situaciones vinculadas a su profesión en donde el uso del inglés es importante.

En el componente práctico de la materia, los alumnos leen y analizan diferentes tipos de prensa anglosajona, estudian el lenguaje periodístico de la prensa impresa, de la prensa digital y todo lo necesario para escribir sus artículos. Se hace énfasis en la redacción de titulares, *leads*, *nut graphs* y como organizar la pieza informativa usando un lenguaje apropiado para los medios. Además, tienen que estudiar y conocer *The Associated Press Stylebook* de la (AP) para aplicarlo en sus redacciones.

En la actividad docente están integrados otros recursos audiovisuales para fortalecer sus competencias; no se limitan a escribir. Tienen que ver y analizar reportajes de telediarios

anglosajones o escuchar *podcasts* de cadenas de radio británicas y americanas.

<b>Tabla 1: Programa de la guía docente de Press Writing and Communication I</b>	
1. JOURNALISM TODAY 2. ENGLISH IN USE 3. ASSOCIATED PRESS STYLE 4. NEWSWRITING STYLE	5. LANGUAGE OF NEWS 6. NEWSWRITING BASICS 7. BASIC NEWS LEADS 8. ALTERNATIVE LEADS 9. THE BODY OF A NEWS STORY

### 3. Press Writing and Communication II

Press Writing and Communication II tiene como objetivo desarrollar en más profundidad algunos de los temas vistos en Press Writing I y analizar temas nuevos como: derecho para periodistas, ética, convergencia de medios, periodismo en TV y radio y periodismo digital, etc. También se analizan formatos nuevos como “features” (reportajes) y se estudian y se realizan entrevistas en inglés.

<b>Tabla 2: Programa de la guía docente de Press Writing and Communication II</b>	
<b>1 - Research and Sources</b> 1.1 - Curiosity and Story Ideas 1.2 - Where Stories Come From 1.3 - Sources and Online Research <b>2 - Interviewing, quotes and attribution</b> 2.1 - Interviewing Techniques 2.2 - More Interviews 2.3 - Great Interviewers 2.4 - Quotes and Attribution <b>3 - Online Journalism</b> 3.1 - Blogs 3.2 - Citizen Journalism 3.3 - Reporting for the Web 3.4 - Online Reporting	<b>4 - News Story Structure</b> 4.1 - Leads and Nutgraphs 4.2 - Story Organization 4.3 - Story Forms <b>5 - Media Law and Ethics</b> 5.1 - Media Law 5.2 - Libel and Privacy 5.3 - Law and Ethics 5.4 - Media Ethics 5.5 - Ethics <b>6 - Broadcast Journalism</b> 6.1 - Writing for Broadcast 6.2 - Radio News Writing 6.3 - Broadcast News Writing

Al acabar Press Writing I y II los alumnos hacen un proyecto final en grupo para así poder medir las competencias específicas de la materia reflejan su importancia en la formación del periodista actualmente. Algunas de estas competencias son:

1. Capacidad para reconocer diferentes tipos de artículos periodísticos: *hard news*, *features* y editoriales.
2. Familiarizarse con la estructura en inglés de la oración, ortografía y gramática.
3. Familiarizarse con los estilos de redacción de noticias y el uso del *AP Stylebook*.
4. Capacidad de escribir bajo presión y cumplir los plazos.
5. Redactar *headlines*, *leads* y piezas enteras en un correcto inglés.

La teoría detrás de estas dos asignaturas se basa en lo siguiente: si los alumnos aprenden a escribir una pieza periodística en inglés siguiendo las reglas básicas, entonces lo harán aún mejor en su lengua materna. Los estilos de redacción británicos, norteamericanos y españoles varían bastante pero al conocer los tres los alumnos podrán escoger diferentes técnicas en sus vidas profesionales.

#### **4. Proyecto final**

Los alumnos de tercer curso, después de cursar las materias Idioma General, Press Writing I y para terminar satisfactoriamente Press Writing II tenían que presentar en grupo un reportaje periodístico relacionado con el 11-S. Se les pidió anticipar la cobertura que darán los medios de comunicación este septiembre en el décimo aniversario del ataque.

Podían entregar el trabajo en formato video, audio (*podcast*), blog o en papel. El proyecto tenía un 20% de peso en su nota final más 10% en la presentación del proyecto a la clase.

No hubo directrices directas acerca de la longitud o formato, dependía de ellos y su criterio. Se les exigió no tocar temas de teorías de conspiración y se les dio algunas sugerencias de posibles temas: como por ejemplo: un programa de televisión o de radio con entrevistas a gente que estuvo allí o que vivió el 11-S de cerca, como ha cambiado el mundo/nuestras vidas en los últimos 10 años, una comparativa de la cobertura de diferentes medios internacionales, un *timeline* de eventos.

Se dividieron los 35 alumnos en 10 grupos de entre tres y cinco participantes por grupo. Se les informó de que consistía el proyecto y tenían dos semanas para pensar y presentar una propuesta. Mandaron un *budget line* (la idea para el reportaje) al editor (profesor) para su aprobación y cuando ya tenían el visto bueno podían a empezar a realizar sus proyectos. La fecha de entrega para recibir los proyectos fue el mismo día que comenzaban las presentaciones.

Se presentaron a lo largo de cuatros clases (de 50 minutos) los diez proyectos finales:

<b>Tabla 3</b>		
<b>Proyectos Finales sobre el 11-S presentados por los alumnos de tercero de periodismo en la materia Press Writing II</b>		
<b>Proyectos</b>	<b>Calificación del proyecto (20%)</b>	<b>Calificación de la presentación (10%)</b>
1. Podcast – programa de radio	8	6
2. Blog & programa de TV	7	6,5
3. Blog	7	7
4. Podcast – programa de radio	7	7.5
5. Blog	7,5	8
6. Blog	8	8
7. Podcast – programa de radio	3	3
8. Revista (papel)	7,5	7,5
9. Video – programa de TV	7,5	6,5
10. Blog	7	5

## 5. Conclusión

En líneas generales se aprecia en los trabajos finales la capacidad de los alumnos de trabajar en equipo. No hubo ninguna queja sobre la falta de trabajo o preparación de compañeros de grupo y todos coordinaron bien sus presentaciones. Dividieron de forma adecuada el trabajo entre los miembros del grupo y compartieron entre todos de manera igual la participación en la presentación a la clase.

Los proyectos y sus presentaciones correspondientes se realizaron en su totalidad en inglés, así demostrando su capacidad de comprender y comunicarse en la lengua inglesa y trabajar en un contexto internacional. La mayoría de los trabajos y de las presentaciones en inglés se realizaron con un nivel B2 con algunas excepciones. La ortografía, la gramática, la redacción y la pronunciación en general fueron correctas.

Los alumnos supieron buscar, elaborar y presentar información aprovechando las herramientas tecnológicas a su alcance: editaron video y audio, grabaron entrevistas, enlazaron imágenes y sonidos para realizar los programas de TV y de radio. La mayoría optaron por comunicar la información a través de un blog. Fueron capaces de utilizar las tecnologías y técnicas informativas y comunicativas para el desempeño de las principales tareas periodísticas.

Si hubo algún fallo común en todos los proyectos, fue el poco esfuerzo a la hora de buscar y encontrar fuentes de calidad. Algunos dieron la excusa que estando en Zaragoza era complicado encontrar a personas que habían vivido el 11/S en Nueva York. Otros optaron por entrevistar a profesores particulares o incluso a amigos que habían estudiado y viajado a Nueva York. En las asignaturas de Press Writing I y II y en otras asignaturas del grado de periodismo en la Universidad San Jorge se les había explicado a los alumnos la manera de buscar y conseguir entrevistas relevantes para el reportaje. El hecho de algunos de los entrevistados no fueran angloparlantes no ayudó tampoco en conseguir subir el nivel de los reportajes.

Como se puede observar en la tabla 3, la media de la nota del proyecto final fue un 7 y 5,8 en las presentaciones. Aprobaron el

proyecto y la presentación nueve de los diez grupos. El único grupo que no aprobó no supo explicar su blog a sus compañeros en la presentación oral y tuvo un fallo muy gordo en el proyecto. Las alumnas del grupo 7 no entendieron bien la práctica y optaron por inventarse papeles y se entrevistaron entre ellas con roles profesionales inventados.

El proyecto final de Press Writing y Comunicación II constituye una de las actividades que se están planificando para integrar los lineamientos del EEES en el proceso de enseñanza-aprendizaje en materias impartidas en las titulaciones de la Facultad de Comunicación en la Universidad San Jorge. El interés es que las experiencias educativas estén integradas a una línea de investigación que permita la planificación, el desarrollo y la evaluación de las experiencias realizadas.

Los datos cualitativos permiten valorar positivamente la experiencia para los alumnos. Las calificaciones son un indicador del logro de los objetivos. Por otra parte, las opiniones emitidas por los participantes de la experiencia manifiestan la conveniencia de realizar actividades en esta línea. Las dificultades y debilidades indicadas son datos importantes a considerar en futuras ediciones de la actividad. Son observaciones oportunas que permiten mejorar el proyecto final en función de lograr los objetivos deseados. Ahora bien, es necesaria una mayor preparación y sobre todo explicación para la actividad y una información más concreta para algunos alumnos que pueden tener menos nivel de inglés.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguilera Jiménez, A. y Gómez del Castillo, M. T. (2004). “Perspectivas de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior.” En *Revista Latina de Comunicación Social*, 57. Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de:  
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041257aguilera.htm>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005).  
Libro Blanco Títulos de Grado en Comunicación. En, *sitioweb  
oficial de la ANECA*. Recuperado el 30 de noviembre de 2011 de:  
[http://www.aneca.es/media/150336/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf)