

Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo. El caso de la Universitat Pompeu Fabra

Miquel Rodrigo-Alsina y Núria Almiron
Universitat Pompeu Fabra (España)

La enseñanza por competencias se ha convertido en la piedra angular del nuevo modelo educativo propiciado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aquí se presentan los resultados de una investigación sobre la autopercepción de la adquisición de competencias que tienen los estudiantes de periodismo de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Las técnicas de investigación utilizadas han sido la encuesta y el grupo de discusión y la asignatura estudiada ha sido la obligatoria de Teorías de la Comunicación del Grado de Periodismo durante el curso 2010-2011. En la investigación realizada se pone de manifiesto la existencia de contradicciones y dificultades importantes relacionadas con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Competencias, periodismo, autopercepción, estudiantes, EEES.

Journalism students' self-perception of skills acquisition. The case study of the Universitat Pompeu Fabra. Learning through skills has become the cornerstone of the new educational model promoted by the European Higher Education Area (EHEA). This paper presents results of a research on journalism students' self-perception of skills acquisition in the Universitat Pompeu Fabra (UPF). A survey and a focus group have been the research methods applied on the course 'Theories of Communication', a compulsory subject of the Journalism Bachelor's Degree in 2010-2011. Findings show that important contradictions and problems arise in the students' learning process.

Keywords: Skills, journalism, self-perception, students, EHEA.

El *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) plantea un reto muy importante a la docencia universitaria. Este reto es todavía más claro para las asignaturas de corte teórico, que no tienen una relación directa con las rutinas de la labor profesional cotidiana de la mayoría de los nuevos graduados. Se trata de asignaturas que no forman técnicamente en la práctica profesional sino que pretenden enseñar a pensar, a desarrollar un pensamiento crítico, a entender el mundo en el que vivimos y, por ende, en el que van a desarrollar su trabajo los estudiantes. En el campo de la comu-

nicación social se ha generado toda una discusión sobre el papel de las asignaturas teóricas en los nuevos grados (Estrada y Rodrigo, 2007; Sierra, 2010; Rodrigo y García, 2010). Existe por tanto un notable interés por analizar los cambios que la implantación del EEES conlleva en general y muy especialmente en este ámbito.

En el contexto del EEES, la enseñanza por competencias se ha convertido en la piedra angular del nuevo modelo educativo. Este modelo convierte el proceso de aprendizaje y al estudiante en los verdaderos protagonistas, aquellos para los que se diseñan un paquete de competencias genéricas y específicas que se sitúan en el eje del proceso formativo. La evaluación y revisión de estas competencias es pues una tarea de máxima importancia a la

Fecha de recepción: 14/11/2012 • Fecha de aceptación: 30/11/2012
Correspondencia: Núria Almiron. Universitat Pompeu Fabra
Roc Boronat, 138. C. P. 08018, Barcelona (España)
Correo electrónico: nuria.almiron@upf.edu

hora de construir un currículo docente óptimo. Sin embargo, esta tarea conlleva una considerable dificultad y todavía están por elaborar los mejores instrumentos para ello. Uno de estos instrumentos puede ser la auto-percepción que los propios estudiantes tienen de su nivel de adquisición de las competencias para cada asignatura.

Este artículo expone el caso de la asignatura de *Teorías de la Comunicación* del grado de Periodismo de la Universidad Pompeu Fabra y la autopercepción que los estudiantes del curso 2010-2011 tenían al finalizar el mismo de las competencias adquiridas.

La asignatura Teorías de la Comunicación

La asignatura *Teorías de la Comunicación* se imparte el primer trimestre del segundo año del Grado de Periodismo de la Universidad Pompeu Fabra (UPF). Con anterioridad se encontraba ubicada en el segundo trimestre del primer año de la Licenciatura de segundo ciclo de Periodismo, como complemento de formación de 4,5 créditos. Por lo tanto, el primer curso académico en el que se imparte *Teorías de la Comunicación* en el Grado de Periodismo de la UPF es el 2010-2011.

Se trata ésta de una materia de formación básica de 6 ECTS que constituye los cimientos académicos y científicos de los estudios de comunicación. Definida como asignatura-mapa en el programa docente de la UPF, esta materia cuenta con una larga tradición en los estudios de comunicación nacionales e internacionales (De Fleur y Ball-Rokeach, 2008; Estrada y Rodrigo, 2009; McQuail, 2010; Moragas 2011) y tiene por objeto presentar la investigación y los avances en el campo de la comunicación, tanto en lo que se refiere a los postulados básicos de partida como a las teorías que emanan de ellos, pasando por los métodos utilizando para alcanzar tales teorías. Por esta razón, el objetivo principal de esta asignatura es ofrecer a los estudiantes los conocimientos básicos sobre los conceptos y las teorías de la comunicación en sus contextos históricos.

Teorías de la Comunicación es, pues, una asignatura relevante, en la medida en que se distancia de la formación puramente pro-

fesional, cuyo énfasis ha sido uno de los aspectos más criticados de la reforma de Bolonia. Como afirma Brunner:

“La enseñanza –los que enseñan y los enseñados– no puede mirar solamente hacia el mercado laboral inmediato, sobre todo en tiempos turbulentos. Necesita responder, además, a otras expectativas (no-utilitarias) de los estudiantes; al juicio de las comunidades de pares docentes; a las tradiciones reflexivas de las disciplinas y los oficios que cultivan. Y, todo esto, dentro de las restricciones que le imponen las culturas que convergen en las instituciones formativas” (prólogo en Alonso, Fernández Rodríguez y Nyssen, 2009: 22).

Teorías de la Comunicación es una asignatura dirigida a esas expectativas no utilitarias de los estudiantes y por ello la correcta definición de sus competencias es de especial relevancia, pues la materia traslada un conocimiento más difícil de medir y evaluar que el puramente profesional.

Las competencias en la enseñanza universitaria

Aunque los objetivos docentes siguen teniendo importancia en el EEES, en el nuevo escenario se ha pasado del aprendizaje *por objetivos del profesor* al aprendizaje *de competencias por el estudiante*. El aprendizaje por competencias es sin duda el núcleo duro del paradigma docente propuesto por el EEES (Pedró, 2005; Rauhvargers, 2011). Y la oferta formativa de las universidades debe adaptarse a este cambio, que por otro lado está dirigido principalmente hacia la convergencia entre la universidad y el mercado de trabajo y, por lo tanto, dificulta especialmente su aplicación a las asignaturas menos dirigidas a él.

La implantación del EEES ha comportado la generación de una extensa literatura sobre qué son las competencias, cómo deben definirse y, sobre todo, cómo deben evaluarse. Y no existe un consenso unificado al respecto. Por ejemplo, Alonso, Fernández, y Nyssen (2009) dan cuenta de la disparidad conceptual, la ambigüedad y la amplitud semántica de las

competencias. Como indican estos autores, a menudo los programas definen de forma imprecisa las competencias y a ello se le añade la dificultad de evaluar la adquisición de las mismas por parte de los estudiantes.

En el caso de la Universidad Pompeu Fabra, hemos utilizado la definición de competencia propuesta por AQU Catalunya (2004). Así, una competencia es una “combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares”. Esta fórmula, como puede observarse, y siguiendo a AQU, no incluye aspectos teóricos que impliquen “el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción” que “por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar en los estadios finales del proceso educativo”.

Por lo que se refiere a la clasificación de las competencias, existe consenso al respecto de dividir las genéricas (o transversales) y específicas, las primeras son comunes a la mayoría de titulaciones y las segundas son propias de una titulación en particular.

Objetivos y antecedentes de la investigación

Uno de los principales problemas del enfoque del EEES es, como se decía, la dificultad de evaluar las diferentes competencias y el hecho de que las distintas competencias tienen o exigen, por lo general, métodos de evaluación diferentes. Para contribuir a mejorar la propuesta competencial de la asignatura de Teorías de la Comunicación del Grado de Periodismo de la UPF, este estudio ha preguntado a los estudiantes de dicho curso sobre su percepción al respecto de la adquisición de competencias. Sobre la relevancia de la autopercepción de los estudiantes en materia de adquisición de competencias ver por ejemplo Bakx et al. (2003) y especialmente su revisión de la literatura que aborda la importancia que adquiere en el proceso de aprendizaje de competencias las percepciones de los propios estudiantes: “Students’ beliefs about themselves as learners, for instance, are considered crucial for acquiring competencies” (Bakx et al., 2003: 224).

Por otro lado, el análisis de las competencias adquiridas por los estudiantes de una

asignatura teórica como la que aquí nos ocupa es un proceso complejo, sobre todo si tenemos un elevado número de competencias a evaluar como es este el caso, y el hecho de que “las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay actividades de aplicación” (Gairín, 2009: 17). En nuestro caso, el método utilizado ha sido la medida indirecta a partir de la percepción que los propios estudiantes tenían de la adquisición de ellas.

Así, el principal objetivo de la investigación que aquí se presenta era lograr medir cual fue la autopercepción de los estudiantes del Grado de Periodismo de la UPF durante el curso 2010-2011 con respecto al grado de adquisición de las competencias de la asignatura Teorías de la Comunicación. Con estos datos se pretendía poder contar con instrumentos para: a) Optimizar y mejorar la lista de partida de competencias genéricas y específicas de la asignatura; b) Obtener información directa sobre los intereses y necesidades de los estudiantes en lo concerniente a la asignatura; y c) Proponer estrategias metodológicas propias para desarrollar las competencias en la formación universitaria.

Esta medición se ha realizado simultáneamente sobre los estudiantes de la asignatura de Teorías de la Comunicación de los tres grados de la Facultad de Comunicación de la UPF: Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas. En estos dos últimos casos, no obstante, la antigua asignatura de licenciatura de Teorías de la Comunicación se ha fusionado con la asignatura de Métodos de Investigación en comunicación, dando lugar a la asignatura Teorías y métodos de investigación en comunicación en el grado de Comunicación Audiovisual y a la asignatura Sociología de la comunicación y métodos de investigación social en comunicación en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas. Por este motivo, abordamos aquí sólo los resultados del caso de estudio del Grado de Periodismo, donde la asignatura de teorías de la comunicación se ha mantenido exclusivamente como teorías de la comunicación.

Si bien la literatura es muy amplia al respecto del diseño de programas curriculares por competencias, no se han identificado investi-

gaciones previas que aborden nuestro caso de estudio específico. Existen estudios que analizan la valoración que los estudiantes hacen del desarrollo de las competencias trabajadas (por ejemplo, Ruiz, 2010, para el caso de la carrera de pedagogía) o estudios que evalúan la visión del estudiante de periodismo de carreras no presenciales pero sin atender específicamente a las competencias (Gómez-Escalonilla et al., 2011) y, por supuesto, existe una pluralidad de estudios que intenta aportar instrumentos para la evaluación de adquisición de competencias en general (por ejemplo, Solanes et al., 2008). No se ha podido identificar, no obstante, trabajos previos relativos a la autopercepción de los estudiantes en la asignatura que aquí nos ocupa en grados de comunicación social.

Método

Participantes

Los estudiantes objeto de estudio de esta investigación fueron todos los que cursaron la asignatura de Teorías de la Comunicación del Grado de Periodismo el año académico 2010-2011. Por lo tanto, los 71 alumnos matriculados en el Grado de Periodismo de ese curso.

Procedimiento e instrumentos de evaluación

A los estudiantes se les preguntó sobre su percepción de adquisición de las competencias tanto transversales como específicas de la asignatura, que eran las siguientes:

a. Competencias transversales

1. Obtener el conocimiento general básico del campo de la comunicación.
2. Adquirir la capacidad de análisis y síntesis de la información.
3. Ser capaz de trabajar en equipo.
4. Saber ser crítico con el trabajo y los resultados de su entorno.
5. Potenciar la capacidad crítica necesaria para reflexionar sobre lo que se hace, para generar nuevas acciones y dar sentido a las propias acciones.
6. Actuar con libertad y responsabilidad, asumiendo referentes éticos, valores y principios consistentes.

7. Desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos de su entorno.
8. Ser capaz de aprender a aprender.

b. Competencias específicas

9. Obtener el conocimiento y la visión crítica metateórica de las diferentes corrientes de las teorías de la comunicación y de sus fundamentos metodológicos.
10. Adquirir la capacidad de análisis crítico y comprensivo de los fenómenos comunicativos.
11. Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc.
12. Comprender que cualquier fenómeno humano es generado en el tiempo por agentes, por relaciones sociales, por necesidades, por intereses, por acciones racionales, etc. y que es susceptible de tener una naturaleza reactiva hacia los parámetros presentes en el propio contexto en que se localiza.
13. Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez para madurar actitudes de apertura a nuevas informaciones, situaciones y metodologías, y plantear problemas de investigación.
14. Conocer los valores sociales en cada momento para adecuar los mensajes a estos valores.
15. Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos.

Las técnicas de investigación utilizadas han sido la encuesta y el grupo de discusión (*focus group*). En el primer caso, los estudiantes debían determinar su percepción respecto al grado de adquisición de cada una de las competencias anteriormente expuestas. Los grados de adquisición entre los que se les permitía elegir eran los siguientes: 5 (totalmente), 4 (bastante), 3 (suficiente), 2 (poco) y 1 (nada). De los 71 estudiantes matriculados en la asignatura de Teorías de la Comunicación del Grado de Periodismo del curso 2010-2011,

un 94.4% de los estudiantes (67) respondieron a la encuesta.

Una vez realizadas las encuestas, se realizó un grupo de discusión (*focus group*), en el que participaron ocho estudiantes. En dicha sesión se les preguntó lo mismo que en la encuesta, cual era su percepción sobre la adquisición de las 15 competencias señaladas, pero en un formato abierto, sin respuestas cerradas, en el que los estudiantes podían opinar libremente y confrontar argumentos entre sí. El uso del grupo de discusión, como herramienta cualitativa que es, permitió una mayor comprensión de los datos puramente cuantitativos aportados por la encuesta.

Resultados

Encuesta

Los resultados de la encuesta reflejan que los estudiantes de periodismo tienen la percepción de haber adquirido un grado elevado de competencias. La media sobre 5 es de 3.21 (3.18 en el caso de las competencias transversales y 3.24 en el caso de las específicas). En la Figura 1 se puede observar la cohesión del espectro de respuestas.

En la Figura 2 se puede observar qué competencias perciben los estudiantes como más o menos adquiridas. Destaca en primer lugar la competencia específica 12 (*Comprender las*

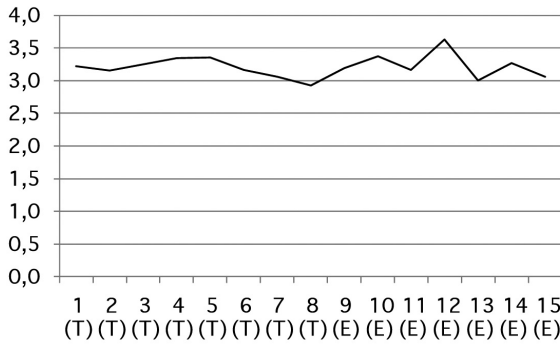


Figura 1. Valoración de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes del grado de periodismo de la Universitat Pompeu Fabra del curso 2010-2011

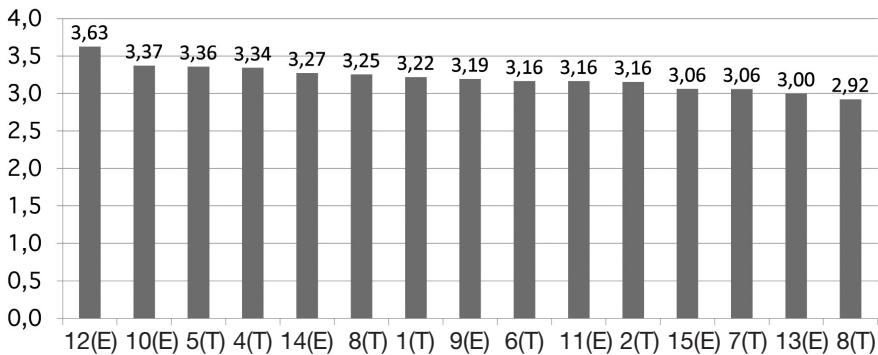


Figura 2. Valoración de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes del grado de periodismo de la UPF del curso 2010-2011

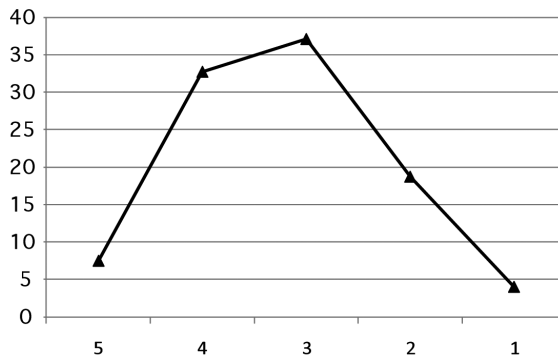


Figura 3. Distribución normalizada de las respuestas de los niveles de adquisición de competencias

interrelaciones de cualquier fenómeno humano y su naturaleza reactiva), siendo la competencia transversal 8 (*Ser capaz de aprender a aprender*) la apreciada como menos adquirida. En general no existe un patrón de percepción de adquisición de competencias en función del tipo de estas (transversales o específicas).

En cuanto a la distribución normalizada de las respuestas atendiendo a las opciones más o menos elegidas, hasta un 4% del total de respuestas a todas las preguntas (40 respuestas) valoraron como cero la adquisición de una determinada competencia. De entre estas respuestas la competencia transversal menos valorada (la 8, *Aprender a aprender*) fue elegida por 8 estudiantes (12% del total de estudiantes), mientras que 7 estudiantes afirmaban haberla adquirido totalmente. Las otras dos competencias con mayor número de alumnos que afirman no haberla adquirido son la 3 (*Trabajo en equipo*) y la 15 (*Aplicación de teoría y de metodología*). En la Figura 3 puede observarse los porcentajes de respuestas (eje vertical) acumulados por valoración (eje horizontal).

Grupo de discusión

Los resultados de la encuesta no permiten por sí mismos alcanzar conclusiones definitivas respecto a la autopercepción de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, pues se trata ésta de una valoración cuantitativa que no desvela los argumentos que llevan a la misma, lo cual impide conocer no

sólo las razones existentes tras la respuesta (por qué se cree que se ha adquirido o no la competencia) sino también el grado de precisión en la valoración (hasta qué punto el estudiante está sobrevalorando o infravalorando la adquisición de la competencia). Por este motivo se consideró imprescindible complementar la encuesta con un grupo de discusión, donde ocho estudiantes que se ofrecieron voluntarios expusieron libremente las razones y motivos que les llevaron a evaluar la adquisición de las competencias en un u otro sentido. A continuación reflejamos los argumentos más destacados por los estudiantes.

En primer lugar, un argumento general compartido por todos los estudiantes del grupo de discusión fue que las competencias de la asignatura de Teorías de la Comunicación son demasiado abstractas y que les resulta difícil confirmar si las han adquirido o no debido a una falta de comprensión profunda de las mismas. En concreto afirman que “en teoría las comprenden pero en la práctica no”. También añaden que los estudiantes no se plantean si han adquirido tales o cuales competencias al finalizar el curso, y en parte lo achacan al hecho de la dificultad de comprender el objeto de la asignatura. Por el contrario, afirman que ello no les ocurre en asignaturas prácticas como Redacción, donde tienen muy claro las habilidades que van a adquirir.

Preguntados por las competencias genéricas o transversales en general, la valoración unánime es que la adquisición de las mismas

ha sido elevada, sin embargo sus respuestas individuales posteriores específicas para cada competencia son mucho más matizadas.

Competencias genéricas o transversales

Así, sobre la primera competencia genérica o transversal (*Obtener el conocimiento general básico del campo de la comunicación*) afirman no creer haberla adquirido por completo o al menos no sólo a través de esta asignatura y exhiben un elevado grado de escepticismo sobre la necesidad de un conocimiento tan teórico como el proporcionado por la asignatura. Es decir, no creen haber alcanzado por completo los conocimientos básicos pero al mismo tiempo dudan de que necesiten esos conocimientos que señalan no haber alcanzado, y por tanto que desconocen.

Tampoco creen haber adquirido por completo la segunda competencia transversal (*Adquirir la capacidad de análisis y síntesis de la información*), al menos a través de esta asignatura, afirman. Sin embargo, reconocen que la asignatura les ha dotado de una visión distinta de la información suministrada por los medios de comunicación, lo cual les permite comprender porqué la información se presenta de una determinada manera o porqué se toman determinadas decisiones al respecto de cómo cubrir una determinada información.

La competencia 3 (*Ser capaz de trabajar en equipo*) es contundentemente rechazada como adquirida (a pesar de haber obtenido un 3.25 de evaluación media en la encuesta). Los estudiantes afirman que se distribuyen las partes de los trabajos de forma que acaban trabajando independientemente y no en grupo. El motivo argumentado es que no pueden asumir el volumen de trabajo y dinámica que implica tener tantos encargos de trabajo en grupo. Esta crítica la amplían a toda la carrera de periodismo en la UPF.

La competencia 4 (*Saber ser crítico con el trabajo y los resultados de su entorno*) creen haberla adquirido todos gracias a la asignatura de Teorías de la Comunicación. Remarcan la efectividad de los ejemplos prácticos y demandan menos teoría y más casos prácticos.

Sobre la competencia 5 (*Potenciar la capacidad crítica necesaria para reflexionar so-*

bre lo que se hace, para generar nuevas acciones y dar sentido a las propias acciones) afirman casi unánimemente no haber adquirido esta competencia, a la que consideran demasiado abstracta y alejada del saber práctico que reclaman. Sin embargo, también afirman que la asignatura les ha ayudado a tener más conciencia del mundo del periodismo, algo que relacionan con esta competencia.

La competencia 6 (*Actuar con libertad y corresponsabilidad, asumiendo referentes éticos, valores y principios consistentes*) no la consideran adquirida específicamente a través de los contenidos de la asignatura y afirman que sus referentes éticos, valores y principios son previos a la asignatura, y adquiridos al margen de ella.

La competencia 7 (*Desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos de su entorno*) de nuevo es considerada mayoritariamente como no adquirida a través de la asignatura y afirman que estas son capacidades individuales que incorporan en su aprendizaje previo o posterior a los conocimientos académicos. Su valoración positiva en la encuesta (3.06) vendría dada porque la mayoría de estudiantes ya se incorporan a la asignatura con una carga propia de capacidades de este tipo, afirman.

La última competencia transversal (*Ser capaz de aprender a aprender*) no se considera adquirida en absoluto. Los estudiantes afirman que no aprenden sino que “empollan” para soltar luego lo memorizado en el examen. La causa de ello es un exceso de carga de trabajo que les impide poder ir más allá de tomar apuntes en clase, lo cual dificulta la comprensión de contenidos abstractos como los de la asignatura de Teorías de la Comunicación, afirman. Indican que cuando más aprenden es cuando no tienen que tomar apuntes, sino simplemente escuchar, pero reconocen que este proceso de captación de conocimientos no supone aprender a aprender. En cualquier caso, el exceso de trabajo en la carrera les impide poder profundizar en el método de aprendizaje y capacitarse de este modo para aprender. Un estudiante afirma “No somos máquinas” y otro apunta “Aprender sí, pero aprender a aprender...”.

Competencias específicas

La competencia 9 es la primera competencia específica (*Obtener el conocimiento y la visión crítica metateórica de las diferentes corrientes de las teorías de la comunicación y de sus fundamentos metodológicos*) y no la consideran adquirida más allá de para el examen. Esto es, dudan mucho que recuerden nada tras el examen, como les ha sucedido ya con otras asignaturas teóricas universitarias. Se trata de alumnos de segundo de carrera y se están refiriendo a asignaturas del año anterior, por lo tanto la volatilidad del recuerdo sería muy alta según esta afirmación.

Sobre la competencia 10 (*Adquirir la capacidad de análisis crítico y comprensivo de los fenómenos comunicativos*) la respuesta es afirmativa unánimemente, especialmente gracias a los casos prácticos presentados como aplicación de los contenidos teóricos. En cambio, la competencia 11 (*Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc.*) no se considera adquirida porque afirman “no hemos interpretado lo que sucede”. De hecho los estudiantes consideran que esta es una competencia más propia de la asignatura de Estructura de la Comunicación Social (que han cursado el año anterior, en primero de grado).

La competencia 12 (*Comprender que cualquier fenómeno humano es generado en el tiempo por agentes, por relaciones sociales, por necesidades, por intereses, por acciones racionales, etc. y que es susceptible de tener una naturaleza reactiva hacia los parámetros presentes en el propio contexto en que se localiza*) es considerada por todos como adquirida, aunque también indican que se trata de un conocimiento independiente de la asignatura del que ya eran conscientes.

La competencia 13 (*Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez para madurar actitudes de apertura a nuevas informaciones, situaciones y metodologías, y plantear problemas de investigación*) es considerada como no completamente adquirida en la medida que les es imposible profundizar en los contenidos y poder ir más allá del mero tomar apuntes para pasar un examen: “Desde el primer día estamos más

preocupados por tomar apuntes, más pensando en el examen, que no en realmente comprender lo que se nos está diciendo”, lo cual les impide poder desarrollar aptitudes más allá. Aducen varias causas para ello: de nuevo el elevado grado de abstracción teórica de los contenidos, el exceso de información y la condensación de todo el proceso de aprendizaje en meramente diez semanas, que es lo que dura el trimestre en la UPF. Sin embargo, reconocen que en al menos un caso práctico presentado en el aula pudieron desarrollar este tipo de conocimiento que sugiere la competencia.

Finalmente se mostraron contundentes ante la competencia 14 (*Conocer los valores sociales en cada momento para adecuar los mensajes a estos valores*) que consideran plenamente adquirida, mientras que no lograron consensuar una respuesta para la competencia 15 (*Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos*). Para algunos miembros del grupo esta última competencia específica no había sido adquirida y para otros parcialmente sí a través de los casos prácticos. Los primeros argumentaban que los casos prácticos analizados en el aula no significaban que ellos fueran a ser capaces de aplicar la teoría fuera de esos casos. Los segundos consideraban que sí serían capaces.

Por último, a los estudiantes también se les preguntó si creían haber sido evaluados en función de estas competencias y si consideraban que las guías docentes, donde se incorporan las competencias, cumplían su cometido. La primera pregunta generó bastante debate pero finalmente la respuesta mayoritaria se orientó hacia una negativa, no tanto porque no se consideren evaluados en función de las competencias de la asignatura como por el hecho de que consideran que la mayoría de competencias no son evaluables. La segunda pregunta fue respondida también negativamente, aunque en este caso sin mediar debate. Esto es, los estudiantes no consideraron que las guías estuvieran bien explicadas ni informaran con claridad de la asignatura. Sin embargo reconocieron también que su interés por ellas era muy bajo y que en la mayoría de los casos sólo acudían a ellas para averiguar el sistema de evaluación.

Discusión y conclusiones

En términos generales se observa en primer lugar una postura crítica de los estudiantes respecto a la utilidad de las competencias –y de la guía docente en general, que algunos consideran una mera formalidad. La crítica es triple: por su abstracción (demasiado teóricas), por su falta de claridad (de difícil comprensión) y por la imposibilidad de evaluar la mayoría de competencias. Parece claro que esto contribuye a provocar la desmotivación y una progresiva falta de atención de los estudiantes con respecto al proceso de aprendizaje, aunque esta desmotivación tiene además otras causas como veremos después. La abstracción y la claridad pueden y deben ser mejoradas, pues precisamente la comprensibilidad y la transparencia deben ser requisitos básicos de la definición de las competencias (González y Wagenaar, 2003), pero la dificultad de evaluar competencias de tipo transversal se mantiene sin visos de encontrar una solución fácil, lo cual lleva a preguntarnos hasta qué punto es necesario (¿es preciso evaluar en qué medida el estudiante ha mejorado sus habilidades empáticas y de trabajo en grupo, por ejemplo?).

En segundo lugar se confirma el fin exclusivamente profesionalizante con el que los estudiantes abordan el grado de periodismo en la UPF. En este sentido se observa una importante omisión en la percepción de los alumnos. Si bien es cierto que el objetivo primordial de la carrera es formar profesionales capaces de ejercer el periodismo, no lo es menos que se trata de un grado universitario que en este caso garantiza también suministrar una reflexión a fondo sobre el periodismo y su entorno. Para ello, además de las habilidades técnicas es preciso transmitir conocimientos teóricos que permitan contextualizar la realidad mediática. Parece claro que esta segunda vertiente no es tenida en cuenta por igual entre los estudiantes –y sin embargo esta vertiente es la que precisamente justifica que estos estudios formen parte de un programa universitario y no de escuelas profesionales como sucede en otros países.

En tercer lugar, destaca el escepticismo expuesto por los estudiantes sobre la aplicabilidad real de una asignatura teórica, que se tra-

duce en la generación de una, en nuestra opinión falsa, separación entre conocimientos teóricos y prácticos, como si los primeros implicaran que no tienen efecto en la vida real y los segundos que no requieren de teoría alguna para su aplicación. Esta percepción mayoritaria estaría en sintonía con el contexto del EEES, diseñado como una estrategia de convergencia entre la universidad y el mercado de trabajo y por tanto proclive a facilitar que los estudiantes perciban lo teórico como no aplicable, como así sucede. La percepción de los estudiantes confirmaría lo que afirman Alonso et al. (2009), que se ha pasado de considerar la competencia como el dominio de una disciplina a enfatizar su utilización práctica, cuantificable y medible.

Lo anterior conduce también a los estudiantes a considerar que cualquier competencia relacionada con el crecimiento personal queda fuera de la asignatura (por ejemplo, la asunción de referentes éticos) y de la Universidad. Sin embargo, cuando la adquisición de una competencia de este tipo se produce a través de la asignatura, los estudiantes la valoran muy positivamente, como se comprobó en el grupo de discusión. Ello pone en evidencia la contradicción entre la insistencia explícita de los alumnos en profundizar en la profesionalización (pidiendo que todo sea práctico) y la satisfacción que afirman obtener de los contenidos no profesionalizantes (cuando son conscientes de su adquisición).

Finalmente, se detecta una importante desmotivación por parte de los alumnos con respecto al proceso de aprendizaje en general, no sólo el relacionado con la asignatura de Teorías de la Comunicación, debido a lo que ellos valoran como una sobrecarga de trabajo impuesta por el modelo del EEES, que se acentúa en módulos trimestrales tan breves como los impartidos en la UPF (diez semanas). Esta situación, que ellos identifican como directamente causante de que no puedan asimilar la información, sino sólo acumularla para volcarla en los exámenes, impide que puedan profundizar en el objeto de los contenidos impartidos y, por lo tanto, es vista por los estudiantes como el principal motivo que impide la adquisición de competencias.

A partir de lo anterior, se proponen las siguientes conclusiones relacionadas con los tres objetivos que se marcaba la investigación (optimizar las competencias, obtener información sobre los intereses y necesidades de los estudiantes y proponer estrategias metodológicas):

a) Reducir y clarificar las competencias a adquirir a través de la asignatura e introducir en el plan docente criterios de evaluación claros de cada una de ellas con el fin de que los alumnos perciban y comprendan mejor la habilidad de la que se trata. Esto incluye asumir, por un lado, que determinadas competencias, especialmente las relacionadas con el crecimiento personal o con determinadas aptitudes que sólo pueden ponerse en práctica en el mundo laboral, deben ser consideradas como no evaluables, pero no por ello deben dejar de incluirse como misión de la asignatura; y, por otro lado, que no por constar de pocas competencias una asignatura vacía su contenido y relevancia. Más bien al contrario, su concentración en un número reducido de competencias a adquirir debe ser visto como algo positivo.

b) Formar al estudiante en la percepción de la necesidad en términos generales (cultural, personal, laboral y social) de una asignatura como Teorías de la Comunicación en el marco de un grado con objetivos profesionales como el de Periodismo. Esto implica hacer evidente la contradicción de querer obte-

ner un título de grado superior pero no considerar necesarios contenidos propios de un grado superior (como son las asignaturas llamadas teóricas); hacer evidente la contradicción de menospreciar conocimientos de los que se carece e ignora y, por lo tanto, imposibles de valorar para quien los ignora; y recuperar la confianza en el docente como autoridad capaz de guiar al estudiante en su formación. Esto es, debe atenderse a las necesidades e intereses de los estudiantes, pero el estudiante debe confiar al docente su proceso formativo.

c) Diseñar una estrategia metodológica encaminada a eliminar el prejuicio antiteoría extendido entre los alumnos. Esta estrategia debe demostrar que todo conocimiento científico teórico es aplicable a la vida cotidiana y, en particular, a la laboral. Los profesionales del futuro deben aportar un valor añadido, una visión amplia y crítica de los fenómenos comunicativos, un conocimiento que puede ser determinante —aunque no sea aparentemente observable— en la toma de decisiones en el nivel en el que deberán trabajar y que les diferenciará de los que han optado por la formación meramente profesional. La visión de los fenómenos comunicativos de un estudiante después de cursar la asignatura de Teorías de la Comunicación no es la misma que la que tenía anteriormente. Y este saber es, sin duda, *aplicable* y altamente no obsoleto.

Referencias

- Alonso, L. E., Fernández, J. C., 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.
- AQU Catalunya (2004). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Aqu.
- Bakx, A., Vermetten, Y., y Van der Sanden, J. (2003). Self-perceived competence, learning conceptions and preferred learning situations in the domain of communication. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 223-245.
- De Fleur, M., y Ball-Rokeach, S. (2008). *Teorías de la Comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Estrada, A., y Rodrigo, M. (2007). El reto de la docencia de Teoría de la Comunicación on line y presencial en el marco del EEES. *Estudos em Comunicaçào*, 1, 332-361.
- Estrada, A., y Rodrigo, M. (2009). *Teorías de la comunicación*. Barcelona: UOC.
- Gairín, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Barcelona: Aqu.
- Gómez-Escalonilla, G., Santín, M., y Mathieu, G. (2011). La educación universitaria on-line en el Periodismo desde la visión del estudiante. *Comunicar*, 37, 73-80.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- McQuail, D. (2010). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Moragas, M. (2011). *Interpretar la comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Pedró, F. (2005). *Manual d'introducció a la docència. Horitzó Bolonya*. Barcelona: UPF.

- Rauhvargers, A. (2011). Achieving Bologna Goals: Where Does Europe Stand Ahead of 2010. *Journal of Studies in International Education*, 15(1), 4-24.
- Rodrigo, M., y García, L. (2010). Communication theory and research in Spain: A paradigmatic case of a socio-humanistic discipline. *European Journal of Communication*, 25(3), 273-286.
- Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Sierra, J. (2010). *Los estudios de Ciencias de la Comunicación en el EEES*. Madrid: Fragua.
- Solanes, A., Nuñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Sociología*, 26(1), 35-49.