

# 10

## La Declaración de Bolonia aplicada a los estudios de Comunicación

### *The Declaration of Bologna applied to the studies of Communication*

**Dra. Gloria García González**

Facultad de Comunicación.

Universidad Pontificia de Salamanca.

#### **Resumen / Abstract**

La Declaración de Bolonia de 1999 plantea la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior conforme a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad a fin de hacer del sistema universitario europeo un referente de excelencia académica en el mundo. Se trata de un desafío histórico al que las universidades europeas han de responder desde la responsabilidad social de contribuir al desarrollo económico y cultural de la sociedad europea. Por su parte, los estudios de Comunicación habrán de seguir demostrando su viabilidad en un espacio académico cada vez más competitivo y su utilidad social en un mundo profesional cada vez más diversificado, exigente y cambiante.

*The Declaration of Bologna of 1999 raises the construction of the European Higher Education Area in conformity with principles of quality, mobility, diversity and competitiveness in order to do of the university European system a modal of academic excellence in the world. It is a question of a historical challenge to which the European universities have to answer from the social responsibility of contributing to the economic and cultural development of the European society. For their part, the studies of Communication will have to continue demonstrating their viability in an academic area increasingly competitively and their social utility in a professional world increasingly diversified, demanding and changeably.*

#### **Palabras clave / Key words**

Espacio Europeo de Educación Superior. Calidad. Movilidad. Crédito europeo. Competencias. European Higher Education Area. Quality. Mobility. European Credit. Capabilities.

## Introducción

Cuando el 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaban en la Sorbona una *Declaración* conjunta instando al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior, abrían un proceso a largo plazo llamado a convertir a la Universidad en piedra angular de la construcción de Europa como verdadero espacio común. El contenido de la *Declaración*, no obstante, apenas avanzaba sobre la experiencia emprendida por el programa Erasmus catorce años antes, planteando la necesidad de armonizar la educación superior en Europa a fin de eliminar los impedimentos burocráticos, entonces detectados en la convalidación de conocimientos y en el reconocimiento de las titulaciones, que dificultaban un tanto la movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea.

Un año después, el 19 de junio de 1999, treinta estados europeos (los miembros de la Unión Europea más los pertenecientes al Espacio Europeo de Libre Comercio, además de países del centro y este de Europa) firmaban en Bolonia la Declaración que habría de sentar las bases del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Dos fueron los objetivos estratégicos que se marcaron en la Declaración: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema universitario europeo en un referente de excelencia académica en el mundo. Organizada conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, la construcción del nuevo Espacio Europeo se planteaba sobre el compromiso de los diferentes sistemas universitarios nacionales de converger en la puesta en marcha de titulaciones reconocidas, planes de estudios homologables, un sistema de créditos unificado, sistemas eficientes de movilidad, promoción de un nuevo modelo docente, así como las bases necesarias para hacer posible una imprescindible cooperación interinstitucional en investigación y docencia.

Tras la conferencia de Bolonia, los estados firmantes determinan en 2010 la culminación de los citados objetivos, fijando para su progresiva evaluación un calendario de conferencias bianuales, celebradas hasta la fecha en Praga en 2001, en Berlín en 2003, en Bergen en 2005 y en Londres el pasado mes de mayo de 2007.

La Declaración de Bolonia no detalla procedimientos, ni siquiera establece un modelo académico. Sencillamente marca objetivos a cuyo cumplimiento han de aprestarse las universidades europeas en un esfuerzo, que no consiste tanto en adaptarse, cuanto en contribuir activamente a la construcción de un sistema universitario europeo desde los existentes sistemas universitarios nacionales.

La fragmentación de estos sistemas parapetados tras las respectivas fronteras, su acusado déficit de financiación, así como su insuficiente competencia a escala mundial impulsaron la iniciativa de hacer de la educación superior un sector estratégico en el marco de la Unión Europea. Porque no se trata únicamente de hacer competitiva la Universidad europea, ni siquiera de alcanzar como objetivo último una eficiente movilidad de estudiantes, graduados y profesores dentro de la Unión, sino de hacer de la Universidad una institución fundamental para consolidar la competencia de Europa en la producción y gestión del conocimiento. Lo que se abrió con Bolonia fue un proceso de cambio no sólo de la Universidad, sino del papel de la Universidad como servicio público reorientado hacia una sociedad supranacional, la sociedad europea. Esa es la razón por la que la Declaración de Bolonia planteó cambios estratégicos necesarios para que las universidades de los estados firmantes pudieran cumplir en el futuro un papel relevante en favor del crecimiento económico, del empleo, de la cohesión social y de la capacidad competitiva de su país y del conjunto de Europa.

Sin embargo, el proceso de convergencia no se está dando a un mismo ritmo en todos los países firmantes. Cuando a día de hoy son 45 los estados europeos comprometidos en la convergencia diseñada en Bolonia, sólo Islandia, Dinamarca, Noruega, Finlandia, Italia, Grecia, Malta, Bulgaria y Liechtenstein han completado su reforma universitaria, según el informe de la Red Europea de Información Educativa (Eurydice). En Alemania conviven universidades ya incorporadas al nuevo sistema con otras que no, y en Francia las prestigiosas facultades de la *Grandes Écoles* manifiestan una mayor resistencia a la integración.

Las principales dificultades derivan de la urgencia de asumir que pasar a formar parte de una comunidad universitaria a escala europea no consiste únicamente en conseguir el reconocimiento de unas titulaciones o alcanzar una más fluida movilidad para estudiantes, profesores y gestores, pues éstos no son los objetivos de la Declaración de Bolonia, sino los medios necesarios para constituir un nuevo paradigma universitario en Europa donde la calidad y la competencia actúen como principios rectores dentro de cada universidad. Sigue siendo necesario subrayar, como lo hace el informe de la Comisión de Financiación del Consejo de Coordinación Universitaria, de fecha 20 de abril de 2007, que

**todos los títulos de enseñanza superior expedidos en Europa deberán contabilizar su magnitud en términos de esfuerzo de los alumnos para adquirir unos determinados conocimientos, técnicas y habilidades. Esta “moneda única” de la educación superior europea poco o nada tiene que ver con cambios de sistemas pedagógicos para impartir las enseñanzas. Sin embargo, es evidente que el Sistema Universitario español ha recibido el EEES más como un horizonte de cambio en las metodologías**

docentes dirigido a mejorar la calidad. (...) A ello han contribuido de forma determinante los mensajes de los responsables gubernamentales (del Ministerio de Educación y Ciencia de los Departamentos competentes de las Comunidades Autónomas), que han dado señales inequívocas de que ésta era la "cuestión"<sup>2</sup>.

Sin embargo, ser reconocidas en la insustituible responsabilidad social de contribuir al desarrollo económico y cultural de Europa comporta, para cada una de las universidades comprometidas en este proceso, situarse en condiciones de atraer los mejores recursos para ofrecer los mejores resultados. Y significa hacer de la Universidad europea una institución esencialmente competitiva, sabedora de la necesidad de pugnar con sus iguales por los mejores estudiantes, los mejores profesionales y la mejor financiación, ofreciendo un elenco de titulaciones atractivas, una reconocida calidad docente adaptada a las cambiantes necesidades profesionales y una investigación de elevado interés social y cultural.

Se trata de un desafío histórico al que la Universidad europea ha de responder intentando evitar que los requerimientos del ámbito empresarial-profesional actúen en menoscabo de su irrenunciable autonomía académica. Porque son las propias universidades las que han de defender o no el mantenimiento de las titulaciones hasta ahora ofrecidas, las que propongan nuevas titulaciones, las que diseñen el contenido de las mismas y las que arbitren los recursos humanos y tecnológicos suficientes para desarrollar una labor docente e investigadora capaz de competir:

En lo que atañe a los estudios de Comunicación, habrán de seguir demostrando su viabilidad en un espacio académico, como se ve, cada vez más competitivo; y su utilidad social en un mundo profesional cada vez más diversificado, exigente y cambiante. Los desafíos que asumen estos estudios, por tanto, no difieren sustancialmente de los que obligan al resto de las titulaciones, si bien la especificidad de su trayectoria histórica y de su proyección profesional quizá merezcan una atención particularizada.

Atendiendo a los seis objetivos apuntados en la Declaración de Bolonia y ratificados en las conferencias sucesivas hasta la última de Londres, señalaremos las implicaciones específicas que pudieran comportar para los estudios de comunicación en nuestro país.

## **1. Las titulaciones**

"Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título a fin de promover

la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional”.

España es uno de los países que van más retrasados en la implantación efectiva de las nuevas estructuras, pero las previsiones indican que las carreras de grado (de cuatro años, sustituirán a las actuales licenciaturas y diplomaturas) se empiecen a ofrecer en el curso 2008-2009. Esto implica la elaboración urgente de los planes de estudio una vez fijadas las directrices generales para la elaboración de títulos por *ramas de conocimiento*<sup>3</sup>. La Declaración no pretende que se impartan los mismos contenidos, sino que el título que se conceda tenga un nivel y una calidad comparable y vaya acompañado de un suplemento al diploma, en el que se especifiquen los contenidos que ha superado el estudiante para obtener el título.

Esto se hará siguiendo un formato estándar, con lo que será muy fácil de entender y equiparar. La clave no está en la coincidencia de contenidos, ni siquiera en la coincidencia de su designación, sino en la equivalencia de titulaciones fundamentada en la acreditación de que los titulados han adquirido las competencias, destrezas y habilidades marcadas en su titulación y superado la cifra suficiente de créditos a través de los específicos planes de estudio de cada universidad.

De hecho, el marco europeo se abre a carreras con perfiles muy diversos, particularmente con respecto a la preparación de los estudiantes para el mercado laboral europeo -desde carreras con un perfil profesional muy específico hasta otras más generales, fundamentadas en competencias transversales y orientadas a la preparación de estudios posteriores (Haug, 2004, Abril 19). Los estudios de Comunicación en España se han visto, desde su incorporación a la Universidad en los primeros años setenta, enfrentados a esa compleja dualidad de proporcionar a los futuros periodistas un conocimiento general del contexto político, social y económico a la vez que una capacitación técnica suficiente para que los ya licenciados en las entonces denominadas Ciencias de la Información pudieran afrontar con solvencia un nuevo horizonte profesional.

Como es bien conocido, el ensamblaje de estos dos bloques de formación planteó no pocos problemas. Desde los sectores universitarios más conservadores extrañaba la presencia de materias nuevas nacidas de la propia práctica del oficio y con escasa apoyatura y tradición científica; mientras por otro, el mundo profesional acusaba una excesiva carga teórica en la formación de los nuevos titulados. El distanciamiento entre la Universidad y la profesión no parecía fácil de salvar. No fue hasta mediada la década de los ochenta cuando de algunos potentes grupos mediáticos nació la iniciativa de poner en marcha másters, fundamentalmente,

en Periodismo, en colaboración con diferentes universidades. Dirigidos a licenciados, no sólo en Ciencias de la Información, se presentaban como cursos de formación práctica altamente especializada avalados por el sello de calidad de la universidad correspondiente y el emblema profesional del medio de comunicación que los promovía.

El reconocimiento social y profesional alcanzado por algunos de ellos vino a demostrar, por un lado, la necesidad de los licenciados en Ciencias de la Información de incorporar a su propio currículo el respaldo de un máster "profesional", y por otro, la escasa valoración que la licenciatura en Ciencias de la Información recibía por parte de las más grandes y reconocidas empresas de comunicación, partidarias con demasiada frecuencia de hacerse con titulados superiores en Economía, Sociología o Ciencia Políticas, que pudieran acreditar una formación práctica en periodismo añadida a su especialidad. Nuestro país se enfrentaba a la paradoja de contar con una cifra de titulados universitarios en Periodismo muy superior a la de cualquier otro país europeo, al tiempo que con un muy bajo reconocimiento de sus estudios.

El Decreto de 30 de agosto de 1991 vino, en cierto modo, a paliar esta indefinición profesional, determinando el actual mapa de titulaciones. Su principal novedad residía en que las tradicionales ramas de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad pasaban a convertirse en tres licenciaturas distintas y a garantizar, presumiblemente, un más alto grado de especialización profesional de los nuevos titulados. Desde entonces, los estudios de comunicación se organizan en torno a tres principales bloques de contenido (Murciano, 2005: 95) las disciplinas teórico-prácticas (redacción periodística, géneros, documentación, producción radiofónica y televisiva, creación publicitaria...), las disciplinas basadas en el conocimiento científico de los procesos comunicativos y su evolución histórica (teoría de la comunicación, historia de la comunicación, opinión pública, estructura de la comunicación...) y, por último, las disciplinas orientadas al conocimiento de los contextos sociales, económicos, políticos y culturales (historia contemporánea, economía, relaciones internacionales...).

El balance, más de quince años después, resulta, en general, positivo. Sobre lo avanzado en el terreno de la investigación y la docencia en la etapa anterior, cuando se sientan las bases científicas de las nuevas ciencias de la información, éstos últimos años han resultado especialmente fructíferos en la generación de conocimiento especializado en cada una de las áreas de las nuevas licenciaturas, así como un mayor reconocimiento profesional de sus respectivos titulados. La licenciatura en cualquiera de las ramas de comunicación parece consolidarse como la principal puerta de entrada al ejercicio de la profesión, si bien las voces más crí-

ticas siguen acusando una cierta superficialidad en el conocimiento del entorno político, social o económico, junto a un cierto desfase en el dominio de tecnologías profesionales imprescindibles. Sin olvidar que en el futuro más próximo la formación académica de los comunicadores deberá atender al cumplimiento de, al menos, tres funciones: "Proveer de los conocimientos que capaciten para el análisis crítico de la realidad, ofrecer una adecuada preparación técnico-profesional y preparar al alumno para su inserción laboral en un sector caracterizado por la innovación y cambio constantes" (Humanes, 2005: 16).

Fue en 2002 cuando la Conferencia de Decanos de Comunicación se planteó considerar como asunto prioritario la reforma de los planes de estudio de Periodismo, Comunicación y Publicidad y Relaciones Públicas y lo hizo asumiendo el desafío de alcanzar una propuesta de consenso a presentar ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA). Finalmente, en 2003 tomó la forma de Libro Blanco conforme al modelo de convergencia europea impulsado por la Declaración de Bolonia. Este texto, refrendado a través de sus responsables, por todas las facultades donde se imparten estudios de Comunicación, recomienda continuar con las tres titulaciones consolidadas en nuestro país desde 1991, una vez demostrada su aceptable adecuación al ejercicio profesional y la relativa sencillez con la que desde esta estructura pudiera alcanzarse su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior<sup>4</sup>. En cualquier caso, no es más que una propuesta, fuertemente avalada, eso sí, pero que no vincula a las universidades que, como se sabe, tendrán en lo sucesivo la potestad de proponer cuantas titulaciones estimen conveniente.

La recién reformada Ley Orgánica de Universidades contempla el establecimiento de un registro de titulaciones, lo que otorga a las universidades una extraordinaria libertad para decidir los perfiles de su oferta académica. El dilema que se planteará a las universidades, una vez se haga efectivo, será el de conjugar la responsabilidad de proponer titulaciones con una razonable "empleabilidad" y la preservación de titulaciones a las que el mercado condenaría a desaparecer. Por otro lado, con la apertura del registro, el Estado parece declinar en favor de las universidades la decisión de qué titulaciones ofrecer a los estudiantes, cuando en la práctica todo indica que será el mercado el que acabe por imponer la presencia y quién sabe si la desaparición de aquellas titulaciones que no resulten rentables para la universidad o para las que les sea extremadamente difícil recabar recursos suficientes.

El principio de competencia entre universidades que parece desprenderse de la Declaración de Bolonia se hace extensivo a todo el espectro universitario: desde la oferta de titulaciones al perfil de los estudios contemplados en los planes de

estudios, pasando por la calidad del profesorado y la de los estudiantes. Para el caso español, la principal dificultad que se plantea en este terreno es la de afrontar o no la viabilidad (económica) de aquellas titulaciones que en los últimos años no han sido capaces de atraer más que a un puñado de alumnos. En lo que concierne a los estudios de Comunicación, el problema que con probabilidad se plantee quizá sea la viabilidad de todos los centros que en la actualidad imparten estas titulaciones y que en un contexto de descenso de demanda y de incremento de competencia puedan acabar viendo en la oferta de titulaciones específicas de postgrado su particular tabla de salvación.

La reformada Ley Orgánica de Universidades en su artículo 34 contempla, por tanto, la sustitución del Catálogo de Titulaciones por un Registro de Universidades, Centros y Titulaciones (RUCT), entendido no como un mero listado de titulaciones, sino como un instrumento de elevado interés social por la relevancia y detalle de la información relativa a las titulaciones que allí se contenga. El anterior catálogo desglosaba lo que entendía eran las directrices de cada título: materias, descriptores, créditos y áreas de conocimiento. El nuevo registro, además de atender al contenido de las titulaciones, informará acerca de las condiciones que han conducido a las titulaciones allí inscritas a su reconocimiento oficial<sup>5</sup>. Parece ser que el MEC tiene prevista la aprobación del Decreto que regule la organización de las nuevas titulaciones para antes del verano de modo que, a su entrada en vigor en septiembre, las universidades puedan comenzar a elaborar su propia oferta académica, para que así, en el curso 2008-2009 comiencen a impartirse las titulaciones conforme a lo marcado en el EEES.

A la espera de la confirmación del contenido de dicho Decreto y de las directrices que allí se detallen, cabe reseñar en términos generales que su propuesta deberá llegar justificada de acuerdo a la acomodación a un preciso perfil profesional. En lo que concierne a los estudios de Comunicación y, dando por supuesta la viabilidad de las tres titulaciones actuales, se hace urgente la delimitación de roles profesionales con ayuda de los documentos e informes disponibles, especialmente de lo recogido en el Libro Blanco, y de una certera observación del panorama profesional tal como se presenta en la actualidad.

Las dificultades para llegar a una delimitación ajustada no son pocas, dado que si bien en el Libro Blanco se encuentran bien definidos los diferentes perfiles profesionales, en la práctica real suele darse un elevado grado de confusión, no sólo dentro de cada vertiente de la comunicación -periodística, audiovisual o publicitaria- sino, incluso, entre ellas. Con frecuencia es complicado discernir la frontera entre un periodista y un gestor de contenidos en un medio audiovisual o entre un informador y un relaciones públicas<sup>6</sup>. La convergencia mediática y la extraor-

dinaria expansión en los últimos años de la comunicación corporativa han jugado en contra de una incontrovertida demarcación de roles profesionales. En consecuencia, las universidades habrán de asumir un esfuerzo de delimitación, digamos "ideal", que conjugue, por un lado, las necesidades formativas prácticas que demandan hoy las empresas con una sólida formación intelectual.

La base para definir un perfil profesional podría ser el análisis de las funciones y tareas que llevan a cabo los profesionales en ejercicio, teniendo en cuenta los conocimientos, actitudes y habilidades que los profesionales deben tener para realizarlas. Aquellos que realizan su trabajo de manera efectiva son la mejor fuente para describir y definir su ocupación. Ahora bien, un perfil no se agota en la realización profesional actual. Existen potenciales desarrollos profesionales (funciones, aplicaciones, ámbitos de intervención, servicios, etc.) que no se han llevado a cabo anteriormente. Para identificarlos debe partirse del *análisis de las necesidades* que puede satisfacer una titulación a través de nuevas prácticas (detección de lagunas sociales en el ámbito correspondiente, definición de situaciones sociales deseables, determinación de otros ámbitos en los que podrían intervenir los profesionales, etc.) (Yániz, 2004: 5-6). La Universidad debería demostrar que está en condiciones idóneas para identificar y describir estas posibilidades, con una finalidad didáctica en muchas ocasiones, así como para apoyar la incorporación de las mismas a la formación y al ejercicio profesional. Por lo tanto, una segunda consecuencia de la descripción precisa de un perfil profesional es la proyección de nuevos campos de desarrollo profesional.

Pues si los nuevos planes de estudio se acomodan exclusivamente a los perfiles profesionales dominantes en el mundo laboral en estos momentos así como a las exigencias empresariales planteadas a los recién salidos de la Universidad, pudieran suceder:

- a) que la Universidad se acabara convirtiendo en una mera proveedora de titulados acomodados y acomodaticios;
- b) que se planteara en breve la necesidad de readaptar los planes a la acelerada dinámica profesional y a sus cambios de estrategias y requerimientos;
- c) que la Universidad viera, por tanto, menoscabada su autonomía intelectual en favor de unas exigencias exógenas a ella. La Universidad, en vez de acercarse al desiderátum de actuar como motor de cambio social o cultural, estaría más en condiciones de situarse en un papel política, social, económica y culturalmente subordinado.

## 2. Los planes de estudio

“Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá a un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado, como sucede en numerosos países europeos”.

Conforme al documento propuesta del MEC sobre la organización de las enseñanzas universitarias en España, los nuevos planes de estudio que se diseñen una vez entre en vigor el correspondiente Decreto, habrán de acomodarse a una misma estructura que, al tiempo que facilitará la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de sus estudios, acabará en España con la diversidad de titulaciones universitarias de muy distinta duración, diplomaturas, licenciaturas, ingenierías, titulaciones de segundo ciclo, etc. La nueva estructura contempla un grado de 240 créditos a impartir en cuatro años, seguido de un máster o postgrado de entre 60 y 120 créditos, que podría culminar con los estudios de doctorado a realizar previsiblemente en otros cuatro años.

Los títulos de grado deberán encuadrarse dentro de alguna de las cinco ramas contempladas en el mencionado documento-propuesta y en su primera etapa compartirán 60 créditos comunes o de “de formación en competencias y materias básicas en una o varias ramas”, los 60 restantes se dedicarán a materias generales propias de cada titulación. Los dos últimos cursos del grado se orientarán a la formación más específica conforme al perfil profesional marcado por la titulación y que han de incluir la realización de un trabajo de grado o fin de carrera cuya equivalencia en créditos habrá de ser fijada por cada universidad.

El título de grado habilitará para el ejercicio de una profesión, de modo que, salvo excepciones como el ejercicio de la abogacía o el ingreso en el cuerpo de profesores de enseñanza media, la realización de un máster no será indispensable. Este debe entenderse siempre como una formación especializada, como un mérito añadido al grado y en ningún caso como requisito necesario al acceso a los niveles superiores de la Administración o al ejercicio profesional. La configuración de los másters no está condicionada por la estructura en ramas y dispondrá de directrices propias y distintas a las de los títulos de grado. Están previstos para procurar al estudiante un más alto nivel de especialización científico-técnica a culminar con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de máster, cuya carga en créditos ECTS estará incluida en la cifra total que oscilará, como se sabe, entre 60 y 120.

Podrán acceder a la realización del máster los estudiantes que se encuentren en posesión de un título de grado expedido en el EEES. Cada universidad tendrá la posibilidad de proponer los requisitos de formación previa necesarios para incorporarse a los diferentes programas de Máster. Es de esperar que la oferta de títulos de Grado no difiera sustancialmente de la actualmente existente de licenciaturas, mientras que la oferta de másters se espera que diversifique al extremo las posibilidades de elección de los universitarios a la hora de especializarse.

En el ámbito de la Comunicación, todo parece indicar que finalmente se mantendrán como grado las tres licenciaturas actuales con la novedad relativa de que, aun compartiendo un número no inferior a los 60 créditos mencionados en los primeros cursos, se presenten desde el comienzo como diseños curriculares bien diferenciados. Por su parte, la oferta de postgrado que finalmente se produzca, sin duda, tendrá un gran interés tanto para las universidades como para los estudiantes. Las universidades se encontrarán ante la oportunidad de diseñar con casi absoluta libertad una oferta de posgrados que perfil de manera distintiva su orientación formativa que permita reconocerla social y académicamente entre sus "competidoras". Los estudiantes podrán, no sólo, profundizar y alcanzar un nivel de especialización aceptable desde los estudios de grado realizados, sino que parece que será posible realizar estudios de postgrado en un área distinta a la del Grado o, incluso, en los casos que permita la propia universidad, realizar un máster en una rama de conocimiento distinta a aquélla a la que pertenece el título de Grado obtenido.

A la espera de que finalmente entren en vigor las directrices específicas para la realización de másters, parece que desde un Grado en Periodismo, por ejemplo, podría cursarse un Máster en Relaciones Internacionales o desde un Grado en Biología, un postgrado en Periodismo Científico. Si esta posibilidad se lleva, finalmente a cabo, los estudios de Comunicación podrían llegar a demostrar una interesante versatilidad y atractivo para graduados de diferentes procedencias académicas, tanto como para titulados propios en periodismo, publicidad y relaciones públicas.

Tanto al término del Grado como al finalizar el Máster, las Universidades otorgarán a sus titulados un Suplemento Europeo al Título conforme a lo establecido por el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, donde se consignarán el nivel y contenido de los estudios cursados y que tiene por objeto facilitar la movilidad académica y profesional del titulado en el EEES.

Tal como se declara en el *Documento Propuesta sobre Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster* de 21 de diciembre de 2006

un plan de estudios debe entenderse como un acuerdo entre universidad y sociedad, que establece las bases para la confianza que un estudiante deposita en la universidad y en el programa de enseñanza-aprendizaje en el que ingresa. Esa confianza se debe concretar en la calidad del plan de estudios, en la solvencia formativa de los docentes, en la adecuación de los servicios generales que recibe y en la suficiencia de las instalaciones entre otras cosas. Por ello, en el diseño de un plan de estudios deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos.

Sobre esta declaración de principios, se pone de manifiesto la responsabilidad social intrínseca a las universidades y la complejidad de unos planes de estudios donde los contenidos ya no son ni el eje vertebrador de su estructura, ni el componente único esencial. De hecho, y como se recoge en el apartado 9 de este mismo documento, para que pueda hacerse efectiva la aprobación de los nuevos planes han de aportar elementos nuevos tales como justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad, a lo que es preciso añadir -como señala el apartado 16- toda la formación que los estudiantes vayan a recibir en forma de materias obligatorias, idiomas, enseñanzas prácticas, proyectos individuales o de grupo, prácticas externas, posibilidades de movilidad, trabajo de fin de Grado o de Máster, etc.

Como se ha mencionado ya, la propuesta de titulaciones se ha de ajustar a la definición previa de los diferentes perfiles profesionales a los que vaya abocada la formación académica propuesta. En consonancia con ello, el diseño curricular ha de contar como referentes básicos las competencias que los titulados deben dominar al finalizar sus estudios para poder asumir con solvencia el ejercicio profesional. El texto se refiere a las competencias académicas imprescindibles, entendidas como "una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales y sociales), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un contexto académico, profesional o social determinado". Según establece el documento de *La organización de las enseñanzas universitarias en España*, elaborado por el MEC<sup>9</sup>, obtener el título de grado supone para el alumno en materia de competencias: haber demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio, saber aplicar sus conocimientos a su trabajo, ser capaz de reunir e interpretar datos relevantes, de transmitir información y de desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Con arreglo a esa nueva filosofía canalizada desde el MEC, el *Libro Blanco de Títulos de Grado en Comunicación*<sup>10</sup> contempla cuatro tipos de competencias para ca-

da uno de las tres titulaciones propuestas (Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas) y que se designan como *conocimientos disciplinares, competencias profesionales, competencias académicas* y otras *competencias específicas*. El interés práctico de tan exhaustivas listas reside en primer lugar, en la declaración de su relevancia y, en segundo lugar y, principalmente, en la relación que guardan con cada uno de los perfiles profesionales posibles a que aboca cada una de las titulaciones propuestas<sup>11</sup>.

Los resultados de este cruce de datos pudieran constituir una herramienta de primer orden en el diseño curricular de los títulos de grado. Así pues, teniendo en cuenta las orientaciones hechas públicas por los documentos del MEC, es evidente que la elaboración de los nuevos planes de estudio no puede obviar en ningún caso su proyección profesional ni, por lo tanto, la inclusión de las materias indispensables para que los estudiantes alcancen el dominio de las competencias previamente marcadas. En consecuencia, sobre la información proporcionada por el Libro Blanco, las universidades podrán elegir qué perfiles profesionales van a potenciar desde sus titulaciones y acomodar el diseño de sus respectivos planes de estudio a la consecución de las competencias requeridas, para lo cual se plantearía, en último término, la decisión de qué materias serían las más idóneas para lograrlo.

Es posible que toda esta filosofía "competencial" adolezca de un excesivo profesionalismo y concentre todos los esfuerzos en responder a las demandas del mercado, haciendo que la Universidad pueda acabar desatendiendo algunas otras cuestiones fundamentales, porque es ineludible que la Universidad haya de preguntarse cuáles son los requerimientos del mundo profesional e, incluso, adelantarse a ellos como ya hemos mencionado, avanzando prospectivamente sobre las tendencias de cambio que pudieran ir dándose; pero no menos cierto es que la Universidad ha de cuestionarse antes cuáles son los requerimientos de la sociedad para con los profesionales que salgan de sus aulas.

En un mundo crecientemente complejo, a los profesionales de la Comunicación les va a ser preceptivo demostrar antes y por encima de sus competencias profesionales un convencimiento profundo de su responsabilidad social y de la trascendencia pública de su labor profesional. Como participante activo de la vida colectiva y no como mero observador, el comunicador ha de ser consciente de que tiene la misión de ayudar a que funcione mejor la vida colectiva, para lo cual, la Universidad ha de procurarle la formación necesaria para hacerle hábil en el conocimiento e interpretación de la realidad social, en el manejo de las tecnologías, en el dominio de los nuevos lenguajes y narrativas y en la posibilidad de reciclarse de manera innovadora y creativa (Gómez Mompert, 2001: 30).

En términos generales y, quizá en mayor medida, un titulado en Comunicación debería salir de la universidad con demostrada capacidad para pensar con claridad y expresarse con precisión y rigor. Debería contar con las destrezas intelectuales suficientes como para dar con las claves que le ayuden a comprender las complejidades del mundo en que vivimos. Debería ser diestro en el conocimiento de otras culturas y otras lenguas, como herramienta indispensable para hacer efectiva la movilidad y poner en valor su presencia fuera de nuestras fronteras. Y además, debería haber alcanzado dentro de la Universidad la cualificación profesional suficiente en alguna de las tres áreas de la Comunicación. Por eso, se defiende con ahínco que la Universidad no puede ni debe olvidar en ningún caso y, menos en estos momentos en que está pendiente la redefinición de su papel social, que su cometido básico es formar ciudadanos con una sólida base intelectual y no simplemente expedir títulos académicos (Casanova, 2007, Enero 29).

Por ello, desde la Universidad ha de saberse que la hiperespecialización de los titulados pudiera ser una salida engañosa, toda vez que los trabajadores hoy día se encuentran sometidos a la exigencia de movilidad dentro y fuera de las empresas, a demostrar su capacidad de adaptarse a nuevos ambientes, cambiantes exigencias profesionales y sectores en continua transformación. La flexibilidad laboral está acabando, si no lo ha hecho ya, con la figura del trabajador para toda la vida y la está sustituyendo por la del “trabajador camaleón”, ejecutor de tareas, obligado a innovar y a demostrar continuamente capacidad de iniciativa. El papel de la universidad, más que nunca ha de ser igualmente creativo, no adaptativo a las tendencias que le vienen impuestas por el mercado, sabiendo que entre los desafíos que ha de asumir está el de conjugar con eficiencia los saberes profesionales, funcionales, digamos aparentemente *rentables*, con los saberes indispensables (Martín Barbero, 2001: 13), posiblemente poco o nada rentables en términos visibles, pero irrenunciables en términos de formación intelectual.

### **3. Un sistema de créditos unificado**

“Puesta a punto de un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate”.

El sistema de créditos aplicado desde la entrada en funcionamiento del programa Erasmus hace ya veinte años y más tarde con los programa Sócrates y Séneca, ha demostrado su utilidad a la hora de facilitar en la universidad de origen del estudiante el reconocimiento de estudios cursados fuera de sus aulas. Con el ob-

jetivo puesto en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior; el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, correspondiente a sus siglas en inglés ECTS, sufre un cambio relevante en su definición.

Por Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, se establece que

**el crédito europeo es la unidad del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.**

Lo cual significa que la computación en horas del ECTS corresponde no tanto a la duración de las clases a las que el estudiante haya podido asistir en una determinada materia, sino al trabajo desarrollado por él dentro y fuera del aula. El citado Real Decreto determina la equivalencia de un ECTS a un número de horas variable entre un mínimo de 25 y un máximo de 30. El nuevo crédito incluye la asistencia a clases teóricas, la asistencia a clases prácticas, la preparación de trabajos para ambas, el estudio y preparación de clases, la asistencia a tutorías, la asistencia y participación en seminarios y otras actividades, etc.

La implantación del nuevo crédito ECTS supondrá un cambio sustancial en la metodología docente, así como en la valoración del trabajo desarrollado y los progresos alcanzados por el estudiante. Más allá del dominio de los conocimientos en disciplinas de carácter generalista o en las específicas relacionadas con las Ciencias de la Comunicación, es obvio que al estudiante se le exigirá el dominio de unas competencias comunicativas muy superiores a las que, por lo general, han estado habituados. Conscientes de que el foco de la Educación Superior no se dirige a lo que reciben en las aulas, a lo que se les enseña, sino a lo que son capaces de aprender y de demostrar, los estudiantes deberán hacer de la búsqueda de documentación, la preparación de pequeños ensayos, la defensa pública y argumentada de los mismos, la confrontación dialéctica de sus tesis con otros compañeros, etc., un hábito cotidiano en el desenvolvimiento de las clases. El dominio del propio idioma y de sus claves retóricas, de los lenguajes audiovisuales y su potencial expresivo serán los pilares básicos sobre los que se fundamentará el proceso de aprendizaje. Asimismo, la capacidad para trabajar en equipo, para plantear y resolver cuestiones científicas de manera cooperativa se valorará como parte de un proceso de maduración intelectual y social del estudiante, que habrá de facilitarle con solvencia su incorporación al mundo laboral.

## 4. Promoción de la movilidad

“Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos:

- para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios relacionados.

- para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y valorización de los períodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios”.

El derecho a la libre circulación, piedra angular de la filosofía original de la Unión Europea y referido originariamente a bienes y capitales, ha sido progresivamente potenciado desde que en junio de 1985, el acuerdo de Schengen consagrara dentro de su espacio la libre circulación de personas. La mención que en Bolonia se efectúa a este derecho, referido en esta ocasión a estudiantes, profesores y demás personal universitario, viene a completar la imperfecta iniciativa acometida hace veinte años por los programas Erasmus.

Fue entonces cuando se promovió la Universidad como un espacio generador de una novísima identidad europea entre las nuevas generaciones de estudiantes. La posibilidad de pasar al menos un año académico fuera del país, acabar manejando con competencia suficiente otro idioma, conocer otras formas de vida y de enseñanza y abrirse horizontes profesionales más allá de su lugar de origen fueron entonces objetivos marcados por el programa Erasmus. El plan de Bolonia persigue objetivos más ambiciosos. Si bien en alguno de los documentos salidos del propio MEC, como el documento-propuesta *La organización de las enseñanzas universitarias en España*<sup>12</sup> de 27 de noviembre de 2006, se refiere a “la movilidad de los estudiantes hacia otras universidades españolas o europeas” como “un objetivo de la Educación Superior en España” (punto 67), lo cierto es que tras la filosofía de Bolonia, la movilidad no se limita en exclusiva a los estudiantes y, lo que es más importante, no es en absoluto un objetivo, sino un medio, un procedimiento por el que alcanzar otros fines.

En primer lugar, la movilidad aplicada a esos estudiantes de Grado de los que el citado documento-propuesta declara en su punto 69 que las universidades habrán de aprestarse a facilitarles el cursar, al menos, un semestre de sus estudios en una universidad extranjera, no cabe duda de que está relacionada, en primer lugar, con la profundización y generalización de lo previsto en el programa Erasmus

y, en segundo lugar, con la necesidad de garantizar el derecho no escrito de que los estudiantes cuenten con la posibilidad de elegir libremente el centro donde adquirir una mejor formación.

Esto último abunda en el principio de competencia subyacente a toda la filosofía del EEES. Serán las universidades con una oferta académica más atractiva y de mayor calidad las más reconocidas, además de las más solicitadas por los mejores estudiantes. Sin embargo, estaríamos errando la interpretación de lo que persigue el EEES si nos limitáramos a subrayar el fundamentalísimo principio de competencia. Las universidades europeas, tal como las contempla el EEES, no deberían constituirse en modo alguno en empresas en salvaje competencia, sino en piezas fundamentales de un sistema de convivencia e intercambio donde el principio de cooperación prevalezca en aras de una mayor eficiencia en la generación de un conocimiento que, en última instancia, ha de revertir sobre la sociedad que sostiene ese sistema universitario.

Desde ese punto de vista, la movilidad nunca debería entenderse como un fin en sí mismo, sino como un medio dirigido, en el ámbito profesoral, a optimizar la generación cooperada de un conocimiento relevante y útil. Recuperar la consideración de Europa como ecumene, como comunidad científico-cultural reconocida como tal fuera de sus fronteras parece ser uno de los objetivos últimos de Bolonia. Por esta razón, hacer del EEES un ámbito de comunicación fluida y eficiente entre investigadores académicos y no, en su sentido más burdo, un modelo universitario, digamos, regido exclusivamente por criterios mercantilistas, se plantea como uno de los más interesantes desafíos de este programa, que en este punto parece orientarse tanto al recíproco enriquecimiento como a la formación de un cuerpo de titulados universitarios de elevada competencia profesional.

Y aún así, no se trata únicamente de que las mejores universidades compitan por los mejores profesionales universitarios, sino que éstos asuman un nuevo rol dentro de la Universidad: en la investigación, promoviendo proyectos transnacionales, haciendo real un proceso de convergencia que en términos científicos pueda traducirse en una imprescindible confluencia epistemológica con arreglo a la cual, los profesores universitarios del área de la Comunicación, acabaran por fijar la entidad, la especificidad y la densidad de un área de conocimiento científico aún no suficientemente reconocida, de corta tradición en la mayoría de los países del EEES y de producción científica reducida en relación a otras áreas del saber más consolidadas y en relación, sobre todo, a lo aportado desde Estados Unidos. Contar con revistas científicas de referencia dentro del EEES que puedan constituirse en germen de escuelas o corrientes teóricas, disponer de acceso al desarrollo de las líneas de investigación más novedosas, así como consolidar equipos de

investigación y un asociacionismo académico de ámbito europeo deberían ser algunos de los frutos que a medio plazo alumbrara el proceso de convergencia y, que en el ámbito de la Comunicación, se presentan como especialmente necesarios.

## 5. Promoción de un nuevo modelo docente

“Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables”.

Afirma Jorge Wagensberg en su última obra, *El gozo intelectual* que

... toda mente humana se las ha de ver con la adquisición de nuevo conocimiento, por lo que toda mente necesita estímulo, conversación, comprensión, intuición y gozo intelectual (...). Se diría que la idea de clase escolar y más aún, la clase universitaria ha sido diseñada para que las tres cosas, el estímulo, la conversación y la comprensión sean difíciles. (2007: 49)

No se está hablando, pues, del papel del profesor; que también, sino del sistema docente. Para una buena parte de los estudiantes, la Universidad es una continuación del bachillerato (Casanova, 2007, Enero 29), donde tras una multitud de exámenes y varias convocatorias, puede superarse una licenciatura; posiblemente sin necesidad de asistir regularmente a clase, posiblemente, sin necesidad tampoco de escribir un trabajo académico de mínima solvencia.

Nada de esto encaja en las pretensiones del plan de Bolonia. Es cierto que, pese al acento que tantos analistas y tantos documentos oficiales han puesto en la necesidad de replantear el sistema de enseñanza, la convergencia de la educación superior en el espacio europeo no se limita a la sustitución de un modelo docente por otro, ni siquiera es el tema central. Sin embargo, Bolonia carecería de gran parte de su potencial transformador y operativo si se mantuvieran los métodos tradicionales de enseñanza universitaria.

Por una tradición escolástica de la que la Universidad no ha podido ni sabido desprenderse, la enseñanza superior ha venido recayendo sobre los contenidos transmitidos a una audiencia estudiantil, en su mayoría pasiva, acrítica y respetuosa por parte de una autoridad magistral poseedora de información. El modelo educativo promovido desde las sucesivas reuniones de ministros en Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005) no recae principalmente sobre la tarea informadora del profesor; sino en el proceso de aprendizaje del estudiante y en sus logros en

el terreno de los contenidos, tanto como en el de las destrezas, habilidades y competencias marcadas como objetivo de la titulación que esté cursando.

Es evidente que este replanteamiento comporta una transformación profunda del rol del profesor dentro de la universidad, al tiempo que un cambio sustancial de la metodología docente y hasta del propio significado del concepto de aprendizaje. Consciente de que su función va más allá de difundir el contenido de un programa académico, el profesor debe inculcar en el estudiante la idea de que debe acostumbrarse a preguntar, a dudar, a buscar información de manera autónoma y a no conformarse con las supuestas certezas científicas que le son transmitidas por una voz autorizada.

Y para ello es preciso estrechar la relación profesor-alumno más allá de las aulas y potenciar un nuevo concepto de tutoría. Institucionalizar la tutoría como espacio donde orientar al estudiante y hacer un seguimiento detenido sobre el progreso de su aprendizaje debería ser una prioridad del nuevo modelo docente. Las tutorías, los seminarios reducidos y dirigidos por un profesor donde sea posible el encuentro intelectual, donde se marquen objetivos, se corrijan desviaciones y se evalúen los logros alcanzados han de ser una realidad práctica a corto plazo en la universidad española.

El rol del profesor se complica, pero también el del alumno. A ambos el sistema les va a exigir más; posiblemente más dedicación, mayor capacidad de adaptación a los cambios y, con seguridad, una actitud menos rutinaria en el aula. Porque al aula el profesor ya no sólo va a difundir información y el estudiante a recibirla y anotarla. La era de los estudiantes amanuenses parece estar tocando a su fin. La clase magistral no va a desaparecer; pero va a adquirir una dimensión distinta dentro del proceso global de aprendizaje. La clase magistral -teórica, incluso masificada- seguirá existiendo, pero su sentido no se agotará en proporcionar al alumno la información suficiente para pasar un examen. La clase magistral deberá orientarse a proveer estímulos, plantear interrogantes, problemas, avanzar conjeturas para que una vez finalizada, como tan emotivamente declara Jorge Wagensberg, "la audiencia acabe pidiendo la hora de lanzarse a la cafetería y a la biblioteca, dos auténticos templos del gozo intelectual" (2007: 53), donde seguir discutiendo y seguir investigando. Para que el cambio sea verdaderamente innovador en el terreno pedagógico es preciso que confluyan tres variables: el uso de nuevos recursos, por ejemplo, nuevas tecnologías adaptadas a la enseñanza, *e-learning*, plataformas virtuales -Moodle-, etc., nuevos enfoques didácticos y la erradicación de las creencias y rutinas tradicionales centradas en el convencimiento de que la calidad de la enseñanza debe recaer exclusivamente en los contenidos.

Conforme al nuevo modelo, el profesor pasa a ser orientador y guía del estudiante y éste, sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje, responsable de desarrollar todas aquellas estrategias de apoyo necesarias para seleccionar, organizar y asimilar los contenidos del currículo de su titulación. De esta forma, el estudiante se prepara de manera eficaz para aprender a aprender y así poder continuar aprendiendo a lo largo de la vida (García Mestanza, 2006: 7). A este fin, resulta fundamental que la Universidad, en general, y cada profesor, en particular, se planteen como objetivo que sus alumnos adquieran una autonomía progresiva en su aprendizaje para que en su futuro profesional sean capaces de mantenerse al día mediante modos diversos de formación permanente a lo largo de la vida. En este sentido, está alcanzando una presencia cada vez mayor en los planes docentes universitarios lo que en sus siglas inglesas se ha popularizado como LLL (*Long Life Learning*).

La complejidad de la información que a diario ha de procesar un profesional de la Comunicación es tal, y la necesidad de actualizar sus conocimientos tecnológicos es tan continua, que quizá las empresas de comunicación deberían plantearse proporcionar a sus trabajadores la posibilidad de reciclarse como profesionales, de profundizar en el conocimiento de una parcela del saber -estadística, periodismo de precisión, sociología, economía, relaciones internacionales, política comunitaria, etc-, de ponerse al día en el conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación, pero... dentro de la Universidad. Por ello, la enseñanza superior en Comunicación debería estar abierta a colmar las necesidades de formación también de los profesionales, a efectos de contribuir desde la Universidad a una comunicación pública rigurosa, exigente y de calidad.

El aprendizaje de por vida es una exigencia profesional que debe inculcarse en las aulas universitarias... ¿cómo? No hay más respuesta que creando en las clases un contexto de aprendizaje significativo donde el alumnado se sienta motivado como sujeto activo que es de su propia formación. Josefa García Mestanza menciona tres principios que pueden explicar por qué algunos estudiantes persisten más en las actividades de aprendizaje que otros (García Mestanza, 2006: 7-8):

- a) La motivación se basa en el *interés*: los estudiantes trabajan fuerte cuando valoran lo que están aprendiendo, o sea, consideran importante aquello que estudian.
- b) La motivación se basa en la *autoeficacia*: los estudiantes trabajan fuerte cuando se consideran capaces de abordar con éxito las tareas de aprendizaje, o sea, cuando confían en sus posibilidades para aprender los contenidos de la tarea encomendada.

c) La motivación se basa en las *atribuciones*: los estudiantes trabajan fuerte cuando piensan que sus esfuerzos merecen la pena, o sea, cuando atribuyen los éxitos y fracasos a su esfuerzo personal y no sólo a su capacidad (Mayer, 2004).

Se incrementa la exigencia sobre el estudiante, es obvio, pero también sobre el profesor; del que ahora se espera no sólo un incuestionado dominio sobre un área de conocimiento, también, una solvencia demostrada en el terreno pedagógico, una parcela, como sabemos, históricamente desatendida en las aulas universitarias, donde la calidad del conocimiento transmitido lo presidía todo. Desde ahora, la relación profesor-alumno (emisor-receptor) ya no se supeditará al conocimiento, sino que será el conocimiento el que se supedita a la adquisición de las competencias imprescindibles para el desarrollo profesional del comunicador.

Se suele determinar que, a las competencias, digamos, *generales* y que se relacionan con las habilidades requeridas para todo ciudadano crítico y responsable, se habrían de añadir necesariamente las competencias específicas o habilidades vinculadas a una titulación, las competencias *instrumentales*, es decir, herramientas para el aprendizaje y la formación (organización del tiempo, estrategias de aprendizaje autónomo, resolución de problemas, toma de decisiones, planificación, comunicación verbal, comunicación escrita, dominio de idiomas...), competencias *interpersonales* o, lo que es lo mismo, capacidades que permiten mantener una buena relación con los demás y trabajar en equipo (automotivación, adaptación al entorno, sentido ético, habilidad en la comunicación interpersonal, resolución de conflictos, negociación...) y competencias *sistémicas*, relacionadas con la capacidad de gestionar su actuación profesional (creatividad, espíritu emprendedor, capacidad innovadora, gestión por objetivos, estímulo intelectual, valoración de la calidad...). Se trata, en definitiva, de conseguir de los estudiantes unos ciudadanos competentes en el ejercicio de su profesión sea ésta cual sea. Y si hablamos de la Comunicación, los proyectos más innovadores en el ámbito competencial de los comunicadores se están decantando hacia el territorio más práctico del entorno laboral. El dilema está en ¿formar profesionales de la Comunicación conforme a lo demandado por el mercado laboral o conforme a lo demandado por la ciudadanía?

Las leyes del mercado y los naturales requerimientos de empleabilidad de los titulados han inclinado la balanza hacia lo primero y, hay que decir, no obstante, que alguno de sus frutos no adolecen de interés. Merece reseñarse a este efecto la iniciativa que las universidades Antonio de Nebrija, Autónoma de Barcelona y Carlos III de Madrid, junto con la Fundación Telefónica, pusieron en marcha el 11 de enero de 2005 en forma de Observatorio de Periodismo en Internet (OPEI). El 14 de diciembre de 2006, la Universidad Complutense de Madrid y la Entidad Pública Empresa-

rial, Red.es se adhirió mediante Convenio Marco de Investigación y Colaboración a dicho Observatorio. Sus principales líneas de investigación se centran en el análisis sistemático y descripción de contenidos y contextos periodísticos de las publicaciones en la red, los nuevos lenguajes y códigos de comunicación, el perfil del periodista y de las empresas informativas en Internet, los nuevos modelos de negocio, y las tendencias en los formatos y estilos en el periodismo digital (Sánchez Illán et al., 2005). Su objetivo último reside en establecer criterios que permitan una adecuada formación de los futuros titulados en comunicación, especialmente en periodismo, de acuerdo con la demanda del mercado laboral. Por esta razón, señalan sus promotores, es necesario implantar un concepto de enseñanza-aprendizaje que se resume en la expresión de origen anglosajón "lo que demandas es lo que aprendes", interpretando que las facultades de Comunicación no deben acomodarse a lo que requiera el alumno, sino a lo que las empresas de comunicación van a requerir de él. La filosofía que impregna este proyecto es la de formar a los futuros profesionales de la información conforme a la demanda del mercado laboral, para lo cual, el Observatorio viene trabajando sobre interesantes proyectos dedicados a analizar la situación actual del periodismo, haciendo prospectiva de las tendencias que apunta su desarrollo, para así acomodar la formación de los estudiantes a lo que el mercado les va a demandar como profesionales.

## **6. Promoción de la cooperación interinstitucional en investigación y docencia**

"Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior; especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación".

Se ha insistido a lo largo de esta reflexión que la competencia entre universidades que fomenta la Declaración de Bolonia no excluye el imprescindible principio de cooperación. La competencia insta a asumir riesgos, a rentabilizar esfuerzos, a innovar, a responder con mayor eficiencia a las exigencias del mercado laboral, a rendir cuentas de los resultados obtenidos ante las instituciones financieras y, sobre todo, ante una sociedad dinámica que ha de tener en la Universidad un referente óptimo de servicio. Todo esto puede hacerlo una universidad sola y frente a todas las demás. Es posible y es legítimo. Sin embargo, ni es lo que en origen se contempló en Bolonia, ni es lo que en general va a resultar más factible para la mayoría de las universidades.

Ya en su declaración de Glasgow de 2005, la EUA (*European University Association*)<sup>14</sup> insistía en que las universidades podrían reforzar su dimensión euro-

pea desarrollando, entre otras iniciativas, titulaciones conjuntas conforme a las pautas de calidad contempladas en el EEES. Ya nos hemos referido a los beneficios recíprocos que la cooperación universitaria podría revertir en el ámbito de la investigación; sin embargo, no debe desestimarse el ámbito docente, donde la colaboración interinstitucional ya está demostrando un extraordinario interés. Las posibilidades abiertas en este campo son infinitas: desde titulaciones conjuntas ofrecidas y reconocidas por dos universidades de manera simultánea, hasta la oferta de dobles titulaciones por parte de universidades vinculadas mediante un convenio bilateral, pasando, sencillamente, por abordar proyectos de coordinación interuniversitaria encaminados a estudiar la presencia de competencias y materias en planes equiparables, como el emprendido bajo<sup>15</sup> el nombre de *Proyecto Tuning* por las universidades de Deusto y Groningen .

Para los estudios de Comunicación, las posibilidades de cooperación interuniversitaria pueden llegar a ser especialmente atractivas e innovadoras. Al abrirse el abanico de las titulaciones, teóricamente, hasta el infinito, las universidades se encontrarán en disposición de ofrecer alguna de sus especificidades formativas donde pueda reconocerse un nivel de excelencia como plataforma desde la que la universidad en cuestión pueda proyectarse hacia el exterior. Los recursos seguirán siendo limitados y, en un espacio de competencia, es presumible que la gestión universitaria de los mismos se dirija de manera preferente hacia los que mayor “rentabilidad” pública y académica reporten. Será responsabilidad de las áreas de Comunicación y de sus profesionales, poner en valor dentro de sus respectivas instituciones y, desde ellas, hacia fuera, la trascendencia decisiva y estratégica que las enseñanzas en Comunicación han de alcanzar en el contexto europeo de la sociedad del conocimiento.

## **7. Epílogo. Principales resistencias y dificultades**

Nada de lo dicho hasta ahora tendrá efectividad real alguna sin la activa participación de todos los actores implicados en la transformación global que contempla la declaración de Bolonia para el EEES. Sin embargo, lo percibido hasta el momento, al menos en lo que concierne a España, es que ni la dirección del cambio ni los objetivos propuestos han sido capaces de concitar un consenso suficiente. Bien es verdad, que las instituciones, desde el MEC hasta los organismos competentes de las Comunidades Autónomas o la misma Agencia de Evaluación se han aprestado en estos últimos años a una ingente labor de estudio, normativa y comunicativa para hacer efectivo el cambio. Sin embargo, ni la comunidad de profesores, en una proporción significativa, ni, desde luego, el alumnado han manifestado especial entusiasmo por el proyecto, cuando no, abierta oposición.

Un estudio del BBVA hecho público en diciembre de 2006 indicaba que casi la mitad de los estudiantes universitarios españoles asegura no tener ni idea de lo que es el EEES. No existen datos estimativos respecto al mismo tema entre el profesorado, aunque es posible que, de haberlos, no resultaran fiables por el mayor pudor de los profesores a la hora de declarar en una encuesta su ignorancia en lo concerniente al EEES. Sí parece que ha fallado y sigue fallando, en general, una política de comunicación eficiente encaminada a dar a conocer entre todos los estamentos académicos la incidencia directa que sobre su labor va a tener la incorporación de España en el EEES. Se trata de comunicar y, obviamente, de involucrar, de informar y de abrir el proceso a la discrepancia enriquecedora. Las instituciones políticas deberían saber que para que la primera fase del proyecto -la de comunicación- culmine con éxito, es preciso aceptar la incertidumbre, la discusión e, incluso, la protesta como parte natural del mismo.

Al profesorado, con frecuencia, no le han llegado más que mensajes relacionados con el cambio de metodología docente y, siendo un elemento nuclear de la reforma, no puede decirse que ésa sea la *cuestión*. Esto sí lo han percibido amplios sectores del profesorado, preocupados por asuntos trascendentales que tienen que ver con lo que pasa dentro de las aulas como, por ejemplo, si se va a reducir la ratio profesor/alumno o cuáles van a ser los incentivos que reciba el profesorado para mejorar sus prácticas docentes y cómo van a evaluarse; y otros asuntos que tienen que ver con lo que sucede fuera de las aulas, como los relacionados con la financiación de la Universidad. En este sentido, y además del documento sobre financiación hecho público el pasado mes de abril, el Secretario de Estado de Universidades, Miguel Ángel Quintanilla, ha avanzado en no pocas ocasiones que la financiación de las universidades estará vinculada a criterios de competitividad, porque está demostrado, a su juicio, que “el café para todos no funciona”. Sin embargo, existe el convencimiento, expuesto por escrito en la declaración de Glasgow, de que

**las universidades europeas no cuentan con una financiación suficiente, por lo que no pueden competir con otros sistemas sin niveles de financiación equiparables. En la actualidad, los países de la UE destinan a la universidad una proporción de su PIB aproximadamente equivalente a la mitad de lo que se destina en Estados Unidos .**

Esta preocupación es la que con mayor intensidad se ha dejado sentir entre algunas asociaciones estudiantiles que, en Madrid, País Vasco y Barcelona, principalmente, han denunciado el riesgo de un encarecimiento sustancial de la enseñanza superior, además de dificultades estructurales que pudieran hacer encallar el proyec-

to de convergencia europea de manera insalvable, junto a la queja recurrente de que los estudios se enfoquen exclusivamente a satisfacer las demandas de las empresas.

Por ello, si la reforma del sistema universitario europeo entrara en una deriva economicista, y el criterio de rentabilidad primara sobre aquellos otros que históricamente construyeron en Europa un modelo de Universidad orientado al enriquecimiento moral y cultural de la sociedad, se entraría en flagrante contradicción con los presupuestos originales de la Declaración de Bolonia.

## Referencias

Casanova, J. (2007, Enero 29). La Universidad. *El País*.

García Mestanza, J. (2006). Hacia la calidad. Una aplicación telemática educativa adaptada al EEES. Valencia: *XVI Congreso Nacional de ACEDE*.

Gómez Mompart, J. Ll. (2001). Periodismo de calidad para una sociedad global. *Pasajes de Pensamiento Contemporáneo*, 7, septiembre-diciembre.

Haug, G. (2004, Abril 19). Reformas universitarias en Europa: retos con oportunidades. *La Vanguardia*.

Humanes, M. L. (2005, Septiembre 3). La enseñanza del periodismo en España. Medios de Comunicación en Crisis, *Le Monde Diplomatique*.

Martín Barbero, J. (2001). Transformaciones del saber en la sociedad del conocimiento y del mercado. *Pasajes de Pensamiento Contemporáneo*, 7, septiembre-diciembre.

Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Prentice Hall.

Murciano, M. (2005). La enseñanza del periodismo, nuevos desafíos internos y externos. *Cuadernos de Periodistas*, diciembre.

Sánchez Illán, J. C., Franco, G., Sandoval Martín, T. & Diezhandino Nieto, M. P. (2005). El Observatorio de Periodismo en Internet: análisis de la comunicación, la profesión y la industria periodística en la red. En Pereira Fariña, X., López García, X. & Villanueva Rey, X. (Coords.), *Investigar sobre periodismo. Reunión científica de la Sociedad Española de Periodística*, Santiago de Compostela, 27-28 de mayo.

Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual*. Barcelona: Tusquets, Metatemas.

Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación, fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 4, 1.

## Notas

(1) En el ranking de las mejores universidades del mundo elaborado por *The Times* por tercer año consecutivo, EE.UU. es el país mejor situado. Entre los primeros 20 puestos de la clasificación aparecen 11 de sus universidades. Sólo dos universidades de la UE están entre las 20 mejores del mundo, Oxford y Cambridge. En lo referido a España, sólo la Universidad de Barcelona, en el puesto 190, figura entre las 200 mejores.

Para realizar esta clasificación se han tenido en cuenta criterios cualitativos y cuantitativos a partes iguales. Así, las valoraciones cualitativas han sido realizadas por 3.703 profesores universitarios de todo el mundo y por un reducido grupo de personas vinculadas con empresas e instituciones públicas y privadas. Cada uno de estos profesores debía seleccionar 30 universidades de su área de conocimiento.

Los criterios cuantitativos provienen de indicadores sobre docencia e investigación (un 20% cada uno en el cómputo final). En esta cuestión, se analizó la ratio de alumnos por profesor y el número de veces que aparece citado un artículo científico en publicaciones académicas de impacto internacional.

(2) [http://www.crue.org/pdf/Informe%20Financiacion%20SUE%20\(24-04-07\).pdf](http://www.crue.org/pdf/Informe%20Financiacion%20SUE%20(24-04-07).pdf), pp. 38-39.

(3) Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura.

(4) [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_comunicacion_def.pdf), p. 101.

(5) Todos los títulos han de pasar por un proceso de verificación como requisito para ser incluidos en el Registro. Para otorgarla, el Consejo de Universidades tendrá en cuenta los informes elaborados por comisiones de expertos, a su vez, homologados conforme a lo dispuesto por la ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education).

(6) ¿Con arreglo a qué criterios debería, por ejemplo, delimitarse la función más informativa o más de relaciones públicas de un profesional que trabaje en un medio impreso, portavoz de una gran corporación empresarial, ya sean unos grandes almacenes o un laboratorio?

(7) Cfr. Documento propuesta sobre directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Master de 21 de diciembre de 2006, aptdo. 25: "Las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria, establecerán la clasificación definitiva de ramas

de conocimiento, así como la lista de materias básicas comunes a las que se refiere el apartado 5.c. del presente documento, teniendo en cuenta las condiciones en él establecidas y el contenido general del documento".

(8) *Ibíd*em, apartado 8.

(9) [http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf)

(10) [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_comunicacion_def.pdf)

(11) Para Periodismo se mencionan: a) Redactor/a de información periodística en cualquier tipo de soporte, b) Redactor/a o responsable de prensa o comunicación institucional, c) Investigador/a, docente y consultor/a de comunicación y d) Gestor/a de portales y editor/a de contenidos.

Para Comunicación audiovisual: a) Director/a y realizador/a audiovisual, b) Productor/a y gestor/a audiovisual, c) Guión audiovisual y d) Diseño de producción y postproducción visual y sonora.

Para Publicidad y Relaciones Públicas: a) Director/a de comunicación, investigador/a y consultor/a estratégico en publicidad y relaciones públicas, b) Investigadores/as, Planificadores/as y Compradores de medios, c) Creativo/a y diseñador/a y d) Gestor/a de comunicación corporativa.

(12) <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/propuesta-mec-organizacion-titulaciones-sep06-ccu.pdf>

(13) [http://www.nebrija.com/nebrijadigital/ciber\\_observandomedios\\_jesusflores.htm](http://www.nebrija.com/nebrijadigital/ciber_observandomedios_jesusflores.htm)

(14) [http://www.institucional.us.es/ees/formacion/Glasgow\\_Declaracion\\_esp.pdf](http://www.institucional.us.es/ees/formacion/Glasgow_Declaracion_esp.pdf)

(15) [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)

(16) [http://www.institucional.us.es/ees/formacion/Glasgow\\_Declaracion\\_esp.pdf](http://www.institucional.us.es/ees/formacion/Glasgow_Declaracion_esp.pdf)

