

Dr. Carles MARÍN-LLADÓ

Universidad rey Juan Carlos. España. carles.marin@urjc.es. <https://orcid.org/0000-0001-7456-5889>

Dra. Laura CERVI

Universidad Autónoma de Barcelona. España. laura.cervi@uab.cat. <https://orcid.org/0000-0002-0376-0609>

Dra. Elvira CALVO-GUTIÉRREZ

Universidad Complutense de Madrid. España. ecalvogu@ucm.es. <https://orcid.org/0000-0002-3833-8432>

Estudios universitarios de periodismo en España: un análisis curricular

Journalism University studies in Spain: a curriculum analysis

Fechas | Recepción: 14/02/2022 - Revisión: 25/03/2022 - En edición: 29/03/2022 - Publicación final: 01/07/2022

Resumen

Este artículo muestra los resultados de un estudio cuantitativo y cualitativo que analiza los siete planes de estudio sobre periodismo de siete universidades españolas, tanto públicas como privadas, con mayor reputación académica, impacto de investigación y reputación del empleador, según los índices internacionales *QS World University* y *Shanghai Ranking*. Se analizan las competencias, agrupaciones temáticas y tipos de asignaturas a partir del método de enseñanza de los grados de periodismo de un total de 518 asignaturas. Las conclusiones del estudio señalan la falta de materias sobre tecnología y habilidades tecnológicas que permitan equilibrar unos contenidos curriculares a menudo más teóricos que prácticos. La ética y la deontología de la profesión también deberán ser claves para que el futuro profesional del periodismo se forme con la idea tan antigua como necesaria de transmitir un trabajo veraz, honesto y los más objetivo posible.

Palabras clave

Periodismo; universidad; planes de estudio; tecnología; deontología

Abstract

This article shows the results of a quantitative and qualitative study that analyses the Journalism curricula of seven Spanish universities, both public and private, with the highest academic reputation, research impact and employer reputation, according to the international indexes: QS World University and Shanghai Ranking. The competences, thematic groupings and types of subjects are analysed from the curricula of Journalism degrees for a total of 518 subjects. The study notes the lack of subjects on technology and technological skills to balance the curricular content which is often more theoretical than practical. The ethics and deontology of the profession should also be key for future Journalism professionals, together with the necessity to transmit work which is as truthful and as objective as possible.

Keywords

Journalism; University; Curriculum; Technology; Deontology

1. Introducción

Internet ha sido seguramente la gran innovación disruptiva del siglo pasado (Christensen y Raynor, 2003), y también del actual. El nuevo ambiente tecnocultural generado por la aparición de las nuevas tecnologías no sólo ha transformado las formas de relacionarse y comunicarse entre las personas, sino también los modelos de organización, producción y comercialización de casi todos los sectores profesionales, en particular de aquellos relacionados con la información, la comunicación y la cultura, y en especial el periodismo (Campos-Freire et al., 2016).

La Red de redes ha cambiado para siempre los modelos de negocio de la industria del periodismo, pero también ha transformado significativamente la forma en la que los periodistas llevan a cabo su trabajo (Wahl-Jorgensen et al., 2016). La gran difusión de las redes sociales y de las diversas "plataformas participativas" evidencian hoy más que nunca, por el contexto histórico en el que vivimos, que la información se ha convertido en un verdadero bien común, que ya no es competencia exclusiva de una "casta" de profesionales, sino que implica potencialmente a todos los ciudadanos (Fuchs, 2008; Tejedor-Calvo y Cervi, 2017).

Tal y como asegura el inventor del concepto, Clayton Christensen, cuando aparece una "innovación disruptiva", las organizaciones deben ser lo suficientemente ágiles como para poder adaptarse a esa nueva realidad (Christensen y Raynor, 2003). Por eso, algunos autores como Deuze (2006) consideran que el periodismo tal y como lo conocemos "ha muerto", e incluso que es una "institución zombi". A todo ello, hay que sumar el hecho de que los investigadores en la materia continúan especulando sobre el "fin del periodismo" (Deuze, 2006).

En la misma línea, observamos que la enseñanza del periodismo está viviendo una situación crítica, si nos atenemos a los parámetros tradicionales en los que se había movido hasta hace poco esta disciplina profesional (Humanes-Humanes y Roses-Campos, 2014).

Aunque los sistemas de medios de comunicación y las culturas periodísticas pueden ser muy diferentes (Hallin y Mancini, 2004), los cambios y los retos a los que se enfrenta la enseñanza del periodismo en todo el mundo son, en gran medida, similares, y prueba de ello es que existe una clara intención por parte de las universidades de adaptarse a las innovaciones, ya sean tecnológicas, ya sean por los cambios que se produzcan en el sector. De hecho, el mejor ejemplo que aún ambos propósitos ha sido la incorporación, en los primeros años de este siglo, de todo lo concerniente al ciberespacio y su uso en los planes de estudio universitarios de comunicación.

Partiendo de esta premisa, este artículo toma como referencia dos estudios anteriores (Tejedor-Calvo y Cervi, 2017; y Tejedor-Calvo et al., 2020) que han estudiado las mejores universidades en el ámbito europeo y mundial, y analiza 7 centros universitarios (de una muestra inicial de 10) que ofrecen el Grado de Periodismo y que ocupan las mejores posiciones en los rankings *QS World University* y *Shanghai*. La investigación ahonda en el tipo de competencias, la organización curricular y las asignaturas, para responder a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cómo se estructuran los planes de estudio de las universidades españolas que tienen Grados de Periodismo? 2) ¿Cuáles son las competencias y fines de las universidades que son objeto de estudio? 3) ¿Cuál es la tipología de materias que encontramos en estas carreras? 4) ¿Qué vocación curricular aparece en los planes de estudio?

A partir de estas cuestiones, este trabajo se concentra en 2 objetivos:

Objetivo 1. Analizar la correspondencia de los estudios de periodismo con la adquisición de capacidades para ejercer la profesión a partir de la producción de contenidos y la formación tecnológica.

Objetivo 2. Observar el equilibrio real entre la teoría y la práctica periodística con vocación técnica y profesional en los planes de estudios de las universidades españolas analizadas.

2. Marco teórico

2.1. El eterno dilema

Históricamente, las facultades y las escuelas de periodismo siempre han luchado por actualizarse, manteniendo el ritmo de las tendencias (más que) cambiantes de la profesión periodística (Mensing, 2010). Diferentes estudios (Acosta-Damas, Costales-Pérez y Rosales-Vicente, 2016; Martínez-Nicolás, García-Galera y Torregrosa-Carmona, 2018) han destacado la existencia de una desconexión entre los ideales de los profesionales del periodismo y sus rutinas de trabajo reales, subrayando la escasa correspondencia entre los estudios de periodismo con el nuevo escenario profesional.

A principios de este siglo, Skinner, Gasher y Compton (2001) ya aseguraban que el debate sobre los estudios de periodismo, dominado por el enfoque estadounidense, estaba estancado en la eterna dicotomía entre teoría y práctica. Los que tradicionalmente han opinado que el periodismo es un *craft*,

esto es, una suerte de artesanía vocacional, consideran que el verdadero talento no se aprecia en un entorno académico, puesto que el periodismo es una vocación y no se puede aprender (Solkin, 2020).

Por otro lado, autores como Deuze (2006), Anderson (2014) o el mismo Gillmor (2016) abogan por una profesionalización del periodismo que pase por el establecimiento de una base conceptual común que sirva para establecer unos estándares propios en la profesión (Anderson, 2014).

Llegados al segundo decenio del siglo XXI, no parece que la situación haya cambiado mucho. En una investigación realizada hace poco más de una década, y en la que se consultó a 35 investigadores y docentes de periodismo de 16 países, Claudia Mellado (2010) subrayaba la pervivencia de esta dicotomía entre los que concebían el periodismo como un oficio basado en el dominio de habilidades técnicas y los que defendían la profesionalización del sector. En ambos casos, lejos de decaer esa idea de cursar estudios con perspectiva profesional, hoy en día se mantiene como baza para que futuros estudiantes elijan, precisamente, la carrera de periodismo para poder ejercerla en medios de comunicación o en empresas con vocación comunicativa (Álvarez-Nobell, Castillo-Esparcia y Ruíz-Mora, 2022).

Por otro lado, la irrupción de internet parece haber generado una suerte de división entre partidarios (Pavlik, 2013) y detractores de la tecnología (Ferrucci, 2018; Creech y Mendelson, 2015). Patrick Ferrucci (2018), precisamente, descubre que los periodistas recién graduados son mucho más hábiles en el manejo de las tecnologías -que siguen teniendo un protagonismo en los planes de estudio de periodismo actuales (Sánchez-García y Tejedor, 2022)-, pero parecen menos preparados en las habilidades tradicionales del periodismo, como entrevistar, producir información, etc.

Como ya subrayaba Harvey (2007) hace más de una década, privilegiar las habilidades técnicas y tecnológicas sobre el compromiso crítico podría responder a un proyecto neoliberal más amplio, destinado a erosionar los derechos de los periodistas y, por ende, la calidad democrática. Sea como fuere, lo cierto es que la formación multimedia y digital en los estudios universitarios del periodismo es una realidad ya asentada en esta segunda década del siglo XXI y, en el caso concreto de España, es "cada vez más técnica y especializada" (Masip et al., 2022).

En los últimos años, este debate está lejos de solucionarse, aunque parece haber encontrado un espacio de conciliación en el modelo del "Teaching hospital" (Newton, 2012). Este término se ha aplicado a múltiples experiencias, pero define con precisión las posibilidades de colaboración entre la industria y la academia para que los estudiantes trabajen como si estuvieran en una redacción real (Solkin, 2020). Este modelo parece ofrecer una mezcla de habilidades técnicas y bases conceptuales y éticas (Creech y Mendelson, 2015: 153) capaces de superar el dilema teoría-práctica.

Por último, diversos autores (Baines y Kennedy, 2010; Casero-Ripollés, Izquierdo-Castillo y Doménech-Fabregat, 2016; Gillmor, 2016; Martínez-Nicolás, 2020; Baladrón-Pazos, Correyero-Ruiz y Manchado-Pérez, 2022) destacan la importancia de enseñar habilidades empresariales a los futuros periodistas para que puedan sobrevivir de forma autónoma en un mercado cada vez más competitivo, pero también incierto.

2.2. ¿Qué hacen las mejores universidades del mundo?

Diferentes estudios han analizado los diseños curriculares de diversas universidades y contextos. Tejedor-Calvo y Cervi analizaron las mejores universidades del mundo (principalmente estadounidenses), según el QS *Ranking*, y concluyeron que los planes de estudio están centrados más en el aspecto humanístico de la comunicación que en las competencias tecnológicas o profesionales. Más del 50% de las asignaturas obligatorias de los Grados analizados se dedicaban a las teorías y metodologías de la comunicación y a los conocimientos generales en el campo de las ciencias sociales y, en ambos casos, las técnicas expresivas audiovisuales y periodísticas, y las tecnologías y habilidades tecnológicas no suponían más del 20% de las asignaturas obligatorias (Tejedor-Calvo y Cervi, 2017).

A partir del análisis de las universidades europeas mejor posicionadas del mismo *ranking*, Tejedor-Calvo y Cervi (2017) observaban muchas similitudes, pero una diferencia fundamental: en las norteamericanas, los cursos sobre conocimientos generales no específicos del ámbito de la comunicación representan el 51% del total, mientras que en Europa sólo suponen el 5%. Esto demuestra la diferencia entre las universidades norteamericanas y las europeas, ya que las primeras se dedican, en un mayor porcentaje, a cubrir estudios más genéricos, humanísticos y menos especializados. Sin embargo, las mejores universidades del mundo tienden a centrarse, principalmente, en cursos teóricos, metodologías de investigación y a fomentar una mirada crítica más que a centrarse en un modelo educativo basado en la profesionalización y en el aprendizaje de herramientas y tecnologías.

3. Método

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado las diez universidades españolas mejor posicionadas en dos de las tablas clasificatorias de ámbito mundial de mayor proyección, con el fin de comparar los estudios de periodismo de sus facultades de Comunicación. Hemos escogido solo "periodismo" porque la finalidad de estos estudios implica, sobre todo, dedicarse a una actividad profesional que consiste en la búsqueda, interpretación y difusión de información de forma escrita, audiovisual o gráfica.

La muestra utilizada se basa en los índices *QS World University*, a partir de la categoría "Estudios de comunicación y medios", y *Shanghai Ranking*, a partir de la categoría "Estudios de comunicación". El periodo en el que se desarrolló el trabajo de campo de este estudio fue en el primer semestre de 2021, por lo que la muestra corresponde a los índices de ese año.

Debemos apostillar en este punto que existen diversos estudios (González-Riaño, Repiso y Delgado-López-Cózar, 2014; Blom, Davenport y Bowe, 2012) que indican que la mayoría de estos *rankings* nacionales y mundiales están lejos de ser perfectos y que, además, la evidencia científica sobre sus puntuaciones y, por lo tanto, posiciones, es escasa. No obstante, son aceptados por la mayoría de los países y sirven para que universidades puedan promocionar sus enseñanzas, así como para que estudiantes y empresas tengan un criterio claro para elegir la mejor universidad. De hecho, y a pesar de las críticas recibidas, estas clasificaciones satisfacen la demanda de transparencia, puesto que proporcionan datos comparativos en el ámbito mundial que, muy a menudo, gobiernos e instituciones no son capaces de proveer. (Olca y Bulu, 2016).

Este artículo, por lo tanto, se basa en el análisis de aquellas titulaciones en periodismo que están mejor clasificadas internacionalmente como paso previo al proceso, cada vez más influyente, de toma de decisiones en todos los ámbitos, tanto públicos como privados (Moed, 2017).

La selección de *QS World University* y *Shanghai Ranking*, en detrimento de indicadores nacionales reconocidos como los del diario "El Mundo", se justifica por la necesidad de utilizar índices internacionales que permitan comparar otros contextos más amplios y, a la vez, diversos (Tejedor-Calvo et al., 2020).

Entre los cinco índices internacionales que ofrecen datos comparativos basados en criterios iguales (ARWU, Leiden, THE o QS), debemos señalar que ARWU y Leiden se centran respectivamente en América del Norte y Asia (Moed, 2017), y, por lo tanto, no son adecuados para nuestra investigación. La clasificación mundial THE, por otro lado, no tiene en cuenta la calidad de la educación y del profesorado, dos aspectos que consideramos fundamentales para nuestra investigación.

Las universidades escogidas en primera instancia fueron las mejor posicionadas en los *rankings* seleccionados para este estudio: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Navarra (UNAV), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Universidad Pompeu Fabra (UPF), Universidad Oberta de Catalunya (UOC), Universidad de Sevilla (US), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad de Barcelona (UB) y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Precisamente, las tres últimas fueron descartadas porque la primera solo tiene grados en Comunicación Audiovisual, Comunicación y Creación Audiovisual, e Información y Documentación; la segunda porque solo tiene grados en Comunicación Audiovisual y en Publicidad, Relaciones Públicas y *Marketing*; y la tercera porque solo tiene másteres con una especialización de carácter audiovisual. El resto de las universidades, a pesar de sus diferencias, tiene un denominador común: todas ellas contemplan grados de Periodismo, con la salvedad de la UOC, cuyo grado se llama "Comunicación, diseño y creación digitales", pero ostenta una especialización en Periodismo.

La muestra escogida afianza, más si cabe, el valor del estudio curricular, puesto que estas mismas universidades aparecen en los *rankings* anteriores de los dos indicadores escogidos: en concreto, desde 2018 hasta 2020. Solo la Universidad pública de Castellón: Jaume I aparece bien posicionada (hasta un cuarto puesto) en el *Ranking Shanghai* de 2020 y más abajo en años anteriores, pero desaparece en el 2021, motivo por el que no se ha tenido en cuenta en este artículo.

Tabla 1. Tabla de universidades con sus correspondientes rankings y grados analizados

Universidad española	Posición rankings QS/Shanghai	Estudios/Grados	Tipo de Universidad	Comunidad autónoma o foral
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	51-100 /-	Periodismo	Pública	Comunidad Autónoma de Madrid
Universidad de Navarra (UNAV)	51-100 / 201-300	Periodismo	Privada	Comunidad Foral de Navarra
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	101-150 / -	Periodismo	Pública	Comunidad Autónoma de Cataluña
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	- /101-150	Comunicación, diseño y creación digitales: Mención en Periodismo	Servicio público de gestión privada	Comunidad Autónoma de Cataluña
Universidad Pompeu Fabra (UPF)	101-150 / 151-200	Periodismo	Pública	Comunidad Autónoma de Cataluña
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	201-300 / 201-220	Periodismo	Pública	Comunidad Autónoma de Madrid
Universidad de Sevilla (US)	- / 201-300	Periodismo	Pública	Comunidad Autónoma de Andalucía

Fuente: elaboración propia

Las 7 universidades objeto de análisis pertenecen a 3 comunidades autónomas y a la única comunidad foral del país, de entre las que destacan: la Comunidad de Madrid, con 2 centros, y la Comunidad de Cataluña, con 3 centros. Todas ellas disponen de una carga lectiva igual en todos los grados simples analizados.

La investigación ha aplicado un método mixto, cuantitativo y cualitativo. Los datos se han procesado con hojas de Excel, a través de una base de datos donde se ha recogido la descripción de las materias, así como el número y el tipo de créditos, agrupando las asignaturas en categorías temáticas y aplicando un análisis descriptivo univariable y bivariable de frecuencias y porcentajes. Por lo tanto, la primera etapa del análisis se ha desarrollado cualitativamente y, para el análisis de las asignaturas, se ha aplicado una metodología cuantitativa.

Las variables para el citado análisis cuantitativo son: número de créditos, tipo de asignatura (optativa u obligatoria), y temas. Siguiendo los estudios anteriores de Tejedor-Calvo y Cervi (2017) y Tejedor-Calvo et al. (2020) -donde se elabora un análisis con datos de cada universidad, planes de estudios y objetivos, salidas profesionales, contenido y competencias de las asignaturas, y perfil de los estudiantes; y un análisis de contenido por agrupaciones de ámbitos temáticos, a partir de "las principales materias definidas en los planes de estudio de las carreras de Periodismo y Comunicación-, los temas para el presente estudio se han clasificado en las siguientes categorías:

1. Teoría, estructura e historia de la comunicación.
2. Metodologías de investigación.
3. Teoría y estructura de las profesiones periodísticas.
4. Conocimientos generales (Ciencias Sociales, Humanidades...).
5. Empresa y modelos de negocio.
6. Periodismo especializado (deportivo, literario, económico, etc.)
7. Técnicas expresivas audiovisuales (lenguaje audiovisual...).
8. Técnicas expresivas de redacción (Internet, multimedia ...).
9. Géneros periodísticos.
10. Tecnología y habilidades tecnológicas.

4. Resultados

4.1. Estructuración de los grados

Observar cómo estructuran los estudios cada universidad seleccionada para el análisis es tarea primordial para poder entender no solo la dimensión social de cada centro, sino para identificar cuáles son los elementos que definen sus estructuras curriculares y entender el porqué de unos créditos en detrimento de otros en los estudios que ofrece cada centro universitario. Todas ellas constan de 4 cursos académicos y 240 créditos ECTS.

La Complutense de Madrid dispone de los tradicionales grados en Comunicación Audiovisual, Periodismo, y Publicidad y Relaciones Públicas, pero no dobles grados. Todas las materias de sus estudios de Periodismo tienen 6 créditos, repartidos en 8 semestres y seis módulos de formación básica (60 créditos), materias obligatorias (108) y optativas (66) y el trabajo fin de grado (6). No hay prácticas obligatorias en el Plan de Estudios.

El Grado de Periodismo de la Universidad de Navarra se estructura en 4 cursos con asignaturas de entre 3 y 6 créditos, además del Trabajo final de grado de 9 créditos, distribuidas en 2 semestres por curso. La optatividad se distribuye en 2 semestres y las materias, eminentemente prácticas, constan de 3 créditos cada una de ellas. No hay prácticas obligatorias en el Plan de Estudios.

La Universidad Autónoma de Barcelona ostenta los tradicionales grados antes comentados. El de Periodismo dispone de los dos primeros con créditos de Formación básica (42 y 18 respectivamente) y con créditos obligatorios (18 y 42), dejando la optatividad para los cursos 3º y 4º, con 12 y 36 créditos respectivamente. En el 3er. Curso los créditos obligatorios son 48 y en el 4to. curso, 12, que corresponden a las prácticas obligatorias. El Trabajo Final tiene una asignación de 12 créditos.

La Universidad Rey Juan Carlos aglutina un número importante de titulaciones de especialización en Comunicación a partir de los tres grados simples tradicionales y otros dobles grados (5 cursos académicos). El itinerario formativo del Grado de Periodismo se conforma con materias obligatorias y materias optativas, todas ellas con un valor de 6 créditos ECTS. Se divide en 8 cuatrimestres con cinco asignaturas en cada uno de ellos durante los tres primeros cursos, exceptuando el idioma moderno del segundo año que se computa como materia anual. El cuarto curso tiene una composición diferente: dos asignaturas obligatorias (una de reconocimiento de créditos) y tres optativas en el primer semestre; y dos anuales que corresponden al TFG (6 créditos) y a las Prácticas Externas obligatorias (24 créditos). Las materias optativas son muy pocas: 5 en total.

La Universidad Pompeu Fabra, además de Periodismo, dispone de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. La mayoría de las asignaturas tiene un cómputo trimestral. Los estudios de Periodismo se conforman con 64 créditos de Formación básica, 138 créditos de materias obligatorias, que incluyen prácticas (14 créditos) y el TFG (10 créditos), y materias optativas: 38 créditos. Las materias optativas son amplias: 32 asignaturas de los planes de comunicación tradicionales, pero también de Ciencias Políticas, Ciencias Económicas, etc.

La *Universitat Oberta de Catalunya*, más conocida como la UOC, no ofrece un Grado de Periodismo como tal, pero sí uno de Comunicación que permite al alumno especializarse en 4 áreas, entre ellas, la "mención" en Periodismo. Este grado se divide en materias básicas (60), obligatorias (114), optativas (54) y el Trabajo fin de grado (12). Todas las asignaturas son semestrales y tienen 6 créditos, exceptuando el Prácticum en empresas, que tiene 12 créditos ECTS. Los estudiantes pueden elegir 21 materias optativas con una orientación práctica y profesional.

La Universidad de Sevilla ofrece, entre otros, el Grado de Periodismo, que se distribuye de la siguiente manera: 60 créditos de Formación Básica, 120 obligatorios, 54 optativos, un Prácticum obligatorio de 6 meses que no computa créditos, prácticas optativas en empresas de 6 créditos, y un TFG de 6 créditos. Todas las materias son semestrales y constan de 6 créditos.

4.2. Objetivos, competencias e hitos curriculares

Los objetivos y competencias de los 7 planes de estudio analizados de los grados de Periodismo de las 7 universidades que han sido seleccionadas identifican 10 hitos curriculares en las materias de sus planes de estudio. Los más repetidos son los que tienen que ver con la formación de los perfiles profesionales que van a realizar sus estudiantes, así como la producción de los contenidos periodísticos, la formación tecnológica y la deontología profesional. Vamos a conocerlos con detalle siguiendo un criterio de mayor a menor relevancia:

-Formación de perfiles profesionales. Adquisición de capacidades para ejercer en los diferentes perfiles profesionales del periodismo.

-Producción de contenidos. Adquisición de capacidades para buscar, identificar, seleccionar y recoger la información en cualquiera de sus vertientes escritas y audiovisuales.

-Formación tecnológica. Adquisición de herramientas y conocimientos tecnológicos con base profesional para adecuarse a las nuevas formas de transmisión de información, conocimiento y opinión a la sociedad.

-Conciencia ética y deontológica. Conocer y valorar el hecho comunicativo a partir de la deontología periodística con el fin de proporcionar al lector, oyente o televidente una información rigurosa y veraz.

-Capacidad de expresión. Adquisición de capacidades para expresarse con coherencia y claridad, tanto de forma escrita como oral con el fin de divulgar conocimiento a la sociedad.

-Multicapacidad profesional y creativa. Desarrollar versatilidad y creatividad en la labor periodística en cualquier producto comunicativo, a partir de la capacidad de trabajo en equipo, del autoaprendizaje y autoexigencia, y de la demostración del liderazgo, talento y negociación.

-Capacitación humanista de la realidad. Adquisición de conocimientos amplios de otras disciplinas como la historia o la filosofía con el fin de dotar al profesional de la información de una visión más completa y certera de aquello que le envuelve y, posteriormente, transmite a la sociedad.

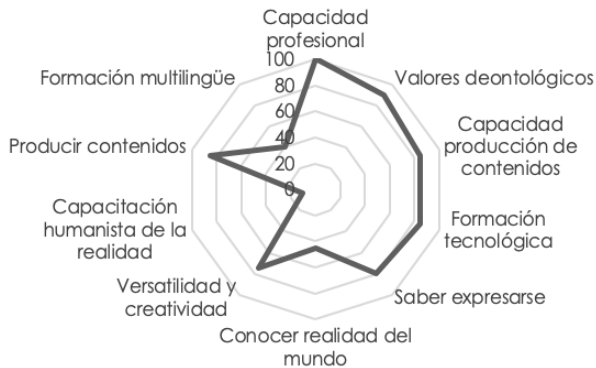
-Comprensión crítica y analítica de la realidad. Estudiar la realidad actual con sentido racional y crítico para poder transmitirla con comprensión hacia el ciudadano.

-Cimientos y realidad social de la comunicación. Analizar y entender las bases de todo proceso de comunicación para formar al futuro periodista de forma completa y transversal.

-Formación multilingüe. Adquisición de conocimientos de las lenguas oficiales y cooficiales del país, además de una tercera extranjera como forma de trabajo profesional.

Las 11 competencias más habituales en los currículos de estas universidades quedan reflejadas en el siguiente gráfico, si bien las más reiteradas son: la capacidad profesional, los valores deontológicos, la capacidad de producción de los contenidos periodísticos, la formación tecnológica y el hecho de que el estudiante sepa expresarse tanto oralmente como por escrito.

Gráfico 1. Principales competencias de los planes de estudio



Fuente: elaboración propia

4.3. Tipos de asignaturas: créditos y prácticas

A partir de los 7 planes de estudio, se han analizado un total de 518 asignaturas con el fin de observar el tipo y los créditos de las materias y la obligatoriedad o no de las prácticas curriculares. En la Tabla 2 se puede observar el desglose por universidades de las asignaturas obligatorias (258) y de las asignaturas optativas (260). Se trata de una cifra muy similar entre unas y otras, aunque la disparidad en la optatividad queda patente, si comparamos la URJC, con 5 optativas, con la UPF:102. En cuanto a las asignaturas obligatorias, hay mayor equilibrio en todos los centros (en torno a las 30), excepto la Universidad de Navarra (43) y, sobre todo, la Universidad Pompeu Fabra (65). La explicación puede hallarse en el número de créditos de las materias. La UNAV tiene muchas asignaturas de 3 créditos ECTS y la UPF de 4 y 5 créditos ECTS principalmente, cuando el resto de las universidades organiza su oferta a partir de los 6 créditos.

Tabla 2. Distribución de asignaturas obligatorias, optativas, número de créditos y prácticas

Universidad española	Asignaturas obligatorias	Asignaturas optativas	Número de créditos ECTS de las materias	Prácticas obligatorias
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	29	30	6 créditos	No hay prácticas.
Universidad de Navarra (UNAV)	43	59	3, 6 y 9 créditos	No
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	28	25	3, 6 y 12 créditos. 12 créditos de Prácticas externas.	Sí
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	29	21	6 créditos y 12 créditos de Prácticas en medios	Sí
Universidad Pompeu Fabra (UPF)	65	102	4, 5, 6, 8, 9, 10 y 24 créditos. 14 créditos de Prácticas en medios.	Sí
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	34	5	6 créditos y 24 créditos de Prácticas en medios	Sí
Universidad de Sevilla (US)	30	18	6 créditos. 6 créditos de prácticas optativas	Prácticum de 6 meses que no computa créditos. Y unas prácticas en medios optativas
Créditos totales	258	260		

Fuente: elaboración propia

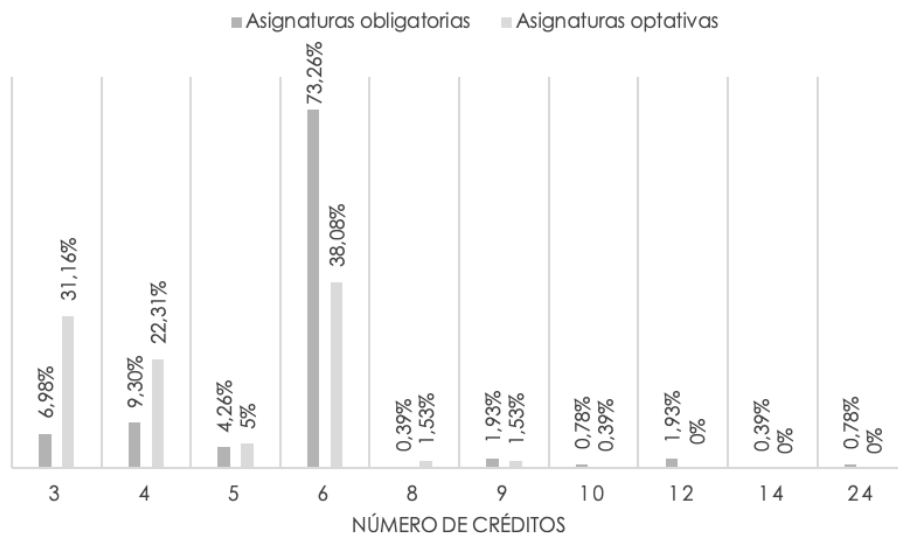
La flexibilidad de la Universidad Pompeu Fabra en los itinerarios de formación es máxima, tanto en las materias obligatorias como en las prácticas, mientras que en el caso de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Rey Juan Carlos, los alumnos tienen poca capacidad para la especialización. La Universidad de Navarra es la que tiene un comportamiento más equilibrado.

Por contraposición, es interesante remarcar el comportamiento de las universidades estadounidenses y europeas, como Reino Unido y Países Bajos. La optatividad supera con creces a las asignaturas obligatorias: 399 frente a 143 (Tejedor-Calvo y Cervi, 2017).

En relación con el número de créditos de las asignaturas, el resultado muestra que más del 73% de las asignaturas obligatorias tiene 6 créditos ECTS, datos que van en consonancia con los propios de las universidades europeas (Tejedor-Calvo y Cervi, 2017).

Las materias optativas, en cambio, tienen un reparto más equitativo con relación al número de créditos ECTS. Si bien la mayoría, el 38,08%, tiene 6 créditos, los dos siguientes porcentajes más altos son las de 3 (31,16%) y las de 4 créditos (22,31%). Los resultados muestran que la optatividad se conforma con asignaturas igual o más breves que las obligatorias: un 91,55% frente al 73,26%, en la misma línea que el resto de las universidades europeas, pero en diferente dirección que las americanas, donde "no se observan grandes variaciones en créditos entre optativas y obligatorias" (Tejedor-Calvo y Cervi, 2017).

Gráfico 2. Número de créditos ECTS por asignaturas obligatorias y optativas en porcentajes



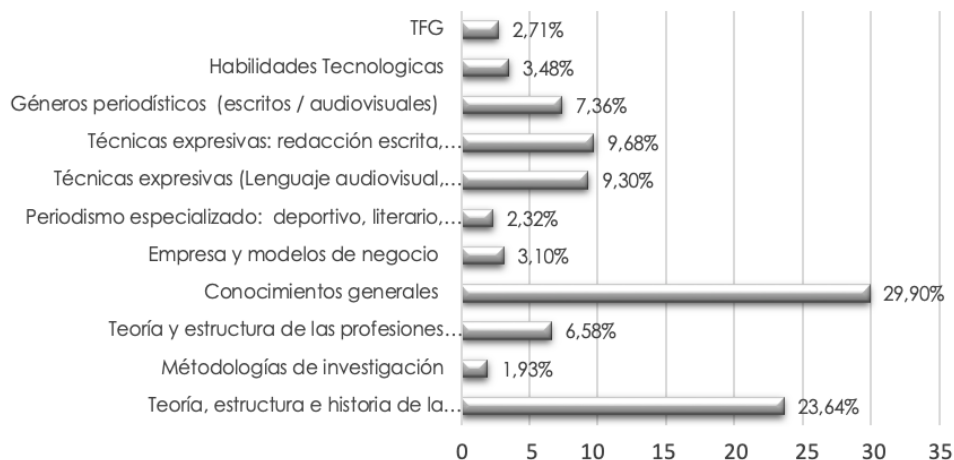
Fuente: elaboración propia

En cuanto a las prácticas en medios de comunicación de estos grados españoles en Periodismo, son obligatorias en todos los centros, excepto en la UCM y la UNAV, que no las contemplan, y en la US, que son optativas o cuenta con un prácticum obligatorio que no computa créditos. Hay que tener en cuenta, por otro lado, que universidades como la Complutense entienden que la adquisición de conocimientos técnicos y profesionales no es exclusiva de una formación práctica fuera de la universidad; por ello, las prácticas en medios de la UCM no están recogidas a través de créditos en el plan de estudios, sino como "prácticas extracurriculares en empresas e instituciones" para aquellos alumnos que tenga ese objetivo. No en vano, actualmente esta universidad tiene firmados convenios con más de 50 entidades públicas y privadas en España, principalmente en Madrid.

Por lo que respecta a la temática de las materias obligatorias (gráfico 3), casi el 30% corresponde a asignaturas de conocimientos generales y más del 23% a asignaturas de teoría, estructura e historia de la comunicación.

Con porcentajes que no llegan al 10%, se pueden observar asignaturas con vocación práctica como las técnicas expresivas en la redacción escrita y en el lenguaje audiovisual, además de los géneros periodísticos escritos y audiovisuales. Estas tres asignaturas apenas representan el 26% del total.

Gráfico 3. Agrupación de asignaturas obligatorias por temática



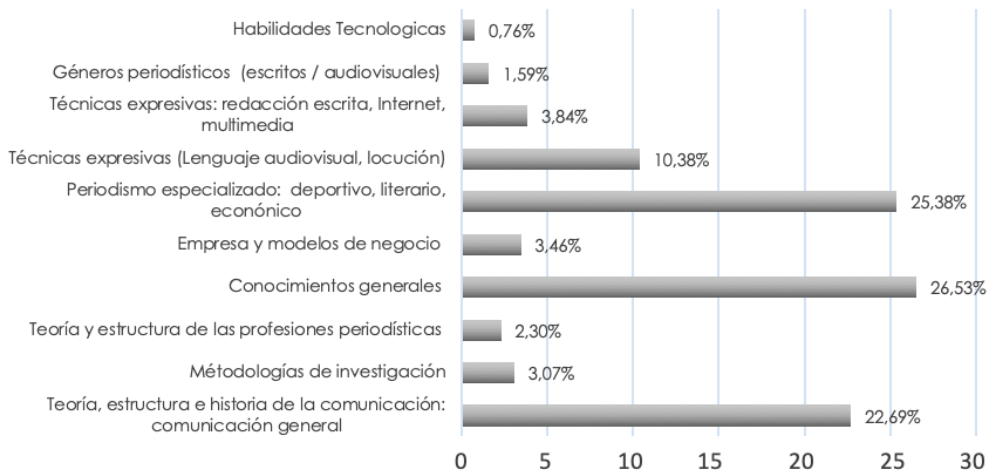
Fuente: elaboración propia

En el área temática de "Conocimientos generales" hallamos materias de carácter teórico de toda índole como: "Historia de la España actual", "Relaciones internacionales", "Principios de economía", "Introducción a la investigación social", o "Pensamiento creativo". En la misma línea, el área de temática de "Teoría, estructura e historia de la comunicación" pretende que los estudiantes adquieran conocimientos teóricos sobre la comunicación desde todos sus ámbitos: "Régimen jurídico de la comunicación" o "Derecho de la comunicación y deontología profesional", si bien hay que tener en cuenta que las materias específicas relacionadas con la ética y la deontología se reducen solo a 4: Una de ellas en la UCM, 2 en la UNAV y otra en la UPF, siendo todas ellas obligatorias. En las dos áreas, destaca el gran número de materias en las universidades analizadas, tanto obligatorias (138) como optativas (128). Por el lado contrario, las asignaturas sobre habilidades tecnológicas, como "Nuevas tecnologías y sociedad de la información", "Fundamentos tecnológicos del periodismo" o "Tecnologías de la gestión periodística de la información digital", solo representan el 3,48%; y las materias sobre periodismo "Metodologías de la investigación" consiguen un 1,93% del total de materias obligatorias. Este último dato contrasta con el 18,18% que poseen universidades europeas británicas y estadounidenses en relación con las materias de tipo metodológico, según el estudio de Tejedor-Calvo y Cervi (2017).

Las asignaturas con vocación práctica, como producción de programas informativos en radio, en televisión, lenguajes audiovisuales, redacción periodística, diseño visual, expresión oral y escrita, etc., todavía están lejos de representar un modelo mixto, más europeo que norteamericano, que aglutine teoría y práctica a partes iguales en las materias obligatorias. Si bien es cierto que en las materias de corte práctico se establece un número proporcionado de créditos entre la parte teórica y la parte práctica de cada asignatura, nuestra afirmación se refiere al equilibrio que debería existir en el número de asignaturas de concepción teórica y en el de materias de concepción práctica que incluyen específicamente conocimientos técnicos y profesionales.

Por lo que respecta a las asignaturas optativas (gráfico 4), se produce un caso similar en la oferta de teorías, conocimientos generales y metodologías de investigación, aunque el porcentaje total es algo menor: juntas suman casi el 55%. En contraste, hay un cambio de tendencia en las materias prácticas, donde el periodismo especializado (25,38%) y las técnicas expresivas (14,22%) representan casi el 40% del contenido.

Gráfico 4. Agrupación de asignaturas optativas por temática



Fuente: elaboración propia

5. Discusión y conclusiones

En el análisis realizado de los planes de estudio de estas 7 universidades con mayor tradición y proyección en el ámbito del periodismo español, queda demostrado que, en general, las materias teóricas comprenden el grueso de las asignaturas obligatorias y optativas de los grados de Periodismo: en torno al 60%, quedando para materias prácticas apenas el 30%. En este sentido, podemos afirmar que las universidades españolas no se alejan tanto del modelo estadounidense o europeo, tal y como aseguran en sus estudios Tejedor-Calvo y Cervi (2017) y Tejedor-Calvo et al., (2020).

Parece, por lo tanto, que los estudios de periodismo de las universidades analizadas no consiguen plasmar del todo en sus planes de estudio actuales ese equilibrio necesario entre teoría y práctica

periodística, entendiendo lo práctico, para el caso que nos ocupa, como aquello que conlleva una finalidad y vocación técnico-profesional. A todo ello hay que sumarle, además, todo lo relacionado con lo tecnológico (Salaverría, 2016). Y precisamente en este último aspecto, tal y como se ha evidenciado en este artículo, la lenta incorporación de la tecnología y las habilidades tecnológicas en los grados todavía hace más patente la necesidad de una revisión de estas materias y sus currículos. Solo nueve asignaturas obligatorias y dos optativas de un total de 518 materias evidencian el retraso que tienen las facultades de comunicación actuales en esta agrupación de conocimientos temáticos. Pero esta falta de recursos choca directamente con las competencias que esas mismas universidades entienden que debe tener el perfil de comunicador cuando termine sus estudios: un profesional capaz de ejercer en diferentes ámbitos del periodismo, de producir sus contenidos en cualquiera de sus vertientes escritas y audiovisuales, pero también capaz de manejar las herramientas y los conocimientos tecnológicos de hoy para poder transmitir su trabajo a tal velocidad que, en poco tiempo, ya se habrá quedado obsoleto. En este sentido, y aunque sea con solo una ligera ventaja, el resto de Europa y el mercado universitario de los Estados Unidos están en ese mismo nivel de demora en lo que a materias tecnológicas se refiere con respecto a España (Tejedor-Calvo y Cervi, 2017).

Y un apunte más, en relación con las materias teóricas y prácticas. Podemos apreciar ciertas diferencias entre los centros analizados: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Navarra y la Universidad de Sevilla presentan enfoques más humanistas, bases de cultura general y un pasado lejano que históricamente ha debido de la sociología y de las ciencias políticas, mientras que la Universidad Pompeu Fabra (con una optatividad de hasta 102 materias), la Universidad Rey Juan Carlos (con materias obligatorias que cumplen todo el espectro escrito y audiovisual de la profesión), y la Universidad Autónoma de Barcelona (con un grado de especialización de hasta 10 asignaturas optativas), parecen tener un mejor balance teórico-práctico.

A modo de conclusión, se hace necesario señalar que el futuro más inmediato de los planes de estudio dentro del ámbito del periodismo debe pasar por garantizar, en cualquier caso, que los estudiantes consigan una sólida formación teórica que les imprima no solo conocimiento sino también mirada crítica, pero a la vez que contemplen una comprensión de lo que implica todo lo digital a partir de la tecnología y sus propios procesos de alfabetización, tan cambiantes y efímeros con el avance de las nuevas formas no solo de consumo, sino también de los medios sobre los que se transporta y canaliza la ingesta de información que recibe el consumidor. No hay que olvidar, además, que la importancia de la ética y la deontología de la profesión deberán ser claves para que el futuro profesional del periodismo se forme con la idea tan antigua como necesaria de transmitir un trabajo veraz, honesto y lo más objetivo posible. Por lo tanto, consideramos que la enseñanza del periodismo no debería seguir el modo "seguidor" (Deuze, 2006), con la finalidad de formar según las necesidades de la industria, sino el modo "innovador" (Deuze, 2006), transformando la formación periodística en un laboratorio de desarrollo que prepara a los estudiantes para un futuro cambiante en lugar de un presente estático (García-Galera, Martínez-Nicolás y Del-Hoyo-Hurtado, 2021). Además, teniendo en consideración las características de este futuro, la formación periodística debería proporcionar a los estudiantes las capacidades para "convertir sus ideas en empresas viables e independientes que puedan rivalizar con las necesidades de las organizaciones de medios de comunicación" (Baines y Kennedy, 2010: 98). Queda, por lo tanto, un largo camino por recorrer en una sociedad que cambia de forma rápida y constante.

6. Contribución específica de cada autor/a

Contribuciones	Firmantes
Concepción y diseño del trabajo	Firmante 1, firmante 2
Búsqueda documental	Firmante 1, firmante 2
Recogida de datos	Firmante 1, firmante 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Firmante 1, firmante 2, Firmante 3
Redacción, formato, revisión y aprobación de versiones	Firmante 1, firmante 2, Firmante 3

7. Bibliografía

Álvarez-Nobell, A., Castillo-Esparcia, A., y Ruiz-Mora, I. (2022). Estudios de grado, máster y doctorado en Comunicación en España tras los 50 años de su instauración. *Profesional de la información*, 31(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.09>

- Acosta-Damas, M., Costales-Pérez, Z. y Rosales-Vicente, B. (2016). Formación por competencias profesionales en la carrera de Periodismo. [Competence-Based Education and Training in Journalism Degree.] *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 75–84. <https://bit.ly/3LffPxN>
- Anderson, C. W. (2014) The sociology of the professions and the problem of journalism education. *Radical Teacher*, 99, 62–68. <https://doi.org/10.5195/rt.2014.108>
- Baines, D., & Kennedy, C. (2010). An education for Independence. *Journalism Practice*, 4(1), 97-113. <https://doi.org/10.1080/17512780903391912>
- Baladrón-Pazos, A. J., Correyero-Ruiz, B., y Manchado-Pérez, B. (2022). La formación universitaria sobre Publicidad y Relaciones Públicas en España tras 50 años de historia: qué y cómo enseñamos. *Profesional de la Información*, 31(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.13>
- Blom, R., Davenport, L. D., & Bowe, B. J. (2012). Reputation Cycles: The value of Accreditation for undergraduate journalism programs. *Journalism & Mass Communication Educator*, 67(4), 392-406. <https://doi.org/10.1177/1077695812462349>
- Campos-Freire, F., Rúas-Araújo, J., López-García, X., y Martínez-Fernández, V. A. (2016). Impacto de las redes sociales en el periodismo. *Profesional de la información*, 25(3), 449- 457. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.may.15>
- Casero-Ripollés, A., Izquierdo-Castillo, J., & Doménech-Fabregat, H. (2016). The journalists of the future meet entrepreneurial journalism: Perceptions in the classroom. *Journalism Practice*, 10(2), 286-303. <http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2015.1123108>
- Christensen, C. M., & Raynor, M. E. (2003). *The innovator's solution: Creating and sustaining successful growth*. Harvard Business Press.
- Creech, B., y Mendelson, A. L. (2015). Imagining the Journalist of the Future: Technological Visions of Journalism Education and Newswork. *The Communication Review*, 18(2), 142-165. <https://doi.org/10.1080/10714421.2015.1031998>
- Deuze, M. (2006). Global journalism education: A conceptual approach. *Journalism studies*, 7(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/14616700500450293>
- Ferrucci, P. (2018). We've Lost the Basics: Perceptions of Journalism Education from Veterans in the Field. *Journalism & Mass Communication Educator*, 73(4), 410-420. <https://doi.org/10.1177/1077695817731870>
- Fuchs, C. (2008). The implications of new information and communication technologies for sustainability. *Environment, Development and Sustainability*, 10, 291-309. <https://doi.org/10.1007/s10668-006-9065-0>
- García-Galera, M. C., Martínez-Nicolás, M., & Del-Hoyo-Hurtado, M. (2021). Innovation in journalism educational programmes at university. A systematic review of educational experiences at Spanish universities. *Profesional de la información*, 30(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07>
- Gillmor, D. (2016). Towards a new model for journalism education. *Journalism Practice*, 10(7), 815-819. <https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1164998>
- González-Riaño, M. G., Repiso, R., y Delgado López-Cózar, E. (2014). Repercusión de los rankings universitarios en la prensa española. *Revista Española De Documentación Científica*, 37(3). <https://doi.org/10.3989/redc.2014.3.1128>
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hallin, D. C., & Mancini, P. (2004). *Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics*. Cambridge University Press.
- Humanes-Humanes, M. L., & Roses-Campos, S. (2014). College students' views about journalism education in Spain. [Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del periodismo en España]. *Comunicar*, 42, 181-188. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-18>
- Martínez-Nicolás, M. (2020). La investigación sobre Comunicación en España (1985-2015). Contexto institucional, comunidad académica y producción científica. *Revista latina de comunicación social*, 75, 383-414. <https://doi.org/10.4185/rllcs-2020-1432>

- Martínez-Nicolás, M., García-Galera, M. C., y Torregrosa-Carmona, J. F. (2018). Inserción laboral y satisfacción con el empleo en los grados de Comunicación adaptados al EEES. Un estudio de caso. [Job Placement and Satisfaction with Employment in the Communication University Programs Adapted to the EHEA. A Case Study.] *Profesional de la información*, 27(6), 1313–1322. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.14>
- Masip, P., López-García, X., Díaz-Noci, J., Palomo, B., Salaverría, R., y Meso-Ayerdi, K. (2022). Pasado, presente y futuro de la enseñanza universitaria del ciberperiodismo: métodos y tendencias. *Profesional de la información*, 31(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.01>
- Mellado, C. (2010). La voz de la academia: Reflexiones sobre periodismo y comunicación. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 274-287.
- Mensing, D. (2010). Rethinking [again] the future of journalism education. *Journalism Studies*, 11(4), 511-523. <https://doi.org/10.1080/14616701003638376>
- Moed, H. E. (2017). A Critical Comparative Analysis of Five World University Rankings. *Scientometrics*, 110, 967-990. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2212-y>
- Newton, E. (2012). Reply to Francisco, Lenhoff, Schudson | promise. "Peril of "Teaching Hospitals" *International Journal of Communication*, 6(4), 2670-2673.
- Olcay, G. A., & Bulu, M. (2016). Is Measuring the Knowledge Creation of Universities Possible?: A Review of University Rankings. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 153-160. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.03.029>
- Pavlik, J. V. (2013). A vision for transformative leadership: Rethinking journalism and mass communication education for the twenty-first century. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(3), 211-221. <https://doi.org/10.1177/1077695813499561>
- Salaverría, R. (2016). Redefinir al comunicador. *Profesional De La Información*, 25(2), 163-167. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.02>
- Sánchez-García, P., y Tejedor, S. (2022). La enseñanza técnico-digital en los estudios de Periodismo en España: hacia una formación híbrida genérica y especializada en lenguajes y formatos. *Profesional de la información*, 31(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.05>
- Skinner, D., Gasher, M. J., & Compton, J. (2001). Putting Theory to Practice: A Critical Approach to Journalism Studies. *Journalism*, 2(3), 341–60. <https://doi.org/10.1177/146488490100200304>
- Solkin, L. (2020). Journalism Education in the 21st century: A thematic analysis of the research literature. *Journalism*, 23(2). <https://doi.org/10.1177/1464884920977299>
- Tejedor-Calvo, S., y Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1.626-1.647. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238>
- Tejedor-Calvo, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Wahl-Jorgensen, K., Williams, A., Sambrook, R., Harris, J., Garcia-Blanco, I., Dencik, L., Cushion, S., Carter, C., & Stuart, A. (2016). The Future of Journalism. *Digital Journalism*, 4(7), 809-815. <https://doi.org/10.1080/21670811.2016.1199469>

