

# La enseñanza universitaria de las teorías de la comunicación en Europa y América Latina



Galería de Papel. Petre Maxim. *Embarcaciones y pescadores en el Guayacán, Carúpano. 1958*



Galería de Papel. Petre Maxim. *Limpiabotas en la Plaza Bolívar de Valencia. 1959*

*Las teorías de la comunicación son uno de los pilares básicos de los diversos estudios que, situando a la comunicación en una posición central, han proliferado durante las últimas dos décadas en las universidades de todo el mundo. Sin embargo, esta consolidación de la disciplina en la esfera universitaria no se ha visto acompañada por un análisis objetivo de las posiciones ontológicas y epistemológicas desde las que el profesorado plantea los cursos sobre teorías de la comunicación. A raíz de una encuesta electrónica de alcance internacional realizada en países europeos y latinoamericanos, este artículo recapitula una valiosa información sobre la ubicación y los contenidos de estos cursos, contribuyendo a organizar un campo de trabajo en el que todavía se requiere una mayor profundización para alcanzar posiciones consensuadas que permitan hablar de un verdadero espacio común de educación superior. Los resultados nos devuelven un panorama en el que la comunicación de masas prima como objeto de estudio en un entorno definido por una elevada interdisciplinariedad científica. La transición hacia los nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje se presenta en un estado inicial: el mayor peso de la formación proporcionada se centra en la adquisición de competencias cognitivas, mientras que las declaraciones de intenciones formuladas en las guías docentes son más respetuosas con el cambio que impulsa el Plan Bologna.*

## 1. Introducción: enseñar teoría de la comunicación en la universidad

Quien explica la comunicación afirmando que tan sólo basta saber que un emisor envía un mensaje por un canal a un receptor, lo que en realidad está haciendo es tapar el sol con un dedo. La enseñanza teórica de la comunicación desde siempre ha entrañado innumerables dificultades pues quienes se supone que más saben de comunicación (los profesores, por ejemplo), no necesariamente tienen garantizada la habilidad para comunicarse y darse a entender con solvencia. Y a la inversa sucede algo parecido, pues quienes se comunican con mucha soltura (los alumnos, por ejemplo) tampoco por ello tienen asegurado saber lo que es la comunicación.

Del mismo modo que muchos otros temas, el problema de enseñar comunicación en las aulas universitarias se complica cuando se constata que comunicando es como mejor se enseña y se aprenden las teorías de la comunicación. En consecuencia, si la comunicación (como objeto de estudio) es al mismo tiempo la principal herramienta que se tiene para delimitarla y analizarla, tenemos que tener muy claro que es un término mucho más complejo de lo que parece. Hay que reconocer que la necesidad o curiosidad por *saber algo* comienza por *saber hacer con ese algo*, esto es, cuando nos interesamos por la comunicación

nuestras primeras inquietudes no están orientadas por saber más sobre dicho término sino que, más bien, lo que realmente nos interesa es saber lo que tenemos que hacer para *comunicar mejor*. ¿Por qué sucede esto? Porque nos comunicamos sin saberlo, sin tener conciencia de ello y lo que en realidad más nos preocupa es, sencillamente, hacerlo cada vez mejor. En resumen: saber comunicarse no significa saber de comunicación.

Las ciencias de la comunicación y, sobre todo, las teorías de la comunicación, son un campo de conocimiento en continuo crecimiento que tiene en la docencia universitaria y en la investigación académica sus principales soportes. Si hacemos una revisión rápida de las guías docentes ofrecidas en las universidades de la Unión Europea y de América Latina donde se estudian las teorías de la comunicación, se puede constatar no sólo su presencia sino, sobre todo, su permanencia a lo largo de las últimas décadas. Sin embargo, la posición de las teorías de la comunicación en la estructura académica no siempre tiene la misma importancia y la divergencia es aún mayor cuando se analiza la organización y los enfoques teóricos que figuran en los programas académicos. A este proceso expansivo debe sumársele también el hecho de que el estudio de la comunicación está presente en otras disciplinas universitarias, por lo que la dificultad para captar la evolución del campo de conocimiento es creciente.

■ CARLOS LOZANO  
■ MIGUEL VICENTE MARIÑO

### Abstract:

*Communication theories are one of the main pillars of many higher education studies that, placing communication as its core topic, have raised public presence during the last two decades at universities worldwide. However, this ongoing process of consolidation inside the scholar field is not walking together with an objective analysis of the ontological and epistemological positions serving as milestones for communication theories' courses. Taking an international online survey as the initial source of information, completed by professors and lectures working at different european and Latin American countries, this paper collects some useful information about the positions and the content of these courses, bringing some light in a confusing field-work. If the goal of a common higher education area is real, then deep comparative studies like this must be carried out. Results appeal to a clear dominance of mass communications as the main topic inside these courses, although there is a high level of interdisciplinary approaches. Some of the requirements established by the new European Higher Education Area are not implemented in the expected competencies for the students, although they are all present in the courses' objectives. Professors and lecturers are conscious about the new standard set by the Bologna Process, but this consciousness did not arrive to the classrooms yet.*



Nos encontramos en un momento crucial en el que existen nuevas iniciativas institucionales para replantear los sistemas de la enseñanza universitaria, iniciativas que están incluidas en el marco de una estrategia más amplia que pretende homogeneizar la educación superior a fin de evitar las brechas tradicionales basadas principalmente en las diferencias nacionales. El ejemplo más claro es el actual intento de crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en todos los países miembros de la Unión Europea. Sin embargo, este proceso se está construyendo sin la participación activa de los estudiosos de América Latina, un colectivo cuya voz también debería tenerse en cuenta.

La búsqueda hemerográfica devuelve escasos resultados centrados cuando el objetivo combina el ámbito de las teorías de la comunicación con el escenario de la docencia universitaria. Los trabajos de José Alberto García Avilés y de Leonarda García Jiménez (2009), así como el de Miquel Rodrigo y García Jiménez (2010), se han sumado recientemente a aproximaciones empíricas realizadas previamente por Estrada y Rodrigo (2007). En todos ellos se intenta evaluar y proponer mejoras en los sistemas docentes tomando siempre como punto de partida el análisis de las transformaciones impuestas por el actual proceso de cambio de modelo educativo. El hecho de superar el análisis teórico de las diferentes corrientes y modelos dominantes es un valor común a estos trabajos, completándolo con una aproximación empírica y persiguiendo un beneficio para la comunidad docente.

Tomando estos dos puntos de partida, el grupo inter-universitario de investigación *MDCS* (Mediación Dialéctica de la Comunicación Social) ha intentado ofrecer otra perspectiva sobre las enseñanzas de las teorías de la comunicación y de la información que se imparten en las universidades europeas y latinoamericanas. Los principales objetivos de esta investigación buscan identificar las perspectivas dominantes, la situación actual y las perspectivas de futuro del proceso de convergencia entre los diferentes países y el tipo de enseñanza desarrollado por el profesorado universitario. Mediante una encuesta *on line*, en seis idiomas, se han recibido más de trescientas respuestas procedentes de más de cuarenta países que han involucrado a más de 220 universidades. El posterior procesamiento de los datos nos ha permitido configurar un panorama significativo de nuestro objeto de estudio.

***Sería temerario cuestionar la profundidad y exhaustividad de la mayoría de estos estudios, pero lo cierto es que ninguno de ellos situó en primer plano a todas aquellas personas que, diariamente, se enfrentan a la docencia universitaria. Este era, precisamente, uno de los principales objetivos de esta investigación***

La enseñanza universitaria de teoría de la comunicación, hoy en día, requiere de una reflexión seria para cumplir con el grado de innovación que, en el ámbito de la educación superior, se han planteado los países europeos con el famoso “Plan Bolonia” y para ofrecer una respuesta a las propositivas y pujantes experiencias de las universidades latinoamericanas en este tema. Pero, sobre todo, esta reflexión debe ofrecer respuestas formales e instrumentales a los nuevos retos sociales y tecnológicos a los que se enfrenta el mundo contemporáneo. En este sentido, a nuestro entender, el saber de comunicación debería ser una competencia cognitiva común en todos los campos disciplinarios, puesto que en todas las ramas de la ciencia y de la tecnología la comunicación es una herramienta indispensable para conseguir objetivos, procedimientos y resultados. Sin embargo, los planes de estudio evidencian que en muy pocos de esos campos llega a ser considerada como una noción teórica que requiera un tratamiento epistemológico.

La producción académica, procedente de latitudes muy diversas, ha contribuido decisivamente al debate y al enriquecimiento de las teorías de la comunicación. En España, los trabajos fundacionales de Miquel de Moragas (1985) han encontrado una abundante y periódica respuesta por parte de autores como Miquel Rodrigo (1991) o Leonarda García (2007), quienes han completado una precisa cartografía de las tradiciones dominantes en este campo de investigación en paralelo a

las protagonizadas por otros autores ampliando el alcance temático al conjunto de la investigación en comunicación a escala española (Martínez, 2006 y 2008). Del mismo modo, existen algunos ejemplos de trabajos similares que expanden su radio de acción a escala internacional (Craig, 1999; Donsbach, 2006; Nordens-treng, 2007) y que avalan la pertinencia de este tipo de estudios para consolidar el campo disciplinar de la comunicación.

De hecho, la redacción de manuales específicos para la docencia ha generado una considerable abundancia de fuentes bibliográficas a la hora de aproximarse al estudio de las teorías de la comunicación (Rodrigo y Estrada, 2009). Del mismo modo, el espacio latinoamericano también ha sido detalladamente analizado por autores como Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini o Jesús Galindo<sup>1</sup>. Estas contribuciones caminan en una línea muy similar a las elaboradas por autores de referencia a escala global y de origen anglosajón como McQuail (1982) o De Fleur (1982).

Sería temerario cuestionar la profundidad y exhaustividad de la mayoría de estos estudios, pero lo cierto es que ninguno de ellos situó en primer plano a todas aquellas personas que, diariamente, se enfrentan a la docencia universitaria. Este era, precisamente, uno de los principales objetivos de esta investigación, que pretende combinar la reflexión teórica con un conocimiento próximo al profesorado universitario, en busca de aquello que los profesores hacen en el aula.

## 2. Material y métodos

El equipo inter-universitario de investigación Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (*MDCS*), dirigido por José Luis Piñuel Raigada, catedrático en periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, inicia esta investigación en el mes de junio de 2008 con el diseño de una encuesta en seis idiomas (inglés, francés, alemán, italiano, portugués y español).

El cuestionario planteaba, inicialmente, una serie de variables identificativas (país y universidad de origen) para dar paso, a continuación, a una batería de preguntas centradas en las características principales de los cursos de teorías de la comunicación. En un primer nivel, las preguntas perseguían la identificación básica de la asignatura (titulación en la que se imparte, denominación literal, tipo de asignatura, ubicación cronológica en el

plan de estudios, personal encargado de la docencia y origen académico del profesorado). En un segundo nivel, el contenido de los cursos se convertía en el objeto de atención recogiendo información sobre los objetivos de cada curso, las competencias requeridas y perseguidas, los intereses temáticos, los objetos de estudio, los paradigmas disciplinarios y los modelos teóricos dominantes, la bibliografía más utilizada y los sistemas de evaluación. Se completaba, de este modo, un recorrido detallado por las cuestiones de mayor relevancia para cualquier materia universitaria.

El alcance internacional de la investigación obligó a completar un trabajo previo de localización de las personas que responderían al cuestionario. En primer término, se revisaron las páginas web de todas las universidades españolas para completar una base de datos con los nombres y los datos de contacto de las personas que, durante el curso 2007-2008, se hallaban al frente de estas asignaturas. En segunda instancia, se realizaron contactos institucionales con algunas de las principales asociaciones europeas (*Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, Sfsic; *Media, Communication and Cultural Studies Association*, Meccsa; *European Communication Research and Education Association*, Ecrea) y latinoamericanas (Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, Felafacs) para garantizar el mayor volumen posible de respuesta en el resto de territorios.

La aplicación de la encuesta se realizó a través de Internet, controlando el acceso al cuestionario mediante correos electrónicos previos de invitación a todas aquellas personas que, finalmente, formaron parte de la base de datos. A la encuesta en línea respondieron 363 profesores de 237 universidades de Europa y América Latina en la que se involucran más de cuarenta países. Con esta iniciativa hemos podido configurar los principales perfiles de la enseñanza de teoría de la comunicación/información en las universidades europeas y latinoamericanas.

En aras de la defensa del rigor metodológico, es muy importante señalar que el universo finito de profesores que respondieron al cuestionario puede ser considerado como *significativo* porque las respuestas voluntarias de los docentes, en la totalidad de los casos, obedecen a iniciativas personales y a reflexiones mayoritariamente individuales en relación a casos puntuales (clínicos) y experiencias propias. De este modo, los datos que se

pueden extraer de la encuesta no deben considerarse como información concluyente sino más bien como tendencias o puntos de partida que, en el mejor de los casos, pueden ayudar a perfeccionar metodologías y a posibilitar la creación de nuevas investigaciones para seguir abordando y conociendo mejor este tema.

A pesar de esta limitación, el volumen de respuestas es elevado para una técnica de investigación aplicada sobre un público restringido y que, además, se canalizó a través de Internet. El valor de esta información también se ve refrendado por la escasez de investigaciones que apliquen estas técnicas a un objeto de estudio como la docencia universitaria. Durante la fase de revisión bibliográfica se han detectado usos similares de la encuesta en algunas publicaciones anglosajonas, pero no ha sido posible localizar ninguna que comparta este abordaje metodológico aplicado de forma exclusiva al ámbito de las teorías de la comunicación.

De hecho, al poco tiempo de cerrar el cuestionario que ha servido como base para este artículo, tres de las principales asociaciones internacionales de investigación en comunicación (*International Association for Media Communication Research*, Iamcr; *International Communication Association*, ICA; y Ecrea) plantearon una investigación similar para conocer el uso y el reconocimiento académico de las publicaciones científicas en su ámbito de conocimiento. Se trata, por lo tanto, de una técnica que permite obtener unos resultados de gran alcance y profundidad con un coste mucho más reducido que el que implica la aplicación directa del cuestionario. De forma complementaria, los primeros resultados obtenidos de la encuesta se debatieron públicamente en un simposio internacional

organizado por el grupo MDCS en la Universidad Complutense el 6 y 7 de mayo de 2009, que sirvió para matizar algunas de las conclusiones.<sup>2</sup>

### 3. Resultados

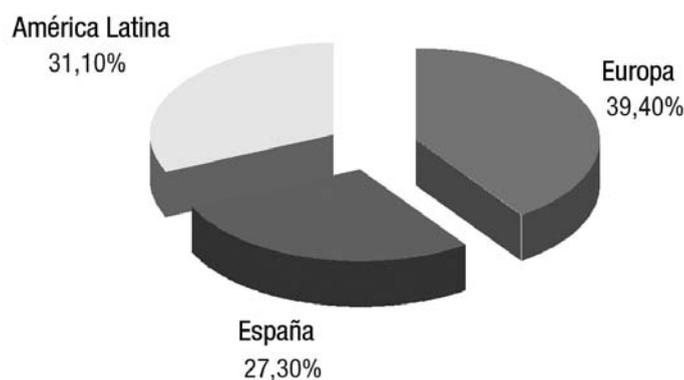
#### 3.1. Ámbitos geográficos de interés por participar en la encuesta

La encuesta se dirigió, básicamente, a los profesores universitarios que imparten docencia en teoría de la comunicación; la participación de los entrevistados se correspondió, más que con una distribución estrictamente geográfica, con una delimitación que puso casi al mismo nivel tres regiones (ámbitos geográficos): España (27,3%) en tanto que es el país en el que se diseña la encuesta y donde también los entrevistados se sintieron mucho más implicados; Latinoamérica (31,1%) en tanto que es una región del planeta que suele estar muy atenta a los cambios en el mundo universitario y, por lo mismo, sus profesores se manifiestan muy interesados en cuanto se les convoca a participar en una investigación de este tipo; y resto de Europa (39,4%) que se corresponde con el número de profesores, universidades y países que han manifestado su interés en participar en esta encuesta. (Ver gráfico 1)

A pesar de que la distribución geográfica analizada no se corresponde directamente con la *realidad* de los datos obtenidos, es una clasificación que reconstruimos para equilibrar los datos y poder establecer comparaciones pertinentes. Dicha distribución, además, refleja muy bien la posición que tienen las universidades españolas como vínculo entre las universidades europeas y latinoamericanas.

GRÁFICA 1.

Distribución de las respuestas en función del ámbito geográfico



Si analizamos los datos por países vemos que España es el que cuenta con más participaciones (94; es decir, 25,9%), seguida de Brasil (45 participaciones; 12,5%), México (33 participaciones; 9,1%) y Francia (31 participaciones; 8,1%). La clasificación anterior no se corresponde con la lengua utilizada para la docencia, tal es el caso de la lengua lusa, dado que los profesores brasileños, por ejemplo, están ubicados en Latinoamérica y los portugueses en Europa; de todas formas, tomando en cuenta el país de origen, no el idioma elegido para responder la encuesta, casi la mitad de los profesores (44,9%) imparten sus asignaturas en la lengua española, seguida del portugués (14,9%) y del francés (11,8%).

### 3.2. Universidades, titulaciones, asignaturas y docentes

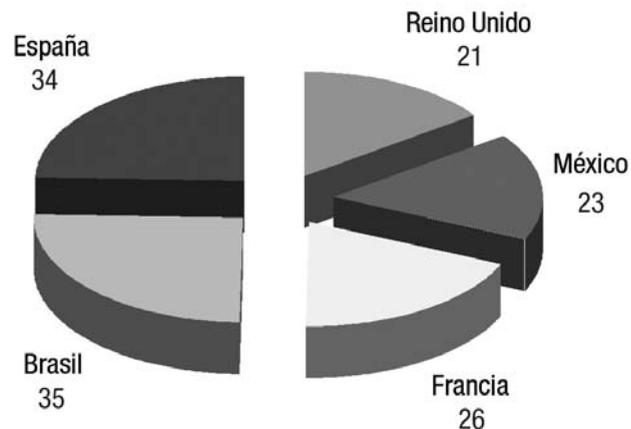
De las 237 universidades de todo el mundo que se implican en esta encuesta, debido a las respuestas voluntarias de sus profesores, los países que reúnen a un mayor número de universidades son: Brasil 35 (14,7%), España 34 (14,3%), Francia 26 (10,9%), México 23 (9,7%) y Reino Unido 21 (8,8%). A la luz de estos datos podemos observar que aunque las respuestas de los profesores brasileños involucran a 35 universidades diferentes con sus 45 participaciones, los profesores españoles representan a 34 universidades pero con 94 participaciones, es decir, España es el único país en donde la encuesta tiene más repercusiones debido a que responden una media de tres profesores por universidad. (Ver gráfico 2)

Este último dato cobra mayor relevancia si recordamos que la gran mayoría de centros universitarios españoles que cuentan con estudios de comunicación se hallan representados en el conjunto de respuestas recibidas.

### 3.3. Titulaciones

¿En qué clase de carreras profesionales, licenciaturas o grados suele impartirse la asignatura de teorías de la comunicación? Cabría esperar que las titulaciones dedicadas a los estudios del periodismo, la publicidad, la comunicación audiovisual, la documentación o las relaciones públicas fueran las que más y mejor pudieran albergar en sus planes de estudio asignaturas teóricas sobre la comunicación. Sin embargo, esto no sucede exactamente así ya que uno de cada tres encuestados (35,8%) imparte su docencia

**GRÁFICA 2**  
Distribución por países que reúnen a un mayor número de universidades presentes en el estudio y que representan 58,6% del total.



en una titulación cuya denominación designa genéricamente a la *comunicación social*.

En particular, esto sucede en las universidades latinoamericanas (45,4%) y europeas (45,4%), mientras que en las universidades españolas este tipo de denominación de la titulación es minoritaria (7,7%). Otra cosa muy distinta sucede cuando la denominación de la titulación es común a las carreras de *periodismo, medios audiovisuales o publicidad y relaciones públicas*, en tal caso uno de cada seis profesores (17,4%) imparten en esas titulaciones, y en este aspecto destacan las universidades españolas (57,1%), frente a las europeas (23,8%) y las latinoamericanas (19%).

### 3.4. Denominaciones de la asignatura

Si bien es cierto que la investigación se centra en el estudio de la enseñanza universitaria de la asignatura *teoría de la comunicación*, resulta, sin embargo, relevante señalar que dicha denominación no es mayoritaria en las universidades en las que se imparte, esto es, dominan *otras denominaciones* (36,4%) sobre aquellas asignaturas cuyo nombre responde al de *teoría(s) de la comunicación* (35,6%), relegando a una presencia marginal a aquellos cursos en los que el título tan sólo alude a la *teoría(s) de la información* (2,7%) o, incluso, cuando el nombre involucra ambas nociones *teoría(s) de la comunicación y la información* (8,2%).

Cuando se utilizan otras denominaciones, son las universidades europeas (52,3%) las que básicamente se encargan de renombrar la materia. En ese orden siguen las universidades latinoamericanas

(28,8%) y las que menos utilizan otra denominación son las universidades españolas (17,4%); ahora bien, las universidades latinoamericanas (50,3%) son las que más mantienen una denominación literal *teoría(s) de la comunicación*, seguidas por las universidades españolas (26,3%), mientras que las universidades europeas (22,4%) son las que menos utilizan dicha denominación literal.

### 3.5. Respuesta de los docentes a la encuesta

La gran mayoría de los profesores universitarios han contestado a la encuesta a título individual (92,3%), en tanto que sólo un número muy reducido (5,8%) ha respondido en nombre de un equipo de trabajo. Al contrastar esta pregunta con otra que indaga por el número de docentes, vemos que un tercio de las universidades cuentan con un solo docente (30,6%) para impartir esta clase de asignaturas, seguido de aquellas universidades que cuentan con entre tres y siete docentes (24,2%); las universidades que cuentan con dos docentes son 19%; y aquellas que utilizan más de siete docentes representan 6,3%

De cualquier manera, se puede observar que los porcentajes no son similares, es decir, dos de cada tres profesores que reconocen que hay más de un docente para impartir en su centro asignaturas relacionadas con las teorías de la comunicación han respondido a la encuesta a título individual. Lo anterior supone que no existe demasiada coordinación entre ellos. En su descargo, es conveniente recordar la novedad que supone este tipo de encuestas en la investigación en comunicación, por lo que sería preciso un mayor

contacto con el día a día académico para comprobar cuál es el verdadero grado de coordinación entre el personal docente.

### 3.6. Formación de los docentes

Los profesores que responden la encuesta y que se encargan de dar una asignatura universitaria relacionada con de la comunicación suelen tener, mayoritariamente, una formación en comunicación social (50,1%), aunque también se reconocen otra clase de formaciones, todas estas son minoritarias con respecto a la anterior. A saber: sociología (8,3%), formación profesional (5,5%), filosofía (3,9%), lingüística (3%), psicología (1,4%), antropología (0,3%) y otra clase de formaciones no señaladas anteriormente (8%). Los profesores latinoamericanos (43,4%) destacan por tener una formación académica en comunicación social, seguidos por los profesores españoles (30,8%) y, por último, los profesores europeos, no españoles (25,3%). (Ver gráfico 3)

Los profesores de las universidades de América Latina que imparten asignaturas relacionadas con las teorías de la comunicación dominan ampliamente en la formación profesional (55%), seguidos de los docentes de las universidades europeas (30%) y a la cola los profesores de las universidades españolas (15%). Los profesores españoles, sin embargo, destacan notablemente con respecto a los otros dos ámbitos en la formación psicológica; por último, los docentes europeos, por su parte, destacan notablemente con respecto a sus colegas de los otros ámbitos en las formaciones lingüísticas, filosóficas y sociológicas.

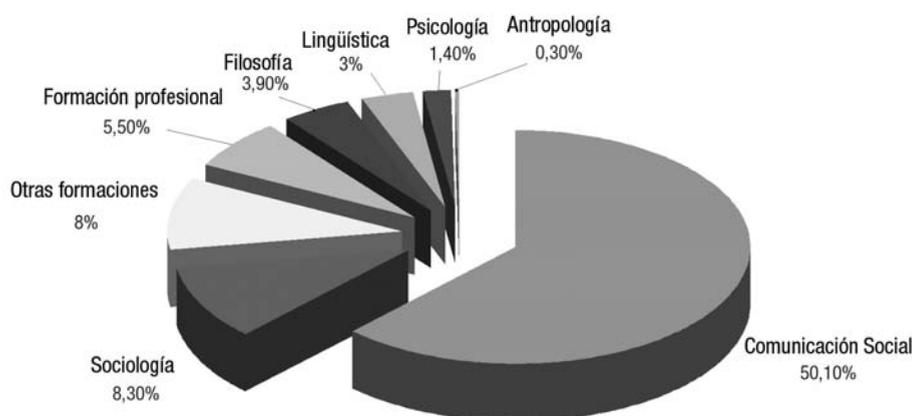
El hecho de que la mayoría de los profesores latinoamericanos que imparten asignaturas relacionadas con las teorías de la comunicación cuenten con una formación en comunicación social o bien procedan del mundo profesional, ofrece una coherencia que no se registra en las universidades españolas ni en las europeas, mucho más dispersas en este aspecto concreto.

### 3.7. Requisitos para estudiar la asignatura

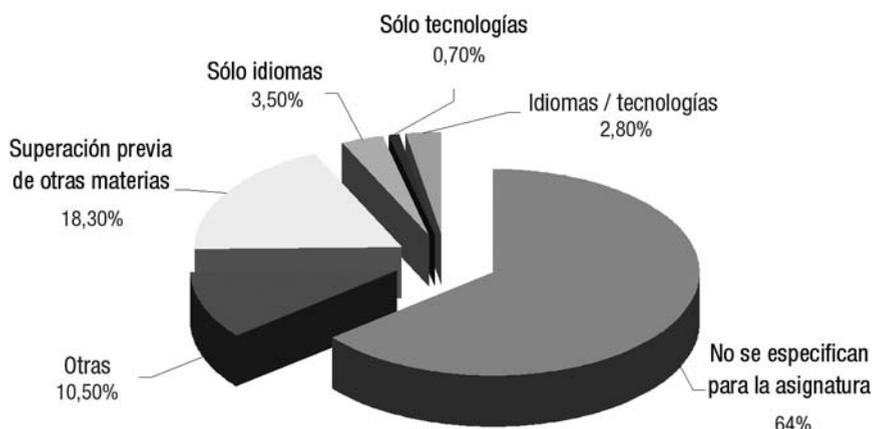
Es relevante reseñar que 64% de los profesores que responden a esta pregunta no señalan ninguna clase de requisitos o destrezas previas para cursar la asignatura. (Ver gráfico 4)

La explicación que se puede ofrecer apunta no sólo a que 74,9% de los profesores reconoce que su asignatura es de ca-

**GRÁFICA 3**  
Distribución de la formación académica de las personas que decidieron voluntariamente contestar la encuesta.



**GRÁFICA 4**  
Requisitos establecidos para cursar teorías de la comunicación



rácter obligatorio o troncal, sino también al hecho de que 54,5% de los docentes que responden a esta pregunta informan de que dicha asignatura se imparte durante el primer ciclo de las carreras. Con los datos anteriores es fácil darse cuenta de que la asignatura en cuestión es de formación básica teórica y que los alumnos no tienen muchas posibilidades de optar para elegir otra clase de asignaturas diferentes o equivalentes. Sólo 2,8% de los profesores que respondieron a esta pregunta la colocan como una materia optativa.

### 3.8. Competencias a conseguir por el alumno

En el supuesto de que el alumno debe aprender a utilizar un conjunto de recursos (conocimientos *saber*, habilidades *saber hacer* y actitudes *saber ser*) para resolver con idoneidad situaciones y problemas

profesionales de la titulación, las competencias buscadas por los profesores encuestados están claramente dirigidas hacia el predominio de las destrezas cognitivas (86,2%) con las que el alumno pueda analizar, valorar y resolver problemas relativos a la comunicación. En segundo lugar aparecen, a una considerable distancia, las destrezas actitudinales, las que ayudan a saber ser y comportarse (9,5%) y, por último, las competencias profesionales que ayudan a saber hacer y desarrollar proyectos (4,2%). (Ver gráfico 5)

El privilegio de las destrezas cognitivas frente a las otras dos ocurre de manera similar en los tres ámbitos geográficos, es decir, tanto los profesores europeos (36,3%) como los profesores latinoamericanos (33,1%) y los profesores españoles (30,2%) privilegian el *saber* sobre otra clase de competencias. La primera expli-

cación que surge se asienta sobre el marcado carácter teórico de la asignatura, un detalle inevitable que, en ocasiones, acaba obligando al profesorado a poner en marcha otra clase de competencias en sus guías docentes.

La segunda clave interpretativa remite al estadio inicial de la renovación metodológica en las instituciones europeas, siendo previsible que la consolidación paulatina de las estrategias universitarias que promueve el EEES desemboque en la combinación y equilibrio entre las competencias cognitivas, actitudinales y profesionales. Será la capacidad del personal docente la encargada de encontrar una fórmula que equipare los conocimientos más tradicionales con un tipo de sabiduría más volcado hacia la práctica profesional y hacia el desarrollo de actitudes y valores positivos.

### 3.9. *Objetivos planteados en las guías docentes*

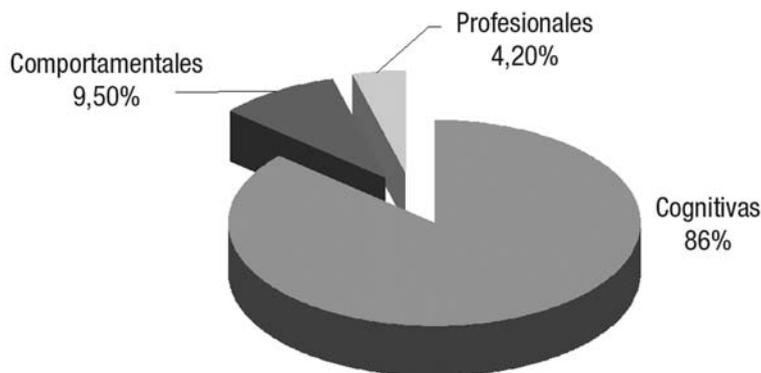
Aunque debería existir una relación más o menos directa entre las competencias perseguidas (destrezas a conseguir por los alumnos) y los objetivos generales y específicos planteados en las guías docentes de las asignaturas, los profesores que responden a esta encuesta no manifiestan esa correspondencia entre objetivos y competencias. Aproximadamente dos de cada tres (59,3%), señalan que sus principales objetivos genéricos consisten en equilibrar los conocimientos, los procedimientos y las actitudes, dato que se contradice con el hecho de que los profesores privilegian la adquisición de competencias cognitivas frente a las otras.

No obstante, uno de cada tres profesores (37,4%), mantiene un planteamiento consecuente a la largo del cuestionario y reconoce que en sus principales objetivos predomina el aprendizaje de conocimientos.

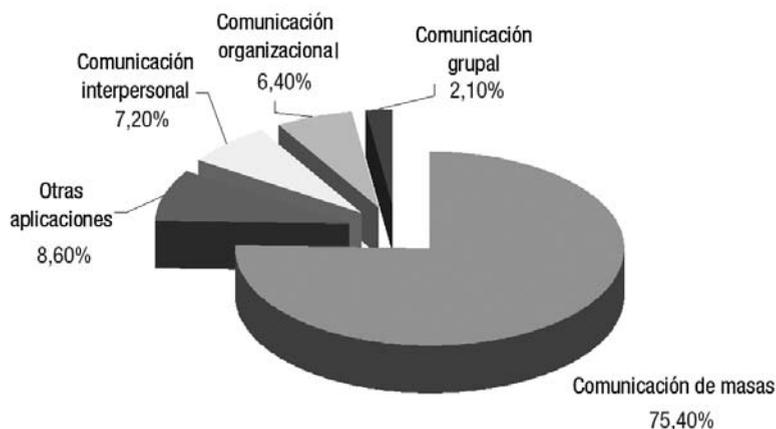
### 3.10. *Contenidos e intereses temáticos*

Los principales objetos de estudio que se abordan en los programas tienen que ver con la comunicación de masas (75,4%), que es el ámbito que cuenta con un mayor seguimiento por parte de los docentes. En este sentido existe una equidistancia entre los profesores de los tres ámbitos analizados, dado que los profesores latinoamericanos (37,8%), los españoles (32,1%) y los europeos (29,7%) tienen a la comunicación de masas como uno de sus principales objetos de estudio. Se des-

**GRÁFICA 5**  
Distribución de los principales objetos de estudio incluidos en las guías docentes



**GRÁFICA 6**  
Distribución de los principales paradigmas incluidos en las guías docentes



cribe, en este sentido, un panorama manifiestamente dominante en el que la presencia de áreas básicas como la comunicación interpersonal o la comunicación organizacional apenas cuentan con un espacio propio y diferenciado. El caso más extremo lo encontramos en la comunicación grupal, con un exiguo dato del 2,1%. (Ver gráfico 6)

En relación a los intereses temáticos hay que decir que domina el estudio de los paradigmas, modelos y teorías (83,9%) frente al estudio, a mucha distancia de los sistemas, procesos y productos (9,6%) o la crítica epistemológica (6,4%). Estos datos concuerdan con los vistos en las competencias perseguidas y refuerzan la idea de una elevada homogeneidad en cuanto a los planteamientos generales acerca de la asignatura. Por ámbitos geográficos hay que decir que es en Europa (37,7%), más que en Latinoamérica (35,2%) y España (26,7%), donde los pro-

fesores manifiestan sus preferencias por esta clase de estudios.

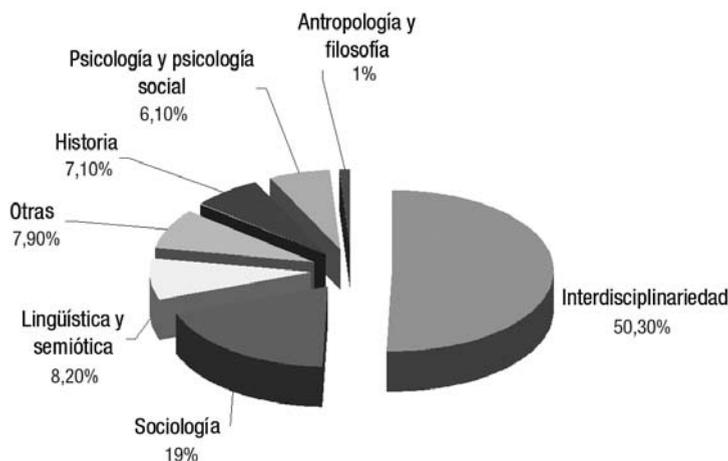
### 3.11. *Paradigmas dominantes*

Entre los principales paradigmas de referencia incluidos en las guías docentes domina, muy por encima de los demás, la perspectiva interdisciplinar (50,3%); es decir, un enfoque amplio que involucra varias disciplinas para abordar los fenómenos comunicativos. (Ver gráfico 7)

En este punto, los profesores latinoamericanos (40%) son más proclives a este enfoque interdisciplinario que los profesores europeos (31,4%) y que los españoles (28,6%). Mencionar tan sólo que el siguiente campo disciplinario en importancia es la sociología (19%) y el paradigma menos utilizado es el de la antropología y filosofía (1%). Por disciplinas se puede afirmar que en Europa predominan la antropología, la lingüística o la semiótica;

GRÁFICA 7

Distribución de los principales modelos teóricos incluidos en las guías docentes



GRÁFICA 8

Distribución de los principales modelos teóricos incluidos en las guías docentes



en América Latina la historia; mientras que en España se presta bastante más atención a la psicología.

### 3.12. Modelos teóricos dominantes

Ante la variada oferta existente de modelos teóricos que abordan los fenómenos comunicativos tales como el conductismo, el constructivismo, el estructuralismo, la fenomenología, el funcionalismo, el informacionalismo, la teoría de sistemas, los modelos críticos, entre otros, un número elevado de los profesores que responden a esta pregunta (45,5%) se decanta por reconocer que no tiene un predominio de un modelo teórico sobre otro. (Ver gráfico 8)

Quizá el caso de los modelos críticos sea el que más destaque (18,5%) entre los otros modelos, y en este punto hay que destacar que los profesores latinoamericanos (45,8%) explican más esta corriente

que los europeos (37,5%) o los españoles (16,7%).

### 3.13. Principales autores citados

En una de las cuestiones lanzadas en la encuesta se solicitaba a los profesores que anotasen, por lo menos, cuatro referencias bibliográficas claves e imprescindibles para estudiar su asignatura. A esta pregunta responde prácticamente la mitad de los encuestados (49,5%) y los autores que más referencias obtienen son: Mauro Wolf (39), Denis Mc Quail (32), Armand Mattelart (32), Miquel de Moragas (20), Miquel Rodrigo Alsina (19), Jesús Martín Barbero (19), Manuel Martín Serrano (13), Umberto Eco (12), José Luis Piñuel (12) y Juan José Igartua (11).

El hecho de que en la lista de los diez autores más citados seis sean autores de habla hispana y los otros cuatro sean de lengua inglesa, francesa o italiana se explica

porque 69,6% de los profesores y 61% de los profesores latinoamericanos responden a esta pregunta, en tanto que sólo 29,3% de los profesores europeos nos dan a conocer su bibliografía. Los resultados, sin ánimo de extrapolar su sentido, coinciden con algunas de las principales figuras dentro del sistema académico contemporáneo.

### 3.14. Criterios de evaluación

Quizá este sea el rubro en el que los profesores de todas las latitudes se muestran mucho más conservadores y tradicionales pues reconocen criterios que se alejan de las nuevas tendencias de la educación superior con base al aprendizaje más que a la enseñanza. Por ejemplo, en relación al equilibrio entre clases teóricas y prácticas, 73,8% de los profesores que responden a esta pregunta reconocen que sus clases de transmisión de conocimientos abarcan entre 51 y 100% del curso académico, en tanto que sólo 26,2% reconoce que sus clases teóricas no llegan a la mitad de las clases del curso académico.

En relación a la evaluación de la participación en clase destaca que 60,2% reconoce darle un valor de hasta 50% de la nota final; 32,1% afirma que no le da ningún valor en la nota final a la participación en clase, y tan sólo 7,7% de los profesores que responden a esta pregunta reconoce que la participación de los alumnos en clase se refleja con un valor mayor al 50% de la nota final.

La elaboración de trabajos prácticos por parte de los alumnos tampoco tiene porcentajes positivos, pues 58,6% de los profesores dicen que dichos trabajos tienen un valor menor del 50% de la nota final; 28,1% de los profesores le otorga un valor superior al 50% de la nota final y 13,3% de los docentes reconoce que los trabajos finales o no los pide o no tiene un reflejo en la nota final.

La prueba oral no forma parte de la evaluación final para 62,2% de los profesores; 28,3% de ellos reconoce que la prueba oral se corresponde con menos del 50% de la nota final y, por último, sólo 9,4% de los encuestados dice que la prueba oral tiene un valor superior al 50% de la nota final. La tradicional prueba escrita, en esta encuesta, recoge porcentajes también muy tradicionales: 46,7% de los profesores dice que tiene un valor superior al 50%; 39,9 afirma que puntúa menos del 50% de la nota final y, por último, tan sólo 13,3% sostiene que dicha prueba no forma parte de la evaluación final.

#### 4. Conclusiones

Las teorías de la comunicación, es obvio, no es algo único, sino más bien un saber teórico poliédrico; no hay duda de que se trata de un tipo de asignatura universitaria que continuamente se cuestiona porque aún se debate si es una disciplina científica o tan sólo un campo de estudio al que le corresponde una tarea multidisciplinar. La respuesta, en palabras de Miquel de Moragas,<sup>3</sup> “es dialéctica: la comunicación son las dos cosas a la vez”.

Es importante señalar que los resultados expuestos en este artículo deben considerarse como un punto de partida y nunca como la conclusión de una investigación, ya que confiamos en que este trabajo sea complementado con el desarrollo de otros estudios que sitúen al análisis de la enseñanza universitaria de las teorías de la comunicación como eje central. Somos conscientes de que los datos no tienen *representatividad* estadística para conocer realidades tan complejas como ocurre en todas las universidades de los países consultados, y también reconocemos que la única fuente de información consultada han sido las propias declaraciones de las personas entrevistadas.

De todas formas, los datos perfilan tendencias y proyecciones del estado actual de esta actividad docente en las principales universidades europeas y latinoamericanas que nos deben servir para comprender mejor las similitudes y las diferencias y, sobre todo, para impulsar y darle mucho más presencia a los estudios teóricos de la comunicación en los nuevos diseños de la educación superior. No se trata de acercar o conciliar puntos de vista diferentes sino, más bien, se trata de dar a conocer las diferencias para que los docentes de estas asignaturas se conozcan e intercambien inquietudes y experiencias<sup>4</sup>.

De los resultados expuestos es evidente que la importancia de las teorías de la comunicación en las guías docentes deja mucho que desear en las titulaciones más cercanas a la comunicación, como son el periodismo, la comunicación audiovisual, la documentación, las relaciones públicas, la publicidad, etcétera, porque no siempre se considera su relevancia académica en los programas de estudio. Sería deseable que esta clase de asignaturas no sólo fuese incluida de manera destacada en estas titulaciones sino que, incluso, también fuese contemplada en otra clase de titulaciones más distantes al ámbito de la comunicación.



***Todavía queda mucho camino por recorrer y, por el momento, merece la pena evidenciar la situación, promover encuentros y dar a conocer por diferentes medios (artículos, libros, publicaciones) la necesidad de encontrar más coherencia a esta clase de asignaturas teóricas de la comunicación en los entramados académicos de las nuevas guías docente universitarias***

Todavía queda mucho camino por recorrer y, por el momento, merece la pena evidenciar la situación, promover encuentros y dar a conocer por diferentes medios (artículos, libros, publicaciones) la necesidad de encontrar más coherencia a esta clase de asignaturas teóricas de la comunicación en los entramados académicos de las nuevas guías docente-universitarias.

Así pues, tanto en la situación actual como en el futuro de la enseñanza universitaria de las teorías de la comunicación en Europa y América Latina se pueden apreciar las relaciones entre los estudios de comunicación (como praxis concretas) con las distintas disciplinas y tradiciones de las ciencias sociales y de las humanidades, y también con las renovadas prácticas profesionales en este campo. La búsqueda de una mayor conexión entre los saberes profesionales y el conocimiento formal procedente de la teoría y de la investigación en comunicación debe ser una guía para que la programación docente de esta clase de asignaturas universitarias ofrezca al estudiante una mejor y mayor comprensión de la realidad social en la que participa diariamente.

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y de los nuevos grados y postgrados universitarios, se configura un aprendizaje mucho más profesionalizado, es decir, una enseñanza orientada a atender más de cerca las necesidades que demanda el mercado por encima de las que demanda la propia socie-

dad. En consecuencia, se hace muy necesario reclamar la existencia y el desarrollo académico de asignaturas que no necesariamente estén diseñadas para atender sólo a esas demandas tan utilitarias y pragmáticas. Sin menospreciar el hecho de que las universidades deben enseñar a aprender y a hacer, también es muy importante no olvidar que se debe preocupar por enseñar a pensar, con tal de que el futuro profesional de la comunicación no lo sea sólo por su capacidad para elaborar productos comunicativos sino, sobre todo, por su capacidad para saber reflexionar con fundamentos y criterios adecuados.

**CARLOS LOZANO A.**  
*Profesor contratado. Doctor.  
Departamento de Ciencias de la  
Comunicación II, Universidad  
Rey Juan Carlos I, URJC, España.*

**MIGUEL VICENTE MARIÑO.**  
*Profesor ayudante*

Nota: la realización de la investigación que resume este artículo fue financiada parcialmente por el Programa de Creación y Consolidación de Grupos de Investigación de la Universidad Complutense de Madrid y por el Programa de Creación y Consolidación de Grupos de Investigación UCM-BSCH, en las convocatorias de 2007 y 2008.

#### Referencias

- CRAIG, R.T. (1999): “Communication theory as a field”. En: *Communication Theory*, 9(2), pp. 119-161.
- De FLEUR, M. (1982): *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- De MORAGAS, M. (1985): *Teorías de la comunicación: investigaciones sobre medios en América y Europa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DONSBACH, W. (2006): “The identity of communication research”. En: *Journal of Communication*, 56(3), pp. 437-448.
- ESTRADA, A. y RODRIGO, M. (2007): “El reto de la docencia de Teoría de la Comunicación on line y presencial en el marco del EEES”. En: *Estudios em Comunicaçao*, vol. 1, pp. 332-361.
- GARCÍA, J.A. y GARCÍA, L. (2009): “La enseñanza de Teorías de la Comunicación en España: análisis y reflexión ante la Convergencia de Bolonia”. En: *Zer*, vol. 14, nº 27, pp. 271-293.
- GARCÍA, L. (2007): *Las teorías de la comunicación en España: un mapa sobre el territorio de nuestra investigación*. Madrid: Tecnos.
- MARTÍNEZ, M. (2006): “Masa (en situación) crítica. La investigación sobre periodismo en España: comunidad científica e intereses de conocimiento”. En: *Análisi*, nº 33, pp. 135-170.

- \_\_\_\_\_ (2008): "La investigación sobre comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales". En: M. Martínez Nicolás (Coord.) *Para investigar la comunicación. Propuestas teóricas-metodológicas*, pp.13-52. Madrid: Tecnos.
- McQUAIL, D. (1983): *Mass Communication Theory*. Londres: SAGE.
- NORDENSTRENG, K. (2007): "Discipline or Field? Soul-searching in Communication Research". En: *Nordicom Review*, 28, pp. 211-222.
- PIÑUEL, J. L. y LOZANO, C. (2006): *Ensayo general sobre la comunicación*. Barcelona. Paidós.
- RODRIGO, M. (2001): *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- RODRIGO, M. y ESTRADA, A. (2009): *Teorías de la comunicación*. Barcelona: Editorial UOC.
- RODRIGO M. y García, L. (2010): "Communication theory and research in Spain: a paradigmatic case of a socio-humanistic discipline". En: *European Journal of Communication*, vol. 25, nº 2.
- VV.AA. (2007): "La investigación de la comunicación en Iberoamérica: historia, estado actual y nuevos retos". En: *Sphera Pública*, número extraordinario 1.

## Notas

- 1 Para una aproximación amplia al estudio de las teorías de la comunicación en América Latina,

véase el número especial de la revista *Sphera Pública*, publicado en 2007 (VV.AA., 2007).

- 2 Los resultados han sido presentados, discutidos y enriquecidos en:

*Primer Simposio Internacional de Innovación Educativa en el Espacio Europeo y Latinoamericano. Encuesta sobre el perfil universitario de la docencia en Teoría de la Comunicación / información en Europa y Latinoamérica*, celebrado en Universidad Complutense de Madrid el 6-7 mayo 2009 con la colaboración de *European Communication Research and Education Association* (Ecrea), Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs), Sección Temática de "Teoría de la Comunicación y Metodología de la Investigación" de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC);

Congreso de la Iamcr (*International Association for Media and Communication Research*), México D.F., julio 2009;

XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana, octubre 2009;

II Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigadores de Comunicación (AE-IC), Málaga, febrero 2010.

- 3 Discurso pronunciado en la Inauguración del Primer Simposio Internacional de Innovación Educativa en el Espacio Europeo y Latinoamericano.

- 4 El grupo inter-universitario de investigación MDCS puso una primera piedra en ese camino al

celebrar el Primer Simposio Internacional de Innovación Educativa en el Espacio Europeo y Latinoamericano, que sirvió para iniciar el debate en la comunidad académica del área de la comunicación, frente al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a las demandas latinoamericanas. El simposio se desarrolló en torno a tres ejes: "Los intereses preferentes en los programas de teoría de la comunicación", "Las competencias cognitivas, destrezas y actitudes perseguidas por los programas y guías docentes de teoría de la comunicación" y "Los objetos de estudio contemplados en los contenidos de los programas de las teorías de la comunicación". Se realizaron seis talleres con la participación de profesores de distintas universidades europeas y latinoamericanas. En estos talleres los participantes presentan sus experiencias prácticas y análisis teóricos dando lugar a una interesante discusión en conjunto con los asistentes al evento. El número 80 de la Revista *Diálogos de la Comunicación* de Felafacs (abril-junio 2010) está dedicado al tema de la docencia universitaria de las teorías de la comunicación y recoge los principales artículos que se presentaron en el Primer Simposio Internacional de Innovación Educativa en el Espacio Europeo y Latinoamericano. Encuesta sobre el perfil universitario de la docencia en teoría de la comunicación / información en Europa y Latinoamericana. <http://www.dialogosfelafacs.net/revista/index.php?ed=80>. También pueden consultarse en la página web del Grupo MDCS (<http://www.ucm.es/info/mdcs/>).



Galería de Papel. Petre Maxim. *Arando con bueyes en los alrededores de El Cobre, Edo. Táchira*. 1957.