

El grado en Periodismo en España y su adecuación a las exigencias del ejercicio profesional: la percepción de los estudiantes en prácticas

Bernardo Gómez Calderón, Manuel García Borrego y María Eugenia González Cortés

bjgomez@uma.es, manoletus@uma.es, eugenia@uma.es

Universidad de Málaga.

Resumen

El artículo aborda la formación que proporciona el grado en Periodismo en España a partir de la opinión de estudiantes que han realizado prácticas en empresas. La investigación se apoya en un cuestionario suministrado a alumnos de las universidades de Málaga y Complutense de Madrid (n = 210). La impresión general sobre la formación recibida es en general negativa, siendo los aspectos más desatendidos los idiomas, la comprensión de datos y operaciones matemáticas y el manejo de redes sociales con fines periodísticos. En conclusión, los títulos que nacieron al amparo del EESS parecen haber quedado parcialmente obsoletos.

Palabras clave: Periodismo; España; prácticas en empresa; Universidad; competencias

Journalism education in Spain and its adaptation to the demands of professional practice: the perception of internship students

Abstract: This article examines the journalism training provided by the public universities in Spain through the opinion of students who have completed their internship period. The research is based on a questionnaire distributed to students from University of Málaga and Complutense University of Madrid (n = 210). The general impression about the training is negative; the most neglected aspects are foreign languages, the understanding of data and mathematical operations and the social media management for journalistic purposes. In conclusion, the programs born under the EHEA seem to have become partially obsolete.

Keywords: Journalism; Spain; internships; University; skills

1. Introducción

Desde finales de la década de los 90 se extendió en el ámbito académico el debate acerca de la orientación tecnológica o humanística que debían tener los estudios de Periodismo (Gordon, 1991; Turner, 2000; De Burgh, 2003), al tiempo que se intentaba determinar la satisfacción de los profesionales con respecto a la formación recibida en las facultades de Comunicación, una percepción que, en el caso español, ofrecía un amplio margen de mejora (Canel, Sánchez y Rodríguez, 2000; confirmado más adelante en Gómez-Calderón y Roses, 2013).

Sin embargo, hace un decenio la revolución digital aún no estaba consumada y la profesión seguía ligada a las rutinas tradicionales. Pero a raíz de la consolidación del periodismo *online*, las universidades españolas han intentado adaptar sus planes de estudio a los cambios que este ha traído consigo: la hipertextualidad, la interactividad, la virtualidad, las nuevas formas de comunicar, narrar e informar; o la tecnología móvil, entre otros (Sabés y Verón, 2012). La opinión generalizada es que el escenario comunicativo actual —marcado por el impacto de la web 3.0— demanda cambios de calado a nivel formativo (Tejedor y Cervi, 2017), que pasan por mejorar las competencias y habilidades tecnológicas de los futuros egresados para dar respuesta a los nuevos perfiles profesionales (López-García, Rodríguez-Vázquez y Pereira-Fariña, 2017). Se trata de un proceso de adaptación que, con la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), trató de adquirir un ritmo más satisfactorio para todos los actores implicados —en especial, estudiantes y empresas—, y cuya materialización ha atraído durante el último decenio el interés de la academia, que continúa indagando su verdadero alcance y eficacia.

1.1. La adaptación de los estudios de Periodismo al EEES

La entrada en vigor del EEES en España propició la aparición de numerosos trabajos centrados en la idoneidad de las asignaturas que conformaban los nuevos planes

de estudio del grado en Periodismo y su adecuación a las exigencias de la profesión. Se partía del desafío de una enseñanza multidisciplinar, que debía formar para ejercer las funciones informativas tradicionales en un entorno laboral polivalente y multimedia y con la que los estudiantes se mostraban solo moderadamente satisfechos (Humanes y Roses, 2014).

Diversos estudios, anteriores y posteriores a la implantación del EEES, se han ocupado de analizar los efectos del cambio de marco formativo (Sierra y Cabezuelo, 2010; y Real, 2012, entre otros). Rodrigo-Alsina y Lazcano publicaron una revisión de los artículos académicos aparecidos entre 2005 —fecha de inicio de la adaptación— y 2013 que abordaban, desde alguna perspectiva, los efectos (y algunas aristas) de la incorporación de la enseñanza universitaria en Comunicación al Plan Bolonia, un total de 112 distribuidos en 18 revistas españolas. En el texto, los autores muestran su preocupación por el énfasis que se pone en los aspectos más técnicos de la formación y defienden que “el espacio universitario no debe ser sólo para la preparación en competencias para el mundo laboral sino también generar instancias para reflexionar, analizar y teorizar sobre los fenómenos de su campo, en este caso, de la Comunicación” (Rodrigo-Alsina y Lazcano, 2014: 237).

Otros trabajos han abordado la valoración que merecen, a juicio de alumnos y profesionales en activo, los conocimientos y competencias que forman parte del currículo de la titulación, con objeto de determinar cuáles resultan fundamentales para el ejercicio satisfactorio del periodismo. En este sentido, según Casero, Ortells y Doménech (2013), hay consenso en considerar imprescindibles los contenidos relacionados con la actualidad periodística y la aplicación de los criterios de noticiabilidad.

Más recientemente, Marques-Hayasaki, Roca-Cuberes y Singla (2016) y Schena, Besalú y Singla (2018) han identificado como conocimientos de singular relevancia el uso correcto del español y el inglés, así como el manejo de *software* y tecnologías digitales; en el terreno de las competencias, destacarían la redacción con fluidez de textos, escaletas o guiones, el aprendizaje autónomo y la adaptación a los cambios.

Llama la atención el hecho de que, a pesar de la importancia que se concede a los idiomas y a las habilidades tecnológicas, su presencia se haya reducido en los nuevos planes de estudio: así, un 60% de las facultades ofrece inglés como materia obligatoria pero el 40% restante no, según la cuantificación de itinerarios bilingües realizada por Sánchez-García (2016) en las 35 universidades españolas con titulación de Periodismo. Del mismo modo, y aunque el cambio de la licenciatura al grado trajo consigo la creación de numerosas materias relacionadas con las herramientas digitales, su integración habría sido más bien tímida (Salaverría, 2011). Rosique (2013) corrobora este extremo: a partir del análisis de las asignaturas que, en las titulaciones de toda España, se ajustan al perfil digital que supuestamente demanda el mercado periodístico, la autora constata que la mayoría de ellas no son de carácter básico u obligatorio sino optativo, lo que les confiere un valor meramente complementario y a través de las cuales es imposible garantizar el adiestramiento óptimo de la totalidad de los estudiantes.

Al evaluar específicamente el grado de adaptación de las competencias curriculares a las necesidades de la comunicación digital interactiva, Ventura, Roca y Corral (2018) encuentran, tomando como base un cuestionario a profesionales, docentes y estudiantes, que la competencia disciplinar mejor valorada por estos es la de “conocer y aplicar los *softwares* específicos y las tecnologías digitales al sector”; la competencia profesional con mayor puntuación, la de “aprender de manera autónoma y adaptarse a los cambios”, en tanto que “buscar y gestionar la información en un entorno digital” aparece como la principal competencia académica y, como específica, destaca la “adaptación a los cambios tecnológicos, empresariales u organigramas laborales”. Estos resultados, según los autores, invitan a cuestionarse el tipo de educación universitaria que se está impartiendo, y parecen reclamar un mayor protagonismo de las TIC en un sector marcado por la digitalización de los procesos y contenidos (Buckingham, 2007).

1.2. La brecha Universidad-empresa

En línea con lo anterior, resulta pertinente preguntarse si los perfiles y competencias demandados por las empresas periodísticas en España se corresponden con los recogidos en el *Libro blanco* de la ANECA o se han visto modificados, casi 15 años después de la elaboración de este documento, por el impacto de la era digital. Marta-Lazo, González-Aldea y Herrero-Curiel (2018) certifican, tomando como base las ofertas de empleo en Infojobs y LinkedIn, que las competencias exigidas difieren cualitativa y cuantitativamente de las descritas por la ANECA en 2005.

Otros estudios concluyen, de igual modo, que el sector de la comunicación está cambiando, pero el sistema universitario no ha sabido adaptarse a ello de momento, existiendo la necesidad de compensar los conocimientos adquiridos en las aulas con habilidades y capacidades demandadas por el mercado (Ventura, Roca y Corral, 2018). Existiría, parece, una notable brecha entre la formación académica y las necesidades de las empresas que, según los expertos, podría cerrarse potenciando en los planes de estudio la creación y gestión de contenidos digitales y el dominio de las nuevas tecnologías (Gómez-Calderón, Roses y García-Borrego, 2017).

El distanciamiento curricular entre los grados en Comunicación y las demandas de la profesión ha sido detectado, más allá de la Universidad española, en otros ámbitos geográficos como Latinoamérica, donde se ha abordado tanto en sentido genérico (Barrios y Zambrano, 2015) como desde perspectivas nacionales, tomando como referencia la situación en Brasil (Kalume y Favaro, 2015) o México (Chamosa y Herrera, 2018), por citar solo dos casos.

Podría pensarse que todo lo expuesto hasta aquí forma parte de un fenómeno global que afecta al conjunto de países y universidades del mundo, impelidas a reformular sus currículos para lograr adaptarse a las necesidades del escenario comunicativo actual y a las exigencias de la industria. No obstante, hay en este ámbito algunas evidencias contradictorias: Tejedor y Cervi (2017) han identificado, a partir del análisis de los planes de estudios de ocho de las universidades mejor posicionadas en el índice QS que ofrecen grados en Comunicación y/o Periodismo (seis radicadas en EEUU y dos europeas), un

grupo de 11 competencias habituales, siendo la “capacidad de desenvolverse de forma crítica, analítica y ética” la más reiterada en el conjunto de las titulaciones seleccionadas. También han detectado, en el cómputo global de asignaturas, que las optativas triplican a las obligatorias (399 por 143), lo cual otorga mayor responsabilidad al alumno en el diseño de su propio itinerario formativo. Pero tanto en unas materias como en otras, se confirma la tendencia a ofrecer una visión del Periodismo más humanística y crítica que tecnológica o centrada en habilidades prácticas. Esto contrastaría con la corriente — mayoritaria en el ámbito español según hemos visto— que aboga por una formación que dé respuesta a las exigencias del mercado laboral digital, y abriría un debate de calado sobre el verdadero papel que la universidad debe desempeñar en las sociedades contemporáneas, para el que por desgracia no hay espacio aquí.

Tomando en consideración todo lo expuesto, en este trabajo nos propusimos evaluar la formación que proporciona el grado de Periodismo en España a partir de la opinión de estudiantes que ya han realizado prácticas en empresas y han podido, por tanto, constatar la utilidad de lo aprendido en las aulas. De modo más concreto, nos interesaba determinar en qué medida se han proporcionado o desarrollado contenidos, competencias, actitudes y aptitudes personales consideradas fundamentales para el ejercicio periodístico (objetivo 1, O1); qué carencias formativas más flagrantes detectan los egresados al incorporarse al mercado de trabajo (O2), y si pueden existir divergencias en este terreno según la universidad española en que se curse la carrera (O3).

2. Método

Para alcanzar los objetivos propuestos, se consideró que el método de investigación más apropiado era la encuesta a través de cuestionario. Este se distribuiría en dos universidades, la Complutense de Madrid (UCM) y la de Málaga (UMA), para dotar al estudio de una perspectiva amplia, de carácter interregional. Ambas instituciones, de titularidad pública, resultaban interesantes por presentar características bien diferenciadas en cuanto a número de alumnos de nuevo ingreso —aspecto en el que la

UCM quintuplica a la UMA—, ubicación geográfica —centro frente a sur del país— y grado de antigüedad de la titulación.

Para la elaboración del cuestionario sirvieron de referencia tanto el *Libro blanco de los títulos de grado en Comunicación* (ANECA, 2005) como la literatura sobre contenidos y competencias propios de los estudios de Periodismo (en especial, Bjørnsen, Hovden y Ottosen, 2007; Hovden, Bjørnsen, Ottosen, Willig y Zilliacus-Tikkanen, 2009; Marques-Hayasaki, Roca-Cuberes y Singla, 2016; y Marta-Lazo, González y Herrero, 2018). Con ello se establecieron las variables del análisis —contenidos, competencias, actitudes y aptitudes— y las categorías que integrarían cada una de ellas, 14 en total; estas serían evaluadas por los sujetos de la muestra a través de escalas Likert cuya horquilla oscilaría entre 1 y 5 puntos. Con objeto de identificar el mayor número posible de ítems, se añadió una pregunta de respuesta abierta a través de la cual esperábamos que afloraran eventuales lagunas formativas no detectadas hasta el momento por la literatura científica¹.

El universo lo conformaron los alumnos que habían realizado prácticas extracurriculares durante el curso 2017-2018, una cifra que en el caso de la Universidad Complutense de Madrid se situaba en 630 individuos y en la UMA en 89, según datos proporcionados por los servicios de empleabilidad de cada institución. Por medio del correo electrónico, se suministró el cuestionario a los estudiantes de las tres últimas promociones del grado en Periodismo de las citadas universidades en dos oleadas, la primera remitida el 15 de octubre de 2018 y la segunda una semana después, el día 22. Finalmente, transcurrido un mes desde el primer envío, se cerró el cuestionario con un total de 227 respuestas, que tras la depuración de errores y duplicidades quedaron fijadas en 210.

Por lo que respecta a las características de la muestra, se compuso de un 65,9% de mujeres (Tabla 1), cifra que concuerda con la tasa de matriculadas en los grados de Periodismo que se imparten en España. La edad media se situó en 22,9 años (DT = 1,97),

¹ El enunciado exacto de la pregunta era “¿Qué conocimientos, competencias, actitudes y aptitudes ha necesitado en el desarrollo de sus prácticas y la carrera no le ha proporcionado?”.

con un máximo de 34 y un mínimo de 22, aunque el grueso de los sujetos que respondieron se movía entre los 21 y los 24 (82,4% del total). Más de la mitad de los estudiantes (58,7%) había trabajado en empresas pequeñas —de uno a veinte empleados—, mientras que el resto lo había hecho en entidades medianas (23,3%) o grandes (18,0%). Y en cuanto al tipo de compañía, el 70,2% había realizado sus prácticas en la redacción de un medio (el otro 29,8%, en gabinetes o empresas de comunicación).

Tabla 1. Descripción de la muestra			
	UCM	UMA	Total
N	151	59	210
Género (mujer)	68,2%	59,3%	65,7%
Edad: Media (DT)	22,9 (1,952)	22,8 (2,078)	22,9 (1,984)
Mínimo Máximo	20 34	20 31	20 34
Curso: Tercero	22,5%	22,0%	22,4%
Cuarto	43,7%	50,8%	45,7%
Créditos sueltos	16,6%	11,9%	15,2%
Carrera finalizada	11,3%	13,6%	16,7%
Máster	6,0%	1,7%	5,0%
Tipo de empresa (gabinete)	28,5%	32,2%	29,8%
Empresa pequeña (1-10)	53,0%	71,2%	40,4%
mediana (11-99)	22,5%	25,4%	41,8%
grande (100+)	23,2%	3,4%	17,8%

3. Resultados

3.1. Variables recogidas en el bloque de escalas

Del repertorio de 14 variables contempladas en la primera parte del cuestionario (Gráfico 1), en la que se preguntaba a los estudiantes si consideraban que la carrera les había proporcionado o había incentivado determinados contenidos, competencias, actitudes y aptitudes personales, solo una de ellas parece haber sido lo suficientemente atendida en opinión de los encuestados: el respeto a los principios deontológicos, que alcanza 3,12 puntos sobre 5 (DT = 1,013), es decir, el equivalente a un aprobado ajustado.

A esta variable le siguen otras tres con marcas muy próximas: la curiosidad (media: 2,96, con DT = 1,093), el espíritu crítico e inconformista (2,95, con DT = 1,106)

y la expresión correcta, fluida y eficaz (2,90, con DT = 1,176). Pese a no alcanzar el mínimo de tres puntos, en todos los casos existe una mayoría que considera en buena medida cubiertas sus expectativas con respecto a estas actitudes y competencias (entre el 59,1 y el 63,9% de los entrevistados), aunque la ausencia de estudiantes altamente satisfechos hace descender la media general.



Gráfico 1. ¿En qué medida el Grado de Periodismo ha proporcionado o fomentado los contenidos, competencias, actitudes y aptitudes que se señalan?

En el extremo opuesto se sitúan dos variables de registros francamente pobres: la comprensión de datos y operaciones matemáticas (promedio de 1,36, con DT = 1,339) y el conocimiento de idiomas (1,13, con DT = 1,227). Apenas un 8,8% de los encuestados considera que el grado en Periodismo le ha proporcionado las habilidades necesarias para realizar y entender cálculos complejos, y en el caso de las lenguas extranjeras, esta cifra desciende hasta el 3,0%; son registros que apuntan a una desatención acusada.

Al agrupar los 14 ítems según su naturaleza —contenidos, competencias y actitudes/aptitudes personales—, llama la atención la relativa preeminencia del último

grupo, que además de arrojar un promedio superior en cuanto a la atención que el grado en Periodismo parece prestarle, copa con sus variables las primeras posiciones de la escala, si bien no logra alcanzar la franja de los tres puntos (media de 2,82, con DT = 0,922). Obtienen peores resultados las competencias, de las cuales contemplábamos la expresión fluida y el manejo de aplicaciones de diseño, de redes sociales, de recursos *online* y de datos; con la excepción de esta última, sus promedios se mueven entre 2,04 y 2,90. Finalmente, el índice más reducido corresponde a los conocimientos —del entorno, de las diversas áreas informativas, de las rutinas profesionales, del funcionamiento de las instituciones y de los idiomas—, cuyas medias oscilan entre 2,23 y 2,59 puntos sobre 5 salvo de nuevo en el último caso, pobremente valorado. En conjunto, el promedio global de las variables analizadas queda lejos del aprobado: 2,36 (Tabla 2). Cabe mencionar que los tres grupos establecidos alcanzan un alfa de Cronbach superior a 0,76.

Tabla 2. Medias de las variables agrupadas por bloques		
	Media	DT
Respeto a los principios deontológicos	3,12	1,013
Curiosidad	2,96	1,093
Espíritu crítico e inconformista	2,95	1,106
Rapidez en la ejecución de las tareas	2,24	0,474
Media actitudes y aptitudes personales ($\alpha=0,849$)	2,82	0,922
Expresión correcta, fluida y eficaz	2,90	1,176
Manejo de aplicaciones de diseño y maquetación	2,41	1,114
Manejo de recursos online para periodistas	2,29	1,055
Manejo de redes sociales con fines periodísticos	2,04	1,072
Comprensión de datos y operaciones matemáticas	1,36	1,339
Media competencias ($\alpha=0,800$)	2,20	1,151
Conocimiento del entorno político, económico y social	2,59	0,671
Conocimientos específicos del área	2,44	1,116
Conocimiento de las rutinas profesionales	2,35	1,141
Conocimiento del funcionamiento de las instituciones	2,23	1,309
Conocimiento de idiomas	1,13	1,227
Media conocimientos ($\alpha=0,767$)	2,15	1,093
Media global	2,36	1,065

El tratamiento estadístico de los datos en función de variables independientes arroja muy pocas divergencias. Si atendemos a la universidad de procedencia, los estudiantes de la UMA y los de la UCM tienen una opinión muy similar sobre la atención que el grado presta a los contenidos, competencias y actitudes contemplados en el cuestionario, y en ambos casos es poco favorable (las puntuaciones medias se sitúan en 2,35 y 2,38 sobre 5, respectivamente). Pese a existir ligeras variaciones en ítems concretos, en ningún caso resultan estadísticamente significativas.

3.2. Otras aportaciones de los encuestados

Como complemento del bloque cuantitativo, se planteaba a los entrevistados una pregunta abierta con la cual se pretendía que los estudiantes completaran su evaluación del grado atendiendo a cuestiones que pudieran haber escapado a la elaboración del cuestionario, o que, más allá de la evaluación que les merecieran las variables destacadas a través de escalas Likert, incidieran en cuál o cuáles de ellas consideraban más deficitarias. La tasa de respuestas fue alta, 164 de 210 posibles, el 78,1% de la muestra, de las cuales 46 procedían de la Universidad de Málaga y 118 de la Complutense, y aunque en determinados casos el espacio se aprovechó para reiterar aspectos ya planteados, también afloraron contenidos y competencias que no se habían contemplado anteriormente.

Hay, en primer lugar, verdaderas enmiendas a la totalidad, alumnos que consideran los estudios de Periodismo poco o nada provechosos desde la óptica del ejercicio profesional. De hecho, varios entrevistados (9 en el caso de la UCM y 4 en el de la UMA) despachan con un genérico “todo” el repertorio de conocimientos que han necesitado en su desempeño laboral y que el grado no les ha proporcionado. En ocasiones, además, emiten juicios rotundos sobre la titulación, percibida como una etapa formativa estéril, por oposición a las prácticas extracurriculares, mucho más enriquecedoras:

Aprendes más en dos semanas de prácticas que en los primeros dos años de carrera. (UMA, hombre, 23 años)

Es triste pero en 9 meses de prácticas he aprendido más que en 4 años de carrera. (UMA, mujer, 22 años)

La carrera no está hecha para el siglo XXI. Y dudo que lo estuviera para el XX. (UCM, mujer, 22 años)

Muchos estudiantes parecen haber desembarcado en la profesión sin tener una idea clara de cuáles son las rutinas profesionales a las que van a tener que enfrentarse, de ahí que, con frecuencia, demanden a la carrera directrices que puedan aplicar a tareas cotidianas: cómo afrontar los denominados “canutazos” y las ruedas de prensa, qué pasos seguir para cubrir un acontecimiento de envergadura, de qué modo dirigirse a los entrevistados y extraer provecho de sus declaraciones, qué aspectos tener en cuenta al tratar con departamentos de comunicación o con instituciones, etcétera. Como resume una alumna, se trataría de dominar “las capacidades básicas para desenvolverse en una situación laboral diaria” (UCM, 22 años). En el caso de la UMA, hay hasta 14 menciones a esta cuestión, y 11 en el de la Complutense. Los encuestados habrían agradecido disponer de información fidedigna sobre

Cómo es trabajar en una redacción de un determinado medio de comunicación, cosa que no se nos ha enseñado en ninguno de los cuatro años. (UMA, hombre, 24 años)

Cómo es un trabajo de periodista de verdad y lo que supone la responsabilidad del mismo. En la universidad pasan de puntillas por muchos temas y otros ni los mencionan y son más útiles que algunas asignaturas. (UCM, mujer, 20 años)

Aunque, como reflexiona un alumno, “el periodismo es un oficio y hay ciertas situaciones que hasta que no las vives no aprendes a afrontarlas” (UMA, 23 años), la actitud generalizada es la de reclamar a la carrera un programa más apegado al futuro quehacer informativo. De ese modo, se evitarían situaciones traumáticas: “Salir al mundo real del periodismo después de 4 años en una burbuja —reconoce una estudiante— ha sido chocante” (UMA, 21 años).

Atendiendo a las cuestiones concretas que los encuestados mencionan, en el caso de la Universidad Complutense la competencia que más han echado en falta es, con toda probabilidad, la clave de la bóveda de la titulación: redactar (11 menciones). Una alumna de 22 años lo tiene claro: cree que en el grado falta “escribir, escribir y más escribir”. También se reclama más atención por parte del plan de estudios a destrezas necesarias para el ejercicio profesional tales como locutar (6 respuestas), editar fotografías (6), editar vídeos (5), buscar fuentes (4), editar textos (3), diseñar (3), analizar datos (3), preparar notas de prensa (2) y obtener recursos de investigación (2).

En la UCM, los contenidos deficitarios parecen tener que ver, mayoritariamente, con las nuevas tecnologías (27 menciones). Junto a ello, una carencia notoria parecen ser los idiomas, orillados en las titulaciones del EEES y que reciben 7 menciones; además, se demandan contenidos relacionados con televisión (7 respuestas) y comunicación corporativa (5).

Por lo que respecta a la UMA, los contenidos que los estudiantes habrían necesitado dominar mejor para afrontar sus prácticas resultan los mismos que en la Complutense, todos los relacionados con el mundo digital: software para diseño y maquetación (7 referencias), periodismo *online* (recursos disponibles, SEO y estrategias multimedia, entre otros aspectos, también con 7 menciones) y redes sociales (3), a lo que hay que sumar, de nuevo, los idiomas (5). Se detecta en este caso menor demanda de competencias que en la UCM, aunque los ítems referidos son los mismos: buscar fuentes (3 menciones), redactar (2) y editar vídeos y fotografías (1).

Finalmente, como rasgo distintivo frente a las respuestas de alumnos de la Complutense, hay en la UMA quien reclama una mayor profundización en las implicaciones éticas del trabajo periodístico y en el conocimiento de los derechos que asisten a los trabajadores de los medios. Del mismo modo, son varios los encuestados que echan en falta en la carrera una exposición realista de los aspectos más ingratos de la profesión, por ejemplo:

Redacción interesada con uso de eufemismos [...], que resulta ser la más demandada. La universidad no debería ser una burbuja respecto al mundo real, sino que debería preparar para él. (UMA, hombre, 24 años)

Precariedad del oficio —se explica en el grado, pero no hasta qué punto—, peso del poder político y dictadura de los anunciantes [...] El vergonzoso género —si así se le puede llamar— del publlirreportaje. No para saber realizarlo, sino para conocerlo y aprender a evitarlo. (UMA, hombre, 26 años)

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos por medio del cuestionario confirman algunas tendencias observadas en la literatura previa, aunque hay ciertos aspectos, como veremos a continuación, en los que las divergencias son manifiestas. La valoración general de la titulación trasladada por los estudiantes no resulta demasiado favorable, y en este sentido coincidimos con Humanes y Roses (2014), aunque allí los promedios eran algo más abultados; el contraste con el mundo laboral que ya han experimentado nuestros encuestados podría haber contribuido a empeorar los registros. Se encuentra muy extendida la opinión de que los planes de estudio desatienden aspectos formativos fundamentales para el ejercicio del periodismo, y que en ellos la carga teórica es excesiva. Muchos alumnos se manifiestan desorientados al iniciar su andadura profesional, porque no conocen suficientemente las rutinas a las que han de someterse.

El análisis revela que hay contenidos, competencias y aptitudes que la carrera proporciona en dosis suficientes, y otros, la mayoría de los contemplados, que no: así — y con esto daríamos respuesta a O1—, los alumnos se muestran moderadamente satisfechos con el modo en que el grado trabaja aspectos actitudinales como el respeto a los principios deontológicos, la curiosidad y el espíritu crítico —eso sí, sin que las puntuaciones medias pasen de rondar el aprobado—. Menores son los promedios cosechados por las variables relativas a las competencias que exige el desempeño periodístico actual, en especial las que tienen que ver con el manejo de aplicaciones

informáticas, redes sociales y recursos *online*. Y por último, parece resultar deficiente el tratamiento que la carrera dispensa a los contenidos referidos tanto a la actualidad como a las rutinas profesionales básicas —incluyendo los aspectos menos gratos del quehacer periodístico, como la precariedad o las presiones de los anunciantes—.

Las carencias más flagrantes de la titulación, que era lo que nos proponíamos detectar en nuestro segundo objetivo (O2), resultan ser los idiomas y la comprensión de datos y operaciones matemáticas. Tanto estas lagunas como otras del bloque de las competencias, caso del dominio de aplicaciones digitales o la fluidez en la redacción, se reflejaban también, aunque en distinto grado, en los estudios de Marques-Hayasaki, Roca-Cuberes y Singla (2016), Sánchez-García (2016) y Ventura, Roca y Corral (2018). Pero otras variables que aparecían en trabajos anteriores, relacionadas sobre todo con las aptitudes personales de los estudiantes, no han aflorado aquí, por ejemplo la reflexión y el análisis destacados por Rodrigo-Alsina y Lazcano (2013), o el aprendizaje autónomo y la adaptación a los cambios en que hacían hincapié Marques-Hayasaki, Roca-Cuberes y Singla (2016) y Schena, Besalú y Singla (2018).

Parece existir, por lo que a los sujetos entrevistados en nuestro caso se refiere, cierta fijación con los aspectos técnicos vinculados al ejercicio de la profesión periodística, en detrimento de actitudes generales que forman parte del desarrollo intelectual del individuo y que los alumnos parecen no haber necesitado durante la realización de sus prácticas.

En cuanto a O3, que buscaba divergencias entre las valoraciones de los encuestados según su universidad de procedencia, lo cierto es que no ha arrojado resultados significativos. Las percepciones desfavorables se registran en la misma proporción y en relación con las mismas variables en la UMA y en la UCM. Ello nos lleva a concluir que las eventuales deficiencias del grado irían más allá del ámbito autonómico en el que cada Facultad ha diseñado sus títulos, y responderían a las concepciones de base sobre las que descansa la carrera, algunas parece que poco eficaces o insatisfactorias. Tendrían, por tanto, un carácter estructural, y quizá por ello necesitarían un rediseño global.

Lo cierto es que da la impresión de que los títulos que nacieron en España al amparo del EESS han quedado obsoletos, al menos en ciertos aspectos, de acuerdo con la percepción de los alumnos que han tomado contacto ya con la realidad de la profesión. Las propuestas de incorporación de contenidos relacionados con el mundo digital, tan frecuentes en nuestro estudio, apuntan en ese sentido. Aun así, no se nos oculta que algunas reclamaciones de los alumnos pueden caer en el cortoplacismo tecnológico, al demandar la enseñanza de herramientas o recursos que, debido a la celeridad con que muta el entorno comunicativo, en breve habrán quedado desfasados.

Quizá convenga buscar en el marco de los estudios universitarios de Periodismo en España un término medio en el que los contenidos teóricos, de mayor carga crítica y reflexiva, convivan con el análisis en clase de los desarrollos tecnológicos más actuales, y de este modo, los estudiantes que ingresan en el mercado laboral tengan mejor opinión sobre lo que les ha aportado su paso por las aulas.

Referencias bibliográficas

- ANECA. 2005. **Libro blanco de los títulos de grado en Comunicación**. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid (España).
- BARRIOS, Andrés y ZAMBRANO, William Ricardo. 2015. “Convergencia digital: Nuevos perfiles profesionales del periodista”. **Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación**. Vol. 14, Nº 26, 221-240.
- BJØRSEN, Gunn; HOVDEN, Jean Fredrik y OTTOSEN, Rune. 2007. “Journalists in the making: Findings from a longitudinal study of Norwegian journalism students”. **Journalism Practice**. Vol. 1, Nº 3, 383-403.
- BUCKINGHAM, David. 2007. “Media education goes digital: an introduction”. **Learning, Media and Technology**. Vol. 32, Nº 2, 111-119.
- CANEL, María José; RODRÍGUEZ, Roberto y SÁNCHEZ, José Javier. 2000. **Periodistas al descubierto. Retrato de los profesionales de la información**. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid (España).

- CASERO, Andreu; ORTELLS, Sara y DOMÉNECH, Hugo. 2013. “Las competencias profesionales en periodismo”. **Historia y Comunicación Social**. N° 18, 53-64.
- CHAMOSA, María Esther y HERRERA, Alejandro. 2018. “Brecha curricular entre las carreras de Comunicación y la demanda laboral en México”. **Alcance**. Vol. 7, N° 15, 28-44. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ralc/v7n15/ralc03118.pdf>. Consultado el 14.09.2019.
- DE BURGH, Hugo. 2003. “Skills are not enough: the case for Journalism as an academic discipline”. **Journalism**. Vol. 4, N° 1, 95-112.
- GÓMEZ-CALDERÓN, Bernardo y ROSES, S. 2013. “Valoración de los profesionales sobre la enseñanza del periodismo en España. Un análisis intergeneracional”. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**. Vol. 19, N° 1, 403-418.
- GÓMEZ-CALDERÓN, Bernardo; ROSES, Sergio y GARCÍA BORREGO, Manuel. 2017. “Los nuevos perfiles profesionales del periodista desde la perspectiva académica española”. **Revista Mediterránea de Comunicación**. Vol. 8, N° 1, 191-200.
- GORDON, Mercedes. 1991. **La enseñanza del periodismo en el mundo occidental. Estudio comparado de tres escuelas**. UCM. Madrid (España).
- HOVDEN, Jean Fredrik; BJØRSEN, Gunn; OTTOSEN, Rune; WILLIG, Ida y ZILLIACUS-TOKKANEN, Henrika (2009) “The Nordic journalists of tomorrow”. **Nordicom Review**. Vol. 30, N° 1, 149-165. Disponible en: <https://cutt.ly/lrJtwm1>. Consultado el 22.08.2019
- HUMANES, María Luisa y ROSES, Sergio. 2014 “Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España”. **Comunicar**. N° 42, 181-188. Disponible en: <https://cutt.ly/CrJtUUK>. Consultado el 24.08.2019.
- KALUME, Ana y FAVARO, Daniela. 2015. “Competencias y formación del periodista en Brasil: pensar a partir de nuevas metodologías de enseñanza”. **Chasqui**. N° 129, 345-361. Disponible en: <https://cutt.ly/BrJt08u>. Consultado el 10.09.2019.
- LÓPEZ, Xosé; RODRÍGUEZ, Ana Isabel y PEREIRA, Xosé. 2017. “Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual”. **Comunicar**. Vol. 25, N° 53, 81-90.
- MARQUES-HAYASAKI, Paula; ROCA-CUBERES, Carles y SINGLA, Carles. 2016. “New professional profiles and skills in the journalistic field”. **Brazilian**

- Journalism Research**. Vol. 12, Nº 3, 14-33. Disponible en: <https://cutt.ly/zrJuwZV>. Consultado el 01.09.2019.
- MARTA-LAZO, Carmen; GONZÁLEZ-ALDEA, Patricia y HERRERO-CURIEL, Eva. 2018. “Competencias profesionales y perfiles en Periodismo demandados por las empresas”. **Comunicación y Sociedad**. Vol. 31, Nº 4, 211-228. Disponible en: <https://cutt.ly/frJufhz>. Consultado el 02.09.2019.
- REAL, Elena. 2012. “Los estudios de Periodismo en España, competencias y destrezas”. En MARTA-LAZO, Carmen; AGUSTÍN, María del Carmen y UBIETO, María Isabel (coords.). **Competencias interdisciplinares para la comunicación y la información en la sociedad digital**. Icono 14. Madrid (España), 115-144.
- RODRIGO-ALSINA, Miquel y LAZCANO, Daniela. 2014. “La enseñanza en Comunicación y su proceso de adaptación al EEES como objeto de estudio: una visión panorámica”. **Comunicación y Sociedad**. Vol. 27, Nº 2, 221-239. Disponible en: <https://cutt.ly/PrJuTDN>. Consultado el 06.09.2019.
- ROSIQUE, Gloria. 2013. “Los estudios universitarios de periodismo en España: la adaptación al EEES y la formación de periodistas en competencias digitales”. **Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos**. Vol. 1, Nº 1-2, 117-132. Disponible en: <https://cutt.ly/GrJuS9n>. Consultado el 04.09.2019.
- SABÉS, Fernando y VERÓN, José Juan. 2012. “Universidad y empresa ante la doble crisis del periodismo tradicional. Propuestas y reflexiones sobre la modificación sustancial del escenario periodístico. El clúster periodístico”. **AdComunica**. Nº 4, 151-170. Disponible en: <https://cutt.ly/3rJuC00>. Consultado el 07.09.2019.
- SALAVERRÍA, Ramón. 2011. “Online journalism meets the university: ideas for teaching and research”. **Brazilian Journalism Research**. Vol. 7, Nº 11, 137-152. Disponible en: <https://cutt.ly/vrJu50f>. Consultado el 02.09.2019.
- SÁNCHEZ-GARCÍA, Pilar. 2016. “Los efectos de la primera fase del EEES en la enseñanza del periodismo en España: mayor especialización y formación práctica”. **Comunicación y Sociedad**. Vol. 29, Nº 1, 125-143. Disponible en: <https://cutt.ly/irJiC0>. Consultado el 02.09.2019.
- SCHENA, Jucinara; BESALÚ, Reinald y SINGLA, Carles. 2018. “Valoraciones actualizadas de las competencias profesionales en la práctica laboral de los

- periodistas españoles”. **Revista Latina de Comunicación Social**. N° 73, 531-555.
Disponible en: <https://cutt.ly/urJjvE>. Consultado el 04.09.2019.
- SIERRA, Javier y CABEZUELO, Francisco (coords.). 2010. **Competencias y perfiles profesionales en los estudios de Ciencias de la Comunicación**. Fragua. Madrid (España).
- TEJEDOR, Santiago y CERVI, Laura. 2017. “Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo”. **Revista Latina de Comunicación Social**. N° 72, 1.626-1.647. Disponible en: <https://cutt.ly/WrJiEU8>. Consultado el 10.09.2019.
- TURNER, Graeme. 2000. “*Media Wars: Journalism, cultural and media studies in Australia*”. **Journalism**. Vol. 1, N° 3, 353–365.
- VENTURA, Rafael; ROCA, Carles y CORRAL, Andrea. 2018. “Comunicación digital interactiva”. **Revista Latina de Comunicación Social**. N° 73, 331-351.
Disponible en: <https://cutt.ly/arJiCPs>. Consultado el 09.09.2019.