

El reto de la docencia de Teoría de la Comunicación *on line* y presencial en el marco del EEES

Anna Estrada^(*), Miquel Rodrigo^(**)

^(*) *Universitat Oberta de Catalunya*, ^(**) *Universitat Pompeu Fabra*

E-mail: aestradaa@uoc.edu, miquel.rodrigo@upf.edu

“... para que las cosas existan son necesarias dos condiciones, que el hombre las vea y que les ponga nombre.”

José Saramago (1987). *La Balsa de piedra*. Barcelona: Seix Barral, p. 69.

EL Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) plantea un reto muy importante a los profesionales de la docencia universitaria. Este reto es todavía más claro para aquellos que impartimos asignaturas eminentemente teóricas, que no tienen una relación directa con la labor profesional cotidiana de la mayoría de los nuevos licenciados. Son asignaturas que pretenden enseñar a pensar, a desarrollar un pensamiento crítico, a entender el mundo en el que vivimos.

En este texto pretendemos, en primer lugar, contestar una pregunta que, a veces, se nos plantea a los profesores de teoría por parte de los estudiantes: “Y esto, ¿para qué sirve?”. En segundo lugar, recordaremos que, hasta ahora, en la programación de toda asignatura se debía plantear unas metas educativas y unos objetivos generales y específicos de la asignatura, mientras que en el marco del EEES se ha pasado al aprendizaje por competencias. Nos plantearemos, pues, cuáles son las posibles competencias que en una asignatura como Teoría de la Comunicación los estudiantes podrían alcanzar. Por último, explicaremos dos experiencias recientes y distintas, una *on line* y otra presencial, de docencia de dicha asignatura y de los resultados de una encuesta a los estudiantes sobre las competencias adquiridas.

¿Qué es teorizar?

Parece lógico pensar que en una asignatura considerada teórica lo que se enseña es a teorizar. Así pues, lo primero que debemos plantearnos es qué es teorizar. Si aceptamos, siguiendo a Carlos Sandoval (1993: 11-24), que "teorizar es pensar, crear, relacionar, contrastar, imaginar", podríamos señalar que algunas de las tareas del hecho de teorizar son:

1. Interpretar la realidad.

En una sociedad cada día más compleja, se hace necesario ofrecer instrumentos que permitan interpretar la realidad.

Sandoval (1993: 18-19) sitúa el conocimiento social al menos en dos lugares:

a) La investigación de los sujetos. Es importante estudiar las formas de pensar y sentir de los sujetos. Es la perspectiva de la comprensión cuyo objeto de estudio es el significado de las representaciones.

b) La investigación de lo estructural. Se trata de investigar las reglas de las instituciones sociales. Es la perspectiva de la explicación en la que se trata de analizar las causas sociales.

2. Hacer una crítica de lo existente.

Otra de las funciones de teorizar es desarrollar el sentido crítico. Para ello, como paso necesario, se debe hacer entrar en crisis: en el sentido de mostrar aspectos o niveles desconocidos de la realidad multifacética, profundizar en las causas que la provocan o, como mínimo, introducir la duda hacia explicaciones y representaciones asumidas sin reflexión. El estudiante ha de empezar a sentirse desbordado por la incertidumbre. El pensamiento complejo nos exige una aproximación flexible a la realidad social. Hay que transmitir la idea de que, para un espíritu crítico, son más importantes las preguntas que las respuestas.

3. Desarrollar la teoría como saber instrumental.

Una vez instalados en una perplejidad reflexiva, hay que dar el paso siguiente. Efectivamente, no podemos caer en el conocimiento de recetas, pero sí que hay que transmitir un saber instrumental. Debemos recordar con Kurt Lewin que no hay nada más práctico que una buena teoría. Lo que se explica debe conectarse con la realidad social que estamos viviendo. En este sentido es importante que el estudiante perciba que el conocimiento no sólo le será útil para su vida profesional sino incluso para su vida cotidiana. Uno de los hechos que más justifica una asignatura teórica es cuando el estudiante se da cuenta de algo de lo que antes, sin el conocimiento que le ha aportado la asignatura, no se hubiera percatado.

En definitiva, teorizar no es un acto de ensimismamiento, es un esfuerzo de apertura al mundo que nos cuestiona. Por esto pensamos que la asignatura de Teoría de la Comunicación es fundamental en la formación de los estudiantes de comunicación. Seguramente por ello, en España, es una asignatura troncal. Es decir, todas las facultades de comunicación del Estado español imparten dicha asignatura.

Si aceptamos que las asignaturas teóricas deben enseñar a teorizar, nos podemos plantear cuáles son las características que debería tener un buen teórico de la comunicación y de la información. Casmir (1994: 30-32) nos propone el siguiente decálogo:

1. **Curiosidad.** Un teórico es aquel que es capaz de oír las preguntas que el entorno nos plantea. El deseo y el interés por conocer son la esencia del teórico.
2. **Conocimiento general.** Los estudiosos de la comunicación tienen que estar abiertos a muchas otras disciplinas: la sociología, la psicología, la semiótica, la antropología, la historia, la literatura, la ciencia política, la economía, la lingüística, la arqueología, la cibernética, la física, etc. Un conocimiento general o pluridisciplinar nos puede permitir descubrir relaciones que, desde una sola perspectiva, permanecen ocultas.
3. **Conocimiento específico.** Hay que asumir la aparente contradicción entre la necesidad de un conocimiento general y uno específico. Un buen teórico debe poseer, dentro de ciertas limitaciones, los dos. Es realmente difícil profundizar en todas las áreas de conocimiento que son atravesadas por la comunicación. Por ello un teórico debe profundizar en una o dos áreas. En cualquier caso no hay que caer en lo que Ortega (1972: 102-107) denominaba "la barbarie del especialismo", que lleva al especialista a saber cada vez más y más sobre menos y menos, hasta saber prácticamente todo sobre prácticamente nada.
4. **Pensamiento relacional.** Se trata de tener una visión holística de los fenómenos. Más que fijarse en los detalles hay que descubrir las relaciones, y así tener una visión global. Si se nos permite un pequeño juego de palabras, podríamos decir que un investigador es el que ve lo que todos ven y piensa lo que nadie piensa, pero pensando lo que nadie piensa ve lo que nadie ve.

5. **Pensamiento claro.** Teorizar es una actividad estimulante y apasionada. Pero la pasión, en ocasiones, puede enturbiar algo el pensamiento. Es necesario un cierto distanciamiento a la hora de teorizar. Aunque, a veces, es difícil no sólo ser consciente de los propios sesgos, sino incluso evitar aquellos sesgos de los que tenemos conciencia. En cualquier caso, la honestidad científica nos obliga a explicitar de qué principios partimos. En este sentido, Mandler (1988: 9) afirma: "Tengo una limitada intuición acerca de mis prejuicios teóricos, ideológicos, y empíricos, pero no puedo asegurar al lector que sea capaz de evitar los conscientes, ni incluso que trate de encontrar los inconscientes. Por tanto escribo este capítulo con toda la honestidad de que soy capaz, pero no espero ser imparcial ni estar desprovisto de prejuicios".
6. **Habilidad organizadora.** Teorizar requiere, con frecuencia, manejar mucha información. Se trata de tener la habilidad de poner orden para ver claro.
7. **Habilidad para comunicar.** Un buen teórico debe ser un buen comunicador. Una teoría sólo es útil si es comprensible. La claridad y la precisión son imprescindibles.
8. **Flexibilidad.** La flexibilidad no supone falta de rigor, más bien nos referimos a la creatividad, a la capacidad para abrir nuevos caminos. Como afirmaba Darwin (1993: 51) en su *Autobiografía*, refiriéndose a una teoría, "... de acuerdo con el nivel de nuestros conocimientos en aquellos tiempos, no era posible ninguna otra explicación; y mi error fue una buena lección que me enseñó a no confiar jamás en el principio de la exclusión en el terreno científico".
9. **Capacidad para suspender el juicio.** No se puede caer en la tentación de sucumbir a los prejuicios. Sencillamente hay que dejar, si se da el caso, que la realidad nos estropee una teoría elegante. Las teorías no pueden convertirse en anteojeras que nos impidan descubrir nuevos aspectos de la realidad.
10. **Ser capaz de escuchar y aceptar las críticas.** A veces no es fácil aceptar las críticas. Pero cuando nos encontramos con una crítica constructiva que nos ayuda a mejorar, hay que recogerla como el mejor presente que podríamos recibir.

Este decálogo, sin embargo, también sería aplicable a un buen comunicador. En nuestra opinión, contraponer el conocimiento que aporta la formación universitaria en comunicación y la práctica profesional no académica es un error. Como ejemplo, vamos a plantear cuáles son las características que debería tener un buen periodista, aunque estamos convencidos que el ejemplo es extrapolable a otros profesionales de la comunicación: publicistas, relaciones públicas, etc. Pretendemos constatar que, contrariamente a lo que pudiera parecer, el perfil ideal de un periodista y de un teórico de la comunicación tampoco difieren tanto. Vamos a dar la voz a los profesionales en la persona del periodista Miquel Ángel Violan que, en una conferencia realizada en 1994 en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, nos propone el perfil del periodista de prensa escrita. Veamos los puntos que tendría dicho perfil ideal y comparémoslo con lo que en el anterior decálogo considerábamos un buen teórico de la comunicación:

1. **Polivalencia.** La especialidad en el trabajo está muy bien, pero cada vez es más claro que tanto los periodistas como los académicos deben ser algo polivalentes. Un periodista, al menos al principio no puede saber sólo, por ejemplo, todo lo referente a las bolsas de valores, como un investigador de la comunicación no puede, a pesar de unas líneas de investigación, cerrarse a otros aspectos de la realidad estudiada.
2. **Conjugar calidad y celeridad: hacer lo mejor en el mínimo tiempo posible.** Tener en cuenta la dimensión intelectual (capacidad de comprender), la dimensión creativa (capacidad de hacer) y dimensión de producción (capacidad de adaptarse al proceso). Evidentemente, el tiempo de producción del periodismo es mucho más rápido que el de la investigación (Rodrigo, 2005: 293-305), sin embargo, en ésta tampoco nunca va a sobrar el tiempo.
3. **Formación multimedia:** ver a los otros medios como instrumentos de trabajo para el propio beneficio. Con el periodismo digital cada día es más claro que la separación entre los medios es cada día más lábil.
4. **Enamorarse de la tecnología y adaptarse al cambio permanente.** Ni el periodista ni el investigador ciberfóbico tienen mucho futuro.
5. **Facilidad informática.** Afortunadamente para los usuarios de la informática los entornos y los programas son cada día más amables.

6. **Predisposición a la formación permanente.** Se suele decir que los investigadores somos enanos sobre hombros de gigantes. Con esto se pone de manifiesto que nos basamos en los conocimientos depositados por la comunidad epistémica correspondiente e intentamos aportar un poquito más. En esta tarea la primera constatación inevitable es que cuanto más sé más descubro lo que no sé.
7. **Flexibilidad y apertura mental.** En el siglo XXI, la flexibilidad parece ser un requisito imprescindible para todas las profesiones. De hecho en lo que casi todo el mundo está de acuerdo es que estamos ante un tiempo de cambio acelerado, aunque no todo el mundo adopta la misma postura ante esta circunstancia. Toulmin (2001:281) considera que el tiempo futuro ofrece dos actitudes principales: “Por una parte, podemos recibir con los brazos abiertos una perspectiva que ofrezca nuevas posibilidades pero exija nuevas ideas y más instituciones adaptables, y ver en estas transiciones una buena razón para la esperanza, buscando una mayor claridad sobre las nuevas posibilidades y exigencias que implica un mundo de filosofía práctica, ciencias multidisciplinares e instituciones transnacionales o subnacionales. O podemos también volver la espalda a las promesas de la nueva época y esperar, con el alma en vilo, que los modos de vida y pensamiento característicos de la era de la estabilidad y el espíritu nacional duren al menos lo que nuestra propia existencia en la tierra”.
8. **Visión global del trabajo.** En el caso del investigador hablábamos de la visión holística de los fenómenos. Por lo que hace al periodista, éste debe conocer todas las facetas de su profesión y el proceso general de producción informativo.
9. **Perspectiva internacional:** trilingüismo (catalán, castellano e inglés). En el caso de Cataluña es clara la necesidad de conocer, como mínimo, tres lenguas. En caso contrario un profesional destaca por su carencia. En el campo de la teoría de la comunicación la importancia del inglés parece estar fuera de toda duda, como la propia revista *Studies in Communication*, de la Universidade da Beira Interior, pone de manifiesto.
10. **Tener sentido de lo que pasa en la calle y de la noticia, rechazar el apalancamiento informativo, educar la curiosidad.** La curiosidad,

como ya hemos visto también es un requisito para un buen teórico de la comunicación.

11. **Autorregulación** (no hay que esperar que le digan lo que ha de hacer). Iniciativa y *empowerment*. El tener iniciativa y asumir responsabilidades es una de las condiciones que también debe tener un investigador.
12. **Capacidad para entusiasmarse**. Las personas apasionadas por su trabajo suelen sacar mayor y mejor rendimiento a su esfuerzo. Téngase en cuenta además que, si bien en el caso del periodista son muchas carreras de velocidad, en el del investigador nos encontramos ante una carrera de fondo: los resultados de una investigación pueden tardar años en dar fruto.
13. **Interés por viajar, por conocer idiomas y gentes**. No cabe duda que esta apertura a lo ajeno es una actividad muy formativa. En el caso de investigador quizás sirva también para constatar el carácter local del conocimiento. Como afirma Geertz (1994: 262) "... el mundo es un lugar diverso, dividido entre abogados y antropólogos, entre musulmanes e hindúes, entre pequeñas y grandes tradiciones, entre pasados coloniales y presentes nacionalistas; y ganaremos mucho, tanto científicamente como en otros sentidos, enfrentándonos a esa compleja realidad, y no empeñándonos en dormir en una nube de generalizaciones fáciles y de comodidades ficticias".
14. **Ambición sana**, pero no a cualquier precio. Estaremos de acuerdo que esta característica sería recomendable para cualquier profesión.
15. **Asumir el carácter competitivo del oficio**. Aunque esta premisa también es asumible para el investigador, en ambos casos habría que hacer una matización. Como se verá más adelante, también se propone que tanto el periodista como el investigador sepan trabajar en equipo. En este sentido quisiéramos decir que ambas profesiones se mueven entre la competencia y la cooperación, ambas actitudes son necesarias, *in sua esfera, in suo ordine*.
16. **Capacidad del esfuerzo sostenido**. Con toda seguridad, en momentos de crisis, el trabajo del periodista requiere un sobreesfuerzo. Pero esta capacidad también puede ser interesante para un investigador que cu-

ando se acercan los plazos finales de su proyecto de investigación se ve impelido a acabar el trabajo, a veces, contrarreloj.

17. **Saber trabajar en equipo**, aprender de los propios compañeros, desarrollar la capacidad empática. La tendencia a formar equipos de investigación interdisciplinarios hace que también para los teóricos de la comunicación estas competencias sean importantes.
18. **Cultivo permanente de los lenguajes**. Uno de los requisitos de un buen investigador es la precisión terminológica. Aunque hay que tener en cuenta que, como afirma Rescher (1999:55): “Habrá siempre hechos acerca de una cosa que no conozcamos porque no podemos siquiera concebirllos dentro del orden conceptual vigente.” Sin embargo la ciencia necesita del lenguaje para comunicarse y, aunque la realidad desborde los conceptos, es el instrumento que tenemos. Como afirmaba Adorno (1975: 18) “La utopía del conocimiento sería penetrar con conceptos lo que no es conceptual sin acomodar esto a aquéllos”.
19. **Batalla por el rigor**. En las ciencias de la comunicación hay una discusión sobre la cientificidad de las metodologías que utiliza la disciplina (Rodrigo, 1999:134-146), no vamos a entrar en ella, pero hay que aceptar que toda investigación debe basarse en el rigor y en la transparencia del proceso.
20. **Creatividad primaria** (tener buenas ideas) y **secundaria** (saber cómo llevar a la práctica las buenas ideas). Las ciencias sociales requieren también una importante dosis de creatividad a la hora de formular hipótesis y a su vez un rigor implacable a la hora de verificarlas.
21. **Capacidad de sacrificio y disponibilidad**, pero dentro de algunos límites (hay que tener otra vida además del trabajo). En cierta ocasión le preguntaron a un atleta de élite cuántas horas se entrenaba al día. Su respuesta fue: “24 horas” y, a continuación, explicó que el descanso y el entretenimiento también formaban parte del entrenamiento, porque ni no descansaba o se distraía luego no se ejercitaba suficientemente bien. En toda profesión hay que saber distanciarse en algunos momentos para coger fuerzas y seguir adelante.
22. **Ser capaz de tomar decisiones**. Una investigación supone tomar decisiones, a veces bastante difíciles. Un investigador sabe que cada decisión

que toma supone un cambio de rumbo de su trabajo que, inevitablemente, va a modificar los resultados obtenidos.

23. **Resistencia física y psíquica:** saber trabajar bajo presión. Como en una característica anterior, es posible que la presión laboral del periodista sea mucho mayor que la del investigador, que en principio debe tener tiempo para realizar sus investigaciones. Sin embargo, una cierta resiliencia física y psicológica siempre es una buena ayuda cuando las cosas no salen como se esperan.
24. **Un cierto sentido de la humildad:** ser conscientes siempre que es más lo que ignoramos que lo que sabemos. Todo investigador sabe que siempre es mucho más lo que ignora que lo que sabe, por mucho que sepa. Sin embargo hay que recordar que la ignorancia es el primer paso para saber. Enrique Gil Calvo, un profesor español, al iniciar sus seminarios solía decir “Ojalá cuando termine este curso seamos un poco más ignorantes y un poco menos necias y necios” (citado por Aler Gay: 1991:351), porque ignorante es aquel que sabe que no sabe mientras que el necio es aquel que sin saber cree que sabe. Es decir que no sabe que no sabe.
25. **El reto de la calidad como filosofía:** hacer bien las cosas. Aun reconociendo las limitaciones que todos tenemos, el reto de la investigación es, como no, la excelencia.
26. **Capacidad de concentración y claridad de ideas, autocontrol emocional, distanciamiento sensible.** La claridad es fundamental en la trabajo de una investigador. Téngase en cuenta que cuando no sabes lo que buscas, no ves lo que encuentras. En relación a las emociones, quien piense que las ciencias sociales, y sus investigadores, están libres de ellas se equivoca totalmente, de ahí también la necesidad de este distanciamiento sensible.
27. **Aprender a escuchar.** ¿Cómo se puede investigar o enseñar sin estar dispuesto a aprender? ¿Y cómo se puede aprender sin estar dispuesto a escuchar?

Como puede apreciarse, las cualidades que se postulan para un buen periodista no distan tanto de las de un buen teórico de la comunicación. Por

consiguiente, este nexo de unión entre ambas profesiones es lo que deberíamos transmitir a los estudiantes. El teorizar y las habilidades que conlleva son, pues, equiparables, pero la teoría de la comunicación también aporta conocimientos *sui generis*.

Como hemos señalado, teorizar es un objetivo importante, pero en las asignaturas teóricas otra importante labor es la metateórica. Se trata de dar cuenta del saber acumulado en un determinado campo de investigación. Hay que taxonomizar las teorías, explicar sus orígenes, plantear de qué postulados parten, señalar cuáles son las consecuencias que de las mismas se derivan, recordar en qué clima de opinión intelectual se han desarrollado, puntualizar cómo fueron acogidas por la comunidad científica de su época, profundizar en sus aportaciones a la disciplina, criticar su contenido, etc.

Según Gudykunst (1993: 35), cuando se construye una teoría, el investigador debe posicionarse en tres ámbitos:

En primer lugar, tenemos los principios ontológicos de partida. ¿Cuál es la idea que se tiene sobre la realidad? ¿Se concibe la realidad desde postulados objetivistas o subjetivistas?

En segundo lugar, están los principios epistemológicos que fundamentan el cómo se obtiene el conocimiento. ¿Nos encontramos ante posturas platónicas o aristotélicas? ¿El conocimiento es fundamentalmente producto de nuestra reflexión, o se fundamenta en el análisis empírico de la realidad exterior?

En tercer lugar, las teorías sostienen de forma explícita o implícita, una concepción de la naturaleza humana. Por ejemplo, ¿qué es lo que hace avanzar la evolución histórica principalmente, el conflicto o el consenso?

Por último, nos gustaría añadir un cuarto elemento que nos parece interesante a la hora de que una teoría muestre las asunciones de las que parte. Se trata de saber cuál es el posicionamiento del investigador ante la realidad social. Erving Goffman (1991: 22) propone la siguiente metáfora que afirma que hay tres tipos de intelectuales, los que acunan al pueblo para que no salgan de su alienación, los que intentan despertarlo y consideran que ya es hora que los intelectuales ayuden a cambiar la realidad social y, finalmente, los que estudian simplemente cómo el pueblo duerme, que es la intención de este autor. Esto último es lo que también se conoce como la *indiferencia etnometodológica*.

Siguiendo con esta corriente sociológica, en sus estudios sobre la investigación en ciencias sociales, se ha señalado que "los investigadores deciden sobre la verdad de algo a través de discusiones que tienen entre ellos, de argumentos que intercambian"(Coulon, 1988: 129). Es decir, el estudiante no debe tener la impresión que la teoría es obra de unas personas geniales que, inmersos en una especie de reflexión personalísima, van nutriendo de teorías a la ciencia. Cada día es más claro que el trabajo científico es un trabajo colectivo. Los investigadores someten sus propuestas, al publicarlas, a la comunidad científica. Según el crédito que obtengan de los demás estudiosos, sus teorías se consolidarán como un saber compartido en la disciplina o desaparecerán de la discusión científica. Además, ¿cómo se puede investigar, estudiar, analizar cualquier problema sin tener en cuenta lo que se ha realizado con anterioridad? La ciencia avanza por un esfuerzo colectivo aunque, excepcionalmente, puedan darse mentes geniales.

En definitiva, el conocimiento metateórico es imprescindible para que el estudiante pueda ir construyendo su mapa cognitivo de la disciplina. Los criterios para la clasificación de las teorías pueden ser geográficos (Estados Unidos, Europa, etc.), históricos (principios de siglo, años cincuenta-setenta, etc.) o teóricos (perspectiva interpretativa, funcionalista y crítica). Sin embargo, el estudiante debe tener claro que estas taxonomías son propuestas de organización del conocimiento que se han establecido, convencionalmente, para una mejor comprensión de la disciplina. De hecho, no se trata de transmitir conocimientos como si fueran dogmas sino propuestas que consideramos que, por el momento, son suficientemente válidas. El situar al estudiante en una cierta incertidumbre nos parece importante, porque esto es lo que va a propiciar su propia búsqueda de conocimiento.

Del aprendizaje *por* objetivos al aprendizaje *de* competencias

Seguramente, el corazón de nuevo paradigma docente (Pedró, 2005: 18-21) que propone el EEES sea el aprendizaje de competencias, ya que en torno a este cambio va a pivotar tanto la metodología docente como la evaluación. Por nuestra parte, no vamos a entrar en estos dos últimos aspectos sino que nos centraremos en el paso del aprendizaje a partir de unos objetivos, que se plantea el profesor, hacia el aprendizaje de competencias, por parte del alumno. Nos parece que el cambio de preposición es muy significativo. Así, se pasa del aprendizaje *por* objetivos *del* profesor al aprendizaje *de* competencias *por* el estudiante.

La primera idea que deseamos que quede clara es que no hay que entender que se deben descartar los objetivos de cualquier asignatura. Consideramos que aunque la reforma es importante, en el fondo se trata en un cambio de énfasis de los sujetos en el proceso de aprendizaje. Así, se “pone el énfasis en la actividad del estudiante, más que en la del docente porque, el objetivo fundamental del proceso de aprendizaje universitario en el EEES no es estrictamente la transmisión o el dominio de contenidos, sino que esta transmisión queda supeditada al objetivo más complejo de la adquisición de competencias” (Pedró, 2005: 23).

Por nuestra parte, vamos a centrarnos en la asignatura que impartimos, que denominaremos Teoría de la Comunicación. Debemos recordar que, en España, esta asignatura es una asignatura troncal, lo que significa que todas las facultades de comunicación la imparten en las licenciaturas de Comunicación Audiovisual, de Periodismo y de Publicidad y Relaciones Públicas. Sin embargo, aunque el contenido es prácticamente el mismo recibe distintos nombres. Así, aparece como ‘Teoría General de la Información’, ‘Teoría de la Información’, ‘Teoría o Teorías de la Comunicación’ o, incluso, ‘Teoría de la Comunicación y de la Información’. En las universidades objeto de nuestro estudio, el nombre concreto es *Teoría de la Comunicación y de la Información*, en la Universitat Oberta de Catalunya, y *Teorías de la Comunicación*, en la Universitat Autònoma de Barcelona. Para no complicar el texto hablaremos de ‘Teoría de la Comunicación’ si nos referimos a la asignatura genérica y emplearemos el título específico si queremos diferenciar la docencia en una u otra universidad.

Para entender este cambio de paradigma docente vamos a ver, en primer lugar, las metas educativas, que plantean la visión más amplia y general de la asignatura, y los objetivos docentes, tanto generales (de toda la asignatura) como específicos (de cada parte de la asignatura). A continuación, recogemos las posibles competencias que se podrían adquirir con la asignatura de Teoría de la Comunicación.

Las metas educativas de la asignatura Teoría de la Comunicación son las siguientes:

1. El fomento de la actividad analítica, crítica y comprensiva de la realidad comunicativa.
2. La capacitación para la comprensión de los principios, los conceptos y las teorías científicas de la disciplina.

3. El desarrollo de las habilidades intelectuales que permitirán explicar los fenómenos comunicativos a partir de las teorías estudiadas.
4. El conocimiento del campo de estudio específico y sus características.

A partir de estas metas educativas se pueden concretar una serie de objetivos generales:

1. Proporcionar una aproximación científica al objeto de estudio.
2. Hacer que se tome conciencia de la pluridisciplinariedad teórica de los estudios, a partir de distintas investigaciones de la comunicación.
3. Mostrar las investigaciones de la comunicación de masas desde sus orígenes a la actualidad.
4. Dar los fundamentos metodológicos de las teorías de la comunicación.
5. Ofrecer una visión crítica de las principales perspectivas de la teoría de la comunicación (interpretativa, funcionalista y crítica).
6. Iniciar en la terminología y en los conocimientos básicos de la teoría de la comunicación.

La asignatura Teoría de la comunicación está dividida en cuatro apartados (Estrada y Rodrigo, 2005) (Rodrigo 2001). En el primer apartado, se pretende introducir al alumno en el estudio de la disciplina. Por ello, los objetivos específicos de dicho apartado serían:

1. Capacitar para enmarcar histórica y conceptualmente el objeto de estudio de la teoría de la comunicación
2. Dar a conocer los principales campos de investigación de la teoría de la comunicación y habilitar para la comprensión de sus derivaciones teóricas.
3. Exponer los diferentes métodos de investigación de la teoría de la comunicación, sobre todo en el marco de las ciencias sociales.

Con este apartado se pretende ofrecer una primera panorámica global (histórica, conceptual y metodológica) de la teoría de la comunicación. Los tres apartados siguientes hacen referencia a cada una de las perspectivas interpretativa, funcionalista y crítica de la comunicación. Estos tres apartados tienen objetivos específicos comunes:

1. Ser capaz de esquematizar las características generales de esta perspectiva.
2. Poder diferenciar las diversas corrientes que la componen.
3. Conocer los conceptos fundamentales.
4. Utilizar estas teorías para explicar algún fenómeno comunicativo.
5. Adquirir una visión crítica de las aportaciones de esta perspectiva.

Con estos objetivos se pretende teorizar, como hemos explicado anteriormente, y desarrollar una tarea metateórica, tratando de recoger el saber acumulado en la teoría de la comunicación.

Pasar de pensar el aprendizaje por objetivos a pensar el aprendizaje de competencias no es tarea fácil. En primer lugar, porque esto implica romper con una tradición académica de muchos años y, en segundo lugar, porque estamos al principio de este cambio y nuestra experiencia sobre este nuevo tipo de aprendizaje es muy corta. Empecemos por definir qué son las competencias para, a continuación, ver un listado de competencias generales y, finalmente, concertar cuáles creemos que son las competencias que se pueden adquirir con la asignatura de Teoría de la Comunicación.

Las competencias son un conjunto de saberes sociales, técnicos y metodológicos que se utilizan en un momento y en una situación concreta para hacer una tarea determinada. Evidentemente, estas competencias pueden ordenarse a partir de diferentes parámetros. En este caso, vamos a hacer una lista de competencias partir de diferentes campos. Se trata de una lista muy amplia que, poco a poco, habría que ir concretando.

Campos de competencias	Competencias concretas
1. Comunicación	<p>Desarrollar las habilidades para trabajar con competencia en la gestión de la comunicación en cualquier medio.</p> <p>Obtener las capacidades necesarias para utilizar todo tipo de recursos tanto formales (verbales, icónicos, digitales, etc.) como conceptuales.</p> <p>Obtener la capacidad de análisis y síntesis de la información.</p> <p>Ser capaz de resolver problemas bajo la presión del tiempo.</p> <p>Ser capaz de persuadir.</p> <p>Ser capaz de hacer exposiciones orales y escritas.</p>
2. Científicas	<p>Aplicar el método científico para describir, analizar, diagnosticar, imaginar, organizar, demostrar y validar sus situaciones específicas en el campo de conocimiento correspondiente al periodismo, a la comunicación audiovisual y a la publicidad y las relaciones públicas.</p> <p>Aplicar la metodología de investigación científica en aspectos sociales, fundamentalmente en los grupos y psicossociedades.</p> <p>Saber plantear hipótesis relativas al periodismo, a la comunicación audiovisual y a la publicidad y las relaciones públicas.</p>
3. Creatividad	<p>Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez.</p>
4. Interpersonales	<p>Facilitar la interrelación del alumno con su entorno académico, de trabajo e investigador.</p> <p>Tener la habilidad de negociación.</p> <p>Reconocer y respetar los puntos de vista y opiniones de los otros miembros del equipo e integrarlos en beneficio de los resultados del proyecto.</p> <p>Saber ser crítico con el trabajo y con los resultados de su entorno.</p> <p>Tener la habilidad para trabajar con equipos interdisciplinarios.</p>

Campos de competencias	Competencias concretas
5. Comprensión del entorno	<p>Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc.</p> <p>Comprender que cualquier fenómeno humano se genera en el tiempo, por agentes, por relaciones sociales, por necesidades, intereses, por acciones racionales, etc. y que es susceptible de tener una naturaleza reactiva hacia los parámetros presentes en el propio contexto en que se localiza.</p> <p>Ser capaz de aprender a aprender.</p> <p>Ser capaz de poner en marcha los conocimientos teóricos.</p> <p>Ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.</p> <p>Ser capaz de generar gran cantidad de ideas para resolver problemas.</p> <p>Tener capacidad de dirigir y coordinar un trabajo.</p> <p>Tener la capacidad y la autoexigencia de hacer la tarea bien hecha.</p>
6. Valores éticos	<p>Dar coherencia interna y externa al sentido de las acciones propias.</p> <p>Adquirir un compromiso ético.</p> <p>Actuar con libertad y corresponsabilidad, asumiendo referentes éticos, valores y principios consistentes.</p> <p>Conocer los valores sociales vigentes en cada momento para adecuar los mensajes a estos valores.</p>
7. Valores emocionales	<p>Desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos del entorno.</p>
8. Desarrollo del autoaprendizaje	<p>Poder gestionar el tiempo disponible mediante la planificación funcional y realista de la propia actividad según los objetivos alcanzables y que representen un cierto grado de reto personal.</p> <p>Desarrollar las habilidades de trabajo, de estudio, de investigación, tanto personal como en equipo.</p> <p>Potenciar la capacidad crítica necesaria para reflexionar sobre lo que se hace, para generar nuevas acciones y sobre las acciones mismas.</p> <p>Ser capaz de madurar actitudes como la flexibilidad, la imaginación, la apertura a nuevas informaciones, situaciones y metodologías.</p>

Llegados a este punto se hace necesaria otra diferenciación. Por un lado tenemos las competencias transversales y por otro lado las competencias específicas. Las competencias transversales son comunes a asignaturas diferentes. Hay una serie de competencias que se pueden adquirir en diferentes asignaturas a lo largo de toda la etapa formativa del estudiante en la universidad. Se trata de “saberes prácticos que permiten el óptimo desarrollo de una materia...” (Pedró, 2005: 18), aunque no son específicas de una materia exclusivamente. Se trata de competencias que hacen referencia a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos (por ejemplo “aprender a aprender”), a la capacidad comunicativa, a la capacidad de incorporar las nuevas tecnologías, a la capacidad de trabajar en equipo, a la capacidad de adaptación, al sentido crítico y autocrítico, etc.

Al mismo tiempo, las competencias específicas son “saberes específicos relativos a una área de conocimiento determinada o, incluso, a una materia concreta.” (Pedró, 2005: 19). Es decir, son las propias de una asignatura concreta o que se pueden adquirir mayoritariamente a través de dicha asignatura. En el caso de Teoría de la Comunicación, un ejemplo de competencia específica sería: “ser capaz de poner en marcha los conocimientos teóricos”.

A la hora de trabajar en nuestras asignaturas decidimos concentrarnos en quince competencias que consideramos que se pueden adquirir con la asignatura Teoría de la Comunicación. Estas competencias son, en los distintos campos de competencias, las siguientes:

Campos de competencias	Competencias concretas
1. Comunicación	Obtener la capacidad de análisis y síntesis de la información.
2. Creatividad	Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez.
3. Interpersonales	Saber ser crítico con el trabajo y con los resultados de su entorno.
4. Comprensión del entorno	Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc. Comprender que cualquier fenómeno humano se genera en el tiempo, por agentes, por relaciones sociales, por necesidades, intereses, por acciones racionales, etc. y que es susceptible de tener una naturaleza reactiva hacia los parámetros presentes en el propio contexto en que se localiza. Ser capaz de aprender a aprender. Ser capaz de poner en marcha los conocimientos teóricos. Ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.
5. Valores éticos	Dar coherencia interna y externa al sentido de las acciones propias. Adquirir un compromiso ético. Actuar con libertad y corresponsabilidad, asumiendo referentes éticos, valores y principios consistentes. Conocer los valores sociales vigentes en cada momento para adecuar los mensajes a estos valores.
6. Valores emocionales	Desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos del entorno.
7. Desarrollo del autoaprendizaje	Potenciar la capacidad crítica necesaria para reflexionar sobre lo que se hace, para generar nuevas acciones y sobre las acciones mismas. Ser capaz de madurar actitudes como la flexibilidad, la imaginación, la apertura a nuevas informaciones, situaciones y metodologías.

Como apunta Valbuena (1997) "hay unas disciplinas-mapas, que deben orientar la actividad de los estudiantes durante la carrera: precisamente, las que llevan el nombre de 'Teoría': *Teoría de la Comunicación, Teoría General de la Publicidad, Teoría General de la Imagen y Teoría de la Información*". Seguramente por esto, a esta asignatura le correspondan más competencias transversales (9) que específicas (6). Si ordenáramos las quince competencias anteriores seleccionadas de acuerdo con esta diferenciación obtendríamos el siguiente cuadro:

<p>Competencias transversales</p>	<p>Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez. Saber ser crítico con el trabajo y con los resultados de su entorno. Ser capaz de aprender a aprender. Ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones. Dar coherencia interna y externa al sentido de las acciones propias. Adquirir un compromiso ético. Actuar con libertad y corresponsabilidad, asumiendo referentes éticos, valores y principios consistentes. Desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos del entorno. Potenciar la capacidad crítica necesaria para reflexionar sobre lo que se hace, para generar nuevas acciones y sobre las acciones mismas.</p>
<p>Competencias específicas</p>	<p>Obtener la capacidad de análisis y síntesis de la información. Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez. Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc. Comprender que cualquier fenómeno humano se genera en el tiempo, por agentes, por relaciones sociales, por necesidades, intereses, por acciones racionales, etc. y que es susceptible de tener una naturaleza reactiva hacia los parámetros presentes en el propio contexto en que se localiza. Ser capaz de poner en marcha los conocimientos teóricos. Conocer los valores sociales vigentes en cada momento para adecuar los mensajes a estos valores. Ser capaz de madurar actitudes como la flexibilidad, la imaginación, la apertura a nuevas informaciones, situaciones y metodologías.</p>

Por último, y para que pueda comprenderse mejor este cambio de las metas y objetivos a las competencias, podríamos decir que hemos pasado, por ejemplo, de la meta educativa “el fomento de la actividad analítica, crítica y comprensiva de la realidad comunicativa” y del objetivo “ofrecer una visión crítica de las perspectivas principales de las teorías de la comunicación (interpretativa, funcionalista y crítica)” a la competencia “saber ser crítico con su trabajo y con los resultados de su entorno”.

A continuación, plantearé cuál es la percepción de los estudiantes sobre las competencias adquiridas en dos casos distintos: en una docencia *on line* y otra presencial de la misma asignatura.

Percepción de los estudiantes sobre las competencias adquiridas

Durante el curso académico 2005-2006 hemos planteado la aplicación del aprendizaje de competencias en una docencia *on line* y en otra presencial. La docencia *on line* la llevamos a cabo en la Licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas y en la Licenciatura de Comunicación Audiovisual en la Universitat Oberta de Catalunya¹. Esta universidad imparte docencia exclusivamente a través de internet. La asignatura Teoría de la Comunicación y de la Información fue impartida a dos grupos, uno de 33 estudiantes y otro de 45. Hay que señalar que en esta universidad se imparte el segundo ciclo de estas licenciaturas, así pues los estudiantes proceden de un primer ciclo (diplomatura) o de una licenciatura. La formación inicial de estos estudiantes es muy dispar: óptica, filología, turismo, ingeniería, bellas artes, económicas, magisterios, psicología, etc. Normalmente, se trata de personas que trabajan y que aprovechan la metodología *on line* de la UOC para compaginar estudios y trabajo. Esta docencia se desarrolló a lo largo del segundo semestre del curso académico (de marzo a junio de 2006). La encuesta se pasó a los estudiantes a finales de junio una vez ya se había evaluado la asignatura. La encuesta se hizo a través de internet. De la población de 78 encuestas posibles, contestaron 21 estudiantes. En este caso la encuesta no era anónima porque los estudiantes la devolvían contestada en un archivo adjunto. Quizás esto pudo inhibir alguna respuesta, a pesar de saber ya su evaluación final. En cualquier caso, 21 respuestas representa el 26,9% de la población. Hay que tener en cuenta que el porcentaje de respuestas de encuestas por internet, en España, se sitúa entre el

¹<http://www.uoc.edu>

10% o el 15 %. Es decir, que podemos considerar que el número de respuestas es suficientemente representativo.

En cuanto a la docencia presencial, ésta se llevó a cabo en el primer semestre (de septiembre 2005 a enero de 2006) en la Licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas en la Universitat Autònoma de Barcelona². La asignatura Teorías de la Comunicación se imparte, en la UAB, en el segundo año de la licenciatura, es decir, que los estudiantes ya han recibido un primer curso académico de formación en comunicación. En este caso, la encuesta anónima se pasó en el aula el último día de clase antes de que los estudiantes tuvieran su evaluación. El número de matriculados en la asignatura era de 72 y el número de encuestas constatadas fueron 43. Esto representa el 59'7% de la población.

En ambas encuestas, se pedía simplemente que de una lista de quince competencias los estudiantes marcaran sólo las que creían que habían adquirido con el seguimiento de la asignatura. En el cuadro siguiente recogemos dichas quince competencias y los resultados de la encuesta en términos absolutos (número de respuestas afirmativas por competencia) y en términos relativos (porcentaje de respuestas afirmativas sobre el total -21, para la UOC, y 43, para la UAB- de respuestas posibles).

²<http://www.uab.es>

COMPETENCIAS	UOC	UAB
Obtener la capacidad de análisis y síntesis de la información.	19 90'4%	31 72%
Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez.	16 76'1%	15 34'8%
Saber ser crítico con el trabajo y con los resultados de su entorno.	18 85'7%	37 86%
Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc.	19 90'4%	18 41'8%
Comprender que cualquier fenómeno humano se genera en el tiempo, por agentes, por relaciones sociales, por necesidades, intereses, por acciones racionales, etc. y que es susceptible de tener una naturaleza reactiva hacia los parámetros presentes en el propio contexto en que se localiza.	20 95'2%	42 97'6%
Ser capaz de aprender a aprender.	17 80'9%	29 67'4%
Ser capaz de poner en marcha los conocimientos teóricos.	20 95'2%	26 60'4%
Ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.	17 80'9%	23 53'4%
Dar coherencia interna y externa al sentido de las acciones propias.	17 80'9%	18 41'8%
Adquirir un compromiso ético.	13 61'9%	32 74'4%
Actuar con libertad y corresponsabilidad, asumiendo referentes éticos, valores y principios consistentes.	17 80'9%	31 72'6%
Conocer los valores sociales vigentes en cada momento para adecuar los mensajes a estos valores.	17 80'9%	32 74'4%
Desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos del entorno.	14 66'6%	24 55'8%
Potenciar la capacidad crítica necesaria para reflexionar sobre lo que se hace, para generar nuevas acciones y sobre las acciones mismas.	19 90'4%	26 60'4%
Ser capaz de madurar actitudes como la flexibilidad, la imaginación, la apertura a nuevas informaciones, situaciones y metodologías.	17 80'9%	32 74'4%

La discusión de estos datos podría ser muy extensa pero, por nuestra parte, vamos a centrarnos en las cuestiones que, para conservar la coherencia de este texto, nos parecen más significativas. Así, además de constatar que no siempre parece coincidir la percepción de los estudiantes de la UOC y de la UAB, nos fijaremos en las competencias que mayoritariamente se consideran adquiridas y también en aquellas competencias que obtienen un grado de adquisición más bajo. También veremos cuáles de éstas son transversales y cuáles específicas.

Una primera mirada a los porcentajes logrados por las distintas competencias en los dos tipos de docencia apuntaría que parece ser que en el caso *on line* (UOC) los estudiantes tienen la percepción que, en general, han adquirido dichas competencias en un porcentaje más alto, aunque hay alguna excepción. Una posible explicación que relativizaría estos resultados es que mientras que los estudiantes de la UOC se les invitaba a que enviaran un mail con la encuesta, a los de la UAB se les pasó, sin avisarles previamente, la encuesta el último día de clase, cuando todavía no sabían el resultado final de la evaluación. Además, en el primer caso no se podía preservar el anonimato de la encuesta, mientras que en el segundo, sí. Así, es posible que, en la UOC, contestaran simplemente aquellos estudiantes que se sintieran más satisfechos con la docencia y la evaluación recibida. Lo que nos ha llamado más la atención es la diferencia de porcentaje de adquisición de algunas competencias. Como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Competencias	UOC	UAB	Diferencia
Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc. (E)	90'4%	41'8%	-48'6%
Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez. (T)	76'1%	34'8%	-41'3%
Dar coherencia interna y externa al sentido de las acciones propias. (T)	80'9%	41'8%	-39'1%

Hemos diferenciado las competencias transversales (T) de las específicas (E). Nos es difícil sacar muchas conclusiones fiables de algunos de estos resultados. Quizás podríamos hipotetizar que a mayor formación de los estudiantes más fácilmente se adquieren las competencias, sobre todo por lo que hace a las competencias transversales, ya que éstas han podido ser adquiridas en su anterior formación académica y, así, con esta asignatura lo que se ha hecho es consolidar competencias que empezaron a obtenerse en la formación previa.

En el caso de la docencia *on line* (UOC) las competencias con un mayor índice de adquisición según la percepción de los estudiantes son las siguientes:

Competencias más adquiridas	UOC
Comprender que cualquier fenómeno humano se genera en el tiempo, por agentes, por relaciones sociales, por necesidades, intereses, por acciones racionales, etc. y que es susceptible de tener una naturaleza reactiva hacia los parámetros presentes en el propio contexto en que se localiza. (E)	95'2%
Ser capaz de poner en marcha los conocimientos teóricos. (E)	95'2%
Obtener la capacidad de análisis y síntesis de la información. (E)	90'4%
Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc. (E)	90'4%
Potenciar la capacidad crítica necesaria para reflexionar sobre lo que se hace, para generar nuevas acciones y sobre las acciones mismas. (T)	90'4%

Como puede apreciarse, los porcentajes son muy altos y en su gran mayoría se trata de competencias específicas de la asignatura. Consideramos que las dos competencias que han obtenido un mayor porcentaje son las básicas de la asignatura. También se puede detectar en estos resultados que el autoaprendizaje (implícito en las competencias “Obtener la capacidad de análisis y síntesis de la información” y “Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc.”) es uno de los métodos de aprendizaje fundamental de la docencia *on line*. Por último, es propio de la Teoría de la Comunicación dar instrumentos para una visión crítica de la realidad.

Por lo que hace referencia a la docencia presencial (UAB), las competencias que obtuvieron un mayor porcentaje de adquisición según la percepción de los estudiantes son las siguientes:

Competencias más adquiridas	UAB
Comprender que cualquier fenómeno humano se genera en el tiempo, por agentes, por relaciones sociales, por necesidades, intereses, por acciones racionales, etc. y que es susceptible de tener una naturaleza reactiva hacia los parámetros presentes en el propio contexto en que se localiza. (E)	97'6%
Saber ser crítico con el trabajo y con los resultados de su entorno. (T)	86%
Adquirir un compromiso ético. (T)	74'4%
Conocer los valores sociales vigentes en cada momento para adecuar los mensajes a estos valores. (E)	74'4%

La competencia que aglutina el más alto porcentaje de adquisición, y que coincide con la más adquirida por los estudiantes de la docencia *online*, es, como ya hemos dicho, una de las fundamentales de la asignatura. En la docencia presencial vemos que dos las competencias más adquiridas según la percepción del alumnado son transversales. Es posible que en el cara a cara el profesor transmita un currículo oculto que en la docencia *on line* se haga más difícil de comunicar. De ahí que tanto el “Saber ser crítico con el trabajo y con los resultados de su entorno” como el “Adquirir un compromiso ético” hayan obtenido un porcentaje tan alto. De todas formas, la visión crítica que impregna el contenido de la asignatura parece que efectivamente es apprehendido por los estudiantes. En esta misma línea argumentativa, la competencia “Conocer los valores sociales vigentes en cada momento para adecuar los mensajes a estos valores” seguramente se ha adquirido por la estrategia docente seguida de comentar la actualidad social y cultural del momento a la luz de la Teorías de la Comunicación. Esto es más fácil hacerlo en la docencia presencial que en la *on line* donde las discusiones son mucho menos ágiles. Las hipótesis anteriores se refuerzan si observamos las competencias que han obtenido un menor porcentaje de adquisición según la percepción de los estudiantes. Éstas, en el caso de la docencia *on line*, son:

Competencias menos adquiridas	UOC
Adquirir un compromiso ético. (T)	61'9%
Desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos del entorno. (T)	66'6%

Aunque anteriormente ya señalamos que quizás a los estudiantes con una mayor formación previa en otra especialidad (UOC) les era más fácil adquirir las competencias transversales, en el caso de las competencias con un porcentaje menor nos encontramos competencias que, seguramente, se pueden adquirir más fácilmente en la interacción interpersonal que a través de la docencia *on line*. La empatía a través de los contactos en internet quizás sea más difícil, a pesar de los *emoticones*. Podemos destacar, pues, que la competencia menos adquirida según la percepción de los estudiantes *on line* (“Adquirir un compromiso ético”) es, sin embargo, una de las que ha obtenido un mayor porcentaje de adquisición en el alumnado de la docencia presencial.

En cuanto a la docencia presencial (UAB), la competencias con un porcentaje más bajo de adquisición según la percepción de los estudiantes son:

Competencias menos adquiridas	UAB
Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez. (T)	34'8%
Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc. (E)	41'8%
Dar coherencia interna y externa al sentido de las acciones propias. (T)	41'8%

En este caso, también son las competencias transversales las que han acumulado un menor porcentaje de adquisición y, sobre todo, destaca la competencia “Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo con flexibilidad y fluidez”, que poco más de un tercio de los estudiantes considera haberla adquirido. Aunque en una proporción distinta, también en la UOC esta competencia obtuvo uno de los porcentajes de adquisición más bajos. Por último, no podemos orillar que una de las competencias menos adquiridas según la percepción de los estudiantes de la UAB (“Saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, económico, productivo, etc.”) es una de las más adquiridas según la percepción de los alumnos de la UOC. En este caso,

hemos de reconocer que no tenemos claro cuál es el motivo de tan bajo porcentaje de adquisición de esta competencia entre el alumnado de la UAB. Quizás en próximas investigaciones podamos encontrar, si se repite el mismo fenómeno, las claves interpretativas de este resultado fijándonos en otras variables no controladas.

Conclusiones

En primer lugar hay que decir que los porcentajes de competencias que los estudiantes, tanto en la docencia *on line* como en la presencial, han percibido como adquiridas son bastante aceptables. Si bien está claro que serán necesarias nuevas encuestas para que estos datos se vayan confirmando. No obstante, recordemos que, si bien el contenido de una asignatura cambia poco de curso a curso, hay elementos en la práctica docente de difícil ponderación previa. Como todo docente con cierta experiencia sabe, en cada grupo de estudiantes se crea una dinámica que puede ser diferente. Así, un ejercicio o una discusión que con un grupo ha ido muy bien con otro puede dar resultados mucho más pobres. La sintonía entre el profesor y los alumnos, la dinámica de trabajo, el clima creado en la clase, etc. pueden cambiar de grupo a grupo. El acto docente tiene una singularidad, por las múltiples variables que intervienen en él, que, sobre todo en la docencia presencial, son difíciles de controlar. Hay que reconocer que en la docencia presencial es más susceptible que haya una cierta improvisación, ya que la pregunta de un estudiante puede dar lugar a un debate inesperado, mientras que en la docencia *on line* los debates deben ser pensados y preparados previamente, y, en este sentido, tienen mucho menos margen de improvisación. En definitiva, la docencia, más allá de la organización y de la preparación previa, tiene un gran componente de interacción entre docente y discentes, y entre éstos. Así, el proceso docente, de un grupo a otro, puede cambiar según los ejemplos que se pongan o los ejercicios que se hagan en la evaluación continua.

De todas maneras, creemos que ha quedado claro que los estudiantes son capaces de identificar y valorar si, al final del curso, han adquirido determinadas competencias. Se podrá argumentar que esta percepción puede no estar fundamentada, que se trata de una falsa percepción colectiva de los estudiantes. Para corroborar si estas competencias se han adquirido efectivamente tenemos las evaluaciones en las que se va a sancionar dicha adquisición. Dicho esto,

también hay que reconocer que hay competencias difícilmente evaluables, por ejemplo la de “Adquirir un compromiso ético”.

De acuerdo con nuestra experiencia docente, creemos que, el primer día de clase, a la hora de presentar la asignatura, lo mismo que se presentaban los objetivos, quizás sea conveniente que se presenten las competencias que se deberían adquirir en la asignatura. En relación a nuestras propuestas docentes, una duda que se nos plantea es si no hemos sido demasiado ambiciosos planteando quince competencias; pero, sinceramente, creemos que todas ellas pueden adquirirse, seguramente no todas en la misma proporción, en la docencia de Teoría de la Comunicación.

Consideramos conveniente que se siga preguntando a los estudiantes qué competencias creen que han conseguido, incluso en aquellos centros en que se hacen encuestas sobre la calidad de la docencia no estaría mal que se les preguntara sobre las competencias adquiridas con la asignatura. Si, de acuerdo con el nuevo paradigma docente, se considera que el protagonismo del estudiante tiene que ser mayor, también en este aspecto habría que dar voz a los discentes.

En nuestra opinión, en el proyecto del EEES se dibuja un sesgo muy profesionalista. Así la formación universitaria parece ir más dirigida a cubrir las necesidades del mercado que las de la sociedad. Frente a este sesgo, querríamos reivindicar la importancia de asignaturas no necesariamente utilitaristas. Estamos, por supuesto, de acuerdo que en las universidades se enseñe a hacer, pero creemos que también es imprescindible que se haga pensar. Así, es fundamental que un profesional, formado en la universidad, piense por qué hace lo que hace y reflexione, asimismo, sobre el mundo en el que vive, en las relaciones sociales y de poder que contribuye a reproducir, etc. El cambio, el progreso social, científico y cultural está no tanto en un profesional que hace un producto sino en aquél que es capaz de autorreflexionar críticamente con todo el proceso. Además, consideramos que nuestro trabajo como profesores universitarios, además de formar a periodistas o a publicitarios, debe abogar por formar ciudadanos, trabajadores intelectuales, personas educadas en la universidad.

Quisiéramos acabar este artículo recordando que la teoría, en general, y la Teoría de la Comunicación, en particular, tienen una función fundamental en la formación de los universitarios. Ya hemos dicho que no hay nada más práctico que una buena teoría y también hay que añadir que no hay nada más malo que una teoría inútil o perversa. Las teorías son instrumentos que nos ayudan a dar

sentido al mundo que nos ha tocado vivir. En la formación de los universitarios europeos nos jugamos también el mundo que éstos van a interpretar y a ayudar a construir, nos jugamos nuestro futuro.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, Th. W. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Aler Gay, I. (1991). "La humanidad cuarteada", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* nº 56, pp. 351-159.
- CASMIR, F.L. (1994). "The Rol of Theory Building", en F.L. Casmir (ed.). *Building Communication Theorics. A Socio/Cultural Approach*. Hillsdale (New Jersey): Laurence Erlbaum Associates, pp. 7-41.
- COULON, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- DARWIN, C. (1993). *Autobiografía*. Madrid: Alianza.
- ESTRADA, A. y Rodrigo, M. (2005). *Teoría de la comunicación y la información*. FUOC: Barcelona [CD-Rom].
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. París: Les Éditions de Minuit.
- GUDYKUNST, W.B. (1993). "Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainly Management (AUM) Perspectiva", en R.L. Wiseman y J. Koester (ed.). *Intercultural Communication Theory*. Londres: Sage, pp. 33-71.
- MANDLER, G. (1988). "Historia y desarrollo de la psicología de la emoción", en L. Major (comp.). *Psicología de la emoción*. Valencia: Promolibro, pp. 6-69.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1972). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe.
- PEDRÓ Garcia, F. (Dir.) (2005). *Manual d'introducció a la docència*. *Horitzó Bolonya*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- RESCHER, N. (1999). *Razón y valores en la Era científico-tecnológica*. Barcelona: Paidós.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANDOVAL, C. (1993). "¿Para qué me sirve la teoría de la comunicación?", en *Reflexiones* nº 19, pp. 11-24.
- TOULMIN, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- VALBUENA, F. (1997) *El lugar de la Teoría General de la Información en el plan de estudios*, en <http://www.ucm.es/info/per3/cic/cic3ar2.htm> (consultado el 15 de octubre de 2006). También en *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* nº3, otoño, pp. 25-35.