

Metodologías de investigación: aproximación a su enseñanza en el grado de periodismo en España

Daniela Lazcano-Peña

Resumen

El campo de la comunicación en España vive un estado de consolidación. Sin embargo, recientes estudios, tras analizar los artículos académicos publicados en revistas españolas especializadas en el área, han detectado una preocupante debilidad metodológica en los textos y resultados de sus investigaciones. Considerando que es en las facultades de comunicación donde de manera preferente —aunque no exclusiva— se forman los futuros profesionales e investigadores que serán parte de esta comunidad científica, nos preguntamos por el modo en que estos espacios formativos realizan el proceso de introducción y acercamiento a la investigación en comunicación. Este artículo se aproxima a la pregunta por la objetividad y el rigor científico desde el estudio del campo académico de la comunicación. En concreto, se busca analizar —a través de la observación de guías docentes— la enseñanza que los estudiantes de grado de periodismo están recibiendo en el ámbito de metodologías de la investigación.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de metodología de la investigación, metodologías de investigación en comunicación, enseñanza del periodismo, campo académico de la comunicación.

Communication research methodologies: an approach to their teaching in undergraduate journalism in Spain

Abstract

The field of communication is currently in a process of consolidation in Spain. Recent studies on academic papers published in specialised Spanish communication

journals, however, have revealed a perturbing methodological weakness in those papers and their results. Inasmuch as the schools of communication are the primary (but not the only) places where the communication professionals and researchers of the future are trained, one may only ponder over the way in which these educational institutions present and teach the communication research process. Through a study of the academic field of communication in Spain generally, and specifically through a study of teaching guides, this paper approaches the objectivity and scientific rigour of the research methodologies which are taught, considering the education that journalism undergraduates receive in this sphere.

KEYWORDS: teaching of research methodology, communication research methodologies, journalism education, academic field of communication.

Introducción

Con una historia de más de cuatro décadas, el campo de la comunicación en España se fortalece cada día: cuenta con una oferta de grado y postgrado variada y en crecimiento, y un cuerpo académico activo en la generación de nuevos proyectos, publicaciones e investigaciones. Sin embargo, a pesar de este desarrollo y consolidación, recientes estudios han despertado señales sobre algunos de sus flancos débiles.

En concreto, y vinculado al rigor científico, resultan interesantes los resultados de Martínez Nicolás y Saperas (2011), quienes mediante un análisis cuantitativo de 285 artículos publicados durante 1998, 2002, 2003 y 2007, en las cuatro revistas españolas científicas más relevantes del campo de la comunicación (*Anàlisi, Comunicació y Sociedad, Estudios sobre el Mensaje Periodístico y Zer*), concluyeron, entre otros puntos, que la investigación observada en los textos estudiados «adolece de una generalizada insuficiencia metodológica», lo que «debe empujarnos, de nuevo, a activar las alarmas sobre la calidad de la investigación que estamos haciendo» (Martínez Nicolás y Saperas, 2011).

Ese mismo año, López-Rabadán y Vicente-Mariño obtuvieron idénticos resultados: tras un análisis de contenido cuantitativo centrado en los abordajes metodológicos de una muestra de ciento setenta y nueve artículos de las revistas españolas *Zer, Comunicación y Sociedad, Revista Latina de Comunicación Social* y *Comunicar*, planteaban que

en ocasiones nos podemos encontrar con trabajos que exponen unas brillantes conclusiones sin relatar con igual precisión el procedimiento seguido para llegar a tales consideraciones. Los resultados cosechados devuelven una imagen negativa respecto a la transparencia metodológica de la investigación que se ha veni-

do publicando en los últimos años, ya que en un 43,8 % de los artículos no es posible localizar ningún tipo de referencias a cómo se realizó la investigación. (2011: 673)

Si bien sabemos que estos resultados no son suficientes para plantear una generalización concluyente sobre el estado de la metodología en el campo, sí son una interesante motivación para preguntarnos por la formación que en este ámbito reciben nuestros investigadores.

Así, este trabajo se enmarca en la noción de campo académico de la comunicación, definido por Vassallo de Lopes (2001: 44) como «conjunto de instituciones de educación superior destinadas al estudio y a la enseñanza de la comunicación, donde se produce la teoría, la investigación y la formación universitaria de los profesionales de la comunicación», y que se estructura, a la vez, en

varios subcampos: el científico, implicado en prácticas de producción de conocimiento [...]; el educativo, que se define por prácticas de reproducción de ese conocimiento, es decir, mediante la enseñanza universitaria de materias relacionadas con la comunicación, y el profesional, caracterizado por prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos variados con el mercado de trabajo.

En el caso de este texto, y considerando que es en las facultades de comunicación y en sus titulaciones donde de manera preferente —aunque no exclusiva— se forman los futuros profesionales e investigadores que serán parte de esta comunidad científica, nuestra propuesta es aproximarnos al ámbito educativo del campo académico de la comunicación, con el objetivo de caracterizar, con un enfoque descriptivo y cuantitativo, la enseñanza que sobre metodologías de la investigación está presente en los grados de periodismo que ofertan las universidades españolas.

El periodismo y su enseñanza

Si bien la enseñanza del periodismo en España cuenta con antecedentes relevantes desde 1926, cuando Ángel Herrera fundó la Escuela de Periodismo del diario *El Debate*; en 1942, con el inicio de la Escuela Oficial de Periodismo (EOP) dependiente del Gobierno franquista, o a fines de la década de los cincuenta, con la creación del Instituto de Periodismo del Estudio General de Navarra (Vigil y Vázquez, 1987), el impulso definitivo de su institucionalización se produjo el año académico 1971-1972, con la creación de las facultades de

ciencias de la información en las universidades Complutense de Madrid y Autónoma de Barcelona. Este proceso

significará la liquidación de las escuelas de la Iglesia y de las escuelas oficiales de periodismo, publicidad y cinematografía y la transformación de la Escuela de Radiodifusión y Televisión en el Instituto Oficial de Radio y Televisión. Por su parte, el Instituto de Periodismo de Navarra, sin cambios sustanciales, se transforma en Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Navarra. (Moragas, 1991: 269)

En el caso de periodismo, su arribo a la universidad se tradujo en una organización de tres ciclos.

El primero, de tres años de duración, que daba lugar al título de diplomado, preparaba para el ejercicio profesional en determinados puestos y categorías profesionales (correspondientes al escalafón más inferior o elemental de la carrera periodística). [...] Un segundo ciclo de dos años que conducía a la obtención del grado de licenciado. [...] Finalmente, una vez obtenido el título de licenciado, el tercer ciclo de doctorado, que comprendía dos cursos más, indicados para formar docentes e investigadores en el ámbito de la información y de la comunicación. (Real Rodríguez, 2004: 495-496)

Junto con esta estructura de formación, en el ámbito de su didáctica y contenidos «el periodismo enseñado en la universidad pierde en espíritu de prácticas, pieza fundamental de la enseñanza en las viejas escuelas, como hemos visto, lo que gana en profundidad y conocimiento científico del fenómeno de la información (periodismo)» (Gordon Pérez, 1991: 85).

Desde el inicio de la enseñanza universitaria del periodismo se hará presente la «tensión» práctica/teoría. Así, por ejemplo, «y como punto final de la III Asamblea General de la Agrupación Nacional Sindical de Radio y TV, se concluyó que “apoyaremos que el plan de estudios de Ciencias de la Información sea práctico y no de ciencia pura exclusivamente”» (Lazcano-Peña, 2013a: 198), informaba *La Vanguardia* el 19 de diciembre de 1971.

Estas dos sensibilidades, que marcarán el desarrollo del periodismo y la comunicación en España, son definidas por Martínez Nicolás como los

profesionalistas, que comprendían la formación profesional enfocada a la capacitación técnica en la creación, producción, gestión y difusión de productos periodísticos, y los *comunicólogos*, que más que centrarse en «el periodismo» abordarán como objeto de estudio la comunicación y la información —con un especial énfasis en la cultura de masas—. (2006: 148)

Sin embargo, esta preocupación por la capacitación en técnicas periodísticas, por parte de los *profesionalistas*, y por el conocimiento de las teorías que nutren el campo, por parte de los *comunicólogos*, habría dejado de lado la formación en metodologías de la investigación.

No es hasta la década de los noventa que comienza a tomarse alguna conciencia de esta *crisis de formación científica* que afecta a aquellos licenciados en las facultades de ciencias de la información/comunicación que, optando por la docencia y la investigación, acaban por ingresar en la comunidad científica, y es entonces cuando tímidamente se proponen asignaturas metodológicas en los planes de estudio de las titulaciones y se refuerza este tipo de materias en los programas de doctorado. Pero una tercera generación de docentes/investigadores está ya ahora fraguando, y estas carencias siguen siendo todavía muy generalizadas. (Martínez Nicolás, 2006: 155)

¿Qué ocurre hoy con la enseñanza sobre metodología de la investigación en el periodismo? En el *Libro blanco del título de grado en ciencias de la comunicación*, publicado en España en el marco de la incorporación de periodismo, comunicación audiovisual, y publicidad y relaciones públicas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), encontramos algunas pistas.

En el grado de periodismo, por ejemplo, el *Libro blanco* incluye la formación en metodologías de la investigación en sus diferentes fases: desde los objetivos, competencias, contenidos, hasta los perfiles profesionales del grado, donde junto a redactor/a de información periodística, redactor/a o responsable de prensa o comunicación institucional y gestor/a de portales y editor/a de contenidos, se incluye el perfil de investigador/a, docente y consultor/a de comunicación como posible salida laboral (ANECA, 2005: 311).

En cuanto a los objetivos de esta titulación, el *Libro blanco* incluye —además de aspectos como el conocimiento racional y crítico del presente; la adquisición de conocimiento básico de los principales acontecimientos y procesos de las sociedades actuales; el conocimiento de las técnicas de búsqueda, identificación, selección y recogida de información, y la clara expresión oral y escrita en la lengua propia de su comunidad, además del conocimiento de otros idiomas, en particular del inglés (ANECA, 2005: 308-309)— que los graduados de periodismo «deben alcanzar un conocimiento básico de los conceptos, categorías, teorías y temas más relevantes de las diferentes ramas de la investigación informativo-comunicativa» (ANECA, 2005: 309).

Para alcanzar estos objetivos, se definen siete áreas de formación que deberían estar presentes en la enseñanza de esta titulación: 1) ciencias sociales, humanidades, ciencia y tecnología, de manera de asegurar una base de conocimiento transdisciplinar; 2) teoría, historia y estructura de la información y la

comunicación; 3) capacidades expresivas y en los lenguajes y procesos de comunicación para todos los soportes técnicos de la producción periodística; 4) conocimiento y uso de la tecnología para la elaboración de productos periodísticos en cualquier soporte o sistema; 5) ética profesional, compromiso cívico y responsabilidad social, y fomento de la conciencia igualitaria entre las personas y los pueblos y el respeto por los derechos humanos internacionales; 6) conocimientos básicos sobre gestión empresarial, auto y teletrabajo, y organización, producción y realización de proyectos informativo-comunicativos, y 7) realización de trabajos prácticos e innovadores de experimentación profesional, en conjunto con una introducción metodológica y de análisis aplicado a la iniciación en la investigación del campo informativo-comunicativo (ANECA, 2005: 309-310). En este último ámbito de formación se hace una referencia directa a la necesidad de los futuros profesionales de contar con asignaturas del área de las técnicas de investigación en comunicación.

Lo mismo sucede con la orientación de contenidos, donde esta temática forma parte de los denominados *contenidos comunes obligatorios*. Entre ellos —y junto a asignaturas como expresión oral y escrita para los medios de información; información periodística y comunicación digital; organización y producción informativas; libertad de expresión, responsabilidad periodística y opinión pública, y teoría e historia del periodismo, entre otras (ANECA, 2005: 311-316)— se propone la materia «Fundamentos y análisis de la información y la comunicación», en la que se incluyen los aspectos formativos sobre teorías e investigación de la comunicación (ANECA, 2005: 315).

De esta manera, tras revisar los planteamientos del *Libro blanco*, que constituiría una guía para la incorporación de los grados de comunicación al EEES, vemos que la enseñanza sobre metodología de la investigación sí tiene un lugar en la formación de profesionales del periodismo.

No es nuestro fin evaluar si la presencia que se le otorga es alta, baja o suficiente, pues esa percepción variará dependiendo del enfoque de cada observador. Pero sí resulta interesante identificar su presencia y constatar que en la formación universitaria de los futuros profesionales de la información y la comunicación se incluye la enseñanza en técnicas y metodologías de investigación. Es decir, que tanto quienes se dediquen al periodismo en medios o en instituciones, como a la gestión de contenidos o a la docencia e investigación, deberán recibir una formación, aunque sea introductoria, en estas materias.

Metodología

Visto lo anterior, y retomando los objetivos de este artículo, nos preguntamos por la formación que los estudiantes del grado de periodismo de las facultades

de comunicación en España están recibiendo en el ámbito de metodologías de la investigación.

Para responder a este objetivo, se ha trabajado en dos fases. La primera se ha centrado en una caracterización descriptiva de la enseñanza sobre metodologías de la investigación, a través de un análisis de contenido cuantitativo de los planes de estudio del grado de periodismo ofertados en España durante el año académico 2012-2013.

La muestra —a la que se puede acceder en el enlace <http://bit.ly/1ab1des>— se configuró con treinta y cinco universidades (diecinueve públicas y dieciséis privadas), de acuerdo a la información obtenida en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, sección Universidades.

En la recolección de datos se analizó la totalidad de los planes de estudio de los grados incluidos en la muestra para identificar:

— Número de asignaturas dedicadas a la enseñanza de metodología de la investigación.

— Orientación temática de sus contenidos.

El acceso a esta información se realizó a través de los sitios web institucionales de los grados analizados. Como opción de investigación, no se incluyeron los dobles grados que pudieran ofrecer algunas de las facultades observadas. De la revisión de los planes de estudio de las treinta y cinco universidades analizadas, se obtuvo un listado de cuarenta asignaturas.

Sobre la orientación temática predominante, las asignaturas se categorizaron en:

— Metodología general: asignaturas que abordan de manera global métodos y técnicas de investigación;

— Estadística: asignaturas centradas en la enseñanza de análisis de datos estadísticos como herramienta de investigación, y

— Otros: asignaturas sobre otras tendencias relacionadas con la enseñanza de las técnicas de investigación.

Como segunda fase de investigación, se analizaron los contenidos de las guías docentes de las asignaturas calificadas como «Metodología general». La observación se centró en este tipo de asignaturas por tratarse de una materia con presencia transversal en los planes estudiados.

El análisis de las guías docentes se centró en las siguientes variables:

— Competencias u objetivos presentes

— Contenidos o temáticas

— Metodologías utilizadas en su enseñanza

— Sistemas de evaluación.

Para esta etapa, del total de veintidós asignaturas sobre metodología general observadas en la muestra, se analizaron diecisiete, equivalentes a aquellas en que se pudo tener acceso al contenido de sus guías docentes.

Resultados

Fase 1: Panorámica de la enseñanza sobre metodología de la investigación

De las treinta y cinco universidades observadas, un 80 % de ellas, es decir, veintiocho centros de estudio, cuenta con alguna asignatura sobre metodologías de la investigación (gráfico 1).

En general, la tendencia predominante (54 %, diecinueve universidades) en los planes de estudio analizados es la incorporación de una asignatura sobre esta materia. Es decir, en más de la mitad de las universidades que ofrecen el grado de periodismo en España, los estudiantes cursan sólo un período académico (semestre, trimestre o cuatrimestre, según corresponda) sobre técnicas de investigación en comunicación.

Entre las universidades con más de una asignatura sobre metodología, un 20 % (siete universidades) incluían dos de estas materias en sus planes de estudio; mientras que sólo en dos instituciones se registró un mayor número de asignaturas: tres y cuatro. En este caso, y aunque el tipo de asignatura no se consideró como variable a observar en esta investigación, sí resulta interesante que en la universidad que cuenta con mayor oferta de estas asignaturas todas son optativas, por lo que no es posible asegurar que sus estudiantes cursen, al menos, una materia sobre el tema.

En el caso de las siete universidades (20 %) en que no se identificaron asignaturas sobre metodología de la investigación, tres corresponden a centros públicos, y cuatro a instituciones privadas.

En la orientación temática de las asignaturas, el enfoque predominante corresponde a la categoría «Metodología general», que representa el 54 % (veintidós asignaturas) de la muestra. La segunda orientación temática con mayor presencia (22 %, nueve asignaturas) es «Estadística» (gráfico 2).

En tanto, un 24 % de la muestra (diez asignaturas) centra sus contenidos en temáticas más variadas, entre las que se cuentan cursos sobre técnicas de análisis sobre discurso mediático (una asignatura), investigaciones de audiencia o mercado (seis asignaturas), u otras metodologías más específicas como análisis prospectivo o investigación motivacional.

Fase 2: Caracterización de las asignaturas de metodología general

Competencias u objetivos

Toda asignatura, al ser parte de un plan de estudio, tiene un propósito pedagógico. Es decir, debe cumplir unos determinados objetivos en el proceso formativo de los futuros profesionales.

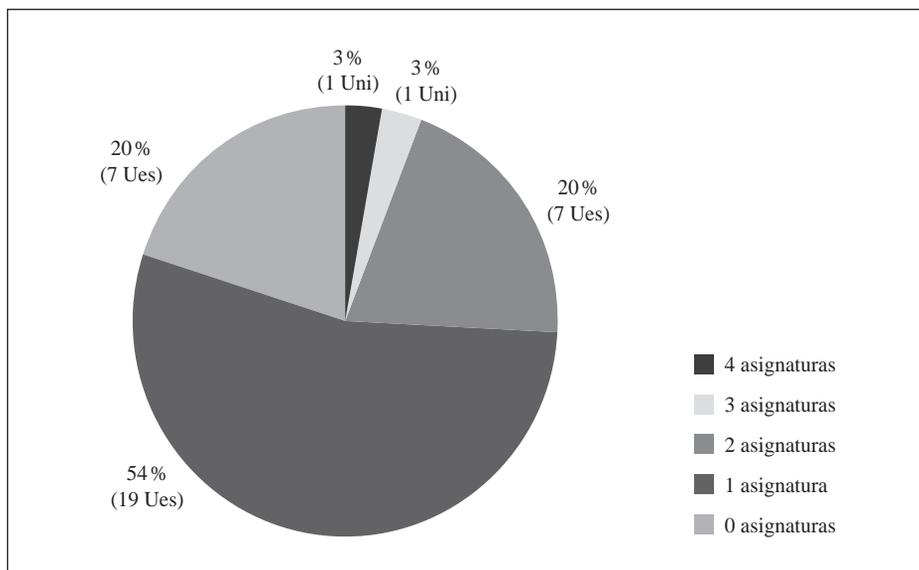


GRÁFICO 1. Número de asignaturas de metodología en grados de periodismo por universidad ($n = 35$ universidades).

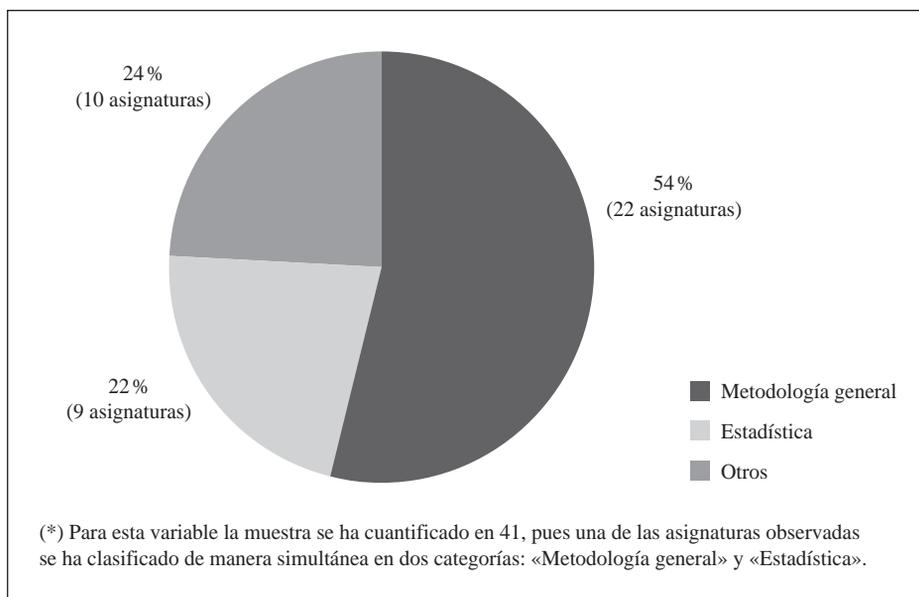


GRÁFICO 2. Orientación temática de las asignaturas ($n = 41$).

En este contexto, nos preguntamos por el tipo de conocimiento o competencias que las asignaturas observadas declaraban aportar. Para definir esta variable, nos basamos en la propuesta de García Avilés y García Jiménez (2009: 282), quienes en un estudio sobre la enseñanza de las asignaturas de teorías de la comunicación establecen tres categorías o tipos de objetivos enunciados en los programas docentes: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En base a estas categorías, se revisaron los apartados de objetivos y/o competencias —transversales y específicas— presentes en cada una de las diecisiete guías docentes (GD) observadas, de manera de identificar la presencia, o ausencia, de cada uno de estos tipos de conocimientos o competencias.

Al revisar la totalidad de las competencias presentes en las GD, se obtuvo un total de ciento treinta y cuatro enunciados, distribuidos de manera heterogénea: desde GD que incluyen dos competencias, hasta listados de catorce enunciados.

Pero más allá del número de competencias listadas por cada universidad en sus GD —que consideramos no significativo o comparativo, pues puede corresponder al estilo de cada centro de estudio más que a un motivo académico en sí— sí nos interesa conocer el tipo de competencia incluida, pues entendemos que su inclusión, o no, puede darnos pistas sobre el carácter que se otorga a una asignatura y su énfasis en la formación de los estudiantes.

En los datos observamos un claro predominio de las competencias de tipo procedimental, es decir, aquellas enfocadas en el aprendizaje de un *saber hacer*. Este tipo de conocimiento representa el 71 % de las competencias listadas, y está presente en el 100 % de las GD observadas (tabla 1).

En contrapartida, las competencias actitudinales —aquellas que fomentan una determinada predisposición o *querer hacer* por parte del estudiante— son

TABLA 1. Tipo de competencias presentes en las guías docentes (GD)

Tipo de competencia	Porcentaje de presencia de cada tipo de competencia (n = 134)		N.º de guías docentes (n = 17)	
	N.º de competencias identificadas	%	GD con presencia de competencia	%
Competencias cognoscitivas	29	22	15	88
Competencias procedimentales	95	71	17	100
Competencias actitudinales	10	7	6	35

FUENTE: Elaboración propia. El porcentaje de presencia de cada tipo de competencia en las GD es mayor de 100 %, pues en una misma GD puede observarse más de un tipo de competencia.

TABLA 2. Distribución de tipos de competencias en las guías docentes (GD)

	N.º de GD (n = 17)	%
Sólo competencias cognoscitivas	0	0
Sólo competencias procedimentales	2	12
Sólo competencias actitudinales	0	0
Sólo competencias cognoscitivas y procedimentales	9	53
Sólo competencias cognoscitivas y actitudinales	0	0
Sólo competencias procedimentales y actitudinales	0	0
Competencias cognoscitivas, procedimentales y actitudinales	6	35

FUENTE: Elaboración propia.

las que menor presencia concentran: un 7 % del total de competencias listadas, y están presentes en sólo seis de las GD observadas (35 %).

También relacionadas con esta variable, analizamos los distintos tipos de competencias presentes en una misma GD, criterio con que observamos que la gran mayoría (88 %, quince GD) incluye más de un tipo de competencia (tabla 2).

En este sentido, observamos dos tipos de *combinaciones*: cognoscitivas y procedimentales (53 %, nueve GD) como tendencia predominante; y cognoscitivas, procedimentales y actitudinales (35 %, seis GD). Sólo dos GD observadas (un 12 %) se centran sólo en un tipo de competencia, en este caso, procedimental, que, como hemos visto, es la tendencia predominante.

Por contrapartida, ninguna asignatura incluye sólo competencias cognoscitivas, sólo actitudinales, o las combinaciones actitudinales y cognoscitivas, o actitudinales y procedimentales.

Contenidos y temáticas

Para obtener una panorámica de los contenidos presentes en las GD, se revisaron los temarios de cada una de las asignaturas de la muestra, y categorizaron aquellas temáticas que tenían una presencia explícita en las guías. Como primer resultado, se observa que no hay ningún contenido que tenga presencia en la totalidad de las GD analizadas (tabla 3).

De los temas listados el que concentra una mayor presencia es el denominado como «Fases del proceso de investigación». Sin embargo, a pesar de estar presente en un 82 % de las GD, resulta llamativo que, siendo un tema fundamental para comprender la actividad de investigación, no sea parte de la totalidad de los programas observados.

TABLA 3. Presencia de contenidos y temas sobre metodología en las guías docentes (GD)

<i>Contenidos</i>	<i>N.º de GD (n = 17)</i>	<i>%</i>
Introducción general sobre ciencia y método científico	13	76
Investigación en comunicación (historia, principales líneas de investigación, centros, publicaciones y recursos especializados)	8	47
Conceptos básicos de metodología (inducción, fiabilidad, variables, paradigmas)	9	53
Fases del proceso de investigación	14	82
Caracterización general del método cuantitativo y cualitativo	4	24
Técnicas cuantitativas		
— Encuestas	10	59
— Análisis de contenido	8	47
— Otros	5	29
Técnicas cualitativas		
— Grupo de discusión	9	53
— Observación	8	47
— Entrevista	9	53
— Otros	5	29
Estadística	7	41
Fuentes de información (identificación y uso)	6	35
Divulgación	4	24
Otros	13	76

FUENTE: Elaboración propia. El porcentaje de presencia de los distintos contenidos en las GD es mayor de 100 %, pues en una misma GD se observa más de un contenido.

En cuanto a las técnicas de investigación, y si bien hay un leve predominio de la enseñanza de la encuesta (59 %), la tendencia es homogénea al incorporar una caracterización de las principales técnicas utilizadas en el campo: encuesta y análisis de contenido en el ámbito cuantitativo; y grupo de discusión, observación y entrevista en lo cualitativo. Otras técnicas con alguna presencia en los temarios observados fueron los estudios de panel y experimentales como técnica cuantitativa. Entre los métodos cualitativos, las *otras* menciones fueron estudios de caso, análisis crítico del discurso, método Delphi, prospectivo y teorías de los juegos, análisis semiótico e historias de vida.

En la categoría «Otros», es decir, contenidos incluidos sólo en una o dos GD, aparecen temas como periodismo de precisión y periodismo de datos; deontología en la investigación; tendencias actuales de la investigación en comunicación; uso de Internet en la investigación; registro, organización y redacción de la información; triangulación, e investigación en empresas periodísticas.

Metodología de enseñanza y sistemas de evaluación

Entre las metodologías declaradas de manera textual en las GD, se observa un predominio de la clase magistral (94 %). De hecho, la única GD que no la incluye corresponde a un programa *on line*, donde no es factible este tipo de estrategia (tabla 4).

Junto a la clase magistral, también se observan estrategias de aprendizaje colaborativo o centrado en el estudiante, como clases prácticas, tutorías o trabajo individual y grupal, prácticas en sintonía con los desafíos y requerimientos del EEES para la docencia universitaria.

En cuanto a los sistemas de evaluación, la mayor presencia la concentran las actividades prácticas, en especial las individuales (88 %, quince GD), en comparación con las grupales, que sólo se declaran explícitamente en seis GD (35 %) (tabla 5).

Finalmente, en catorce GD se hace explícita la exigencia de un examen como actividad de evaluación final, siempre con una ponderación determinante para la aprobación del curso. Sólo en dos casos se describe como una actividad de carácter práctico —diseño de un proyecto de investigación—, mientras que el resto (doce GD) considera exámenes de tipo conceptual.

TABLA 4. Metodologías de enseñanza presentes en las guías docentes (GD)

<i>Metodologías</i>	<i>N.º de GD (n = 17)</i>	<i>%</i>
Clases magistrales	16	94
Clases prácticas	9	53
Tutorías	10	59
Trabajo individual	10	59
Trabajo grupal	11	65
Otros (aula virtual, seminarios, laboratorios)	4	24

FUENTE: Elaboración propia. El porcentaje de presencia de las distintas metodologías de enseñanza en las GD es mayor de 100 %, pues en una misma GD puede observarse más de un tipo de metodología.

TABLA 5. Sistemas de evaluación presentes en las guías docentes (GD)

<i>Sistemas de evaluación</i>	<i>N.º de GD (n = 17)</i>	<i>%</i>
Prácticas individuales	15	88
Prácticas de grupo	6	35
Exámenes o controles parciales	5	29
Examen final conceptual	12	71
Examen final presentación de proyecto	2	12
Participación en clases	6	35
Otros (asistencia a clases, lecturas, dossier)	3	18

FUENTE: Elaboración propia. El porcentaje de presencia de cada tipo de sistema de evaluación en las GD es mayor de 100 %, pues en una misma GD puede observarse más de un tipo de sistema de evaluación.

Conclusiones

El objetivo de este artículo era presentar un análisis descriptivo de la enseñanza sobre metodologías de la investigación en los grados de periodismo en España. Así, y debido a que el propósito era exponer una panorámica general y cuantitativa, más que conclusiones, en este apartado se pondrá el acento en aquellos resultados que han despertado mayores reflexiones y preguntas.

Sobre la presencia, o ausencia, de asignaturas sobre metodología de la investigación en los grados de periodismo, llama la atención que si bien el *Libro blanco* reconoce un lugar a este tipo de formación, incluso como posible salida profesional, en la práctica su presencia se reduce —en la mayoría de los casos— a sólo un curso. De hecho, vale la pena recordar que algunos centros de estudio (siete, 22 % de las universidades) no cuentan con ninguna asignatura sobre la materia.

Si bien estos datos deben ser contextualizados con otras variables como, por ejemplo, los trabajos finales de grado o los objetivos y perfiles específicos de cada titulación, sí resulta interesante abrir la pregunta sobre qué rol se otorga hoy a la metodología de la investigación en la formación de los estudiantes de periodismo en España.

Esta pregunta cobra mayor relevancia en relación con resultados obtenidos en otras investigaciones afines. Así, por ejemplo, al comparar la presencia de asignaturas sobre metodologías de la investigación en los grados de publicidad y relaciones públicas, comunicación audiovisual y periodismo en las universidades españolas, Clua (2013) y Lazcano-Peña (2013b) —y a pesar de trabajar con muestras distintas en relación con sus objetivos de investigación— obtienen resultados que muestran que, de los tres grados observados, periodismo es

el que cuenta con una menor presencia de este tipo de asignaturas (el mayor porcentaje se concentra en el grado de publicidad y relaciones públicas). ¿Será que quienes estudian periodismo tienen menos interés o posibilidades de acercarse a la investigación en comunicación?

En cuanto al análisis de las guías docentes valga, primero, una reflexión sobre el propio material de observación. Y es que los datos obtenidos, y los posibles resultados y conclusiones, se basan sólo en lo declarado en ellas. Es decir, tienen la limitación de no presentar el contraste con lo que efectivamente sucede en las aulas a lo largo de un período académico. No obstante, creemos interesante y relevante observarlas pues recogen lo que se considera relevante en una formulación ideal de la asignatura.

Así, y centrándonos en las competencias o conocimientos declarados en las GD, se hace evidente un predominio de las competencias de tipo procedimental (capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, habilidades de investigación, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, consecución de objetivos, por ejemplo), es decir, hay un claro énfasis en el desarrollo de habilidades sobre el *saber hacer*.

El segundo tipo de competencia con mayor presencia —aunque en menor medida que las procedimentales— son las cognoscitivas u orientadas al *saber* (conocer y comprender las diferentes metodologías y técnicas de investigación social que se aplican a la comunicación en general, por ejemplo), mientras que las actitudinales (del tipo: despertar un espíritu crítico y creativo en el proceso de búsqueda y análisis de información) tienen muy baja representación.

La tendencia contemporánea a fomentar el aprendizaje activo por parte del estudiante puede permitirnos comprender y contextualizar este enfoque predominante del *saber hacer*, que siempre necesitará, primero, del *saber*. Sin embargo, nos preguntamos por el espacio del *querer hacer*, es decir, del aspecto actitudinal. ¿Se da por sentada la motivación de los estudiantes por querer poner en práctica el conocimiento adquirido, por lo que no se fomenta explícitamente en el aprendizaje? ¿Es suficiente o real ese supuesto?

En cuanto al contenido, aunque sin unanimidad, sí hay tendencias claras sobre el temario de una asignatura sobre metodología general: una mirada global sobre el método científico, conceptos y fases de investigación, principales métodos y técnicas.

Sobre los puntos divergentes, es interesante el escaso número de GD (cuatro, es decir, 24 %) que incluyen como parte explícita del temario la divulgación de la investigación, etapa que quienes trabajamos en esta área consensuaríamos como fundamental.

La categoría «Otros» también ofrece aristas de análisis, en especial, por la ausencia de ciertos contenidos como tendencia: la deontología o preocupación

ética en el proceso de investigación aparece en sólo dos de los temarios. Al igual que el periodismo de datos o precisión, el que hoy se perfila como un área de especialización, y una aplicación concreta y directa de las técnicas de investigación en el ejercicio profesional.

Sobre metodologías y sistemas de evaluación, las clases magistrales y los exámenes conceptuales —relacionados con competencias cognoscitivas— conviven con espacios de aprendizaje práctico individual o grupal, lo que sintoniza con las tendencias y requerimientos contemporáneos que centran el aprendizaje en el estudiante, su participación activa y el desarrollo de habilidades.

Los resultados de esta aproximación, descriptiva y cuantitativa, ofrecen unos primeros pasos para reflexionar sobre el lugar de la enseñanza sobre metodologías de la investigación en la formación de los futuros periodistas. Se muestra sólo una capa de un tema complejo.

Para continuar profundizando, nos parece interesante el planteamiento de Marta Rizo (2009: 324-325), para quien

la enseñanza de la metodología de investigación no debe asumirse completamente como sinónima de la enseñanza de la investigación. La metodología se puede enseñar de forma expositiva, a partir de la presentación teórica de los métodos, técnicas e instrumentos que ordenan la producción de conocimientos acerca del mundo social. Distinta es la enseñanza de la investigación, esto es, la transmisión de aptitudes —herramientas y habilidades— para la práctica investigativa. Se suele decir que el modo de aprender a investigar es investigando. O lo que es lo mismo, sólo se puede enseñar a investigar desde la práctica, transmitiendo modos de hacer, operaciones y habilidades a los estudiantes.

¿Qué se está haciendo hoy en España en los grados de periodismo? ¿Se enseña metodología o se enseña a investigar? Nuevas preguntas, nuevos desafíos y nuevos caminos de profundización.

Bibliografía

ANECA. *Libro blanco de los títulos de grado en comunicación*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005.

CLUA, Anna. «Las asignaturas de metodología de la investigación en los grados de comunicación, periodismo y publicidad y relaciones públicas de las universidades españolas. Análisis crítico frente a los retos del EEES». En: VICENTE, Miguel; GONZÁLEZ, Tecla; PACHECO, Marta (coord.). *Actas del II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación y del II Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación (Segovia, 2-3 de mayo de 2013): Investigar la comunicación hoy: revisión de políticas científicas y*

- aportaciones metodológicas*. Segovia: Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (UVa-Segovia), 2013.
- GARCÍA AVILÉS, José Alberto; GARCÍA JIMÉNEZ, Leonarda. «La enseñanza de Teorías de la Comunicación en España: análisis y reflexión ante la Convergencia de Bolonia». *Zer*, vol. 14, n.º 27 (2009), p. 271-293.
- GORDON PÉREZ, Mercedes. *La enseñanza del periodismo en el mundo occidental. Estudio histórico y comparado de tres escuelas*. Tesis para optar al grado de doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento Periodismo I, 1991.
- LAZCANO-PEÑA, Daniela. «Análisis de la cobertura periodística de *La Vanguardia* y *ABC* sobre la creación de las facultades de ciencias de la información en España (curso académico 1971-1972)». *Revista Internacional de Historia de la Comunicación*, vol. I, n.º 1 (2013a), p. 176-200.
- «Formación de investigadores: análisis de la enseñanza de metodologías y técnicas de investigación en las facultades de comunicación en España». En: VICENTE, Miguel; GONZÁLEZ, Tecla; PACHECO, Marta (coord.). *Actas del II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación y del II Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación (Segovia, 2-3 de mayo de 2013): Investigar la comunicación hoy: revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas*. Segovia: Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (UVa-Segovia), 2013b, p. 67-86.
- LÓPEZ-RABADÁN, Pablo; VICENTE-MARIÑO, Miguel. «Métodos y técnicas de investigación dominantes en las revistas científicas españolas sobre comunicación (2000-2009)». En: PIÑUEL RAIGADA, José Luis; LOZANO ASCENCIO, Carlos; GARCÍA JIMÉNEZ, Antonio (ed.). *Investigar la comunicación: Actas del Ier Simposio Nacional de Grupos Consolidados de Investigación en Comunicación y del Ier Congreso Nacional de Metodología de la Investigación en Comunicación*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos: Asociación Española de Investigación en Comunicación, 2011, p. 665-679.
- MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel. «Masa (en situación) crítica. La investigación sobre periodismo en España: comunidad científica e intereses de conocimiento». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, n.º 33 (2006), p. 135-170.
- MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel; SAPERAS LAPIEDRA, Enric. «La investigación sobre comunicación en España (1998-2007). Análisis de los artículos publicados en revistas científicas». *Revista Latina de Comunicación Social*, 66 (2011), p. 101-129.
- MORAGAS SPÀ, Miquel de. *Teorías de la comunicación: Investigaciones sobre medios en América y Europa*. 5ª ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1991. [1ª ed., 1981]
- REAL RODRÍGUEZ, Elena. *Formación y ejercicio profesional del periodista en la España del siglo XXI dentro del marco de la Unión Europea*. Tesis para optar al grado de doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información, 2004.
- RIZO GARCÍA, Marta. «Hacia una pedagogía de la investigación en comunicología. Reflexiones desde la práctica». En: GALINDO CÁCERES, Jesús; KARAM CÁRDENAS, Tanius; RIZO GARCÍA,

Marta. *Comunicología en construcción*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2009, p. 317-346.

- VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata. «Reflexiones sobre el estatuto disciplinario del campo de la comunicación». En: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata; FUENTES NAVARRO, Raúl. *Comunicación: campo y objeto de estudio: Perspectivas reflexivas latinoamericanas*. Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 2001, p. 43-58.
- VIGIL Y VÁZQUEZ, Manuel. *El periodismo enseñado: De la escuela de El Debate a ciencias de la información*. Barcelona: Mitre, 1987. (Ciencias de la Comunicación)

Datos de la autora

Daniela Lazcano-Peña es docente de la Escuela de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y doctoranda del Programa de Comunicación Social de la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, donde realiza una tesis sobre la enseñanza de las teorías de la comunicación en España. Sus áreas de docencia e investigación son la historia, teorías, epistemología y campo académico de la comunicación. Además, colabora en la investigación sobre periodismo científico, como parte del Grup de Recerca en Comunicació Científica —GRECC— de la Universitat Pompeu Fabra.