

**VII CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN  
RELACIONES PÚBLICAS**

**Sevilla (España), 21-23 Marzo 2012**

**Relaciones con los medios: una experiencia formativa en el marco del EEES**

Elisenda Estanyol

[eeestanyol@uoc.edu](mailto:eeestanyol@uoc.edu)

Universitat Oberta de Catalunya

Ferran Lalueza

[flalueza@uoc.edu](mailto:flalueza@uoc.edu)

Universitat Oberta de Catalunya

**RESUMEN**

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha situado al estudiante en el centro de un proceso de aprendizaje vertebrado por las competencias. Este *paper* analiza una experiencia formativa en el campo de las relaciones públicas deudora de la propuesta pedagógica de Willis y McKie (2011) y orientada a la adquisición de competencias específicamente asociadas al ámbito de las relaciones con los medios.

Como punto de partida, se han tenido en cuenta los autores que previamente han abordado la cuestión de las competencias en las nuevas titulaciones de grado en Publicidad y Relaciones Públicas, que empezaron a impartirse en España en el curso 2008-09. Dado que la experiencia educativa analizada emplea la participación en la sección “cartas de los lectores” como terreno de juego donde desarrollar y evaluar las competencias asociadas al ejercicio profesional de las *media relations*, también se ha considerado la literatura dedicada a este género periodístico-epistolar.

Los resultados extraídos a partir de la experiencia mencionada han sido analizados desde las vertientes cuantitativa (número de cartas publicadas, dispersión, cuotas, etc.) y cualitativa (estrategias empleadas, temáticas tratadas, etc.). En su conjunto, el alumnado de la asignatura analizada consiguió publicar 618 cartas al director, cifra que supone una media de 8,24 cartas por estudiante. Entre las estrategias empleadas por los participantes, destaca la de enviar las

cartas a los diarios que leen habitualmente y con cuyos contenidos, línea editorial, formatos y estilo están más familiarizados.

Esta experiencia docente demuestra la posibilidad de *externalizar* el proceso de evaluación de algunas de las competencias del “saber hacer” (habilidades) en el ámbito de las relaciones públicas. De este modo, en lugar de valorarse lo que el estudiante aparenta haber aprendido, se valoran los resultados que es capaz de conseguir, en sintonía con lo que se le demandará en el entorno profesional de las relaciones con los medios.

## **PALABRAS CLAVE**

Relaciones con los medios, cartas de los lectores, evaluación de competencias, EEES.

### **1. INTRODUCCIÓN**

Iniciada en el curso 2008-09, en España la adaptación de las antiguas licenciaturas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha permitido repensar las titulaciones de Publicidad y Relaciones Públicas situando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Dicho proceso se vertebra en torno a las competencias, es decir, las capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que el alumnado deberá aplicar en el contexto profesional/académico propio de sus estudios para obtener resultados de forma eficiente, autónoma y flexible. En esta comunicación se analiza una experiencia formativa orientada a la adquisición de las competencias asociadas al ámbito de las relaciones con los medios.

Aunque en estos últimos años la actividad profesional de las relaciones públicas ha experimentado transformaciones muy profundas que han erosionado la tradicional prevalencia de las *media relations* –principalmente a partir de la consolidación de Internet como herramienta comunicativa imprescindible–, la función de gabinete de prensa sigue siendo hegemónica (ADECEC, 2008; Lalueza, 2011). Las competencias requeridas en el ejercicio de dicha función, por tanto, siguen resultando esenciales para los futuros graduados en Publicidad y Relaciones Públicas.

## 2. MARCO TEÓRICO

La formación de las relaciones públicas ha generado mucha literatura prácticamente desde la época fundacional de la disciplina. En España, a partir de los referentes para la adaptación al EEES (González y Wagenaar, 2003 y 2005; ANECA, 2005), diversos autores han estudiado las competencias vinculadas a la profesión y su aprendizaje, mostrándose en general poco optimistas respecto a la atención que las nuevas titulaciones dedicarán a las competencias específicas del ámbito de las relaciones públicas en general (Xifra, 2007; Matilla y Hernández, 2010) y al de las relaciones con los medios en particular (Laluzza y Xifra, 2009; Laluzza, 2010).

En la experiencia educativa aquí analizada, se ha empleado la participación en la sección de “cartas de los lectores” / “cartas al director” como terreno de juego para que el alumnado puede desarrollar una parte de las competencias requeridas en el ejercicio profesional de las relaciones con los medios. A su vez, la medición de los impactos reales generados por esta actividad ha permitido al docente *externalizar* la evaluación de las competencias que se asocian a la misma. La experiencia sigue el modelo propuesto por Willis y McKie (2011), que aboga por la innovación pedagógica en el campo de las relaciones públicas a partir de parámetros menos previsibles, más experimentales y más abiertos al riesgo que siempre comporta la exposición al mundo real.

Dado el papel clave que en esta experiencia juega el fenómeno de las cartas al director, también se ha considerado la literatura dedicada a este género epistolar. Se ha constatado, no obstante, que los estudiosos se han aproximado al mismo principalmente desde la periodística (Nader y Gold, 1988; Gomis, 1991; Wahl-Jorgensen, 2002; Pastor, 2010; Nielsen, 2010; Young, 2011; Torres da Silva, 2011) y, ocasionalmente, desde la sociología (Perrin y Vaisey, 2008; McCluskey, 2011), las ciencias políticas (Cooper, Knotts y Haspel, 2009) e incluso el marketing (Raeymaeckers, 2005), pero apenas ha sido abordado desde el campo de las relaciones públicas. Sólo de forma muy tangencial se han analizado sus limitaciones como instrumento para la *publicity* (Wahl-Jorgensen, 2001).

### 3. METODOLOGÍA

La experiencia formativa aquí presentada fue llevada a cabo en la Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona, en el marco de la asignatura Periodismo y Gabinetes de Comunicación coincidiendo con su primer trimestre de impartición (septiembre-diciembre de 2011). Es una asignatura obligatoria de 5 créditos ECTS que se imparte en el cuarto y último curso del grado de Publicidad y Relaciones Públicas. En ella se trabajan específicamente las competencias vinculadas a las relaciones con los medios de comunicación.

Aunque se trata de competencias relativamente numerosas y diversas, a grandes rasgos lo que se espera del estudiante que cursa esta asignatura es que acabe siendo capaz de interactuar con los profesionales de los medios de comunicación para influir en los contenidos que estos difunden. A la hora de diseñar el sistema de evaluación, se partió de esta concepción integradora y se propuso al alumnado una actividad afín que permitiera valorar hasta qué punto era capaz de conseguir resultados reales: publicar en la sección de “cartas de los lectores” / “cartas al director” de los principales diarios españoles.

Para testar la motivación que generaba esta actividad, se introdujo con carácter voluntario. Una parte de las competencias de la asignatura podían ser evaluadas a partir del número de cartas que consiguiera publicar cada estudiante, pero quienes no desearan optar por este sistema de evaluación (o incluso quienes lo intentaran pero obtuvieran resultados poco alentadores) podrían acogerse a un método de evaluación alternativo más convencional.

Para garantizar que la actividad conllevara un grado de dificultad apropiado, se establecieron algunas normas de obligado cumplimiento. Las cartas debían aparecer publicadas, durante el período de doce semanas que iba del 23 de septiembre al 16 de diciembre de 2011, en la edición en papel de alguno de los diarios españoles que cuentan con un mínimo de 100.000 lectores. Excepcionalmente y para que la dificultad del ejercicio no tuviera –dado su carácter voluntario– efectos disuasorios, se aceptaría a cada alumno una única carta publicada en una edición online, una única carta publicada en diarios con un número de lectores inferior a 100.000 y una única carta difundida en una publicación no diaria.

Por cada impacto conseguido (carta publicada) se obtenía un punto, incluso si era una misma carta publicada en diarios distintos o si diversas cartas aparecían en un mismo diario. Diez

impactos, por tanto, aseguraban la máxima calificación en esta parte de la asignatura. En consecuencia, no se tendrían en cuenta las cartas aportadas que excedieran esta cifra de diez. El seguimiento y la recopilación de las cartas publicadas corrían a cargo del propio alumno. Los resultados obtenidos fueron analizados desde las vertientes cuantitativa (número de cartas publicadas, dispersión, cuotas, etc.) y cualitativa (estrategias empleadas, temáticas tratadas, etc.).

#### 4. RESULTADOS

Si consideramos únicamente los impactos validados de acuerdo con los criterios expuestos en el apartado anterior, en su conjunto los 75 estudiantes matriculados en la asignatura consiguieron ver publicadas 618 cartas en la sección de “cartas de los lectores” / “cartas al director”. Esta cifra supone una media de 8,24 cartas publicadas por alumno. También como media, cada estudiante publicó sus cartas en 5,21 medios. La mayor dispersión se da en el caso de los estudiantes que publicaron en 8 medios distintos.

En la tabla siguiente se detallan los medios de comunicación que publicaron cartas de los estudiantes de la asignatura.

<b>Medio</b>	<b>Número de cartas publicadas en el medio por el alumnado</b>	<b>Número de alumnos con cartas publicadas en el medio</b>
<i>La Vanguardia</i>	161 (26%)	69 (92%)
<i>20 Minutos</i>	92 (15%)	49 (65%)
<i>El Periódico</i>	67 (11%)	50 (66%)
<i>El Punt Avui</i>	54 (9%)	35 (46%)
<i>Ara</i>	45 (7%)	33 (44%)
<i>El Mundo</i>	36 (6%)	27 (36%)
<i>Público</i>	36 (6%)	25 (33%)
<i>ADN</i>	33 (5%)	24 (32%)
<i>El País</i>	23 (4%)	19 (25%)
<i>ABC</i>	14 (2%)	12 (16%)
<i>As</i>	7 (1%)	5 (6%)

<i>La Razón</i>	5 (0,8%)	5 (6%)
<i>Sport</i>	4 (0,6%)	4 (5%)
<i>La Voz de Galicia</i>	4 (0,6%)	2 (2,5%)
<i>El 9 Nou</i>	3 (0,5%)	3 (4%)
<i>Diario de Mallorca</i>	3 (0,5%)	2 (2,5%)
<i>Deia</i>	3 (0,5%)	1 (1%)
<i>El Correo</i>	1 (0,1%)	1 (1%)
Diarios con menos de 100.000 lectores*	22 (3,5%)	22 (29%)
Publicaciones no diarias*	5 (0,8%)	5 (6%)
TOTAL	618 (100%)	75 (100%)
MEDIA	8,24	5,21

\* De esta categoría, se aceptaba como máximo un único impacto por alumno.

Las cartas publicadas se distribuyeron en 18 diarios, aunque las cuotas de cada uno fueron bastante desiguales. De hecho, más de la mitad de las cartas (52%) se concentraron únicamente en tres diarios: *La Vanguardia*, *20 Minutos* y *El Periódico*. Además, una de cada cuatro cartas se publicó en el primero de los diarios citados –*La Vanguardia*–, cuya cuota (26%) equivale a la suma de las cuotas de los dos siguientes (15% y 11%, respectivamente).

Más de la mitad del alumnado (53%) cumplió el objetivo máximo establecido: la publicación de diez cartas siguiendo las pautas recibidas. En la mayor parte de los casos, además, los estudiantes que consiguieron este hito lo hicieron sin agotar el plazo temporal estipulado, que a grandes rasgos coincidía con el trimestre lectivo. Se da un caso extremo, incluso, de un estudiante que vio publicadas sus 10 cartas en un período de tan solo siete días.

El porcentaje de alumnos que recurrieron a la opción de publicar una carta (sólo se permitía una) en diarios con menos de 100.000 lectores fue minoritario: el 29%. El porcentaje de alumnos que aprovecharon la posibilidad de publicar una carta (tampoco se permitía más de una) en publicaciones no diarias fue prácticamente residual: el 6%. En cambio, la opción de publicar también una única carta en la edición online de un diario sí fue ampliamente utilizada por el alumnado, probablemente porque en la mayor parte de los casos son los propios medios los que deciden si una carta del lector se incluye en la edición en papel o únicamente en la

edición digital, de modo que una carta enviada con la intención de que se publique offline puede acabar apareciendo tan solo en el soporte online.

A su vez, el porcentaje de estudiantes que no presentaron ni una sola carta fue del 4% (tres estudiantes de un total de 75 en términos absolutos). Se ha podido constatar que uno de ellos hizo algún intento puesto que, de hecho, le fue publicada al menos una carta pero no fue capaz de detectarlo en su labor de *monitoring* y, por tanto, no la aportó en su dossier de evidencias. Los otros dos estudiantes que no presentaron cartas publicadas probablemente ni siquiera llegaron a enviar ninguna, amparándose en el carácter voluntario que tenía el ejercicio. En cualquier caso, constituyen sólo el 2,6% de los alumnos matriculados.

Si consideramos que para superar esta parte de la asignatura se requería un mínimo de cinco cartas publicadas (cada carta aportaba un punto), el porcentaje de suspensos se situaría en el 9,3%. Este porcentaje, no obstante, no tendría carácter definitivo dado que la calificación obtenida en el ejercicio de las cartas podía ser sustituida o complementada por la obtenida a través de un sistema de evaluación alternativo más convencional y, a continuación, debía cruzarse con los resultados de las otras actividades realizadas en el marco de la asignatura.

Desde un punto de vista más cualitativo, entre las estrategias empleadas por los participantes destaca la de enviar las cartas a los diarios que leen habitualmente y con cuyos contenidos, línea editorial, formatos y estilo están, consecuentemente, más familiarizados. Así lo demuestra el hecho de que el 92% de los estudiantes publicara alguna carta en *La Vanguardia*, un diario que cuando se realizó la experiencia aquí analizada era el más leído en Cataluña y, además, estaba llevando a cabo una promoción consistente en distribuir ejemplares gratuitamente en el campus. Algo parecido, aunque en menor medida, se dio con el diario gratuito *20 Minutos*, que se reparte de forma habitual en las inmediaciones de la facultad, y con *El Periódico*. Dos de cada tres alumnos publicaron cartas en uno de estos dos rotativos (o en ambos), que entonces ocupaban el tercer y segundo puesto, respectivamente, en el *ranking* de los diarios generalistas más leídos en Cataluña.

El hecho de publicar prioritariamente en los medios que más sigue y conoce supone, por parte del alumnado, una estrategia consciente orientada a capitalizar ese conocimiento para la consecución de un mayor número de impactos. Dicha estrategia no responde a que resulte más sencillo publicar cartas en tales medios dado que, cuanto más leído sea un diario, más

cartas de los lectores recibirá potencialmente y, en consecuencia, más reñida será la criba. Tampoco debe considerarse que lo que les impulsa a dirigirse sobre todo a los medios que leen de forma habitual responda –al menos no exclusivamente– al deseo de facilitar el *monitoring* posterior, puesto que los estudiantes tienen acceso a la hemeroteca de la universidad, en la que pueden consultar todos los ejemplares de las principales cabeceras.

Dado que, durante los meses en los que se desarrolló esta experiencia formativa, los diarios de referencia recibieron forzosamente más cartas del lector de lo que es habitual y la competencia resultó, por tanto, particularmente exacerbada, algunos estudiantes desarrollaron estrategias específicas para desmarcarse del alud de cartas que enviaban sus propios compañeros-competidores. Una de esas estrategias consistió en intensificar el envío de cartas justamente cuando un buen número de participantes ya había alcanzado el objetivo de los diez impactos conseguidos y, consecuentemente, había dejado de enviarlas. Otra estrategia empleada con idéntica finalidad fue la de dirigir misivas a medios estrictamente locales, aprovechando que –como ya se ha expuesto– a cada estudiante se le aceptaba como impacto válido una carta publicada en diarios con un número de lectores inferior a los 100.000.

En una línea relativamente próxima, se ha detectado una estrategia –minoritaria pero bastante productiva– consistente en dirigir las cartas a medios de comunicación con escasa presencia en Cataluña y a los que pocos estudiantes habían tenido en cuenta a la hora de planear sus envíos. *La Voz de Galicia*, *Diario de Mallorca*, *Deia* y *El Correo* ejemplifican esta opción.

En general, los estudiantes que enviaron cartas a alguno de estos medios específicamente orientados a comunidades autónomas distintas a Cataluña mantienen algún vínculo personal o familiar con dichas comunidades. En alguna ocasión, no obstante, este vínculo simplemente se impostó. Un caso extremo de este proceder lo tenemos en el estudiante que publicó una misma carta en *La Vanguardia*, en *El Periódico* y en *La Voz de Galicia*. En los dos primeros, la carta se iniciaba así: “Mis padres viven en Vallirana y tienen un piso alquilado en Barcelona”. A juzgar por la carta publicada en *La Voz de Galicia*, sin embargo, los padres del estudiante parecían haberse mudado precipitadamente: “Mis padres viven en A Coruña y tienen un piso alquilado en Santiago”.

Para maximizar las opciones de publicación de sus cartas, algunos estudiantes aplicaron el equivalente a esta *customización* territorial al ámbito ideológico, ajustando al máximo sus



misivas a la línea editorial del diario al que las dirigían. También aquí se ha detectado un caso extremo: el de una alumna que, en plena campaña electoral del 20-N, publicó en *El Mundo* y en *La Razón* sendas cartas en las que el PP era presentado como la gran esperanza para el futuro del país (“España precisa un cambio al timón” y “Un giro de timón”, respectivamente), mientras que paralelamente publicaba otras dos cartas en *El País* y en *Público* extremadamente críticas con el líder de esta formación política (“Los saltos de Mariano Rajoy” y “Un cheque en blanco a Mariano Rajoy”, respectivamente) así como otra carta más en *La Vanguardia* que contenía una nada enmascarada apología de CiU (“CiU, de filtro”). Las implicaciones deontológicas de este *camaleonismo* falsario son sometidas a consideración en el apartado final, dedicado a las limitaciones y la continuidad futura de la experiencia formativa aquí presentada.

Respecto a los contenidos tratados, las estrategias empleadas para maximizar las opciones de publicación pasan de forma claramente mayoritaria por un buen conocimiento de los criterios de noticiabilidad (previamente explicados en una sesión teórica de la asignatura) y por su aplicación sistemática. De este modo, ha podido constatarse que el cien por ciento de las cartas publicadas se ajusta a los criterios de novedad y/o inmediatez.

Otras estrategias empleadas que se vinculan a alguno de los criterios de noticiabilidad manejados tradicionalmente por los *gatekeepers* mediáticos y que han resultado particularmente efectivas son:

- Tratar cuestiones relacionadas con los contenidos específicos del medio al que se dirigen las cartas
- Tratar cuestiones conflictivas, denunciar actuaciones inadecuadas o ilegítimas, evidenciar los aspectos más negativos de la realidad
- Apelar a los grandes principios en los que se basa el consenso social como la participación democrática, la no-discriminación, etc.
- Exponer hechos insólitos, extraordinarios, inesperados, aunque resulten más bien anecdóticos y escasamente representativos

- Abordar en contrapartida cuestiones que afectan a un altísimo porcentaje de la ciudadanía
- Centrarse en el entorno más próximo, ya sea el referido a la universidad, al mundo de la comunicación, al municipio del que son originarios (para la prensa más local), etc.

Y por encima de todas estas estrategias, emergió otra de carácter más genérico y que podríamos denominar *estrategia de clonación*. Básicamente consistió en que, cuando los estudiantes detectaban que un determinado contenido enviado por algún compañero tenía una buena acogida en la sección de “cartas al director” de uno o varios medios, se apresuraban a generar contenidos cortados por el mismo patrón para explotar esas opciones de éxito ya contrastadas por sus predecesores.

## 5. CONCLUSIONES

La experiencia analizada demuestra la posibilidad de *externalizar* el proceso de evaluación de algunas de las competencias del “saber hacer” (habilidades) en el ámbito de las relaciones públicas. De este modo, en lugar de valorarse lo que el estudiante aparenta haber aprendido, se valoran los resultados que es capaz de conseguir, en sintonía con lo que se le demandará en el entorno profesional de las relaciones con los medios.

A partir de los resultados expuestos en el apartado anterior, las principales competencias asociadas a la asignatura Periodismo y Gabinetes de Comunicación que pueden ser evaluadas a partir de una dinámica como la descrita en este *paper* son:

- Capacidad de aplicar los criterios de noticiabilidad para maximizar la cobertura mediática de los contenidos difundidos
- Capacidad de adaptar los contenidos divulgados a las especificidades de los medios de comunicación a los que se remiten (ámbito territorial, línea editorial, estilo, etc.)

- Habilidades de *monitoring*, es decir, capacidad de llevar a cabo un seguimiento sistemático de los medios de comunicación previamente designados, para detectar la presencia de los contenidos remitidos por la propia organización (en este caso, por el estudiante)
- Capacidad de diseñar y aplicar estrategias eficaces orientadas a favorecer que los contenidos propios superen el filtro del *gatekeeper* mediático correspondiente (en este caso, el responsable de la selección de las cartas publicadas en la sección de “cartas de los lectores” / “cartas al director”) en un entorno caracterizado por una enorme saturación informativa
- Capacidad de redactar textos que se adapten a los requerimientos propios del estilo periodístico (brevedad, precisión léxica, titulación llamativa, etc.)

### **Limitaciones y continuidad futura**

Las conclusiones presentadas en el apartado anterior alientan la continuidad de la experiencia analizada así como su difusión en foros académicos. Con todo, conviene también tener en cuenta sus limitaciones, ya sea para intentar superarlas en aplicaciones futuras o, al menos, para asumirlas de forma plenamente consciente.

La más importante de estas limitaciones proviene de una vertiente deontológica. Como se ha visto en el apartado de resultados, algunos participantes han recurrido a falsificar la información enviada a los medios o incluso sus supuestas opiniones para adaptarlas a lo que consideraban que tendría más opciones de ser publicado en un determinado diario. Un profesional de las relaciones públicas no debería incurrir nunca en la falsedad ni el engaño, de modo que una experiencia formativa que de alguna forma pueda premiar tales prácticas requiere sin duda una revisión en este sentido. Probablemente, la solución pasa por incorporar a las normas establecidas para la realización del ejercicio alguna restricción que penalice estas prácticas ilegítimas.

Otra limitación proviene del carácter voluntario que se ha dado al ejercicio en esta primera ocasión en la que se impartía la asignatura. Una vez demostrada la efectividad de la

experiencia y su capacidad motivadora (el porcentaje del alumnado que no ha participado en ella se ha cuantificado en un máximo del 2,6%), parece que lo más razonable sería dotarla de carácter obligatorio para garantizar que todos los estudiantes sean calificados empleando el mismo sistema de evaluación.

Dado que al final del trimestre cada estudiante presentó un dossier de evidencias (el recopilatorio de las cartas que le han sido publicadas), no siempre resultó fácil trazar de forma certera las estrategias empleadas por el estudiante diferenciándolas de los criterios de selección empleados por los medios de comunicación. Tampoco resultó viable establecer la tasa de éxito conseguida por cada alumno, es decir, saber cuántas cartas había tenido que enviar para conseguir que le fueran publicadas las que superaron finalmente el filtro pertinente. Pedir a los estudiantes que completen su dossier de evidencias con un pequeño informe que aclare estos aspectos podría resolver estas carencias, aunque sólo parcialmente puesto que la veracidad de un informe de este tipo nunca podrá verificarse con plenas garantías.

Otra limitación, en este caso plenamente asumida desde el principio, es que un ejercicio como el planteado aquí permite evaluar una buena parte de las competencias asociadas a la asignatura pero no su totalidad, de modo que siempre deberá combinarse con otros sistemas de evaluación más idóneos para valorar competencias cognitivas o “del saber” (por ejemplo, comprender el impacto de Internet en general y de los *social media* en particular en el ecosistema mediático), competencias actitudinales o “del saber estar” (por ejemplo, la capacidad de escucha activa) e incluso algunas habilidades o competencias “del saber hacer” adicionales (por ejemplo, la capacidad de expresión oral o la capacidad de emplear los lenguajes específicos de los soportes audiovisuales). De todos modos, dado que la experiencia aquí propuesta supone en la práctica –como ya se ha dicho– una *externalización* del proceso de evaluación, tampoco se considera adecuado que afecte a todas las competencias de la asignatura puesto que ello conllevaría una especie de robotización del sistema de calificaciones en la que no tendrían cabida criterios cualitativos (ponderación personalizada, progresión, etc.).

Por otro lado, la extensión de experiencias como la expuesta aquí requiere, por parte del docente, un ejercicio de concienciación constante para que el alumno entienda que se mueve en un entorno real, alejado por tanto de la seguridad artificial que conlleva el entorno

académico tradicional. Exponer los propios puntos de vista ante la opinión pública (particularmente si son críticos y/o minoritarios) conlleva un riesgo que el estudiante no debería obviar en ningún momento.

Otra posible limitación a superar sería la que surge del ámbito territorial al que se circunscriben los medios de comunicación considerados válidos para la publicación de una carta al director en el ejercicio propuesto. En la presente experiencia se han tenido en consideración únicamente los diarios españoles, lo cual –en un entorno cada vez más globalizado (y comunicativamente digitalizado)– puede cuestionarse y no si razón. De hecho, un par de alumnas obviaron esta restricción y presentaron cartas publicadas en diarios de otros países. Una de ellas, con un contrastado dominio del inglés, logró de forma muy meritoria publicar una carta en *The Independent*. La otra, en cambio, falseó las evidencias presentadas confiando –erróneamente– en que la lejanía enmascararía una argucia tan poco modélica.

En otro orden de cosas, el plazo del que en esta ocasión han dispuesto los estudiantes para conseguir ver publicadas sus cartas (doce semanas) puede ser claramente reconsiderado a la baja. De entrada, porque las premuras temporales van intrínsecamente ligadas a la actividad de los medios de comunicación y, por extensión, a la de quienes interactúan con ellos. Pero, sobre todo, porque el propio alumnado ha evidenciado que es perfectamente factible conseguir el máximo objetivo establecido –diez impactos– en un período de tiempo sustancialmente menor (en un caso, ya hemos visto que se ha logrado en tan solo una semana).

Por último, hay otra cuestión que también suscita una importante reflexión: la competencia exacerbada que esta experiencia ha generado en muchas ocasiones. Por una parte, es fácil de entender que se haya producido esta reacción entre el alumnado puesto que, de hecho, cada compañero de aula se convertía en un potencial rival a la hora de disputarse los centímetros que los diarios consagran a la sección de “cartas al director”, del mismo modo que los profesionales de las relaciones públicas compiten entre sí por la atención de los periodistas que cubren el campo de actuación de la organización a la que representan. Sin embargo, el nivel de competitividad ha sobrepasado a menudo los límites razonables, lo cual no resulta deseable ni educativo. Es el caso de los estudiantes que detectaban la carta de un compañero al realizar su propio *monitoring* pero no informaban de ello al interesado, al que a veces

acababa pasándole desapercibido su propio éxito y, por tanto, no podía rentabilizarlo académicamente.

## 6. FUENTES CONSULTADAS

ADECEC (2008). *La comunicación y las relaciones públicas en España: radiografía de un sector*. Madrid: ADECEC.

ANECA (2005): *Libro blanco: títulos de grado en Comunicación*. Madrid: ANECA.

Cooper, C; Knotts, H. G.; Haspel, M. (2009): “The content of political participation: Letters to the editor and the people who write them”. *Political Science & Politics*, 42, pp. 131-137.

Gomis, L. (1991): “Les cartes dels lectors com a barem de la receptivitat periodística”. *Periodística*, 4, pp. 89-93.

González, J.; Wagenaar, R. (ed.) (2003): *Tuning educational structures in Europe. Final report phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J.; Wagenaar, R. (ed.) (2005): *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Lalueza, F.; Xifra, J. (2009): “Spain is not so different: A comparative study of required public relations skills in the educational systems of the United States and Spain”. *Paper* presentado el 11/09/2011 en el Stirling 21 – CIPR Academic Conference.

Lalueza, F. (2010): “Lo que hay que tener: Estudio comparativo de las competencias requeridas al profesional de las relaciones públicas en el modelo formativo estadounidense y en el modelo formativo español post-Bolonia”. En: AA.VV. *La gestión de las relaciones públicas con los públicos*, pp. 135-154.

Lalueza, F. (2011): “Sin mediar los medios. ¿Se desmarcan las relaciones públicas de la función de gabinete de prensa”. En: AA.VV. *Life without media*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, pp. 341-349.

Matilla, K.; Hernández, S. (2010): “Las asignaturas de Relaciones Públicas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”. En: Sierra, J. (coord.). *Los estudios de Ciencias de la Comunicación en el EEES*, pp. 293-307.

McCluskey, M; Hmielowski, J. (2011): “Opinion expression during social conflict: Comparing online reader comments and letters to the editor”. *Journalism* (September issue).

Nader, R.; Gold, S. (1988): “Letters to the editor: How about a little down-home glasnost”. *Columbia Journalism Review*, 27, pp. 52–57.

Nielsen, R. K. (2010): “Participation through letters to the editor: Circulation, considerations, and genres in the letters institution”. *Journalism*, 11(1), pp. 21-35.

Pastor, L. (2010): *Teoría de las cartas al director. La gestión periodística del público I*. Barcelona: UOC.

Perrin, A. J.; Vaisey, S. (2008): “Parallel public spheres: Distance and discourse in letters to the editor”. *American Journal of Sociology*, 114 (3), pp. 781-810.

Raeymaeckers, K. (2005): “Letters to the editor: A feedback opportunity turned into a marketing tool. An account of selection and editing practices in the Flemish daily press”. *European Journal of Communication*, 20, pp. 199-221.

Torres da Silva, M. (2011): “Newsroom practices and letters-to-the-editor”. *Journalism Practice* (November issue).

Wahl-Jorgensena, K. (2001): “Letters to the editor as a forum for public deliberation: Modes of publicity and democratic debate”. *Critical Studies in Media Communication*, 18(3), pp. 303-320.

Wahl-Jorgensena, K. (2002): "The construction of the public in letters to the editor: Deliberative democracy and the idiom of insanity". *Journalism*, 3(2), pp. 183-204.

Willis, P.; McKie, D. (2011): "Outsourcing public relations pedagogy: Lessons from innovation, management futures, and stakeholder participation". *Public Relations Review*, 37(5), pp. 466-469.

Xifra, J. (2007): "Undergraduated public relations in Spain: Endangered species?". *Public Relations Review*, 33(2), pp. 206-213.

Young, N. (2011): "Working the fringes: The role of letters to the editor in advancing non-standard media narratives about climate change". *Public Understanding of Science* (July issue).