

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACION**

**ESQUEMA METODOLÓGICO PARA
REVISAR REESTRUCTURAR y/o
ELABORAR PLANES DE ESTUDIO**

TRABAJO DE TESIS PRESENTADO POR
ELISEO GUILLELMO ALBUREZ PINZON

Previamente a optar el Título de
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION

GUATEMALA, ABRIL DE 1994

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

DL
16
T(54)

DIRECTOR

Lic. Jesús Alvarado Mendizábal

COMISION DIRECTIVA PARITARIA

REPRESENTANTES DOCENTES:

*Lic. Jesús Alvarado Mendizábal
M. A. Hugo Leonel Ruano Chacón
Lic. Juan José Morales García*

REPRESENTANTES ESTUDIANTILES:

*José González Villanueva
Marco Tulio Contreras López
Daniel Antonio Fernández*

SECRETARIO:

Lic. Miguel Antonio Paredes

ASESOR DE TESIS:

Lic. Jesús Alvarado Mendizábal

TRIBUNAL EXAMINADOR

*Presidente: Jesús Alvarado Mendizábal
Lic. Carlos Interiano
Licda. Silvia A. Búcaro
Lic. Hugo Leonel Ruano Chacón
Lic. Carlos Guerra Ovando
Suplente: Lic. Juan José Morales*



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACION
Ciudad Universitaria, Zona 12
Guatemala, Centroamérica

Guatemala, marzo 22 de 1993.
ECC 346-93

DL
16
T (54)

Señor estudiante
Eliseo Guillermo Alburez Pinzón
Esc. Ciencias de la Comunicación

Señor estudiante:

Para su conocimiento y efectos, me permito transcribir a usted lo acordado por Comisión Directiva Paritaria, en el inciso 13.2 del punto DECIMO TERCERO, del Acta No. 10-93 de sesión celebrada el 17 de marzo de 1993.

"DECIMO TERCERO:... 13.2

Comisión Directiva Paritaria, en base al informe presentado por la señora Oficial Encargada de Control Académico, sobre la aprobación de los cursos, talleres y seminarios del pensum de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y que está inscrito como estudiante regular de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, ACUERDA: Aprobar el cierre de curriculum de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, con los siguientes cursos al estudiante ELISEO GUILLERMO ALBUREZ PINZON, carnet No. 4809.

128 Lingüística General, 143 Métodos y Técnicas de Investigación Social II, 144 Introducción a la Estadística, 145 Teoría del Conocimiento, 158 Psicología de la Comunicación II, 130 Semiología del Discurso Persuasivo, 146 Planificación de las Comunicaciones Sociales, 147 Antropología Guatemalteca, 148 Semiología de la Imagen, 149 Taller VI: Propaganda y Publicidad, 134 Las Comunicaciones Interpersonales, 150 Idioma I, 151 Taller Integrado I: Salud y Ecología, 152 Teoría Política y Social, 153 Seminario I: Sobre Problemas de la Comunicación en Guatemala, Area Urbana, 133 Semiología del Mensaje Estético, 154 Análisis Comparativo de las Sociedades Capitalistas y Socialistas, 155 Taller Integrado II: Tecnología Agropecuaria, 157 Idioma II, 169 Seminario II: Sobre Problemas de las Comunicaciones en Guatemala, Area Rural."

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Lic. Cristóbal RIVERA López
Secretario.

CRL/rde



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACION
Ciudad Universitaria, Zona 12
Guatemala, Centroamérica

Guatemala, marzo 22 de 1993.
ECC 362-93

Licenciado
Jesús Alvarado Mendizábal
Esc. Ciencias de la Comunicación

Apreciable licenciado Alvarado:

Para su conocimiento y efectos, me permito transcribir a usted lo acordado por Comisión Directiva Paritaria, en el inciso 13.10 del punto DECIMO TERCERO, del Acta No. 10-93 de sesión celebrada el 17 de marzo de 1993.

"DECIMO TERCERO:... 13.10... Comisión Directiva Paritaria, en vista del informe favorable presentado por la Comisión de Tesis, ACUERDA: a) Aprobar al estudiante ELISEO G. ALBUREZ PINZON, carnet No. 4809, el punto de tesis ESQUEMA METODOLOGICO PARA ANALIZAR Y/O ESTRUCTURAR PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS DE CURSOS EN LAS ESCUELAS DE CIENCIAS DE LA COMUNICACION; b) nombrar asesor de tesis al licenciado Jesús Alvarado Mendizábal."

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Lic. Cristóbal Rivera López
Secretario.

CRL/rde
c.c. Comisión de Tesis





ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACION
Ciudad Universitaria, Zona 12
Guatemala, Centroamérica

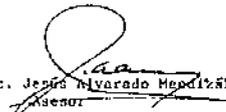
DICTAMEN PROYECTO DE TESIS

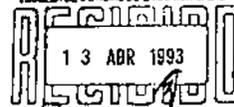
Profesional que emite dictamen: Lic. Jesús Alvarado Mendizábal
Titulo del Proyecto de Tesis: ESQUEMA METODOLOGICO PARA ANALIZAR
Y/O REESTRUCTURAR PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS EN LAS ESCUELAS DE
COMUNICACION
Nombre del Estudiante: Elisen Albuarez P.
Carnet: 4809
Fecha de Recepción: 12 de abril de 1993
Fecha de Envío para Dictamen: 12 de abril de 1993
Fecha del Dictamen: 13 de abril de 1993

INSTRUCCIONES

El dictamen debe hacerse en original y dos copias. El original es para la instancia que lo solicitó, una copia para el expediente que se lleva del estudiante en Comisión de Tesis y la otra para el archivo personal del dictaminante.

- X Aceptar el proyecto de tesis sin modificaciones
 Aceptar el proyecto de tesis con modificaciones
 No aprobar el proyecto de tesis en tanto no se hagan las modificaciones que abajo se indican.
 No aceptar el proyecto de tesis


Lic. Jesús Alvarado Mendizábal
Asesor



13 de abril de 1993

Señores
Comisión Directiva Paritaria
Edificio

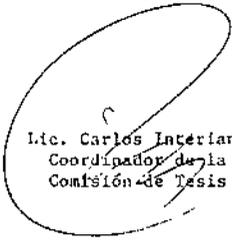
Distinguidos señores:

Atentamente informo a ustedes que el estudiante ELISEO ALBUREZ P. ha finalizado su proyecto de Tesis cuyo tema es ESQUEMA METODOLOGICO PARA ANALIZAR Y/O REESTRUCTURAR PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS EN LAS ESCUELAS DE CIENCIAS DE LA COMUNICACION, según dictamen favorable de su Asesor, licenciado Jesús Alvarado Mendizábal.

En virtud de lo anterior, el estudiante puede continuar con su trabajo de investigación.

Sin otro particular,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"



Lic. Carlos Interiano
Coordinador de la
Comisión de Tesis

cc: archivo
correlativo
estudiante



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACION
Ciudad Universitaria, Zona 12
Guatemala, Centroamérica

DICTAMEN TRABAJO DE TESIS

Profesional que emite dictamen: Lic. Jesús Alvarado Mendizábal

Título del Trabajo de Tesis: "ESQUEMA METODOLÓGICO PARA REVISAR,
REESTRUCTURAR Y/O ELABORAR PLANES DE ESTUDIO"

Nombre del Estudiante: ELISEO GUILLERMO ALBUREZ PINZON

Carnet: 04809

Fecha de Recepción: 17 de enero de 1994

Fecha de Envío para Dictamen: 7 de febrero de 1994

Fecha del Dictamen: 7 de febrero de 1994

INSTRUCCIONES

El dictamen debe hacerse en original y dos copias. El original es para la instancia que lo solicitó, una copia para el expediente que se lleva del estudiante en Comisión de Tesis y la otra para el archivo personal del dictaminante. El Comité de Tesis, según el punto sexto del Reglamento de Tesis, cuenta con 30 días calendario para emitir dictamen.

X Aceptar el trabajo de tesis sin modificaciones

Aceptar el trabajo de tesis con modificaciones

No aprobar el trabajo de tesis en tanto no se hagan las modificaciones que abajo se indican.

No aceptar el trabajo de tesis

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACION

Ciudad Universitaria, Zona 12
Ciudad de Guatemala, Guatemala

Guatemala, febrero 23 de 1994.
ECC 076-94

Señores Comité de Tesis
Lic. Jesús Alvarado Mendizábal
Lic. Silvia Búcaro Chinchilla
Lic. Carlos Interiano
Esc. Ciencias de la Comunicación

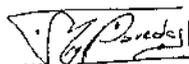
Apreciables señores:

Para su conocimiento y efectos, me permito transcribir lo acordado por Comisión Directiva Paritaria, en el inciso 6.20 del punto SEXTO, del Acta No. 07-94 de sesión celebrada el 16 de febrero de 1994.

"SEXTO:... 6.20... Comisión Directiva Paritaria, con base en el dictamen favorable de la Comisión de Tesis y lo preceptuado en la Norma SEPTIMA, de las Normas Generales Provisionales para la elaboración de Tesis y Examen Final de Graduación vigente, ACUERDA: Nombrar a los profesionales Lic. Jesús Alvarado Mendizábal (Presidente), Lic. Silvia Búcaro Chinchilla y Lic. Carlos Interiano para que integren el Comité de Tesis que deberá analizar el trabajo de tesis del estudiante ELISEO GUILLERMO ALBUREZ PINZON, carnet No. titulado ESQUEMA METODOLÓGICO PARA REVISAR, REESTRUCTURAR Y/O ELABORAR PLANES DE ESTUDIO."

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Lic. Miguel Antonio Parades
Secretario.



MAP/rde

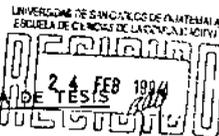
Adj. copia tesis

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACION

Ciudad Universitaria, Zona 12
Guatemala, Centroamérica



DICTAMEN DE TERNA REVISORA

Guatemala, 23 de febrero de 1994

Señores:
Comisión Directiva Paritaria
Edificio

Distinguidos señores:

Atentamente informamos a ustedes que el (la) estudiante _____

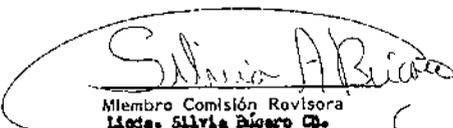
ELISEO GUILLERMO ALBAREZ PINZON

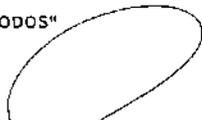
Carnet No. AB09, ha realizado las correcciones y
recomendaciones a su trabajo de tesis, cuyo título final es _____

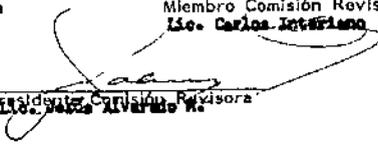
ESQUEMA METODOLÓGICO PARA REVISAR, REESTRUCTURAR Y/O ELABORAR PLANES
DE ESTUDIOS

En virtud de lo anterior se emite DICTAMEN FAVORABLE a efecto de que
pueda continuar con el trámite correspondiente.
Atentamente,

"DÉJENLO Y ENSEÑEN A TODOS"


Miembro Comisión Revisora
Licda. Silvia Escobar Cb.


Miembro Comisión Revisora
Lic. Carlos Intero


Presidente Comisión Revisora
Lic. Pedro Alvarado A.

cc/estudiante
archivo
correlativo

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACION

Ciudad Universitaria, Zona 12
Guatemala, Centroamérica

Guatemala, marzo 8 de 1994.
ECC 200-94

Señor estudiante
Eliseo Guillermo Alburez Pinzón
Esc. Ciencias de la Comunicación

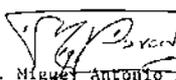
Señor estudiante:

Para su conocimiento y efectos, me permito transcribir lo acordado por Comisión Directiva Paritaria, en el inciso 7.7 del punto SEPTIMO, del Acta No. 09-94 de sesión celebrada el 2 de marzo de 1994.

"SEPTIMO:... 7.7... Comisión Directiva Paritaria, ACUERDA: a) Aprobar el trabajo de tesis titulado "ESQUEMA METODOLOGICO PARA REVISAR, ESTRUCTURAR Y/O ELABORAR PLANES DE ESTUDIO", presentado por el estudiante ELISEO GUILLERMO ALBUREZ PINZON, carnet No. 4809, en base al dictamen favorable del Comité de Tesis nombrado para el efecto y lo establecido por la Norma Octava de las Normas Generales provisionales para la elaboración de Tesis y Examen Final de Graduación vigente; b) Se autoriza la impresión de dicha investigación; c) Se nombra a los licenciados Hugo Loanel Ruano y Carlos Guerra Obando (Titulares) y Juan José Morales (su plente) para que con los miembros del Comité de Tesis, licenciado Jesús Alvarado Mendizábal (Presidente), Licda. Silvia Búcaro Chinchilla y Lic. Carlos Interiano, integren el Tribunal Examinador; d) Se autoriza a la Dirección de la Escuela para que fije la fecha del examen final de graduación."

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Lic. Miguel Antonio Paredes
Secretario.



MAP/rde
c.c. Comisión de Tesis

Para efectos legales, únicamente
el tesinado es responsable del
contenido de este trabajo.

INDICE DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	1

PRIMERA PARTE MARCO TEORICO

1.	La enseñanza universitaria durante la colonia y la independencia en América Latina.	5
2.	Origen y desarrollo del campo curricular	9
3.	Tendencias de la planificación pedagógica en América Latina.	13
	- Modelos centrados en los objetivos	13
	- Tecnología educativa	15
	- Instrucción personalizada	15
	- Globalización del curriculum	16
	- Modelo de investigación en acción	18
4.	La enseñanza de la comunicación en América Latina	21
5.	Orientación de planes de estudios en las Escuelas de Ciencias de la Comunicación en América Latina	29

SEGUNDA PARTE

ESQUEMA METOLOGICO PARA REVISAR, REESTRUCTURAR Y/O ELABORAR PLANES DE ESTUDIOS.

6.	Introducción	33
7.	Definición del modelo político-ideológico de la institución	37
	- Modelos universitarios: profesionalizante, del espíritu, abierta	39
	- Modelos universitarios: conservador, desarrollista, crítico, guerrillero.	41
	- Modelos universitarios: Claustro, pueblo, fábrica, partido.	51

8.	Fundamentos curriculares	57
9.	Objetivos curriculares	63
10.	Perfil profesional	67
11.	Plan de estudios	85
	- Selección de contenidos	88
	- Estructuración de contenidos	90
	- Tipos de organización	91
	Plan de estudios organizado por asignaturas	91
	Plan de estudios organizado por áreas	93
	Plan de estudios organizado por módulos	94
	Plan de estudios organizado por otros sistemas	96
12.	Evaluación curricular	97
13.	Referencias	103
14.	Bibliografía	109

INTRODUCCION

Pasaron casi 400 años para que las universidades de América Latina empezaran a pensar y a trabajar en sus propios planes y programas de estudios, tomando en cuenta -en algunas- las necesidades de la sociedad. Desde sus inicios (1538, en Santo Domingo) hasta casi la mitad del presente siglo, las universidades implantaron los modelos y métodos de las universidades europeas y, últimamente, los modelos métodos estadounidenses en educación.

Los trabajos en el campo del currículum, que empezaron en Estados Unidos en la segunda década de este siglo, llegaron con mucho retraso a América Latina y fueron acogidos con mucho entusiasmo. Pero más o menos por los años 50' algunas universidades empezaron a plantearse la necesidad de pensar y elaborar los planes y programas de estudios desde la perspectiva de las necesidades sociales de sus países o regiones. Otras, por supuesto, siguieron las tendencias estadounidenses y se encuentran en ese estado.

Algunos estudiosos consideran que el campo del currículum en América Latina se encuentra en crisis, que todavía no se han realizado los suficientes estudios y experiencias y que, en consecuencia, todavía no hay claridad. Pero no se puede negar que hay evidente preocupación por avanzar y lograr encontrar modelos propios, para sacudirse, si es necesario, del influjo y/o imposición extranjera.

Los ensayos que se han realizado en universidades de América Latina en el campo del currículum distan mucho de ser los más eficaces. En la aplicación y en los resultados de los modelos ensayados se han encontrado fallas que es necesario resolver. Algunas de esas fallas -según analistas de diseños curriculares- se encuentran en la falta de correspondencia entre el currículum formal, el currículum vivido y los resultados. Dicho en otras palabras, no hay congruencia entre la formación del profesional y la realidad del contexto social.

En análisis más particularizados, también se ha encontrado que los contenidos de aprendizaje no corresponden al nivel y requerimientos de la profesión; que la organización de los planes de estudios no corresponde con los objetivos o propósitos (principios ideológico-políticos); que los planes y programas de estudios no responden a necesidades económi-

cas y sociales, ni a los avances científicos y tecnológicos (según el modelo de universidad).

Se ha encontrado que muchas propuestas de planes y programas de estudios son producto de discusiones internas y de análisis de documentos, generalmente realizados por un reducido grupo de "iluminados", más que de estudios hacia afuera, hacia el campo laboral del futuro egresado, hacia el sistema educativo y social donde se desempeñará el trabajo profesional.

Si esto ocurre con los planes de estudios en general, lo mismo ocurre con algunos planes de estudios de las Escuelas de Ciencias de la comunicación, cuyos egresados hemos comprobado, por ensayo y error, las deficiencias de un plan de estudios con el que se pretendió darnos formación profesional.

Se han hecho intentos por sistematizar y fundamentar el proceso de derivación curricular en la enseñanza superior; sin embargo, se requiere todavía de mucha investigación para alcanzar el desarrollo, sistematización y especificación de metodologías que sean útiles a los diseñadores curriculares que deben ser todos los que intervienen en el proceso educativo.

Hemos hecho algunas consultas y logrado algunas experiencias tendiente a encontrar una guía sencilla y práctica que ayude a buscar y, tal vez, lograr la necesaria correspondencia entre los diferentes elementos y los diferentes momentos (internos y externos) que integran un diseño curricular, mismas que exponemos en el presente trabajo.

En tal sentido, pasamos brevísimamente a las formas y contenidos de la enseñanza universitaria durante los períodos colonial y de independencia en América Latina. Igualmente revisamos el origen y desarrollo del campo curricular; las tendencias en la planificación pedagógica en América Latina; la enseñanza de la comunicación en América Latina; las orientaciones (prácticas e ideológicas) de los planes de estudios en las escuelas de ciencias de la comunicación.

Luego hacemos la propuesta de un esquema metodológico para revisar, reestructurar y/o elaborar planes de estudios. No se trata de proponer un plan de estudios aplicable a cualquier escuela (como proponen algunos organismos, que pretenden uniformar a todas las

escuelas de ciencias de la comunicación de América Latina, con el mismo plan de estudios), ni siquiera para una en particular, pues sostenemos que cada escuela debe pensar y elaborar su propio plan y con la participación de todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Tratamos, nada más, de sugerir o proponer un esquema que sirva de guía para realizar los estudios que consideramos necesarios para la elección y elaboración de un plan de estudios. Y advertimos que, a causa de la extensión y del tiempo, no fue posible incluir otros elementos y especificar algunos de los mencionados para que la propuesta sea más comprensible.

En el esquema, proponemos -y ponemos mucho énfasis en ello- como paso inicial y fundamental la definición o identificación del modelo de universidad o unidad académica, desde el punto de vista de sus propósitos y principios político-ideológicos, porque sostenemos que de esa definición y de su praxis (que deben ser adoptadas por toda la comunidad universitaria) dependen todos los demás elementos que integran los planes de estudios, en su elaboración y ejecución. Esa definición y adopción permitirá o exigirá dar determinada orientación a los estudios necesarios de los elementos sobre los que se fundamentará el plan de estudios; permitirá identificar y seleccionar las necesidades sociales que serán atendidas; permitirá seleccionar los contenidos de aprendizaje, diseñar el perfil del egresado, etc. y puede lograr la necesaria congruencia entre el currículum vivido y el currículum formal y los resultados.

Sucede que, en muchas ocasiones, se elabora un plan de estudios bien pensado, y hasta bien fundamentado desde el punto de vista técnico, pero fracasan porque no empatan con el modelo de universidad. Es decir, el currículum vivido toma una orientación diferente y hasta contrapuesta con el currículum formal, aún cuando se aparente cumplir con todos los factores de la propuesta curricular.

De acuerdo con el modelo de universidad, se realizarán los estudios de los elementos que fundamentarán el plan de estudios; surgirán los objetivos curriculares; se diseñará el perfil del egresado; se elegirá y elaborará el modelo o tipo de plan de estudios y se realizará su evaluación permanente. Todo el proceso educativo está hilvanado por la definición y praxis de la universidad.

En la propuesta damos una caracterización y explicación de cada

uno de los elementos del esquema, convencidos de que hay muchos aspectos más que estudiar, experimentar y aplicar de manera permanente y revolvente, en la búsqueda del perfeccionamiento.

Estamos seguros que, por lo menos, provocará reacciones favorables o desfavorables que obligarán a la reflexión, con lo cual estaremos aportando un granito de arena en la búsqueda de métodos y esquemas propios para revisar, reestructurar y/o elaborar planes de estudios.

PRIMERA PARTE

MARCO TEORICO

1

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DURANTE LA COLONIA Y LA INDEPENDENCIA EN AMERICA LATINA

Las primeras universidades fundadas en América Latina poco o nada se preocuparon por sus planes y programas de estudios, puesto que trasladaron a nuestro continente los programas y métodos de las universidades españolas. La más antigua fue la de Santo Domingo, establecida en 1538 a raíz de la transformación en universidad de los estudios generales que tenían lugar en el monasterio de los dominicos en la isla. Esta universidad fue estructurada siguiendo el modelo de la de Alcalá de Henares, universidad española que había sido fundada en el siglo XV por el cardenal Cisneros.

En 1551 se fundaron dos universidades: la de Lima, Perú, que tuvo su origen inmediato en la iniciativa común emprendida por el cabildo limeño y el provincial de los dominicos en Perú; obtuvo luego los privilegios de la Universidad de Salamanca (fundada en el siglo XIII) y recibió en 1574 el título de Real y Pontificia Universidad de San Marcos. Y la otra fue la Universidad de México, que tuvo su origen a iniciativa del cabildo y del Obispo de México. El rey Felipe II otorgó a esta universidad, en 1562, los plenos privilegios de la Universidad de Salamanca y manifestó el deseo de que la universidad recientemente privilegiada "...crezca y adquiera nobleza y que las ciencias en aquellas regiones florezcan y que haya personas que se dediquen a ellas con más fervor y amor". (1)

El movimiento de fundación de universidades continuó hasta el punto de que a fines de la época colonial había en América Latina 26 casas de estudios con privilegio de universidades.

El denominador común de las universidades de América Latina fue

la adopción o trasplante de los modelos españoles. El contenido de la enseñanza procedía de los programas de las universidades españolas. Predominaba la forma y el contenido escolásticos, haciendo hincapié en teología y derecho en todas las carreras. Sin embargo, las formas y contenidos de la enseñanza en las universidades sufrieron algunas modificaciones derivadas, por una parte, de la crisis de la universidad europea, surgida como consecuencia del Primer Cisma y de la ruptura de la estructura internacional de las universidades de París, Polonia y Praga, con sus respectivas repercusiones en España y, por la otra, de la situación peculiar de América, que impidió que los reglamentos salmantinos tuvieran completa validez.

El cuerpo de profesores estaba formado fundamentalmente por representantes de diversas órdenes religiosas con predominio, al principio, de los dominicos y, más tarde, de los jesuitas.

El alumnado estaba compuesto mayoritariamente por los hijos de los funcionarios españoles, los hijos de los criollos y, al comienzo y en número insignificante, por los hijos de los indígenas poseedores de un cierto poder.

Se introdujeron progresivamente en los estudios los conocimientos más recientes logrados por la ciencia europea, aún aquellos de carácter secular que dieron lugar a fuertes movimientos críticos y a la perturbación de la estructura medieval. Por ejemplo, los métodos del conocimiento que desarrollaron Descartes, Galileo, Newton y otros se trasladaron luego a una buena parte de las universidades de América Latina y fueron incorporados a los programas de estudios.

El nivel de la enseñanza universitaria en el siglo XVIII no iba muy a la zaga del nivel universitario europeo. Al respecto, vale la pena mencionar los resultados de una investigación sobre la Universidad de San Carlos de Guatemala realizada por J. T. Danning, y citada por Silva Michelena ⁽²⁾, quien señala que "...desde el Discurso del Método de Descartes, o la Ley de gravitación de Isaac Newton hasta los ensayos de Franklin sobre electricidad y los últimos progresos en hidráulica, no hubo casi ningún problema que no hubiera sido defendido en cualquier examen de la Universidad de San Carlos de Guatemala en el S. XVIII".

Concluidas las luchas de independencia, las universidades sufrieron algunas transformaciones. La vieja universidad colonial, con sus esquemas escolásticos y su carácter pontificio perdió su sustentación.

Los gobiernos reestructuraron todo el sistema educativo y buscaron nuevas formas y contenidos para la enseñanza en general y para la universitaria en particular. Se buscaron modelos en la universidad francesa, puesto que en Francia habían ocurrido cambios en los campos del derecho, de la administración y del educativo. Las transformaciones configuraron lo que posteriormente se ha denominado universidad napoleónica. Este tipo de universidad se caracterizó (todavía existe) por su profesionalismo, la descentralización de la enseñanza superior, la erradicación de la teología y el culto a las nuevas instituciones jurídicas y al capitalismo. Y la universidad napoleónica fue traída a América Latina con sus formas y contenidos de enseñanza.

En 1840, la universidad francesa sufrió cambios, transformaciones; sin embargo, éstos no se reflejaron pronto en América Latina.

Después de la Primera Guerra Mundial, el poder hegemónico, que estaba situado en Inglaterra, se desplazó a Estados Unidos. En América Latina ocurrió un movimiento histórico de altísima significación: los países latinoamericanos se incorporaron al mercado mundial controlado por el imperialismo. Ahora dependen del imperialismo, cuyos efectos se manifiestan en la profundización del movimiento de independencia, la concentración de la producción, la formación y extensión de un auténtico trabajo asalariado y el aumento de la participación del estado en el gasto nacional. Dentro de este cuadro ocurren cambios en la estructura interna de la universidad en América Latina. Los cambios tuvieron su primera manifestación concreta en la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918.

El movimiento de Córdoba y sus bases programáticas se propagaron a las universidades de Perú, Chile, Colombia, Uruguay, México y Cuba y luego a todos los demás países. El movimiento afectó profundamente las características de la universidad napoleónica heredada de años anteriores. Se logró la autonomía universitaria y el cogobierno. Por el lado de las ideas, el positivismo científico y, en parte, el liberalismo económico y político desplazaron la influencia del catolicismo hasta entonces muy fuerte en las universidades de América Latina. La reforma produjo una transformación importante ya que se abandonó la concepción de que la universidad debía transmitir conocimientos en forma acumulativa por la concepción de que la universidad tiene, en primer término, una función educadora; es decir, considerar a los estudiantes con sus características y problemas y los intereses nacionales y sociales que representan.

Durante varios años, los planes y programas de estudios se

elaboraron o cambiaron sin requerir forzosamente una reflexión dentro del marco de una teoría curricular.

Recordamos el caso concreto del plan de estudios de la Escuela Centroamericana de Periodismo, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que fue elaborado por un grupo de periodistas e intelectuales impulsados por su experiencia y su criterio particular, sin tomar en cuenta aspectos relacionados con la teoría curricular. El licenciado Leopoldo Castellanos Carrillo ⁽³⁾ expresaba con mucho orgullo cómo había decidido, en base a su criterio personal, que ésta o aquella materia fuera incorporada al plan de estudios.

Es hasta la década de los sesentas cuando se expande a nivel internacional la pedagogía industrial estadounidense y con ella la cuestión curricular.

ORIGEN Y DESARROLLO DEL CAMPO CURRICULAR

A principios del siglo, el taylorismo empezó a aplicarse en las escuelas estadounidenses y sobresalió por el traslado sistemático de sus principios a la administración escolar y, posteriormente, al currículum. En 1914, Taylor organizó la primera cadena de montaje en Estados Unidos, pero no sólo trabajó en las empresas, sino destacó como constructor de la teoría de la administración científica del trabajo. Estudió a las empresas desde el punto de vista de la eficiencia práctica, pues su preocupación central fue la productividad; buscó crear estrictos mecanismos de administración y control que permitieron eliminar los desperdicios y aprovechar al máximo los recursos.

Los principios taylorianos se aplicaron en la administración del sistema educativo. Uno de sus seguidores fue John Franklin Bobit.

En 1918, como respuesta a las transformaciones exigidas a la escuela norteamericana, que debía de adaptarse al lugar recientemente adquirido como resultado de la Primera Guerra Mundial y a las nuevas expresiones del capitalismo, aparece el primer trabajo formal en materia curricular, escrito por Bobit y que se llama precisamente El Currículum. Su modelo propone: elevar la eficiencia del sistema educativo; que el fin de la educación es capacitar a los individuos para el desempeño laboral, y especificar claramente las habilidades y niveles exactos de rendimiento por medio de los objetivos. Acerca de los objetivos señala que éstos no deben ser formulados, sino descubiertos.

El planteamiento de Bobit está inscrito dentro de la corriente funcionalista de la educación, que propone la preparación del niño para la realización de tareas en su vida adulta.

Charters, un seguidor de Bobit, en 1923 se dedicó a diseñar programas para distintos oficios; uno de ellos fue el de entrenamiento específico para el oficio de ser mujer. Con él, se hace evidente la adecuación del currículum a las necesidades empresariales de la economía estadounidense.

Por esa época empezaron los debates en torno al currículum y se

manifestaron tendencias internas y externas que lo orientaron hacia las necesidades presentes de los niños, en vez de a las necesidades futuras que la sociedad tendría de ellos. En lo interno influyó el pensamiento de Decroly, y externamente influyó la nueva escuela europea, con autores como Montessori, Ferreire y otros, quienes, como consecuencia de la guerra y recuperando las ideas de Rousseau, fortalecieron la necesidad de que la escuela se centrara en el niño.

En 1947, como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, se abrió un nuevo debate en torno al currículum. Estados Unidos había emergido con un papel de franco liderazgo, lo que afectó el campo educativo y, desde luego, el campo del currículum. Las discusiones trataban de delinear la naturaleza de una posible teoría del currículum, su objeto de estudio y las condiciones de su aplicación.

En 1949, Tyler publicó su obra Principios Básicos del Currículum en el que, de acuerdo con Giroux ⁽⁴⁾, hay un regreso a la racionalidad administrativa o burocrática, fortaleciéndose el carácter histórico, funcionalista y tecnologista del campo del currículum.

En la década de los 50, y como consecuencia de los debates, ocurre un desplazamiento de los especialistas en currículum, por especialistas en las disciplinas académicas. De esta manera, el currículum comenzó a ser planeado, desarrollado y evaluado por expertos en los contenidos, apareciendo así una nueva posición que se conoce como conceptual-empirista. En la década de los 60, los conceptual-empiristas: filósofos, psicólogos e historiadores de la educación se aliaron más con las academias de filosofía, psicología, sociología e historia.

Según Giroux ⁽⁵⁾, con base en una tradición crítica que había venido desarrollándose lentamente desde 1947 y 1949, en Chicago y Stanford, respectivamente, apareció durante la década de los 70 una tercera fuerza que reclamaba una forma diferente de plantear los problemas curriculares. Al mismo tiempo, en Europa, surgieron trabajos que establecían una racionalidad diferente, la cual marcaba las relaciones intrínsecas entre el campo del currículum y la ideología y el control social.

Por la misma década de los 50 varios grupos de académicos respondieron a las críticas al currículum y empezaron trabajos de revisión, mientras que, por otro lado, el Instituto Tecnológico de Masachusset promovió el establecimiento del llamado Physical Science con el mismo propósito, y creó un nuevo curso de física.

Estos científicos y matemáticos fueron empiristas conceptuales y no estaban asociados con la escuela tradicional del currículum. Inspiraron la enseñanza desde las estructuras de una disciplina y un proceso profundo, que es un método de investigación.

Con el lanzamiento del Sputnik, satélite soviético, en 1957, se cuestionó la situación ¿qué tan a la zaga estaban las escuelas estadounidenses? y se infirió que era a causa del influjo de los tradicionalistas en el campo del currículum. La estructura del contenido fue la meta del movimiento nacional para reformar el currículum. En 1959, hubo discusiones en Woods Hole, Massachusetts, que resumió en 1960 el psicólogo Jerome Bruner. Este resumen influyó en expertos en ciencias naturales y de la conducta, en matemáticos, en humanistas y en estudiosos de otras disciplinas sobre qué y cómo enseñar de acuerdo con los nuevos currícula.

En 1970, hubo un nuevo desafío y crítica de los presupuestos subyacentes en los modelos existentes de teorizar sobre currícula. Varios estudiosos suministran un centro para la teoría y práctica curricular; intentaron compensar la reorientación relativamente apolítica, histórica y tecnológica que ha caracterizado al campo del currículum, extrayendo selectivamente de las tradiciones intelectuales europeas como el existencialismo, la fenomenología, el psicoanálisis y el neomarxismo. Hilda Taba introduce la necesidad del diagnóstico de necesidades sociales como criterio para la formulación del currículum.

En América Latina se empezó a hablar de la teoría curricular en la década de los sesentas, como consecuencia, como ya se dijo, de la expansión internacional de la pedagogía industrial estadounidense. La transferencia de los planteamientos científicos de la pedagogía estadounidense no sólo obedece a un problema político, sino que forma parte de los planes estratégicos de los Estados Unidos por consolidar sus espacios de hegemonía a nivel ideológico.

Angel Díaz Barriga ⁽⁶⁾, indica que la incorporación de la problemática en México (que según nosotros puede ser el caso de varios o todos los países de América Latina) obedeció a una coyuntura en la que convergieron diversas situaciones internas que combinaron con ciertos requerimientos de expansión de la pedagogía industrial gestada en los Estados Unidos. La incorporación evolucionó de muy diferentes maneras. En un primer momento, la incorporación llamó la atención de múltiples seguidores, quienes se dedicaron a estudiar la propuesta y a adecuarla a nuestro medio.

Después de la novedad, se desarrollaron críticas al modelo estadounidense y se buscó crear alternativas que estuvieran más cercanas a la realidad de América Latina. Hoy se habla de una teoría crítica aplicada al campo del currículum y se han ensayado diferentes modelos.

TENDENCIAS EN LA PLANIFICACION PEDAGOGICA EN AMERICA LATINA

Los estudios referidos a la teoría curricular identifican diversas clasificaciones y agrupaciones de corrientes y tendencias pedagógicas, atendiendo a los diferentes criterios que asumen los distintos autores (indudablemente influidos por corrientes psicológicas). En la práctica, ninguna de las tendencias o modelos se manifiesta pura, ni son necesariamente excluyentes entre sí.

Entre las principales tendencias en la planificación pedagógica de la enseñanza se mencionan la llamada liberadora, inspirada en las ideas de Paulo Freire; la libertadora, que sustenta la autogestión pedagógica, y otras que son relativamente recientes y que todavía no han provocado impacto en la teoría y práctica curriculares.

Los modelos curriculares más conocidos en América Latina son: los centrados en los objetivos; la tecnología educativa, y la instrucción personalizada que se derivan de la corriente conductista. También están los que se oponen a la enseñanza tradicional: la globalización del currículum, y el modelo de investigación en acción, entre otros.

De alguna u otra forma, todos estos modelos se han ensayado en América Latina, con todavía no satisfactorios resultados.

MODELOS CENTRADOS EN LOS OBJETIVOS

Los modelos centrados en los objetivos, según Díaz Barriga ⁽⁷⁾ responden a la necesidad de lograr una mayor eficiencia de los resultados educativos, reduciendo la noción de aprendizaje en los objetivos conductuales a las manifestaciones observables del sujeto; el aprendizaje es considerado sólo como un resultado y no como un proceso del sujeto. El citado autor los agrupa en dos bloques: uno representado por Bloom y Mayer, quienes proponen un modelo de instrucción que centra el diseño curricular en los objetivos conductuales. Este modelo es la representación más precisa del eficientismo y la aplicación del pensamiento tecnocrático a la educación.

El otro grupo está representado por R. Tyler y H. Taba, quienes conciben la elaboración del currículum desde la perspectiva del análisis de bases referenciales que permiten establecer los objetivos, bien a partir de un diagnóstico de necesidades (Taba) o de sus filtros aplicados para su elaboración (Tyler).

Estos modelos tienen todavía amplia difusión y aplicación.

Bloom parte de la necesidad de establecer objetivos que orienten de modo preciso al proceso de educación y permitan una evaluación objetiva de sus necesidades. Aunque plantea la unidad de la conducta humana, considera el aprendizaje como algo que se da en áreas diferenciadas de la conducta: cognoscitiva, afectiva y psicomotora. Mayer se centra en la elaboración de programas escolares que privilegian la técnica de formulación de objetivos conductuales. Su modelo trata de encontrar la eficiencia en la enseñanza por la vía de una tecnología de la educación. Establece una serie de requisitos para la elaboración de objetivos, tales como que deben redactarse en términos referidos al alumno, identificar la conducta deseada, establecer las condiciones en que ésta se muestra y los criterios de realización aceptables.

A partir de las propuestas de Bloom, Pophan y Baker, citados por O. González ⁽⁸⁾, proponen un modelo que también se centra en los objetivos, y que plantea los siguientes elementos: especificación de objetivos-evaluación previa-enseñanza-evaluación de resultados.

De este modelo curricular se han derivado propuestas de planificación cerrada de un curso, por medio de especificación de distintos elementos: tema-objetivo-evaluación, métodos o técnicas de enseñanza, experiencia de aprendizaje, bibliografía. Esta información se ordena en un formato determinado que se ha dado en llamar carta descriptiva, que en muchos casos sustituye al programa docente.

La confección de programas centrados en los objetivos conductuales ha llevado a excesiva fragmentación, tanto de los objetivos como de los contenidos. Díaz Barriga ⁽⁹⁾ señala que se ha llegado al extremo de que algunos programas tienen más de 500 objetivos específicos, lo que, obviamente impide tener una visión global y estructural del fenómeno a estudiar. Observa también un exceso de conductas insignificantes y memorísticas y la ausencia de conocimientos complejos.

El nivel exagerado de fragmentación de la realidad tiene su origen en los planteamientos de la tendencia conductista, que ofrece la posibi-

lidad de dividir un aprendizaje complejo en pasos simples y a la cual quedan inscritos los objetivos conductuales.

O. González ⁽¹⁰⁾ afirma que Tyler y Taba, desde las posiciones del conductismo, procuran trascender los límites de los aspectos técnicos de la formulación de objetivos y ofrecen una apertura al análisis de una serie de condiciones y elementos que consideran determinantes en la elaboración de programas escolares. Taba considera como fuente generadora de objetivos de aprendizaje al alumno, a la sociedad y a los especialistas.

TECNOLOGIA EDUCATIVA

Inicialmente se definió a la tecnología educativa como los medios derivados de la revolución de la comunicación: libros de texto, televisión, cine, computadoras, etc.

En el nuevo y amplio sentido, la tecnología educativa abarca mucho más que los medios y materiales. Se trata de un modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar la totalidad del proceso educativo en función de objetivos precisos, basados en investigaciones referentes a la instrucción y a la comunicación humanas, que utiliza un conjunto de medios humanos y materiales con el fin de dispensar una educación más eficaz.

La tecnología educativa con esta concepción surge por los años 60, pero luego se tomó conciencia de que por sí mismos los medios de enseñanza no ejercen sustancial influjo sobre la calidad y la eficiencia de la enseñanza.

"La tecnología educativa constituye la búsqueda, desarrollo y puesta en práctica de soluciones específicas a problemas concretos de instrucción".⁽¹¹⁾

El desarrollo de los medios de enseñanza ha posibilitado el surgimiento de otras formas de enseñanza: enseñanza a distancia, por correspondencia, radiofónica, televisiva, multimedia, laboratorio de lenguas, etc. La importancia de la tecnología educativa ha sido atribuida a que a través de una buena organización, científicamente concebida, se podrán racionalizar los recursos de manera que el proceso de enseñanza sea lo más eficiente posible.

INSTRUCCION PERSONALIZADA

Conocido como Plan Keller, en honor a su creador Fred S. Keller,

la instrucción personalizada surge por los años 70 como un intento por flexibilizar el currículum.

Para Keller ⁽¹²⁾ el currículum es un sistema flexible, sencillo y funcional que permite combatir la deserción y la baja eficiencia escolar. Adopta como sistema de administración el de créditos académicos. Según el autor, el sistema permite los siguientes aspectos: valorar las asignaturas sobre la base de los objetivos del currículum que satisface, el grado de dificultad y el tiempo; ofrecer alternativas múltiples a cada estudiante en cuanto al número y tipo de asignatura; terminar la carrera en un mínimo tiempo; programar de manera adecuada las actividades que el alumno cumple fuera del aula, cuando es limitado el tiempo que puede dedicar a los trabajos que se le encarguen; libera al maestro de una serie de actividades que pueden ser realizadas por un trabajador menos calificado.

En contrapartida, el modelo o Plan Keller minimiza las relaciones entre el profesor y el estudiante al mediatizar esta relación a través de las instrucciones y materiales de estudio. Elimina las interrelaciones sociales entre los estudiantes y la posibilidad del influjo del grupo sobre el individuo. Los estudiantes no se evalúan en relación al rendimiento de los demás, sino en relación con los objetivos trazados y, consecuentemente, con la norma de rendimiento establecida.

De este sistema se han derivado otros que intentan subsanar las cuestiones señaladas. Los más conocidos son: Sistema de instrucción personalizada con entrevistas; sistema de instrucción con fechas límites, y sistema de manejo de contingentes.

Y de los sistemas anteriores se han derivado otras variantes, dirigidas a determinados tipos de estudiantes: para los que no pueden participar cotidianamente en los programas, tal vez por sus condiciones sociales o económicas; sistema de universidad abierta; sistemas de audiotutorías; sistemas que se auxilian de los medios de la tecnología educativa; sistemas de instrucción apoyada por computadoras; sistema instruccional cibernético, etc.

El sistema de instrucción personalizada se ha probado en América Latina, en países como Perú, Chile, Argentina, Colombia, México y otros.

GLOBALIZACION DEL CURRICULUM

Este modelo curricular constituye un conjunto de ideas y enfoques

que subrayan el carácter integral, global, de la enseñanza y de sus componentes.

La globalización del currículum se sustenta en argumentos epistemológicos y metodológicos de la ciencia y en razones psicológicas, pedagógicas y sociológicas. Plantea aspectos tales como el vínculo enseñanza sociedad, la relación teoría-práctica, las relaciones interdisciplinarias, la naturaleza del proceso del conocimiento, la concepción del aprendizaje, de la enseñanza, de las relaciones maestro-estudiante. Plantea que la enseñanza debe de partir de la realidad compleja, en la que está involucrado el sujeto en su globalidad y no proceder por elementos aislados.

Asociados con este modelo están las ideas psicológicas de J. Piaget sobre el desarrollo intelectual. Y en el campo de la pedagogía destaca la figura de O. Decroly, con sus planteamientos relativos a los centros de interés en los que deviene la percepción global de los objetos, hechos, situaciones, producto de las necesidades e intereses naturales del sujeto.

Fue Piaget el que introdujo el término globalización de la enseñanza. De sus propuestas se derivan las formas de globalización del currículum: la organización por centros de interés; el método de proyectos, que organiza el currículum alrededor de problemas que se escogen como interesantes, que deben resolverse en equipo.

Se han ampliado y diversificado las formas de globalización del currículum. R. Prong, citado por Torres Santomé ⁽¹³⁾ identifica cuatro tipos o modelos de globalización:

Correlacionando diversas disciplinas. Esta forma parte del reconocimiento de disciplinas independientes, pero vinculadas a algunas de sus partes con relaciones de dependencia que posibilitan un nivel integrado. A través de temas, tópicos e ideas que permiten integrar contenidos con actividades diferentes.

-Sobre una cuestión de la vida práctica, que por lo general no se aborda en los límites de una asignatura tradicional, pero que requieren de una comprensión y valoración por parte del alumno.

-Sobre la investigación que le interesa al propio alumno. En esta forma la investigación se ve como una estrategia globalizadora, como un recurso para el desarrollo del currículum y no como una disciplina o una actividad más de éste. Los problemas u objetos a investigar los decide el alumno.

La globalización se asocia con otras tendencias en la práctica de la enseñanza. Por ejemplo: la enseñanza modular. Algunas experiencias llevadas a cabo en América Latina incorporan la organización modular en la integración global del plan de estudios como un modelo que posibilite la vinculación plena de la docencia, la investigación y la extensión, funciones sustantivas de la Universidad.

Uno de los primeros pasos en el diseño curricular por módulos es el análisis histórico crítico de la práctica profesional que permite delimitar las llamadas prácticas decadentes (que tienden a desaparecer), las dominantes (las más generalizadas en el momento actual) y las emergentes (las que van ganando espacio). El currículum se elabora tomando en cuenta las prácticas dominantes y emergentes.

En algunas escuelas o centros educativos en donde se ha puesto a prueba el modelo de globalización ha encontrado dificultades de diversa índole, entre ellas: el hecho de que ni maestros ni estudiantes tienen experiencias en este sentido; la complejidad del enfoque interdisciplinario tal como se concibe; la negativa a aceptar transformaciones en la organización del trabajo en las instituciones educativas e, incluso, en su estructuración académica-administrativa; la resistencia a romper con prácticas y concepciones anteriores.

Críticas que se han hecho a este modelo apuntan que la excesiva globalización de los contenidos de enseñanza alrededor de tópicos o de problemas concretos implican un rompimiento de la estructura lógica de la ciencia y la pérdida de su objeto y, por ende, de su sistema conceptual como tal pudiera derivar en un pragmatismo extremo.

Por ello G. Vaideanu, en cita de O. González ⁽¹⁴⁾, plantea que la interdisciplinariedad supone la existencia de las disciplinas y reconoce que el enfoque disciplinario es muchas veces insustituible, pero al mismo tiempo insuficiente en gran número de situaciones.

No obstante las críticas que se han hecho al modelo de globalización no se pueden ignorar los aportes y valiosos enfoques que ha introducido en el ámbito curricular.

MODELO DE INVESTIGACION EN ACCION

El modelo de investigación en la acción es considerado como de proyecto y proceso; la enseñanza y el aprendizaje son considerados

actividades de integración y de innovación que asegura el desarrollo profesional del maestro y la formación del estudiante. Constituye una modalidad de la investigación participativa que relaciona de manera sistemática la reflexión teórica acerca de la realidad con la acción transformadora sobre ella.

“La investigación en la acción es la producción de conocimientos para guiar la práctica y conlleva la modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso investigativo. Dentro de la investigación-acción el conocimiento se produce simultáneamente a la modificación de la realidad, llevándose a cabo cada proceso en función del otro o debido al otro”⁽¹⁵⁾.

El modelo en mención fue propuesto por el alemán Kurt Lewin a fines de la década de los 30, pero el término surge en Estados Unidos en 1947. El término en la teoría curricular como modelo de investigación en la acción fue introducido por L. Stenhouse.

Las características del modelo investigación en la acción son las siguientes: el problema nace de la comunidad, que lo define, analiza y resuelve; su fin último es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados; exige la participación plena e integral de la comunidad durante toda la investigación; el investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación; adopta una actitud militante y activa.

El modelo supone un replanteamiento de la función del docente que será el resultado de una toma de conciencia y de posición ante el propio hecho de enseñar y aprender, ante el alumno y ante la sociedad en su conjunto.

No se plantea el currículum en términos de objetivos y de resultados alcanzados, no separa su componente ni acepta la división entre el momento de elaboración, el de la puesta en práctica y el de evaluación. En su desarrollo el currículum queda abierto a las innovaciones que surgen del análisis y reflexión de la práctica.

Alvarez Méndez ⁽¹⁶⁾ señala que “...en esta dinámica, los profesores, como sujetos permanentemente críticos tienen un espacio de intervención propio (en el aula, en la investigación, en la elaboración y desarrollo del currículum, en la sociedad)”.

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION EN AMERICA LATINA

Los estudios de periodismo se pueden considerar como el antecedente inmediato del estudio de las ciencias de la comunicación.

La formación de los periodistas antes de la Segunda Guerra Mundial corría a cargo de los jefes de crónicas o de redacción bajo la vigilancia del director o propietario. El joven aspirante llegaba a la sala de crónica con su bagaje intelectual adquirido en la educación media o en alguna escuela universitaria, o incluso, con su formación autodidacta. No había estudio sistemático sobre periodismo o comunicación.

Antes de la Segunda Guerra Mundial la enseñanza del periodismo era prácticamente desconocida en América Latina. Fue después de la finalización de ésta (la guerra) y con la consiguiente penetración cultural y económica de Estados Unidos cuando comenzaron a proliferar escuelas de periodismo, primero, y de ciencias de la comunicación, después. Y con el estudio de la comunicación comenzaron también las diversas corrientes y tendencias.

Algunas disciplinas han dirigido sus esfuerzos y pensamientos hacia los mecanismos de la transmisión de información, obligados por las barreras que se oponen al flujo de información entre sociedades, entre grupos, entre maestros y alumnos, entre padres e hijos. Otros estudiosos han hecho esfuerzos en el estudio de áreas particulares de la comunicación.

La preocupación por los fenómenos de la comunicación surge después que aparecieron los primeros periódicos y revistas, en el siglo XVII. El estudio sistemático y científico se impuso hasta el siglo XX, pero su estudio se orientó más hacia la investigación del periodismo y se estancó antes de lograr sus objetivos, pues pronto aparecieron el cine; la radio y la televisión.

Entre las dos guerras mundiales, la investigación de la comunicación se convirtió en bien definida y organizada subdivisión social con un programa notable en cuanto a su enseñanza, investigación y publicación.

El primero fue la preocupación considerable por el problema propagandístico que siguió como secuela de la Primera Guerra Mundial. Un segundo brote surgió como resultado del rápido crecimiento de los medios de comunicación de masas. Además de las raíces políticas y culturales, hubo una tercera fuente de estímulo: comercial.

Estimuladas por estos tres factores, las escuelas alemana y norteamericana hicieron esfuerzos en el estudio de los procesos comunicativos. Una orientó su estudio al conocimiento de la llamada publicística, definida por H.J. Prakke como "La doctrina de la comunicación interhumana, especialmente en sus funciones públicas de informador, comentarista y entretenedor y su regulación funcional".⁽¹⁷⁾

La otra, al estudio de la comunicación de masas, que deviene de las expresiones "mass media" y "mass communication" y que alude a una sociedad de masas en donde el término masas contiene una pluralidad de significados según diferentes concepciones de lo que ha dado en llamarse "civilización técnica o industrial", como caracterización del tipo de producción social surgido a partir del desarrollo pleno de nuevas fuerzas productivas y nuevas relaciones sociales de producción: la producción de mercancías.

El desarrollo del estudio de la comunicación ha abierto un amplio espectro. Actualmente se habla de comunicación interpersonal, comunicación interhumana, comunicación social, comunicación de masas, comunicación participativa, comunicación horizontal, comunicación alternativa, comunicación popular, información, periodismo, cibernética, etc. y cada corriente o escuela defiende sus propios juicios. Al respecto de este amplio espectro del estudio y corrientes en comunicación Robert Escarpit apunta que "...una síntesis de las teorías de la comunicación actualmente vigentes en el mundo sería una hazaña fuera del alcance del cerebro humano".⁽¹⁸⁾ Mario Kaplum intenta dar una explicación a ese problema. Dice que "El equívoco vino de los medios, los "mass media", los medios de masas, que empezaron a autodenominarse medios de comunicación, apropiándose indebidamente de una denominación que no les corresponde". Afirma que "...basta decir simplemente comunicación, bien entendida, y ya estamos diciendo comunicación participativa, horizontal, bidireccional. La otra no es comunicación".⁽¹⁹⁾

Las causas de las diversas orientaciones que se dan al estudio y manejo de la comunicación pueden encontrarse en el hecho de que su estudio es relativamente nuevo, pero más que todo, en las luchas

ideológicas que se libran en el mundo y en el nivel de desarrollo económico y social de los países. De ahí que abundan las teorías que defienden sus propias tesis. Se defiende la tesis de la comunicación en un solo sentido, que considera que alguien tiene que decir a otro que tiene que recibir; que los receptores son una masa heterogénea que reacciona y se comporta de acuerdo al enorme caudal de estímulos que le llegan del exterior. El emisor, exponente del mensaje, es el agente de la comunicación, mientras que el receptor desempeña un papel pasivo de mero consumidor. Y en oposición a esta tesis se encuentran otras como las que sostienen que ambos -emisor-receptor- se encuentran en un plano horizontal en el diálogo; que reconocen que el emisor no necesita ser siempre la parte activa primaria de la comunicación y que, por el otro lado, el receptor no es siempre el portador pasivo, primario, en el proceso de la comunicación.

Son conocidos los diseños y las teorías que sobre comunicación han elaborado y proyectado estudiosos como Shannon y Weaver, Schram, Berlo, Maletzke. Y, por supuesto, las grandes teorías que se debaten al seno de las escuelas de comunicación: Funcionalista, estructuralista, crítica.

Jesús Marín Barbero asienta que "La ciencia de la comunicación, tanto en su objeto de estudio como de su método, está determinada por la concepción funcional-estructuralista de la sociedad. Esta concepción se propone ante todo orientar, perfeccionar y perpetuar el sistema capitalista."⁽²⁰⁾

La expresión ciencia o ciencias de la comunicación o información colectiva es reciente en América Latina. Los estudios de periodismo se pueden considerar, como ya se dijo, como el antecedente más cercano a los estudios de la comunicación. Se considera que el estudio sistemático de la comunicación se da en América Latina en la década de los 60.

El concepto de comunicación tiene diferente connotación en los países desarrollados a la que se tiene en América Latina. En los países desarrollados la comunicología comprende las ciencias aplicadas (mecánica, electrónica, física, espacial, etc.) y en la ciencias del comportamiento (psicología, mercadotecnia, publicidad, propaganda, etc.), mientras que en América Latina el concepto que se tiene de la ciencia o ciencias de la comunicación es básicamente social.⁽²¹⁾

El estudio de las ciencias de la comunicación proviene de Estados

Unidos, a través del Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL) y otras organizaciones, tal como sucedió con los estudios de periodismo.

A propósito del influjo estadounidense en los estudios de periodismo en América Latina, Raymond Nixon escribió "Las ideas de Joseph Pulitzer sobre la formación profesional del periodista influyeron claramente en los comienzos de la enseñanza del periodismo en América Latina en 1934. Durante ese año sus palabras se citaron con frecuencia en las conversaciones que condujeron a la creación de los primeros programas en Argentina, y el decano de la escuela Pulitzer de periodismo en la Universidad de Columbia fue uno de los primeros profesores en la escuela de periodismo de la Escuela Nacional de La Plata."⁽²²⁾ En el primer Congreso Latinoamericano de Periodistas se concluyó en que "Las ideas que han predominado y predominan en todos los programas de periodismo en América Latina son las ideas de los especialistas norteamericanos de los medios de información colectiva, de ideólogos de la burguesía estadounidense como Joseph Pulitzer y Walter Lipman. Las ideas de estos dos ideólogos han influido nocivamente en la enseñanza del periodismo en América Latina. No por gusto los métodos, programas y contenidos de las escuelas de periodismo de América Latina responden a los objetivos de las burguesías nacionales y del imperialismo".⁽²³⁾

El influjo del imperialismo en la enseñanza del periodismo y en el manejo de los medios de comunicación de masas en América Latina lo describió en 1968 el periodista Richard Wigg, del Times, de Londres, quien al referirse a los diarios de mayor circulación escribió: "...reflejan los intereses y las preferencias de las clases gobernantes o de las clases altas que constituyen una minoría de la población urbana. Una prensa de gran circulación y con influencia en los sectores populares se encuentra aún notoriamente ausente en los países de América Latina lo cual refleja las condiciones imperantes en las estructuras educacionales y sociales".⁽²⁴⁾

Si el influjo de Estados Unidos en la enseñanza del periodismo en América Latina fue notorio, mucho más lo fue y lo es en los estudios de las ciencias de la comunicación, o sencillamente de la comunicación. Su presencia o su imposición se hizo presente, en una primera instancia, a través de CIESPAL.

En 1960 surgió CIESPAL, a iniciativa de la UNESCO, de la OEA y de otras instituciones privadas internacionales como la Fundación Ford,

con el propósito de implantar la nueva ciencia de la comunicación en toda América Latina. En ese mismo año convocó a directores de las escuelas de periodismo y de diarios de toda la región para definir las funciones de ese organismo. Pero como sucede en muchos congresos, seminarios y otras reuniones, el temario de discusiones y las conclusiones y recomendaciones ya estaban preparados, sólo necesitaban el espaldarazo de los participantes para darle una apariencia de democracia y de regionalidad. Desde ese año, CIESPAL empezó a convocar a reuniones, cursos, congresos, seminarios en diferentes países y con la participación de profesores, periodistas y estudiantes.

El primer seminario se celebró en Medellín y participaron Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela, con la participación de representantes de 16 escuelas, 165 diarios, 561 radiodifusoras y 24 canales de televisión. Otro seminario tuvo lugar en México, en el que estuvieron las representaciones de México, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Haití, Honduras, Costa Rica con delegaciones de 15 escuelas de periodismo, 240 diarios, 630 radiodifusoras y 39 canales de televisión. Un tercer encuentro se celebró en Brasil.

Resulta importante reseñar, aunque sea brevemente, las conclusiones y recomendaciones emanadas de esos seminarios, porque su influjo es latente en, prácticamente, todas las escuelas de ciencias de la comunicación de América Latina, aún con las variantes curriculares que presenten. Recomendaron los seminarios, es decir, recomendó CIESPAL, que "La enseñanza de las ciencias de la información debe tener necesariamente carácter universitario y la escuela debe responder a una universidad estatal o legalmente reconocida". Que "Los centros de enseñanza del periodismo adopten la denominación y jerarquía correspondiente a una facultad de ciencias de la información colectiva".⁽²⁵⁾

En 1963, CIESPAL distribuyó un esquema básico que da directrices sobre planes y contenidos de la enseñanza de la ciencia de la comunicación. Dice que "Las escuelas de ciencias de la información colectiva en conformidad con las recomendaciones del seminario del CIESPAL de 1963, adopten el plan variable como complemento del plan regular. Dicho sistema hace posible la necesaria flexibilidad en la enseñanza, la adopción inmediata de las materias nuevas de las ciencias de la información y el aprovechamiento de temas de actualidad en las prácticas de los alumnos. En el plan variable se debe incluir la formación humanística de los futuros profesionales, vinculados en modo directo con la realidad nacional, regional y mundial, de tal modo que entre el plan

variable y la formación humanística haya un conjunto de materiales y de créditos como para que el profesional, preparado en las universidades, tenga una base cultural suficiente".⁽²⁶⁾

En la que se llamó la Primera Mesa Redonda Centroamericana de Enseñanza de Periodismo, celebrada en la Universidad de Nicaragua, en 1966, y convocada por el Consejo Superior Universitario Centroamericano y la Universidad de Nicaragua, CIESPAL lanzó su plan piloto, cuyo objetivo era servir de guía a la carrera en todas las escuelas y facultades de comunicación. Ese plan fue adoptado por la escuela de periodismo de la Universidad Central de Ecuador y, posteriormente, fue analizado, aprobado y recomendado en el Primer Seminario Centroamericano de enseñanza de Periodismo. Y de allí se extendió a América del Sur y a toda América Latina. El plan piloto contiene cinco puntos importantes: que las escuelas de comunicación deben tener un nivel universitario y que se exijan los mismos requisitos de cualquier carrera; que los programas de enseñanza se uniformen, tanto en la duración de tiempo y semestres, el cual debe tener un mínimo de cuatro años y un máximo de cinco. Propone un 46 por ciento de materias técnicas y el resto de materias humanísticas.

Dos años después, en 1968, CIESPAL hizo una evaluación sobre su trabajo y encontró que 23 escuelas habían incorporado a sus planes de estudios todas las asignaturas propuestas, con excepción de la investigación científica; dos escuelas adoptaron la investigación científica sin incorporar materias como psicología y sociología de la información y nueve escuelas que no habían incorporado ninguna de las materias sugeridas por el organismo. Un año después informó que 71 escuelas habían introducido cambios fundamentales en la organización y en los currículos de las carreras.

En 1973, en la Reunión de Directores de Escuelas de Periodismo de América Latina, celebrada en Costa Rica, CIESPAL presentó un modelo de currículum, que contiene cuatro áreas y su distribución en términos porcentuales: Ciencias de la comunicación, 20 por ciento; prácticas y técnicas profesionales, 40 por ciento; formación humanística, 20 por ciento y el plan variable, 20 por ciento. Cada una de estas áreas comprende una serie de materias afines. También hay recomendaciones en lo que respecta a los maestros; sobre la formación de profesionales; sobre prácticas periodísticas; sobre tesis o memorias' sobre investigación; sobre difusión de las metodologías y avances de la investigación científica de los medios informativos, etc..

CIESPAL también ha influido en la metodología de las investigaciones de los fenómenos de la comunicación, en los temas a investigar y en la bibliografía a utilizar. Asimismo ha entrenado a investigadores, para que a su vez formen grupos que manejen las técnicas ciespalistas, es decir, que sepan investigar los problemas de la comunicación empíricamente y con el método funcionalista. Los objetos de investigación han sido encuestas de opinión, medición de actitudes, comportamientos de comunidades rurales, actitud de las masas frente al acontecer internacional; actitudes políticas contestatarias, etc.

Como se puede observar, la ciencia de la comunicación es estructurada e impuesta por Estados Unidos, a través de CIESPAL, otros organismos y una serie de mecanismos.

Al revisar una muestra de currículos de escuelas de comunicación de América Latina nos encontramos con que presentan mismas materias, misma distribución, mismas áreas, aunque se disimulen con otros nombres.

Pero es justo señalar que hay intentos por sacudirse del influjo capitalista. Que hay intentos de estudiar la comunicación desde la perspectiva de la dependencia de los países latinoamericanos. Esos intentos han logrado, por lo menos, introducir en las escuelas un marco conceptual y una metodología. Han surgido investigadores con orientación marxista y otros que se apoyan en la semiología y la sociología del conocimiento.

SCIENTIFIC RESEARCH
IN THE
SOUTH AFRICAN

1963
1964
1965

ORIENTACION DE PLANES DE ESTUDIOS EN ESCUELAS DE CIENCIAS DE LA COMUNICACION EN AMERICA LATINA

Sin lograr sacudirse del influjo de CIESPAL, en la práctica las escuelas de ciencias de la comunicación presentan diferentes orientaciones o tendencias, según la forma de concebir y de contextualizar la enseñanza.

José Valdivia ⁽²⁷⁾ hizo un estudio de las tendencias u orientaciones de varias escuelas de periodismo y/o ciencias de la comunicación y esbozó una tipología de los planes y programas de estudios, a partir del currículum, entendido éste como los resultados esperados del aprendizaje y de los criterios de selección de objetivos. Un resumen de su tipología es el siguiente:

Modelo teórico-sociológico, que fue la novedad en las escuelas o ciencias de la comunicación, como consecuencia de la aparición en Estados Unidos y en otros países desarrollados de una serie de corrientes interesadas en el estudio de los efectos de los medios de comunicación de masas y de la transformación de las viejas escuelas de periodismo en escuelas de comunicación. Este modelo pone énfasis en los aspectos teóricos sociológicos y establece un puente entre las teorías de los clásicos de la comunicación y de la moderna sociología, psicología, ciencias políticas, etc.. "Con la implantación de la nueva ciencia de la comunicación las universidades, en su mayoría, dejaron de enseñar literatura, estilos literarios, mecanografía, etc. y dieron lugar a la entronización del tratamiento teórico del fenómeno, pero sin que la carrera como tal deje de estar orientada a la formación más profesionalista y menos de científicos sociales. Obviamente, la incursión en el campo de la teoría planteó muy pronto el carácter ideológico-político de las corrientes de la comunicación y surgieron posiciones críticas, fundamentalmente provenientes del pensamiento marxista..." ⁽²⁸⁾ De esa manera surgieron planes de estudios orientados al tratamiento teórico-sociológico de la comunicación, desde enfoques ideológicos diferentes.

El mismo Valdivia identifica dos subtipos derivados del modelo teórico-sociológico: cibernético y cuestionador.

El modelo teórico-sociológico cibernético parte de las obras de Claude Shannon, *A Mathematical Theory of Communication*; de la teoría de la Información, de L. Brillouin, y de la Cibernética, de Norbert Wiener, que prescinden de los significados y tampoco estudian el marco en el que se insertan sus estudios técnicos. Wilbur Schramm y David Berlo ampliaron estos modelos y los mezclaron con un fuerte ingrediente de neoconductismo, según Armando Cassigoli, citado por Valdivia.⁽²⁹⁾

Algunas escuelas de América Latina enseñan los principios de estas teorías, fundamentalmente en las instituciones privadas, en el supuesto de que contienen elementos menos ideologizados y más científicos de la comunicación.

El modelo teórico-sociológico cibernético no llega a adquirir un nivel científico en las escuelas de ciencias de la comunicación, pues queda reducido a meras técnicas de medición o de manipulación.

El modelo teórico-sociológico cuestionador parte de la crítica general del sistema capitalista y, particularmente, de su fase imperialista, para cuestionar la estructura y el andamiaje teórico y de funcionamiento de los modernos medios de comunicación. Valdivia señala que "inspirada, en sus lineamientos generales, en la teoría de la reproducción de ideología de los medios, esta corriente ha tomado como tema de análisis fundamental lo que ha dado en llamar aparatos ideológicos de estado y más tarde se ha proyectado al desmenuzamiento de la estructura de propiedad de los medios y a develar el núcleo de la dominación, a fin de orientar a las masas para su liberación, no solo de los mensajes alienantes, sino de manera principal, de la dominación económica y social".⁽³⁰⁾ Este modelo pone más énfasis en las materias de ciencias sociales y teoría de la comunicación, con las que busca introducir al estudiante en la problemática de la realidad social dándole las herramientas para interpretarla, y la crítica de los procesos vigentes de la comunicación y la capacitación para una práctica coadyuvante a la transformación social.

Otro tipo de planes de estudios identificado por Valdivia es el que llama Modelo Profesionalista, que subdivide en : modelo profesionalista funcional y modelo profesionalista crítico.

El modelo profesionalista funcional se identifica con las viejas escuelas de periodismo. La enseñanza pone énfasis en los aspectos instrumentales, con el propósito de lograr el desarrollo de habilidades

destinadas a la detección y redacción de noticias, crónicas, editoriales, destinados a los medios de información; libretos y guiones para radio y televisión, y hasta elementos de dirección artística; a la publicidad, relaciones públicas, etc. Algunas materias de teoría de la comunicación se dan en forma inconexa y casi como una mera formalidad, para estar a tono con las recomendaciones de CIESPAL. Los lineamientos ideopolíticos nunca se explicitan. La enseñanza se presenta como un modelo de objetividad que deberá ser imitado en la práctica profesional. "Sin embargo, casi por omisión -dice Valdivia- queda develado el compromiso ideológico de estas instituciones con el orden social del capitalismo, al orientar la formación de los estudiantes a una práctica acrítica en los medios de comunicación".⁽³¹⁾

Las escuelas con esta orientación ponen énfasis en que la función del profesional será solamente elaborar contenidos neutros, de acuerdo con las modalidades establecidas por la prensa mercantil: noticias que vendan el periódico o el espacio televisivo, o el tiempo radial para que, a su vez, los medios sean demandados como instrumentos publicitarios por los vendedores de mercancías.

El modelo profesionalista crítico sólo se encuentra en escuelas dependientes de universidades públicas y se caracteriza por tratar de brindar una formación que responda a las necesidades de la práctica profesional en los medios y, al mismo tiempo, desarrolle en el estudiante una conciencia crítica de la sociedad, tendiente a su transformación.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por Valdivia, las escuelas de este tipo tienden a dar un tratamiento excesivamente teórico a materias que requieren un mínimo de trabajo práctico, a causa de la poca disponibilidad de recursos técnicos. "...como la mayor parte del alumnado trae un bajo nivel académico de la enseñanza media -dice Valdivia- las materias teóricas son desarrolladas pobremente y muchas veces la pretensión de formar profesionales comprometidos con la crítica y la transformación de la sociedad se convierte en la formación de repetidores de consignas elementales que, además, no tienen capacidad profesional".⁽³²⁾ Se pone más atención a las materias de teoría de la información y de ciencias sociales y, virtualmente, no existen las que se conocen como administrativas o comerciales.

SEGUNDA PARTE

ESQUEMA METODOLOGICO PARA REVISAR, REESTRUCTURAR Y/O ELABORAR PLANES DE ESTUDIOS

6

INTRODUCCION

Resulta difícil llegar a un consenso sobre lo que es y como se constituye un currículum. Prácticamente cada autor lo define a su manera y recomienda su metodología para elaborarlo.

Algunos conciben al currículum como un producto, otros como un proceso, y otros más como la combinación de ambos.

Y en cuanto a los elementos que debe contener y a su elaboración, también son varias las propuestas de esquemas y de métodos.

Por ejemplo, Taba, en 1962; Phoenix, 1968; Beauchamp, 1977, citados por F. Díaz Barriga,⁽³³⁾ señalan que entre los elementos a analizar se encuentran: la especificación de contenidos, los métodos de enseñanza, la secuencia de instrucción, los objetivos de evaluación, los planes, los programas, la relación maestro-alumno, los recursos y los horarios. Otros incluyen las características del egresado, los medios y procedimientos para la asignación de recursos (Glazman y de Ibarrola, 1978;⁽³⁴⁾ Arredondo, 1981⁽³⁵⁾). También, la mayoría considera que todos los elementos se relacionan entre sí.

Tradicionalmente, el desarrollo curricular, especialmente en educación superior, se ha basado más en decisiones arbitrarias y poco fundamentadas, que en el empleo de metodologías probadas que hagan probable el logro de ciertas metas educativas. Algunos autores plantean lineamientos generales sin especificar propuestas metodológicas específicas y de factibilidad práctica. Frecuentemente solo enuncian la terminología empleada y no se definen ni se relacionan de manera precisa los términos propuestos. Muchas veces las propuestas son producto de

decisiones internas o de análisis de documentos, más que de estudios hacia afuera, es decir, proyectados al campo laboral del futuro egresado y, en general, al sistema educativo social donde desempeñará su trabajo profesional. Por otra parte, se han criticado los procedimientos del diseño curricular porque no responden a las necesidades económico-sociales ni a los avances científico-tecnológicos y porque no han sido capaces de aprehender la realidad social.

Entre las propuestas de modelos de desarrollo curricular están los de Acuña, Lagarde y Angulo, citados por F. Díaz Barriga, ⁽³⁶⁾ quienes contemplan las siguientes etapas:

- Estudio de la realidad social y educativa en la que los indicadores del análisis social son: las condiciones económicas, sociales y culturales, y la aportación científico tecnológica.
- Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales.
- Elaboración de una propuesta curricular alternativa de solución para las necesidades detectadas, que comprende la definición de un marco teórico, el diseño de planes y programas de estudios y la elaboración de auxiliares didácticos.
- Validación interna y externa de la propuesta.

Arredondo propone las siguientes fases:

- El análisis y reflexión sobre características y necesidades del contexto, del educando y de los recursos.
- La definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos.
- La especificación de los medios y procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera tal que logren los fines propuestos.

Entre los años 1977 y 1982, varias escuelas e instituciones de educación superior se dieron a la tarea de investigar y de hacer propues-

tas sobre desarrollo curricular y aportaron a la metodología elementos como:

- La necesidad de definir a los egresados de las carreras a nivel de licenciatura como profesionales capacitados para solucionar problemas.
- La importancia de fundamentar el currículum con base en las necesidades sociales, económicas y educativas del sistema, y no en base a las características formales de una disciplina como se hacía tradicionalmente.
- La necesidad de plantear un perfil del egresado.
- La importancia de identificar los sectores o áreas donde probablemente actuará el egresado, así como las funciones que desempeñará.

La doctora Otmara González ⁽³⁷⁾ sustenta que la elaboración del perfil del profesional constituye el origen de la confección del currículum y, consecuentemente, de toda la planificación del proceso educativo. Su propuesta se basa en un enfoque histórico-cultural.

Influida por N.F. Talizina, O. González señala tres modelos específicos para la organización del proceso docente:

- Modelo de los objetivos de la enseñanza (para qué enseñar)
- Modelos de los contenidos de la enseñanza (que enseñar)
- Modelo del proceso de asimilación (como enseñar)

El modelo de los objetivos de la enseñanza se resuelve en diferentes planos del currículum:

- Objetivos finales o sea el perfil profesional del egresado.
- Objetivos parciales, referidos a ciclos de formación y disciplinas.
- Objetivos específicos de una clase o actividad docente.

Los objetivos determinan la selección de contenidos de la enseñanza en cada plano y, conjuntamente con el modelo de proceso de asimilación, la selección de métodos y formas de enseñanza.

La propuesta se aparta de los modelos tradicionales centrados en los objetivos que abordan los objetivos terminales como la descripción de rasgos y características de los mejores profesionales o como la descripción de conductas manifiestas a partir de las cuales se deriva, por fragmentación, objetivos conductuales más específicos.

Con el apoyo de diversos autores y de la experiencia concreta en la elaboración de un diseño curricular (el de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Guerrero) nosotros proponemos el siguiente esquema:

- Definición del modelo político-ideológico de la institución.
- Fundamentación de la carrera.
- Determinación de objetivos.
- Determinación de perfil profesional.
- Plan de estudios.
- Evaluación continua del currículum.

Hacemos énfasis en la primera etapa de la propuesta -Definición del modelo político-ideológico de la institución-, pues el análisis de varios planes de estudios, especialmente de escuelas de ciencias de la comunicación, concluye en que el fracaso de algunos se debe a que no hay congruencia entre el currículum formal y el currículum vivido, entre el discurso y la práctica, precisamente porque no se han clarificado con antelación los criterios político-ideológicos, los principios y objetivos, que sustentan la institución entre todos los que intervienen en el proceso educativo. Y en la última etapa -Evaluación continua del currículum- porque sostenemos que la evaluación se debe iniciar en el mismo momento en que se inician los trabajos para la elaboración y ejecución del currículum.

DEFINICION DEL MODELO POLITICO-IDEOLOGICO DE LA INSTITUCION

Varios estudiosos de la problemática universitaria han encontrado situaciones contradictorias entre el discurso y la práctica, entre los objetivos y los resultados. Por ejemplo, en algunas universidades de América Latina se ha adoptado una posición crítica y/o contestataria frente a la sociedad y al Estado. En ellas se habla de modificar los planes de estudios, de transformar la práctica curricular; se insiste en que la educación debe de ser congruente con el ideario de la institución y fungir como orientadora del proceso de transformación social.

Por otro lado, en la práctica concreta de la vida académica cotidiana, se observan interpretaciones y acciones incongruentes y hasta incompatible, pues denotan reproducción de patrones sociales y doctrinarios que, según el discurso, se pretende cambiar. En ese sentido se entienden aspectos tales como el diseño que guardan las carreras que se imparten, la manera como se instruye, la generalidad de los contenidos que se informan, la forma como se da la relación pedagógica maestro-alumno, paralelismo y divergencia en las acciones para intentar el logro de los fines de la institución.

Para evitar caer en acciones contrapuestas y disputas coloquiales, antes de elaborar o reestructurar un plan de estudios es necesario clarificar un mínimo de criterios que permitan definir los objetivos, los propósitos, las políticas, la ideología de la institución. Es necesario identificar o definir el modelo de institución, para que, con plena conciencia de la posición que se adopte, se pueda participar en el marco real de lo que se pretende lograr.

Pero es necesario también que la comunidad (todos los que intervienen en el proceso educativo) adopte una actuación responsable y comprometida para poder establecer, desarrollar y mantener la conjunción discurso-realidad y, además, tener firmemente cimentado el sustento ideológico que lo guíe y justifique los esfuerzos que se hagan "...para que la transformación de la vida universitaria sea un medio práctico que permita a educandos y educadores buscar y encontrar nuevos caminos que generen una actitud y actividad creadora". "...para que al adquirir y

generar ciencia, técnica y cultura participen como agentes de cambio en el proceso de sacudir la dependencia y modificar la relación de clase."⁽³⁸⁾ El modelo de institución elegido o definido permitirá y obligará que haya correspondencia en todo el proceso educativo. Permitirá orientar la investigación de las necesidades sociales en la dirección que marcan los propósitos y los objetivos, es decir, los principios político-ideológicos de la institución; permitirá seleccionar las necesidades que se pretende satisfacer; permitirá definir con claridad los objetivos, permitirá definir el perfil del profesional que se integrará al trabajo tendiente a la transformación social; permitirá que los planes de estudios sean un instrumento adecuado para la formación profesional. En síntesis, permitirá que haya congruencia, armonía, correspondencia, en todos los momentos y etapas del proceso educativo.

Tratemos de probar lo anterior con un ejemplo de un hecho vivido. En 1982 el discurso y, en parte, la práctica de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), de México, se identificaba con lo que podemos clasificar como Universidad-Pueblo que, entre otras características, trataba de vincularse más estrechamente con el pueblo. Cuando proyectó la creación de la escuela de Ciencias de la Comunicación pensaba justamente en esto (vincularse más con el pueblo). Al hacer los estudios económicos, políticos, educacionales y comunicacionales detectó una serie de necesidades populares que los estudios tradicionales no los habían logrado. Detectó que hacían falta profesionales capaces y comprometidos para trabajar en proyectos comunicacionales en las comunidades rurales, marginales, indígenas; en las organizaciones laborales, campesinas, religiosas, y que tuvieran además el perfil profesional proyectado por la mayoría de escuelas de ciencias de la comunicación. Pero estas necesidades fueron detectadas porque la Universidad concebía a los medios (impresos y electrónicos) desde el punto de vista leninista, que les atribuye las funciones de informar, enseñar, propagandizar, agitar y organizar⁽³⁹⁾ y concebía a la comunicación en una dimensión freiriana (de Freire), dialógica. "Ser dialógico es no invadir, no manipular, no imponer consignas, es empeñarse en la transformación de la realidad",⁽⁴⁰⁾ y estaba influida por las ideas de Holzer, citado por Prakke,⁽⁴¹⁾ quien advierte que la comunicación debe "servir para esclarecer y verbalizar las necesidades subjetivas y colectivas; para revelar los mecanismos de acción de la sociedad; para elaborar directrices, para la intervención y acción colectiva. Al capacitar al hombre para comprender el entramado de relaciones y para reconocer la propia situación y la acción resultante de esto, puede hablarse del hombre emancipado".

El perfil del egresado, el plan de estudios, los sistemas de evalua-

ción y todo el proceso educativo estaba concebido en esta dirección.

Por razones o presiones externas, la UAG pospuso la realización del proyecto de crear la escuela de ciencias de la comunicación. Cinco años después, nuevas autoridades universitarias y con alguna variación en sus principios y políticas, dispusieron activar el proyecto. Entonces se convino en que en la primera fase atendiera la carrera de técnicos en periodismo, a nivel intermedio. El diseño anterior, obviamente, quedó invalidado, pues los estudios fundamentales para la elaboración del currículum se realizaron en otra dirección y con otra concepción de los fenómenos comunicacionales y, de ahí que el perfil profesional se elaboró de acuerdo con las necesidades detectadas y el plan de estudios también tuvo que cambiar.

Lo que podemos sacar en conclusión de este hecho vivido son dos aspectos importantes: a) que es necesario esclarecer los principios ideológico-políticos de la institución antes de diseñar el currículum. b) que el currículum debe ser dinámico, flexible y permanentemente actualizado. En el caso que referimos de la UAG, no hubiera sido posible implementar el primer diseño curricular (de 1982), cinco años después, porque hubiera resultado incongruente con la política y nuevas orientaciones de la universidad.

Con el objeto de aportar algunos elementos e información que ayuden a la reflexión y aclaración de conceptos, ofrecemos la caracterización de algunos modelos de universidades que se identifican, de alguna manera, en la actualidad.

MODELOS UNIVERSITARIOS: PROFESIONALIZANTE, DEL ESPIRITU Y ABIERTA

Luis Scherz ⁽⁴²⁾ propone la siguiente tipología de universidades:

- **Profesionalizante** (napoleónica) o del poder.
- **La del espíritu o humboldtiana**, entendida como búsqueda de excelencia académica e incorporación de la investigación científica como función básica de la universidad.
- **La Universidad abierta**, que ofrece el conocimiento al consumo masivo con énfasis en responder a la problemática social, integrando la universidad a la lucha contra la injusticia y la opresión.

De manera prospectiva, Pablo Lapatí ⁽⁴³⁾ caracteriza a los anteriores tipos de universidad de la siguiente forma:

La universidad profesionalizante, que tiende a la sistematización: del proceso de enseñanza aprendizaje, del diseño curricular, de la modernización de los métodos y de la evaluación académica; la planeación institucional y nacional; la integración funcional de las instituciones en un sistema; la multiplicación de los sistemas abiertos de enseñanza; la adecuación de la oferta de carreras y de los planes y programas al mercado de trabajo, y de la implantación de salidas terminales en la enseñanza media y superior y de carreras cortas en la superior. Condiciona el surgimiento de un profesor más técnico y racional en sus tareas; su función docente tendrá predominio sobre las demás y deberá prepararse a cumplirla con nuevas herramientas, enseñanza por objetivos, nuevos métodos, preparación de materiales didácticos para sistemas abiertos, procesos de evaluación académica más rigurosos. Exige un estudiante más responsable de la conducción personal de su proceso de aprendizaje y mejor preparado para conformar su propio estudio y utilizar inteligentemente la variedad de recursos didácticos y la tutoría. Se necesitará también mayor participación suya en la configuración del currículum y en la evaluación académica, incluyendo la evaluación de profesores.

La universidad del espíritu tenderá a dar impulso a la investigación científica pura y aplicada al desarrollo experimental, y la vinculación de estas actividades con los grandes problemas del país; la profesionalización del profesor-investigador, con el aumento de maestros de planta; el desarrollo del programa de postgrado a nivel adecuado; la implantación de estructuras departamentales que favorezca la relación de la investigación con la docencia.

La universidad del espíritu generará características diferentes en el profesor: será un profesor-investigador de tiempo completo o dedicación exclusiva que enfatizará el rigor académico tanto en la formación general como en la especialización, y que tendrá en la universidad su única fuente de ingreso y manera de vivir. Aceptará muchas de las medidas de modernización didáctica; se preparará, además, en funciones de administración académica y experimentará nuevas formas de organización del trabajo académico, pero atenderá, sobre todo, a la preparación científica, tanto suya como de sus alumnos.

Este modelo requerirá de un estudiante interesado en la ciencia,

familiarizado con el método científico y la actitud crítica e inquisitiva. El estudiante requerirá especialmente un servicio de orientación para plasmar su propia carrera y elegir de la oferta de cursos y proyectos de investigación, los que más se adecuen a sus aspiraciones y capacidades. La universidad abierta tenderá a una creciente ideologización y toma de conciencia social en el ambiente universitario, con diversos grados de compromiso efectivo; la reorientación de los programas de estudios a las necesidades sociales del país y, en particular, la innovación de carreras que generen procesos de cambio más amplios; el énfasis en programas de difusión y extensión en medios populares, para vincular más a la institución con los intereses de las clases oprimidas; el desarrollo del sindicalismo universitario; los intentos de regionalización con el fin de adecuar mejor las actividades académicas a los problemas locales; la diversificación de la oferta actual de carreras para responder a las necesidades no atendidas y presionar así a la apertura de empleos necesarios. En este tipo de universidades, el rol ideológico, el sentido de compromiso y la toma de posición política del profesor serán más definidos; el profesor será activo y a veces activista, preocupado por ejercer una crítica principalmente ideológica del status quo, sindicalizado, consciente de sus intereses de clase; impulsor de cambios en el gobierno interno de la institución, suspicaz y aún hostil respecto a las autoridades, solidario con movimientos sindicales y políticos externos y comprometido en proyectos de desarrollo de las clases populares. Académicamente, acentuará su preocupación por el nivel y rigor en la docencia y por la investigación sistemática, en favor de la praxis, la experiencia directa y el conocimiento dialéctico. Este tipo de universidades supone un estudiante crítico, politizado e involucrado activamente en proyectos de promoción y organización de las clases populares.

MODELOS UNIVERSITARIOS:

CONSERVADOR, DESARROLLISTA, CRITICO, GUERRILLERO

Diversos autores de manera individual (Bonilla ⁽⁴⁴⁾) y colectiva ⁽⁴⁵⁾ tipifican los siguientes modelos de universidad: conservador o tradicionalista, progresivo o desarrollista, crítico, y guerrillero, cuyas principales características describen así:

Modelo Universitario Conservador o Tradicionalista

Se caracteriza porque la universidad gravita al margen de los problemas sociales; mantiene una posición neutra respecto a la ciencia y a la educación; supuestamente es apolítica y ajena a las corrientes ideológicas, pero trata de sintonizar con las corrientes oficiales.

El conservadurismo se mantiene por el afloramiento de los intereses creados que militan para defender las condiciones y hábitos imperantes; obstaculizan la reorganización de la vida universitaria, porque ésta significa un riesgo de desestabilización y pérdida de posiciones de grupo o individuales.

Prácticamente no existe la comunidad universitaria. Sólo hay personas universitarias que, generalmente, se inclinan a la pasividad. El compromiso de los maestros se cumple con transmitir los factores culturales heredados, que patentizan una connotación colonial o capitalista. Sus mejores proyectos están dirigidos a formar profesionales excelentes, pero escépticos, sin visión ni conexión con la realidad.

En el plano ideológico, la educación se declara neutral y apolítica, pero pugna por mantener el estado de cosas y su práctica muestra una relación pedagógica reproductora que cultiva la sumisión y la auto represión para garantizar que los educandos se socialicen con la ideología del sistema.

Las universidades de este modelo y la educación que practican son rechazadas por el sistema, pues las considera un lastre en la vida nacional al formar profesionales que, al ejercer, frecuentemente aplican los conocimientos sin conocer su concepción.

Los currícula de las universidades conservadoras se caracterizan por tener como valor principal el control que la institución y el sistema ejercen sobre lo que el estudiante debe aprender y lo que el maestro debe enseñar. La concepción del hombre se limita a la acción de la mente; su teoría de aprendizaje se circunscribe a la disciplina mental; la educación se contempla como instrucción.

Los currícula se consideran como sinónimo de plan de estudios, tira de materias o asignaturas necesarias para el estudio de una profesión, que son rígidamente distribuidas en períodos anuales, semestrales o trimestrales, con asignación estricta del tiempo dedicado a cada una. Son manipulados y manipuladores, y se les cataloga como castrantes, porque no permiten que se dé el verdadero desarrollo de los educandos, por su carácter impositivo; no toman en cuenta al estudiante y su aprendizaje, para fijar metas y objetivos que supuestamente obedecen a las necesidades de la sociedad.

La relación pedagógica entre maestro y estudiante se caracteriza

por la actitud vertical; se privilegia al maestro como primer actor en el proceso educativo y se relega al estudiante. El maestro expone y los estudiantes integran la audiencia. Se pone énfasis en la materia de estudio y se relega al que estudia. Las acciones del estudiante se reducen a leer y memorizar y recitar los contenidos y, mediante repetición mecánica, se ejercitan destrezas y habilidades en los laboratorios y talleres. Todo esto da como resultado un individuo domesticado, disciplinado y dispuesto a acatar órdenes provenientes de la autoridad, sin ocasionar conflicto.

Las funciones sustantivas de las universidades tradicionalistas o conservadoras se realizan en forma aislada o independiente. La docencia es la principal función y se caracteriza por proporcionar conocimientos al estudiante sin conocer su concepción.

La investigación se tiene como un membrete y un medio para ganar prestigio. Las pocas acciones de investigación no obedecen a un plan general con planes y proyectos. Los trabajos están desvinculados entre sí y de la realidad y sus necesidades. Los investigadores gravitan en función de los intereses personales o de sus chispazos compulsivos. Así, la investigación se convierte en una carga onerosa. Es usual copiar y reproducir otras investigaciones.

La extensión se considera fundamentalmente como difusión cultural, recuperación del folclore, del teatro y otras ramas del arte. Las acciones de extensión actúan (a veces sin intención) como transmisoras de los patrones culturales de los grupos dominantes.

El servicio social se ve como una obligación o carga y no como el medio de relacionarse con la comunidad. Se le da un carácter paternalista y asistencial. No se le interrelaciona con las otras funciones de la universidad.

El maestro, en la universidad conservadora, se caracteriza por su actitud burocratizada y esencialista; manifiesta una posición pasiva y discursiva, limitando su compromiso a informar mediante cátedras expositivas en comunicación unidireccional; muy eventualmente se da el diálogo entre maestro y alumno. Los problemas filosóficos, sociales, psicológicos, etc. de la práctica educativa le son ajenos e indiferentes y, en consecuencia, ve con apatía y negligencia su responsabilidad social.

Modelo Universitario Progresivo o Desarrollista.

Las universidades que se identifican con el modelo progresivo gravitan en consonancia con el discurso de las clases dominantes y dirigentes; están abiertas al cambio, para adaptarse y satisfacer en cantidad y calidad los cuadros de relevo que les demanden. La vida universitaria es de competitividad más que de colaboración. La vida universitaria y sus estudios tienen función estimulante al abrir perspectivas de movilidad social. Se forman excelentes profesionales, conectados a la perspectiva de las clases directivas y en consonancia con las clases dominantes, pero no con la realidad del contexto social.

La educación deber ser adecuada tanto en el plano ideológico como en el plano del desarrollo para articularse correctamente con el sistema, garantizando la incorporación y apertura a las modificaciones y demandas que le planteen. La universidad debe preparar elementos capaces de operar y actuar con eficiencia y eficacia a la industria y los servicios que están recibiendo la transferencia de lo que el pasado fue la industria estratégica de los países centrales hegemónicos.

Aún cuando pretender generar ciencia y tecnología, no lo pueden lograr, porque forman profesionales para una industria imitativa. La vida académica, más que generar algo nuevo, muestra el desarrollo científico y tecnológico a través de una atomización exagerada de la especialización interdisciplinaria, que desarticula el conocimiento, hace alienante el contenido mismo de la disciplina.

Los currícula, en el modelo universitario progresivo, se identifican como hermenéuticos o de ejercicio intelectual. Su valor principal es la interpretación de ideas, pensamientos y contenidos de los textos; su núcleo central es el significado de dichas ideas. Conciben al hombre como un conjunto de respuestas a estímulos; consideran que las características humanas pueden investigarse independientemente una de otras. La teoría del aprendizaje se basa en las concepciones conductistas y la educación se contempla como adiestramiento y capacitación. Estratifican los conocimientos según criterios definidos socialmente y legitima la elección, organización y administración del saber institucionalmente sancionado, en sintonía con los valores y patrones referenciales de los grupos dominantes.

El diseño y ejecución del currículum se sustenta en los postulados del funcionalismo-estructuralismo y, con esa base, pretende incorporar principios sociológicos para atender a las funciones y áreas de vida de la

sociedad. Sin embargo, la práctica educativa muestra que se atiende más bien la apariencia, las formas de enseñar, que en algunas universidades efectivamente mejoran. Los objetivos del currículum están más ligados al contenido de la materia que a las necesidades sociales. Los cambios drásticos introducidos por la tecnología obliga al maestro a dejar el papel de informador para convertirse en el adiestrador para mejorar experiencias, donde el estudiante tenga mayor participación. Privilegian y desarrollan la tecnología educativa, dando la apariencia de reivindicar al estudiante como parte principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, se enmascara el control que la institución ejerce sobre lo que se enseña y lo que se aprende. Atenúa la importancia de los contenidos y propicia la experiencia activa del estudiante.

Las variantes avanzadas del modelo en mención atenúan un tanto la rigidez de sus planes de estudios; introducen cierta flexibilidad incluyendo materias optativas que el estudiante puede elegir, de acuerdo con sus inclinaciones profesionales. Permiten que los estudiantes participen de alguna manera en la elaboración de programas de asignaturas y en la selección de objetivos, pero siempre predomina el criterio institucional y el del maestro. Los planes de estudio tienden a la especialización, orillando al estudiante a concentrar sus esfuerzos en un campo limitado del saber, con lo que pierde la visión globalizadora del contexto social. Estos currícula, al adecuarse a los esquemas desarrollistas, permiten, en cierta medida, que el estudiante considere problemas de la realidad en sus experiencias de aprendizaje y desarrolle habilidades y actitudes que le permitan resolverlos.

La elaboración de los programas de las asignaturas, áreas o módulos encuentran en la carta descriptiva su propuesta operativa más elaborada y concreta: comienzan con la intención institucional del docente de promover un aprendizaje eficaz y confiable, a partir de un programa elaborado por expertos. Las unidades de enseñanza-aprendizaje están organizadas en torno al objetivo conductual, que a su vez está dentro de otros objetivos conductuales. Se seleccionan procedimientos idóneos para lograr los objetivos y se realizan con el propósito de que los alumnos adquieran las destrezas intelectuales que requiere el nivel educativo y la profesión. La evaluación se realiza, por lo regular, a través de un conjunto de respuestas fijas que el docente conoce de antemano y se exige uniformemente a todos los alumnos. El docente asume el papel de juez representante de la sociedad, al calificar y certificar la experiencia del que aprende. Los objetivos conductuales responden siempre a una comprobación empírica de su validez y sólo se satisfacen con la respuesta fija.

En este modelo universitario, progresivo o desarrollista, las funciones universitarias son fines por sí mismas. Se privilegia a la docencia y se les da menor importancia a la investigación y a la extensión.

La docencia se caracteriza porque aspira a adiestrar en calidad y cantidad a profesionales capaces de actuar con eficiencia y eficacia, según lo demanden los sectores productivo y de servicios, pero no contempla las necesidades de la sociedad.

La investigación es considerada como una función importante, pero más que estar ligada al desarrollo de la docencia institucional se contempla como el vínculo con el aparato productivo y el de los servicios, por medio de asesorías e investigaciones patrocinadas por la industria; prestigia a los investigadores y coadyuva al desarrollo de la universidad solo hasta cierto punto.

La extensión es imitativa de la concepción anglosajona y norteamericana; algunas acciones confluyen con la docencia, a través de cursos de enseñanza abierta; su afinidad con la docencia se limita a modificar el espacio original del campo de la universidad. La difusión cultural se reduce a promociones artísticas.

Los maestros, en las universidades en mención, se caracterizan porque en el proceso de enseñanza-aprendizaje aplican métodos desarrollados de tecnología educativa. Se convierten en guías que otorgan ideas, animan, supervisan, examinan y evalúan, permitiendo cierta libertad al alumno para que deduzca sus propias conclusiones; pero en la relación maestro alumno se mantiene el autoritarismo vertical, en consonancia con los valores socialmente aceptados. Los maestros, para poder competir con los demás y sostenerse en el empleo, tratan de mantenerse al día tanto en el contenido de la disciplina como en la tecnología educativa y mejora sus actitudes didácticas; motiva al estudiante; generalmente son expertos en el manejo de medios y técnicas audiovisuales, en el empleo de dinámicas activo-participativas; da mucha importancia y atención a la ejecución de habilidades prácticas y de laboratorio para desarrollar la actividad experimental; combinan la actividad docente con el ejercicio de su profesión en empresas privadas o en dependencias oficiales para mantener al día su cátedra y tener vivo el vínculo universidad-sociedad. Tienen inquietud permanente para actualizar sus procesos y campos de acción; contemplan la cátedra como un reconocimiento a la calidad profesional dado que también, con mucha frecuencia, el ser docente le significa mejorar su colocación y salario en

el centro de trabajo donde obtienen su ingreso principal. Para no ser desplazados acuden a los llamados que hace la institución para superación profesional del personal. No reconocen mayor compromiso social que la excelencia académica para responder a los requerimientos y demandas profesionales del estado y del aparato productivo, argumentando que la ciencia y la educación son neutrales y asépticas; entre ellos se aprecia poco interés gremial y sus sindicatos son mas bien decorativos.

Modelo Crítico de Universidad

Desde el punto de vista del discurso, el modelo más cacareado en América Latina es el que se tipifica como crítico. "Se caracteriza, entre otras cosas, por tratar de adquirir una dimensión total en el plano de la vida y problemática del contexto social-global, desde la cosmovisión del esquema del cambio de estructuras correlacionando la situación histórica para satisfacer la crisis cultural de la época actual".⁽⁴⁶⁾

Las universidades de este modelo afirman estar comprometidas con la sociedad global, por lo que requieren que se integre una verdadera comunidad universitaria que actúe conjuntamente para captar las demandas sociales y satisfacer sus necesidades de educación formal y de capacitación, por ello adoptan la fórmula de la educación popular y democrática, tanto desde adentro y hacia adentro, como hacia afuera y desde afuera, como medio para desestratificar el conocimiento y transformar la correlación de fuerza de las clases sociales. Aspiran a que la educación sea generadora, tanto en el plano ideológico como en el desarrollo.

En el terreno ideológico, generan contraideología para desmitificar el modelo de civilización hasta ahora imitado, en la perspectiva de transformarlo, de acuerdo con el sentir de la clase mayoritaria, marginada de la toma de decisiones políticas, económicas, etc. Se democratizan para dar oportunidad de educación a los marginados y hace llegar sus productos a todos los sectores de la población; la vida académica se nutre y está abierta al cambio para detectar la problemática de la sociedad global y responder a ella. Su quehacer ideológico es relacionarse con los auténticos problemas sentidos por la sociedad global para ayudar a resolverlos y orientar la transformación del status que los genera.

Los modelos curriculares en estas universidades están relacionados con el modelo crítico. Se caracterizan porque conciben al hombre

como parte de la naturaleza que participa como actor en diálogo siempre renovado en interacción dialéctica con los fenómenos que le rodean. La teoría del aprendizaje en que se apoyan postula la participación del educando y del educador para que, mediante experiencias significativas y la relación con el contexto social, desarrollen sus potencialidades sociales e individuales. Aspiran a formar profesionales responsables y conscientes de la necesidad de transformar a la sociedad, para hacerla más igualitaria.

La planeación curricular presenta mayor flexibilidad, contemplando que los grupos y alumnos ajusten sus objetivos y experiencias de aprendizaje de acuerdo a las necesidades sentidas por ellos, sin perder los fines y objetivos institucionales, de acuerdo a las necesidades de la sociedad. La educación se ve como un proceso de formación-facilitación con una relación pedagógica educando-educador, que tiende a ser horizontal para facilitar la intercomunicación.

La organización administrativa puede ser departamentalizada por áreas o por módulos en los que la relación de las disciplinas puede ser interdisciplinario o transdisciplinario. La interdisciplinariedad es real cuando las disciplinas interactuantes integran en torno a un esfuerzo común sus conceptos, metodología y datos para retroalimentarse mutuamente. La transdisciplinariedad se logra cuando las disciplinas interactuantes se coordinan con el sistema educación-innovación, dándose en ellas una evidencia generalizada y un modelo epistemológico común al conjunto. En la relación pedagógica, se privilegia la participación del educando y su aprendizaje para que las experiencias y objetivos educativos sean realmente significativos y no meros medios y maneras del proceso de aprendizaje. Se basa en el aprendizaje grupal y autodirigido. Trata de eliminar la autoridad vertical del maestro y postula su acción como facilitador y orientador de aprendizajes que tiene una relación horizontal educando-educador. Se aproxima más a las necesidades sociales. Buscan reducir la práctica vigente de evaluación y proponen una relativización tanto de la actitud de los evaluadores como de la actitud de los evaluados y de las actuales prácticas de evaluación, especialmente de la confianza en la cientificación, teniendo en cuenta la pseudo-objetividad de las calificaciones que hacen dudoso el valor predictivo que les confiere para juzgar al nuevo profesional. Al evaluar, importa más el análisis de las consecuencias del logro de metas, el análisis de las condiciones en que se dio el proceso educativo, que los resultados en términos de eficiencia observable y medible. La estructura programática aspira a conectar los contenidos con la realidad, para dar concordancia

y conexión a la escuela con la realidad del contexto, de esta manera propicia que la práctica educativa sea en realidad dialéctica al hacer resaltar la relatividad de las cosas y de sus relaciones entre ellas.

En este modelo de universidad se revaloran las funciones de la institución y se busca que las acciones de docencia, investigación y extensión estén integradas.

La docencia no es un fin en si misma; se proyecta a atender las necesidades de educación de todos los grupos que estén interesados en aplicarse a la solución de los problemas de la comunidad. La formación de profesionales es solo un medio para llegar al fin de promoción y transformación social. Trata de formar conciencia para que los universitarios participen responsablemente en las decisiones políticas, económicas, culturales y sociales.

La investigación tampoco es un fin en si misma; se compromete y dirige sus acciones a esclarecer las interrogantes que impiden que se mejore la calidad de vida de todos los sectores sociales y en todos los órdenes. Se compromete a integrar y desarrollar experiencias de aprendizaje para ser congruente con la docencia, en la intención de formar un nuevo tipo de estudiante y profesional que, ante todo, aprenda a aprender y que critique, comprenda y discrimine las innumerables informaciones que le llegan cotidianamente.

La extensión permite a la universidad ir al encuentro de la realidad social y a la vez le permite ejercer influjo sobre ella, llevándole los productos de la vida académica. No es un fin en si misma en tanto que se nutre y genera dinámica interna de la vida institucional y promueve momentos que la llevan a lograr la democratización hacia afuera y desde afuera en su contacto con las clases sociales populares, marginadas, para asumir y cumplir el compromiso universitario de participación en el proceso social de transformación.

Las actividades de extensión promueven el debate sobre lo que debe ser un grado aceptable de calidad de vida, contribuyendo a la creación de conciencia crítica en todos los sectores sociales a efecto de detectar los obstáculos y los problemas que impiden mejorar ese nivel de vida; llevan la problemática social a la investigación para que, en base a los resultados, se propongan alternativas y estrategias sociales para resolverla.

La extensión, como una función integradora de la investigación y de la docencia debe promover la revisión crítica de los fundamentos de la universidad y de la concientización de la comunidad universitaria. Debe contribuir a difundir y divulgar los modernos conceptos científicos y técnicos que sean contrarios a los auténticos intereses de la sociedad global. Debe promover y propiciar la participación y el acceso a la vida universitaria a nuevos grupos sociales en actividades culturales o de capacitación con la finalidad de buscar soluciones a los problemas que limitan el mejoramientos de la calidad de vida.

En el modelo de universidad crítica, el maestro deseado es aquel que tiene más interés en los fines de la práctica educativa que en su proceso mismo; es aquel que es capaz de examinar las evidencias de la sociedad para tomar, responsablemente, una posición y una actitud comprometidas, rechazando la neutralidad de la ciencia imperante en la concepción tecnocrática de la educación. Es aquel que intenta erradicar el antagonismo entre maestro y alumno, democratizando su relación en una comunicación horizontal, de retroalimentación mutua; es aquel que propicia el aprendizaje grupal y la discusión amplia de los problemas contemporáneo y relaciona el contenido de sus cursos con la problemática del contexto social y las perspectivas de transformación.

El maestro, en el modelo crítico de universidad, debe ser autocrítico para autoevaluar con el grupo su propia actuación, y comprometerse a cambiar y a romper con hábitos intelectuales arraigados, a efecto de dar un nuevo sentido y dimensión distinta a su práctica educativa.

Modelo Guerrillero de Universidad

En América Latina ha habido intentos y ensayos por construir un modelo de universidad que coincide con el modelo crítico al orientarse por el cambio de estructuras y generar contraideología, pero se diferencia de él porque descalifica la excelencia académica y, en vez de la acción revolucionaria creadora, postula la acción revolucionaria directa, mediante el activismo y otras prácticas. Este es el modelo que se tipifica como guerrillero.

El modelo guerrillero de universidad pugna por un cambio social en forma compulsiva. En el plano ideológico, debe generar contraideología y adoctrinar para hacer prosélitos activistas.

Es antidesarrollista, puesto que la formación de sus cuadros tiene

como fin anular al aparato productivo, para anular, por este medio, a las clases dirigentes en el poder. La estrategia empleada incluye tácticas paralizantes que frenan la producción o la destruye.

El modelo universitario en mención pondera las acciones de partido y activismo. La vida académica tiene importancia secundaria y sirve, en esencia, de pantalla para esconder el interés principal que se cubre con acciones de proselitismo y activismo, según los requerimientos de los partidos o de los grupos presentes en la institución.

Los proyectos curriculares no se tienen tipificados, puesto que en la práctica no se les ha visto funcionar abiertamente.

La docencia tiene como fin captar adeptos, adoctrinarlos y entrenarlos para el activismo. La investigación, como generadora de ciencia y tecnología, tiene poca importancia para la vida académica. Y la extensión también tiene como fin ganar y hacer adeptos para engrosar las filas de los grupos o partidos que tienen presencia en la universidad; más que responder al compromiso social que debe tener la universidad con las clases sociales marginadas, manipula para activar la acción revolucionaria.

Por supuesto, ninguna universidad ha declarado adoptar este modelo, como tampoco lo quieren hacer las conservadoras, pero de hecho ha habido algunas orientaciones o tendencias en tal sentido, tal vez no de la universidad en su conjunto, pero sí de algunos grupos o sectores.

MODELOS UNIVERSITARIOS:

UNIVERSIDAD CLAUSTRO, UNIVERSIDAD PUEBLO, UNIVERSIDAD FABRICA, UNIVERSIDAD PARTIDO.

Alfredo Tecla ⁽⁴⁷⁾ analizó el discurso de varias universidades y luego dio la siguiente aproximación a clasificación: Universidad Claustro, Universidad Pueblo (que también se les llama Universidad democrática y popular o democrática, crítica y científica), la Universidad Fábrica y Universidad Partido.

Universidad Claustro

El modelo de universidad claustro, que de hecho está presente en América Latina, presenta las siguientes variantes:

Weberiano. Esta variante del modelo de universidad claustro considera que la función de la universidad estriba en el control racional del sentimentalismo de la democracia: "La democracia en el lugar que le corresponde. La instrucción científica...es propia del espíritu aristocrático". (48) La tesis de universidad claustro, que va de la mano con la tesis universidad élite, ha nutrido las tesis burguesas sobre universidad.

Dietze. Esta variante se identifica porque sustenta la tesis que el ideal de la universidad es dar mas y más claridad al mundo por ser un valuarte del pensamiento racional. La universidad, para cumplir con su cometido, no debe estar comprometida ideológicamente. Su compromiso ideológico equivale a una automutilación o al suicidio, según Dietze.

Positivistas. Desde mediados del siglo XIX se observó una orientación hacia el positivismo en la enseñanza. La burguesía en la educación tuvo especial cuidado en evitar el influjo del socialismo científico. Los modelos educativos fueron importados por las clases dominantes. Uno de esos modelos fue el napoleónico.

Los positivistas se alejaban de la producción y, por ende, de las necesidades concretas de la sociedad. Esa orientación persiste en universidades latinoamericanas, y se traduce en instituciones elitistas. Se expresa especialmente en las carreras técnicas e industriales. La educación se centra en la búsqueda del prestigio.

Administrativo. Considera a la universidad como sinónimo de empresa, de utilidad, redituable, lo que le otorga su carácter distintivo de racionalización. La principal función de la universidad estriba en producir técnicos y profesionales que la colectividad (capitalista) requiere. La enseñanza y la investigación obedecen a las proposiciones sociales sin importar qué fines persiguen o a quien se sirva, siempre y cuando sea una empresa rentable.

El modelo administrativo se presenta como un modelo evolucionado de la universidad claustro, cuyas principales características son:

- la desideologización (despolitización) hacia el interior del sistema,
- su integración orgánica a los intereses de los grupos dominantes,
- su funcionamiento a nivel de empresa capitalista,

- su estructura administrativa vertical, donde quedan excluidos los maestros y los estudiantes de la política académica,
- su educación paternalista y autoritaria que ponen el acento en la eficacia de la instrucción,
- una concepción elitista de la universidad, donde la instrucción es considerada como mercancía.

Parsionano. Se caracteriza porque considera que el valor principal de la comunidad académica es la búsqueda de una racionalidad cognocitiva. Esta influida por el pensamiento de Parson, quien considera que la universidad sólo puede tomar posiciones en cuanto a problemas que la afectan directamente como institución y en el interior del sistema y que, en tanto que institución educativa, inserta en una sociedad pluralista, no puede tomar posiciones institucionales sobre problemas contemporáneos generales, independientemente de la importancia de estos. Individualmente, profesores y estudiantes pueden asumir una posición, pero la universidad debe permanecer neutral.

El papel pasivo del estudiante y el carácter de simple transmisor del conocimiento que observa el maestro son condición indispensable del modelo educativo administrativo o multiversidad para garantizar el carácter orgánico de las instituciones.

Maestros y estudiantes deben adaptarse al sistema, deben ser dóciles y manejables. El contenido de la enseñanza deriva de una anticultura, cuyo objetivo se agota fuera de la universidad, y los estudiantes y maestros aparecen como simples instrumentos, enajenados a algo que les es extraño.

Universidad Pueblo

Conocida también como universidad democrática y popular, Universidad crítica, científica, democrática y popular, el modelo de universidad pueblo contempla la posibilidad real de transformar a la universidad en una institución democrática, privándola de su carácter orgánico con respecto a la ideología de la clase dominante. El contenido científico de la enseñanza y las formas de gobierno se convierten en aspectos esenciales. Propone una determinada estructura académica y un modelo organizativo como pilares de sustentación.

La universidad pueblo propone una estructura democrática cuya principal característica consiste en la participación del estudiante y del maestro, a través de organismos colegiados, en la planeación y solución del contenido y de los problemas de la vida académica.

Se dice que es crítica, en tanto que está sustentada en la comprensión de las leyes generales que rigen el curso de la naturaleza y de la historia. Integral, es decir, globalizadora del conocimiento y de la verdad. Activa, porque tiende a superar la relación vertical profesor-alumno, que coloca al estudiante como sujeto pasivo, para integrarlo al proceso de aprendizaje como elemento condicionado y condicionador a la vez, modificado y modificador de un proceso sujeto a revisión y enriquecimientos constantes, que parte de los niveles reales de comprensión y asimilación y se apoya en la crítica y la autocrítica.

Se dice que es democrática porque da cabida a todas las corrientes del pensamiento y de la cultura universal, con excepción de las concepciones fascistas, fanático-religiosas y retrógradas, ligadas al interés de los grupos monopólicos y extranjeros. Desalienante, porque está encaminada a lograr el encuentro del hombre consigo mismo, con la verdadera conciencia y con los verdaderos problemas. Nacionalista, porque está orientada a preservar y desarrollar la identidad y el patrimonio cultural e histórico.

En el modelo universidad pueblo "la extensión es definida como la forma de vinculación entre la teoría y la práctica, vinculación que debe observarse en todos los niveles académicos y como elemento integrador de la enseñanza. Su actividad debe promover la cultura de masas; su sentido, politizarla con una orientación revolucionaria y su radio de acción, el pueblo trabajador." (49)

La participación de los sectores universitarios debe revestir un carácter independiente y formas democráticas de gobierno. Estas condiciones permiten integrar la práctica docente y la investigación a las necesidades concretas de la sociedad, convirtiendo a la universidad en un factor de la transformación de la sociedad. La extensión es la forma de vinculación con la realidad social, con las clases trabajadoras.

Universidad Fábrica

El modelo universidad fábrica considera que la universidad es una rama de la producción, es decir, de la estructura económica. La considera

como una nueva rama de la producción (mercancía educativa). La universidad produce para los sectores I y II de la producción. Sus medios de producción están constituidos, por una parte, por los edificios, los laboratorios, los campos y demás bienes y, por la otra, por los maestros y los estudiantes como fuerza de trabajo.

El proceso de producción consiste en elaborar el conocimiento (mercancía educativa I) y en transmitirlo, dándole la capacitación necesaria a la fuerza de trabajo del estudiante (mercancía educativa II). El estudiante juega un doble papel: como objeto de trabajo y como fuerza de trabajo. Tanto el estudiante como el maestro son considerados como obreros.

Las funciones de la universidad de este modelo son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura; la producción y reproducción del conocimiento científico.

Universidad Partido

La tesis o modelo de universidad partido considera que la universidad debe estar ligada orgánicamente a la clase proletaria y que su función principal es, por lo tanto, política.

Las universidades son consideradas como campos de reclutamiento. Sin alcanzar a comprender el sentido de la vinculación con la realidad, luchan por transformar los órganos de extensión universitaria en instrumentos políticos: talleres de investigación, agrupaciones teatrales, brigadas de asistencia social, etc., y son utilizados como medios de agitación y propaganda. "hacia el interior, el abandono de las cuestiones propiamente universitarias se traduce en una falta de perspectivas, condicionándola, inevitablemente al pantano de la grilla. Los individuos y los grupos se sumergen en el rumor y en la intriga. La carencia de planteamientos y programas es producto de las ausencias de análisis de la problemática universitaria. Y no hay análisis, simplemente porque no existe la capacidad para hacerlo..."⁽⁵⁰⁾

FUNDAMENTOS CURRICULARES

La mayoría de las propuestas curriculares analizadas recomiendan que antes de la elaboración del plan de estudios, incluso antes de decidir la apertura de una carrera, se hagan los estudios o análisis de las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico, así como del contexto educativa, del educando y de los recursos disponibles y requeridos; recomiendan tomar en cuenta todos estos elementos a efecto de que el plan de estudios dé respuesta válida, equilibrada, completa, vigente y viable a las necesidades sociales e individuales que se pretenden resolver.

Hay fundamentos que intervienen en forma directa en la determinación de un plan de estudios. Estos son los que proporcionan información que incide directamente en la elaboración del plan. Por ejemplo, la definición del profesional a formar, las disciplinas académicas requeridas en la profesión, etc.. Y los hay que intervienen indirectamente, que permiten explicar, interpretar o corregir la información que proporcionan otros elementos intervinientes, como, por ejemplo, la estructura ocupacional, el mercado de trabajo, la legislación profesional, etc.. Y hay también de intervención mixta, que permiten explicar a otros elementos, y la información que proporcionan por sí intervienen directamente en la elaboración del plan: la definición de las necesidades sociales, el compromiso institucional, etc..

Acuña, Vega, Lagarde y Angulo, citados por Díaz Barriga ⁽⁵¹⁾ proponen realizar un estudio de la realidad social y educativa en la que los indicadores son: las condiciones económicas, sociales y culturales, y la aportación científico-tecnológica. A su vez, la realidad educativa comprende variables institucionales individuales y el análisis del plan de estudios. Establecimiento de un diagnóstico y pronóstico con respecto a las necesidades sociales.

En el caso concreto de un diseño curricular de las Escuelas de ciencias de la comunicación, Fuentes Navarro ⁽⁵²⁾ propone lo que él llama marco de referencia, como "base para iniciar el trabajo de revisión y diseño curricular. El marco de referencia pretende reconstruir la trayectoria histórica, el estado actual (diagnóstico), las posiciones

(fundamentación) y la proyección (prospectiva) de la institución o unidad académica con respecto a las dimensiones del currículum."

Arredondo ⁽⁵³⁾ propone "El análisis y reflexión sobre características, condiciones y necesidades de contexto social, político y económico, así como las del contexto educativo, del educando y de los recursos; la definición (tanto explícitas como implícitas) de los fines y objetivos educacionales; la especificación de los medios y procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos y materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera que se logran los fines propuestos."

Otras propuestas ⁽⁵⁴⁾ se orientan en "La importancia de fundamentar el currículum con base en las necesidades sociales, económicas y educativas del sistema, y no en base a las características formales de una disciplina" "...que se parta del análisis global de las necesidades sociales, personales y académicas, pues estas conforman un universo curricular que es la base para el diseño del currículum."

Ibarrola ⁽⁵⁵⁾ propone los siguientes elementos, como fundamentos de un plan de estudios: Fundamentos del contexto social, fundamentos institucionales, fundamentos del contenido formativo e informativo de la profesión, y fundamentos en cuanto a los estudiantes sujetos del proceso educativo. Y a cada fundamento les asigna tres planos de tratamiento: conceptual o filosófico, normativo o lega y real o situacional.

Los fundamentos del contexto social, económico, político y cultural, en el plano conceptual, estudia y define el modelo de sociedad real y/o deseada y establece criterios en el sentido de si se reforzará o promoverá el cambio; define y selecciona las necesidades; determina qué profesionales se necesitan, si para beneficio colectivo o para satisfacer necesidades personales y de movilidad social.

Estos mismo fundamentos, pero en el plano normativo, se refieren a las leyes y reglamentos nacionales, a las leyes, reglamentos y estatutos institucionales; a los acuerdos o disposiciones interinstitucionales, como por ejemplo los colegios, las federaciones, las asociaciones de escuelas o universidades.

Y en el plano real estudian la demanda profesional y científica de la sociedad, la estructura ocupacional: actividades propias de la profesión que deben impulsarse; el mercado real y potencial de trabajo y los recursos disponibles.

Los fundamentos institucionales, en el plano conceptual, determinan el compromiso social de la institución, los fines y funciones de la institución. En el plano normativo estudia y toma en cuenta las leyes, estatutos y reglamentos institucionales. Y en el plano real, establece la demanda profesional y científica que atenderá (o atiende) el plan de estudios, las disciplinas académicas requeridas, los recursos disponibles.

Los fundamentos del contenido formativo e informativo, en el plano conceptual, definen al profesional a formar, desde el punto de vista de sus funciones social y política. En el plano normativo, también se refieren a los fundamentos legales o reglamentarios, nacionales, institucionales e interinstitucionales. Y en el plano real se define el perfil profesional del egresado, la práctica profesional, las disciplinas académicas requeridas y las acciones de formación, aprendizaje, investigación y servicio.

Y, finalmente, los fundamentos en cuanto a los estudiantes sujetos del proceso educativo, en el plano conceptual, definen la participación del estudiante en el proceso de formación y aprendizaje de la profesión; la teoría del aprendizaje; las necesidades del estudiante. En el plano normativo, se refieren también a los reglamentos institucionales relacionados con el estudiante. Y en el plano real, analiza las necesidades del estudiante; la definición de la función del maestro; los recursos del estudiante; su nivel socioeconómico y los criterios que sigue para elegir los estudios profesionales.

Desde el punto de vista de la teoría curricular, no hay diseños para la investigación y análisis de cada elemento de los fundamentos, pero si existen diseños y estudios ya realizados en otras áreas del conocimiento, a los que se puede recurrir para lograr la información deseada, o bien se pueden diseñar los instrumentos necesarios.

Sucede a menudo que los estudios de los elementos, y el propio plan de estudios, se realizan con mucho tiempo de antelación, de manera que resultan obsoletos en el momento en que se aplican o se ejecutan.

Por supuesto, habrá que tener cuidado de determinar cual es la información necesaria, de seleccionar las necesidades y los objetivos generales del plan de estudios. La información debe permitir el análisis y la interpretación críticos de sus interrelaciones, de manera que se pueda elaborar un plan de estudios conforme al modelo social deseado y a las necesidades que la institución pretende ayudar a resolver.

El Departamento de Formación de Profesores, de la Universidad

Autónoma de Guerrero, tomando en cuenta las diferentes propuestas, hizo una síntesis de los fundamentos que dan sustento a un plan de estudios y propuso un cuadro sinóptico de doble entrada.

contexto

TIPO PLANOS	Fundamentos del contenido social, económico, político y cultural.	Fundamentos institucionales.	Fundamentos del contenido formativo e informativo de profesión.	Fundamentos en cuanto a los estudiantes sujetos del proceso educativo.
<p style="text-align: center;">CONCEPTUAL</p> <p style="text-align: center;">o</p> <p style="text-align: center;">FILOSÓFICO</p>	<p>Definición de modelos de sociedad: real y/o deseada.</p> <p>Definición de necesidades sociales.</p> <p>¿Qué educación y para qué desarrollo?</p> <p>Profesionales para satisfacer necesidades personales o colectivas?</p> <p>Reproducción de estructuras sociales o influir en su modificación.</p>	<p>Compromiso social de la universidad.</p> <p>Fines institucionales: Investigación Extensión Docencia</p> <p>¿Qué orientación se les dará?</p> <p>Funciones institucionales.</p>	<p>Definición del profesional a formar</p> <p>a) Función social: - Características y grado de complejidad del ejercicio laboral - Filosofía profesional. - Evaluación de la profesión.</p> <p>b) Función crítica: - Cuestionamiento de lo establecido y con base en los aspectos que intervienen y derivan de su formación social personal, científica, etc. como profesional.</p>	<p>Definición de su participación en el proceso de formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Receptor memorista entrenable de conocimientos y habilidades? - Predecible en función de estímulos y respuestas? - Activo, responsable, participativo en toma de decisiones, consciente y crítico, etc.? <p>Teoría del aprendizaje. Necesidades del estudiante.</p>
<p style="text-align: center;">LEGAL</p> <p style="text-align: center;">o</p> <p style="text-align: center;">NORMATIVO</p>	<p>Leyes nacionales Leyes, reglamentos y estatutos institucionales. Acuerdos interinstitucionales.</p>	<p>Estatutos, reglamentos, leyes institucionales.</p>	<p>Leyes, reglamentos, estatutos nacionales, institucionales.</p>	<p>Reglamentos institucionales relacionados con el estudiante: inscripción, exámenes, derechos, etc.</p>
<p style="text-align: center;">REAL</p> <p style="text-align: center;">o</p> <p style="text-align: center;">SITUACIONAL</p>	<p>Demanda profesional y científica de la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura ocupacional: Actividades propias de la profesión que deben impulsarse. - Mercado real y potencial de trabajo. - Recursos disponibles. 	<p>Demanda profesional y científica que atenderá el plan de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan de estudio - Recursos disponibles. 	<p>Perfil profesional del egresado.</p> <p>Practica profesional. Disciplinas requeridas. Acciones de formación, aprendizaje, investigación, servicio</p>	<p>Necesidades del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación académica de ingreso y de egreso. - Examen de diagnóstico. <p>Función del docente. Recursos del estudiante. Nivel socioeconómico. Características que siguen para elegir los estudios profesionales.</p>

FUNDAMENTOS CURRICULARES

OBJETIVOS CURRICULARES

Los objetivos curriculares se conciben y se formulan como una descripción de los resultados generales que deben obtenerse en un proceso educativo. Con ellos se pretende contribuir a satisfacer una necesidad o un conjunto de necesidades, que fueron detectadas con anterioridad. Son orientadores de los actores del proceso educativo, por cuya razón es necesario que los criterios sean explícitos y claros, pues de otra manera operan como artificios encubridores del trasfondo ideológico y político que da sustento al plan de estudios.

“Los objetivos generales se conciben como la expresión de la modalidad y el nivel de la práctica profesional que el estudiante integrará al finalizar el proceso y operación del plan de estudios en relación a la forma y nivel de manejo de los problemas de la profesión, y no significan limitar o definir de antemano lo que el estudiante va a aprender, sino señalar las metas que han sido identificadas como mínimas para el desarrollo del plan y, en su caso, para un curso”.⁽⁵⁶⁾

Por supuesto, los objetivos y su formulación estarán siempre implícita o explícitamente en correspondencia con el modelo de universidad o escuela para la cual se elabore el plan de estudios. Y es que el plan de estudios que diseña una institución para formar a un profesional “... más que una mera respuesta educativa, consciente o inconscientemente, es una respuesta ideológica y política a los problemas sociales, económicos, culturales, etc.”.⁽⁵⁷⁾ Por ejemplo, en la visión de un modelo crítico de universidad en la proyección de un plan de estudios es necesario hacer un análisis histórico de la práctica de la profesión y evidenciar su relación y repercusiones con los cambios de los planes de estudios, mientras que en la visión conductista se restringe la noción de objetivos a un conjunto de conductas observables en los sujetos e independientemente de su nivel de generalidad se definen como enunciado y formulación explícita y precisa de los cambios que se esperan en los estudiantes como resultado de un proceso determinado de enseñanza aprendizaje.

Los objetivos generales del plan de estudios de una profesión derivan directamente de fundamentos que son externos al propio plan de

estudios, pero le dan sustento y, en consecuencia, es necesario analizarlos de manera integral para sintetizarlos y traducirlos a términos operacionales.

Bonilla ⁽⁵⁸⁾ sostiene que la formulación de los objetivos generales sirven para:

- Sintetizar el compromiso social de la institución y la respuesta que da desde su perspectiva a los problemas y necesidades del contexto social.
- Delimitar el alcance y complejidad total del plan de estudios su integración epistemológica.
- Definir las prácticas sociales que actuarán como factores de integración del plan.
- Guiar, dar contexto, articulación y equilibrio internos a los contenidos.
- Orientar, articular, interrelacionar las acciones de aprendizaje, investigación y servicio.
- Orientar la evaluación y revaloración de los procesos, resultados, etc. Establecimiento de criterios para definir y enunciar objetivos generales del plan de estudios.

La comisión de nuevos métodos de enseñanza, de la Universidad Autónoma de México (UNAM) ⁽⁵⁹⁾ propone los siguientes pasos para formular los objetivos:

- Determinar si existen o no objetivos generales.
- En caso afirmativo, identificarlos con los elementos de que se disponga: declaraciones, documentos, prospectos, etc..
- Precisar si tienen validez en la perspectiva del proyecto educativo institucional, dado que de la validez de los objetivos generales depende la validez del propio plan de estudios.
- Identificar los procedimientos seguidos para definirlos, considerando como mínimo los requisitos relativos a: Los fundamentos del plan de estudios tomados en cuenta para obtener los objetivos; los procedimientos que se han utilizado para obtener la información sobre esos

fundamentos; la teoría curricular o teoría del conocimiento en que se sustentan y la manera explícita y formal de enunciarlos y categorizarlos.

- Identificar los criterios que fundamentan cada uno de estos elementos del proceso y funcionamiento.
- Analizar qué fundamentos inciden sobre cada objetivo para tener una visión completa, equilibrada y viable de las necesidades sociales e individuales de la práctica social de la profesión que debe satisfacer el plan de estudios.
- Analizar los problemas que se han de afrontar al confrontar estos egresados, dotados de visión crítica, dotados con nuevas habilidades y conocimientos, en contradicción con la estructura de tendencia estable y dependiente del aparato productivo.
- El análisis del mayor número de fundamentos que, en las limitaciones existentes, sea posible revisar, permitirá disponer de una mayor cantidad de alternativas en la toma de decisiones concretas, tanto por el fundamento como por sus interrelaciones con los restantes.

José A. Amaz⁽⁶⁰⁾ advierte que para formular los objetivos curriculares, previamente es necesario precisar las necesidades que se atenderán y propone los siguientes pasos:

- Identificar los propósitos de la institución educativa.
- Seleccionar las necesidades que se atenderán.
- Jerarquizar las necesidades seleccionadas.
- Cuantificar las necesidades seleccionadas.

PERFIL PROFESIONAL

El perfil constituye una descripción de las funciones que deberá ser capaz de realizar el profesional al terminar sus estudios e integrarse al mercado de trabajo en el campo de su profesión. Pero una descripción que no se concreta a un listado de actividades, inventado por un equipo de "expertos", sino que debe de ser una relación sistematizada, estructurada, de acuerdo a las características de la profesión. Por ejemplo, los niveles o áreas en donde deberá desempeñarse el profesional.

Algunos autores consideran que es suficiente con plantear un grado de generalidades de las actividades que desempeñará el egresado, mientras que otros sustentan que es necesario el análisis pormenorizado como base para el diseño de los perfiles. Ambos planteamientos tienen ventajas y desventajas, por lo que se recomienda que los diseñadores establezcan el grado adecuado de especificidad, con bases en el análisis de la práctica profesional.

La descripción de funciones no debe referirse únicamente a conocimientos y destrezas motrices, sino debe incluir también las concepciones que se encuentran en la base del diseño curricular y se vincula, por lo tanto, con las expectativas que se tienen con respecto a la profesión, a su prestigio social, a su remuneración, etc.

Además del análisis de las funciones, es necesario analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta, así como tener claro a qué sectores sociales beneficia esta respuesta y con qué sectores se vinculará el profesional.

La elaboración de un perfil del egresado se inicia porque se ha detectado una necesidad (o conjunto de necesidades), juzgándose, además, que para darle satisfacción se requiere de determinado tipo de egresado, entendiéndose con este término a un educando que ha terminado un proceso delimitado, definido, de enseñanza aprendizaje. Durante el proceso de elaboración del perfil se tiene que hacer una investigación que nos permita conocer adecuadamente las necesidades detectadas, para confirmar o rectificar la decisión de atenderlas y para definir con mayor precisión el tipo de egresado.

Un análisis de esta naturaleza es esencial para garantizar una adecuada selección de contenidos.

Es conveniente tomar en cuenta la evaluación curricular, especialmente en lo que se refiere al seguimiento de los egresados para obtener información sobre las labores que están desempeñando, cómo la están desempeñando, en qué lugares, con qué eficacia, etc. con el objeto de cerciorarse si se está cumpliendo con lo deseado, o bien subsanar deficiencias con modificaciones, tanto en el perfil como en los contenidos de aprendizaje y en la totalidad del plan.

En términos generales se asegura que una buena elaboración de un perfil del egresado ofrece ventajas; sin embargo, nos parece importante resaltar las que observa Alma Dea Cerdá Michel: ⁽⁶¹⁾

- Influye en la selección de los contenidos y en actividades de aprendizaje, como en la orientación de los mismo, ya que los contenidos poseen una estructura y ésta no se refiere sólo a una sucesión temporal, sino a una organización jerárquica.
- Al saber que tipo de profesional se desea formar, es posible determinar qué tipo de maestro se requiere, esto es, que conocimientos, habilidades y destrezas debe manejar y qué orientación debe tener.
- Son de utilidad para hacer una planificación de la formación profesional, ya que permite saber qué tipo de profesional está preparando cada institución y con ello se puede lograr una mayor vinculación con las necesidades sociales de cada región y con el mercado de trabajo.

Prácticamente cada autor propone una metodología para la estructuración del perfil profesional; sin embargo, son pocas las variantes metodológicas que se pueden observar. Es mas bien la concepción ideológica y política y la seriedad con que se elabore las que determinarán su eficacia.

Arnaz ⁽⁶²⁾, por ejemplo, sugiere dar respuesta a una serie de preguntas aplicadas a cinco diferentes áreas o temas, que pueden servir para organizar el proceso de elaboración de un perfil profesional. Las cinco baterías de preguntas están destinadas a explicar la hipótesis sobre la conveniencia de un nuevo tipo de egresado; reconocer el marco normativo y de planeación en el que debe ubicarse la elaboración del perfil; precisar las necesidades en función de las cuales se elabora el

perfil; determinar capacidades con las que el egresado sería satisfactor de las necesidades previamente precisadas y revisar la pertinencia del perfil elaborado. Sobre esas cinco áreas se hacen todas las preguntas que sean necesarias y, por supuesto, se trata de satisfacerlas en la formulación del perfil.

Cerda Mitchel ⁽⁶³⁾ sostiene que es necesario llevar a cabo dos programas fundamentales: análisis del campo profesional y caracterizar a la institución en donde se va a implantar el plan de estudios.

Al analizar el campo profesional, se propone obtener las funciones genéricas y prospectivas de la carrera o, en otras palabras, las funciones que los profesionales de esa rama del saber ejercen actualmente y las que de acuerdo a las tendencias de la profesión, las fluctuaciones del mercado de trabajo, las necesidades sociales de la profesión, los avances científico-tecnológicos ejercerán probablemente a largo plazo.

Cerda Mitchel ⁽⁶⁴⁾ propone los siguientes estudios, para determinar el perfil profesional:

- Análisis de las necesidades sociales de la profesión.
- Inventario de rasgos profesionales.
- Análisis del mercado de trabajo actual y prospectivo.
- Análisis de las tendencias nacionales e internacionales de profesión.
- Estudio del marco legal que rige al ejercicio de la profesión.

El objetivo del análisis de las necesidades (de comunicación, de salud, de vivienda, de alimentación, etc.) que los distintos sectores sociales tienen del servicio que puede ofrecer el profesional en cuestión, en un momento histórico dado. Es conveniente tomar en cuenta que estas necesidades varían de acuerdo a las regiones y las distintas etapas del aparato productivo. Para este análisis pueden consultarse las investigaciones que se consideren serias, que han realizado diferentes instituciones y personas idóneas.

Con el inventario de rasgos profesionales se obtiene la información sobre las actividades que actualmente desempeñan los profesionales y de las características que deben poseer para realizarlas, así como la

frecuencia con que se realizan. Es conveniente establecer contacto con las principales instituciones o centros de trabajo, para elaborar un listado tentativo de rasgos profesionales para, después, enviarla a los profesionales con la finalidad de que anoten cuáles son las actividades que realizan con mayor frecuencia y que den su opinión sobre el listado. Finalmente se integra el inventario definitivo de rasgos profesionales.

Con el análisis anterior se puede detectar si las actividades que realizan los profesionales dan o no respuesta adecuada a las necesidades sociales de la profesión y determinar tentativamente cuáles son las prácticas dominantes, las decadentes y cuáles las posibles prácticas alternativas de la profesión.

Al hacer el inventario de rasgos profesionales se puede hacer al mismo tiempo el del mercado de trabajo.

El análisis de las tendencias nacionales e internacionales de la profesión se vincula con la orientación que se dará a la investigación científica y tecnológica del área que incumbe a la profesión. Debe determinarse que estas tendencias a veces no corresponden al grado de avance científico y tecnológico del país o no responden a sus necesidades primordiales.

También deben establecerse las funciones genéricas actuales y prospectivas de la profesión.

Es necesario hacer un serio análisis de las características de la institución en la que se implantará el plan de estudios. Debe comprender básicamente cuatro aspectos: políticas y filosofía, el marco legal, la administración y los recursos de que dispone.

Otmara González ⁽⁶⁵⁾ propone la elaboración del perfil profesional desde un enfoque histórico cultural, que establece un modelo general de la actividad humana, aplicable a la actividad profesional. "La actividad se concibe como el proceso que mediatiza la relación entre el hombre, sujeto de la actividad, y los objetos de la realidad y constituye, por lo tanto, la vía esencial para la comprensión de la determinación del hombre. Posee una estructura que relaciona entre sí a sus componentes entre los cuales se identifica el sujeto de la actividad como agente; el objeto sobre el cual recae la acción del sujeto y que resulta transformado en un producto final; el sistema de medios que utiliza el sujeto para lograr la transformación, constituido por el sistema de acciones que realiza y los instrumentos que

emplea, sean ideales o materiales, y los objetivos de la actividad que establecen la relación entre estos componentes y dan a la actividad una dirección determinada hacia el resultado final". (66)

En la elaboración del perfil profesional mediante este enfoque es posible identificar tres etapas del análisis de la actividad profesional.

La primera etapa consiste en la identificación precisa de las tareas de un profesional en una situación social determinada.

Se define la tarea como la actividad en condiciones concretas de realización, con un fin en sí misma y una solución real, donde se identifican los momentos de su realización, desde el planteamiento del problema hasta su solución y evaluación.

De la imagen original del profesional también se desprenden cualidades que no constituyen tareas en sí, sino que son características que se manifiestan en la ejecución de cualquier tarea profesional y le da el sello de profesionalidad. Se refiere generalmente a índices de excelencia, tales como eficiencia, seguridad, protección del hombre y del entorno, tiempo y calidad. Estos índices se incorporan a la formulación de tareas que requieren, y constituyen criterios para evaluar su realización.

El resultado de la primera etapa permite pasar a la fundamentación del perfil, que es la segunda etapa: descubrir el sistema de actividades básicas generalizadas que definen el núcleo de la profesión y que deben orientar la elaboración del plan de estudios. La aplicación de este modelo permite identificar en cada tarea que realiza el profesional sus componentes concretos: objeto, sujeto, resultado final, objetivos, acciones e instrumentos y condiciones específicas en las que se ejecuta, así como los distintos momentos funcionales y la concatenación de los componentes en cada momento. Es posible, también, comparar las tareas entre sí, determinar la especificidad de los componentes que las diferencian y agruparlas siguiendo criterios establecidos, como una vía para precisar las actividades básicas generalizadas.

La fundamentación es el momento más importante en la elaboración del perfil profesional. Se señala como la necesidad de alcanzar un grado de generalidad en la formulación de las tareas, que permite su agrupamiento. De acuerdo con esta teoría, puede identificarse cada uno de los componentes reales de las tareas profesionales como criterio de agrupación: el objetivo de transformación (la actividad generalizada se

define por el conjunto de tareas profesionales que se ejercen sobre el mismo objeto); los medios o instrumentos (la comunidad se refiere a las acciones e instrumentos que se utilizan para diversos objetos) e incluso por rasgos del sujeto mismo (el criterio se refiere a cualidades personales a formar, que se suponen esenciales de la actividad profesional, con independencia del objeto o los medios empleados).

“La determinación de las actividades básicas generalizadas como agrupaciones de tareas que cumplen objetivos similares, aunque varíen en sus componentes, representa el momento de la fundamentalización en la elaboración del perfil, donde se revelan los rasgos esenciales de la actividad profesional en la multiplicidad de las tareas concretas e, incluso, permite valorar el posible surgimiento de tareas no realizadas en el presente.”⁽⁶⁷⁾

Este método aporta la posibilidad de develar los criterios que han dado lugar a esta formalización y su propia historia, afirmada en el surgimiento y desarrollo de la profesión. Este conocimiento es la clave para estructurar la enseñanza dirigida a la asimilación de los aspectos más esenciales de la profesión sin tener que recurrir a la exposición de todas las variantes particulares de las tareas, ni descansar en la acumulación de experiencias empíricas y en su posterior generalización por parte del estudiante.

La tercera etapa consiste en definir las relaciones entre las actividades básicas generalizadas. Si el perfil profesional debe orientar la conformación del sistema docente, no basta con identificar aquellas actividades, sino que es imprescindible determinar las relaciones estructurales y genéticas entre ellas; estos nexos se modelan en el planteamiento docente y constituyen el núcleo de la profesión a los efectos de la enseñanza.

La historia de las actividades generalizadas tanto en el contexto histórico social de la humanidad, como en contextos más específicos (nacional o regional, por ejemplo) permiten identificar sus orígenes, sus posibles relaciones y vínculos. La aparición y desarrollo de sus rasgos y características y, por último, las direcciones de su evolución futura. Este análisis permite, además, el equilibrio entre tareas aparentemente obsoletas en la práctica profesional corriente y las tareas emergentes, dada su significación para la enseñanza.

“La relación entre las actividades básicas generalizadas completa

la imagen del profesional, al introducir el peso relativo y el orden en que deberán formarse durante el proceso de enseñanza y ofrece además un argumento preciso para la determinación del alcance del perfil. La posibilidad de un perfil adecuado está dada por la identificación del núcleo de la profesión, que se define como el sistema de actividades básicas generalizadas y sus nexos históricos genéticos. Puede contribuir a revelar los vínculos entre perfiles excesivamente especializados y la posibilidad de enfrentar la formación de profesionales de base general y un amplio espectro de especialidades ulteriores, sin fragmentar esta formación en carreras formalmente distintas pero esencialmente similares". (68)

También se pone de manifiesto el vínculo entre las decisiones de carácter profesional y el sistema de valores del sujeto que orienta un enfoque personal del problema que enfrenta: cualidades de la personalidad, independencia, creatividad, colectivismo, sino que constituye condiciones necesarias de su planteamiento y resolución.

Aplicando los aportes de las diferentes propuestas metodológicas para la elaboración del perfil profesional se ideó y desarrolló lo que llamamos modelo teórico del perfil profesional del técnico en periodismo, que integra el currículum de la Escuela de ciencias de la comunicación, para la formación de técnicos en periodismo, de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Se convino en que el perfil de un profesional se configura con tres áreas: personal, social y ocupacional. Por considerar que las áreas personal y social corresponden a las aspiraciones de una institución, nos limitamos a la definición teórica de las condiciones que caracterizaban al perfil del profesional a formar (en este caso el de técnico en periodismo), como ejecutor del trabajo en la visión de un desempeño actual y futuro, o sea el área ocupacional.

Como paso anterior a la elaboración del perfil del profesional se realizaron los estudios necesarios anotados en el capítulo Fundamentos Curriculares, de esta misma propuesta.

El contexto en el que se desenvuelve el profesional (en este caso el técnico en periodismo) queda determinado en el área de actuación en un momento dado, es decir, lo que algunos especialistas denominan "un profesionista en situación", que configura las variables básicas. En cada una de ellas debe desempeñar diversas funciones y papeles: informa-

ción-redacción, administración-información, organización-dirección, que se dan en diferentes niveles, que van desde aspectos de filosofía política de comunicación-información hasta los directivos en los medios de comunicación colectiva.

MODELO TEÓRICO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL TÉCNICO EN PERIODISMO (ÁREA OCUPACIONAL)

CONTEXTO (VARIABLES BÁSICAS)	FUNCIONES CAMPOS GENERALES DE LA PRACTICA PROFESIONAL	VARIABLES DEPENDIENTES ACTIVIDADES OCUPACIONALES
<p>Políticas de los medios de comunicación colectiva del país.</p> <p>Enfoques teóricos y modelos de comunicación.</p>	<p>Teórico en periodismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar, analizar y criticar la filosofía y políticas de los medios de comunicación colectiva a partir de la macro y microrealidad política, económica, social y cultural de la entidad y del país. - Conocer, analizar y evaluar las diferentes teorías y modelos de comunicación colectiva. - Ubicar el modelo de comunicación-información y sus tendencias en relación a las corrientes de comunicación-información universales. - Conocer, analizar y criticar las limitaciones que impone y las libertades que otorga el régimen de propiedad de los medios de comunicación colectiva a la información. - Conocer, analizar y evaluar la legislación y la ética, en la información-comunicación en el país y en la entidad. - Considerar su estrategia de trabajo en los medios de comunicación colectiva como una hipótesis de acción que debe ser continuamente revisada a fin de comprobar su eficacia y consecuencias. - Permanecer actualizado en relación a su área sustantiva en comunicación-información, relacionando su acción profesional con la ciencia y la tecnología.

MODELO TEÓRICO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL TÉCNICO EN PERIODISMO (ÁREA OCUPACIONAL)

CONTEXTO (VARIABLES BÁSICAS)	FUNCIONES CAMPOS GENERALES DE LA PRACTICA PROFESIONAL	VARIABLES DEPENDIENTES ACTIVIDADES OCUPACIONALES
Ubicación específica en un medio de comunicación colectiva.		<ul style="list-style-type: none"> - Que haga conciencia en los receptores de sus mensajes de la realidad social en que vivimos y fortalezca un criterio de opinión favorable al cambio social. - Participar en congresos, foros, etcétera, para: <ul style="list-style-type: none"> - Aportar y compartir experiencias profesionales. - Estar al día en las corrientes y tendencias en comunicación-información. - Participar en la elaboración, ejecución, control y evaluación de programas y proyectos de comunicación-información: <ul style="list-style-type: none"> - Aportando datos y propuestas de solución de su propia experiencia profesional. - Participar en proyectos de interés profesional aportando información, sugerencias y analizando otras proposiciones. - Colaborar con diversas instituciones u organizaciones en los aspectos vinculados con su especialidad.

MODELO TEÓRICO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL TÉCNICO EN PERIODISMO (ÁREA OCUPACIONAL)

CONTEXTO (VARIABLES BÁSICAS)	FUNCIONES CAMPOS GENERALES DE LA PRACTICA PROFESIONAL	VARIABLES DEPENDIENTES ACTIVIDADES OCUPACIONALES
		<ul style="list-style-type: none"> • Selección de personal para las diferentes áreas de trabajo de un periódico pequeño. - Participar en la definición de funciones, actividades y tareas de personal de un periódico pequeño. - Elementos de organización y dirección de periódicos medianos y grandes.-

MODELO TEÓRICO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL TÉCNICO EN PERIODISMO (ÁREA OCUPACIONAL)

CONTEXTO (VARIABLES BÁSICAS)	FUNCIONES CAMPOS GENERALES DE LA PRACTICA PROFESIONAL	VARIABLES DEPENDIENTES ACTIVIDADES OCUPACIONALES
<p>En un periódico grande a nivel nacional ^(*)</p> <p>(Diarios, semanarios, revistas).</p> <p>Requerimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicos: Intermedios. - Teóricos: Sociológicos. 	<p>Información-redacción.</p>	<p>REPORTERO-REDACTOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recabar y organizar datos y redactar mensajes a transmitir en los medios impresos de comunicación colectiva. - Conocer y manejar con eficiencia los diferentes géneros periodísticos y adecuarlos a los requerimientos específicos de un medio de comunicación colectiva.

^(*) Se considera periódico grande a aquel que tiene más de 60 páginas, formato tabloide, y cuyo personal es de más de 30 trabajadores.

MODELO TEÓRICO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL TÉCNICO EN PERIODISMO (ÁREA OCUPACIONAL)

CONTEXTO (VARIABLES BÁSICAS)	FUNCIONES CAMPOS GENERALES DE LA PRACTICA PROFESIONAL	VARIABLES DEPENDIENTES ACTIVIDADES OCUPACIONALES
<p>En radiodifusión.</p> <p>Requerimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicos: Intermedios. - Teóricos: Sociológicos. 	<p>Información-redacción.</p> <p>Producción-realización.</p> <p>Administración-información.</p>	<p>REPORTERO-REDACTOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recabar y organizar datos y redactar mensajes a transmitir por medio de las radiodifusoras. - Conocer y manejar con eficiencia los diferentes géneros periodísticos y adecuarlos a los requerimientos específicos de las radiodifusoras. - Elaborar guiones para distintos programas. - Realizar guiones. - Conocimientos del manejo de equipo de grabación. <p>JEFE DE INFORMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las diferentes áreas de trabajo de las radiodifusoras. - Conocer y dirigir el departamento de información de una radiodifusora. - Selección de personal de información. - Planeación, supervisión y evaluación de actividades y logros en el área de información.

MODELO TEÓRICO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL TÉCNICO EN PERIODISMO (ÁREA OCUPACIONAL)

CONTEXTO (VARIABLES BÁSICAS)	FUNCIONES CAMPOS GENERALES DE LA PRACTICA PROFESIONAL	VARIABLES DEPENDIENTES ACTIVIDADES OCUPACIONALES
<p>Ubicación en oficinas de Prensa y Relaciones Públicas.</p> <p>Requerimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicos: Intermedios. - Teóricos: Sociológicos. 	<p>Información-redacción.</p> <p>Directiva-ejecutiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar y distribuir material periodístico de actividades y productos de la empresa, institución u organización. - Conocer y manejar con eficiencia los instrumentos teóricos, metodológicos y técnicos necesarios en las oficinas de Prensa y Relaciones Públicas. - Planear, ejecutar y evaluar campañas de publicidad y propaganda. - Planear, ejecutar y evaluar actividades internas y externas de Relaciones Públicas. - Selección de personal. - Tener claridad y conciencia de la función que cumple la publicidad dentro del sistema. - Saber interpretar hechos y situaciones, estados colectivos, etc..

PLAN DE ESTUDIOS

Se define como plan de estudios a la parte del currículum que expresa el sistema de acciones y relaciones pedagógicas que orientan la actividad de aprendizaje del estudiante. "Se dirige a la formación del sistema de capacidades y valores de un individuo que hace posible la realización exitosa de una actividad profesional mediante la modelación de esta misma actividad de forma dirigida." (69)

Por plan de estudios se entiende también al conjunto de estructuras académico-organizativas que facilitan y propician una forma legítima de acceso al conocimiento. Mediante estas estructuras un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos de un conocimiento y de las formas de adquirirlo. Estas estructuras se refieren a aspectos esenciales de división y agrupación del conocimiento, de los profesores, de los estudiantes y de los recursos, a través de elementos como criterios para la contratación y promoción de profesores, asignación de tiempos y espacios para las diferentes funciones universitarias y su vinculación interna, disposición de recursos para el aprendizaje, que a su vez precisan formas de acceso al conocimiento; formas de evaluación y control del conocimiento y certificación legal y social de los conocimientos adquiridos.

Arnaz (70) señala que los planes de estudios sirven para informar a educandos, profesores, administradores y padres de familia (de los educandos) acerca de:

- Aquello sobre lo que han de aprender los educandos durante todo un proceso concreto, determinado, de enseñanza-aprendizaje.
- El orden que se deberá seguir dentro de este proceso, o las opciones que tiene el educando en cuanto al orden a seguir.

Las características de un plan de estudios están determinadas por el modelo de universidad o unidad académica para la cual se elabora, modelo que establecerá la congruencia entre todos los elementos que componen el currículum. Cerdá Mitchel (71) señala que además de otros

elementos es necesario definir el marco teórico en que se sustenta. "Esto es importante -dice- porque el diseño curricular no se realiza en un vacío teórico y valoral; siempre en la base se encuentra una concepción de profesión, de práctica profesional, de formación profesional, de currículum, de enseñanza aprendizaje, etc. que reflejan la ideología de los diseñadores del plan y que se reproducen por el currículum oculto". Insiste en que es necesario definir todas las concepciones para una mejor comprensión de lo que se pretende en el plan de estudios, por parte de los participantes en el proceso, quienes, además, deben tener presente las condiciones de la institución en la que se implantará el plan, en lo que se refiere a instalaciones, recursos, etc., es decir a sus posibilidades y limitaciones.

Los planes de estudios se desarrollan en un ámbito social e institucional, de manera que es necesario tomar en cuenta la situación real socioeconómica, histórica y política de la región en la que se implantará, y tomar en cuenta también las necesidades y características de los estudiantes y de la institución. Cada institución debe abocarse a la estructuración de los planes más coherentes con su situación particular. Desde el punto de vista de la corriente crítica de la educación (modelo crítico de universidad), el plan de estudios tiene (o debe tener) las siguientes características:

- Solidez, si se sustenta en una fundamentación razonada de la práctica social y los demás factores que influyan en la educación, y no se deriven de meras opiniones y especulaciones del grupo que lo elabora.
- Concordancia, si concuerdan fines, funciones, objetivos, acciones, procedimientos y contenidos.
- Transparencia, si hace claras todas las posibilidades, alternativas, y la participación que deben tener todos los que intervienen en el proceso educativo.
- Sistematización, si consta de una sucesión de procesos organizados previamente y si cada proceso repercute sobre la totalidad del plan, sobre todo tratándose de métodos, interrelaciones, medios, recursos disponibles y, especialmente, respecto a los demás ciclos del sistema escolar.
- Validez interna, si el diseño da al plan una estructura, organización y formulación de sus elementos, que los articula y los interrelaciona.
- Continuidad, si considera que el diseño y vigencia no son para

siempre, ni para tiempo indefinido. Por motivos sociales, científicos y técnicos, un plan de estudios responde cada vez menos a las necesidades sociales e individuales.

- Integración, si la organización de los conocimientos y prácticas reducen la rigidez de la clasificación de las disciplinas en una visión globalizadora; si promueve actividades creativas de aprendizaje, investigación y servicio, coordinados. "La integración debe redimensionar los planes de estudio en su operatividad, horarios, conceptos de aula, balanceándola sobre la base de los descubrimientos científicos, su aplicación y consecuencias en el contexto social, enfatizando qué conocimientos y que tecnología son una tarea social a realizar y no una mera mercancía que se produce, se asimila y se compra." (72)
- Popular, si vincula a la población mediante la línea de educación de masas, en beneficio del pueblo entero; si el quehacer académico se vincula con los problemas de la sociedad global, como ejercicio de la responsabilidad educativa.
- Crítico, si en una acción globalizadora integra en el proceso de formación el aprendizaje, la investigación y el servicio, como método para enjuiciar lo consagrado por la sociedad a transformar; si cuando en el proceso de formación del profesional es radical y lo enfrenta a la raíz que origina los problemas sociales en la teoría y en la práctica; si en el proceso de formación del profesional atiende prioritariamente las características del proceso de aprendizaje y a sus repercusiones sociales; si cuando en el proceso de formación del profesional busca orientar los fines de la educación hacia la vida, a la comprensión crítica del mundo y de la sociedad, y si las actividades escolares se vinculan a la problemática social, para evaluarla críticamente y poder presentar alternativas teórico-prácticas para su solución, y cuando no considera a la ciencia como un problema resuelto, sino promueve su continua investigación en un ambiente de cooperación mutua entre educando y educador.
- Democrático, si el proceso de formación y demás aspectos de la vida académica se insertan en la vida del pueblo y coadyuvan a solucionar su problemática; si busca equilibrar la satisfacción de las necesidades colectiva e individuales y, en los casos de divergencia entre estos intereses, lo colectivo privilegia y subordina a lo individual; si difunde y hace llegar sus logros en conocimientos, investigación y conquistas

hasta las clases marginadas; si en la vida académica interna dinamiza el proceso educativo para dar formación que permita al educando romper con el cordón umbilical de la dependencia maestro-alumno; si la vida interna y los procesos de formación se dinamizan con la aportación y concurrencia de la totalidad de la comunidad universitaria a las tareas de transformación y hace llegar los frutos del trabajo universitario a la comunidad.

- Flexible, si está organizado de manera tal que el régimen académico permita sin problemas que se adapten y se realicen los cambios y combinaciones que faciliten la incorporación, sustitución y aún supresión de contenidos, prácticas, etc..

La mayor parte de la bibliografía referida al diseño de los planes y programas de estudios identifican tres etapas fundamentales en su elaboración. Arnaz ⁽⁷³⁾ identifica las siguientes etapas: selección de contenidos, derivación de objetivos particulares de los objetivos curriculares y estructuración de los cursos del plan de estudios.

O. González ⁽⁷⁴⁾ distingue las siguientes etapas: selección de contenidos, estructuración de los contenidos y asignación de tiempos.

SELECCION DE CONTENIDOS

La mayoría de las propuestas curriculares coinciden que la selección de contenidos, o sea todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje: conocimientos, actitudes, habilidades, etc. es un momento fundamental en la elaboración del plan de estudios, al grado de que muchas veces es la única tarea cuya resolución concita el interés de los profesionales.

La selección de contenidos consiste en elegir de entre todos los objetivos posibles de aprendizaje los que son más pertinentes para el logro de los objetivos curriculares.

Algunos autores señalan la necesidad de que los contenidos correspondan con los objetivos curriculares, mientras que otros los hacen corresponder con los perfiles profesionales. Y es que hay diseños curriculares que contienen objetivos curriculares y perfil profesional, mientras que otros sólo contiene el perfil profesional y en él hacen descansar los contenidos.

Hay diferentes métodos y criterios de selección de contenidos, pero resulta frecuente recurrir a métodos empíricos. Los modelos conductistas

descomponen los objetivos originales de la formación final en objetivos parciales, y estos a su vez en objetivos más limitados hasta alcanzar el nivel de objetivos supuestamente ya logrados en los niveles precedentes, y es a partir de estos objetivos limitados que se definen y seleccionan los contenidos.

O. González ⁽⁷⁵⁾ propone un método que asume como contenido fundamental la definición del tipo de correspondencia de cada contenido las tareas profesionales del perfil, de tal manera que se evalúe y garantice que cada contenido seleccionado se identifique con la estructura, función e historia de las tareas profesionales prevista.

Identifica tres tipos de correspondencia entre contenidos y objetivos terminales:

- Contenidos seleccionados por la lógica de la profesión. Estos son los que responden directamente a la profesión y cuya concatenación modela la tarea profesional en su forma más concreta, con énfasis en la integración de conocimientos y habilidades ya formados, en secuencias dirigidas a la consecución de objetivos determinados, sean secuencias ya establecidas como algoritmos profesionales, o secuencias que tienen que ser construidas para casos particulares. Estos contenidos pueden estar referidos a uno de los objetivos identificados en el perfil y constituir las distintas acciones que se aplican sobre él, o referirse a una secuencia tipo de acciones que se aplican a varios objetos del perfil; también es posible una táctica mixta, que utilice ambas aproximaciones.
- Contenidos seleccionados por la lógica del instrumento o etapa, que se refiere a contenidos que responden a etapas funcionales relativamente independientes de las tareas profesionales y que tienen un carácter de instrumento, medio o acción parcial. Este carácter instrumental supone que el contenido seleccionado, objeto o acción esté presente en distintas tareas profesionales con funciones bien definidas.
- Contenidos seleccionados por la lógica de la ciencia. Estos contenidos se refieren a contenidos sistemáticos tradicionalmente como disciplinas científicas en la práctica pedagógica. Estos contenidos constituyen los lenguajes de la profesión-sistema de modelos reglas propios de una ciencia que permiten describir los objetos de la profesión y sus posibles transformaciones. A pesar de su especificidad en tanto

ciencia, estos contenidos deben responder a los objetivos de la formación profesional, y no construir sus propios objetivos referidos a su objeto. Con estos contenidos puede lograrse otro objetivo que se refiere a los procedimientos lógicos del pensamiento, cuyo carácter general permite su formación en el contexto de los lenguajes científicos. Estas ciencias suelen aparecer como ciencias básicas en la mayoría de planes de estudios de la mayoría de carreras (matemáticas, economía, lenguaje) y se les concede una relativa autonomía que a veces llega a una independencia total con respecto de la profesión.

Cuando se identifica cada contenido en su relación directa con las tareas profesionales se garantiza la inclusión en el plan de estudios de aquellos que tienen una correspondencia real con los objetivos terminales o responden a la lógica de su formación y evita repeticiones, solapamientos innecesarios y contenidos no fundamentados. Permite, además, evaluar con precisión la correspondencia objetivo-contenido sin reducirla a una atomización mecánica y rígida.

Arnaz ⁽⁷⁶⁾ propone identificar un conjunto de todos los contenidos posibles, luego hacer una selección para el plan de estudios. Insiste en que la selección es necesaria porque es preciso descartar algunos que no son relevantes y hasta pueden resultar obstáculos, a fin de dejar únicamente los que son pertinentes; y aún dentro de los calificados como pertinentes, habrá algunos que habrá que descartar porque su aprendizaje no es viable con lo disponible, o el tiempo con que cuentan los educandos, o los recursos humanos o financieros son obstáculos, y porque en algunos de los contenidos pertinentes se presentan dos o más enfoques distintos y hasta contradictorios u opuestos. En este último caso habrá que decidir cual es el que prevalece.

ESTRUCTURACION DE CONTENIDOS

La estructuración de los contenidos seleccionados constituye el plano más general de modelación del proceso docente, en el sentido de que esta estructuración ordena el volumen de contenidos en la dirección de los objetivos con un enfoque didáctico. Consiste en decidir la organización del currículum que va a regir un plan de estudios determinado. Se trata de escoger, de acuerdo al modelo de universidad y a los requerimientos del perfil profesional y/o los objetivos curriculares, el tipo de organización que será implementado, ya sea de los tipos conocidos y otro que resulte de los estudios, reflexiones y conclusiones de los diseñadores.

Los tipos de organización de contenidos más conocidos en las universidades de América Latina son:

- El organizado por asignaturas, en el que cada uno de los cursos se refiere a una disciplina o a una parte de ella y tiene que ver con la manera como se concibe el problema del conocimiento (nivel epistemológico).
- El organizado por áreas, que se caracteriza porque en cada uno de los cursos el educando encuentra contenidos provenientes de diferentes disciplinas, relacionadas entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria o, incluso, interdisciplinaria, por parte del educando y tiene que ver con las orientaciones fundamentales que se desprenden de las explicaciones teóricas del aprendizaje (nivel psicológico).
- El organizado por módulos, en cuya organización los cursos integran las diferentes disciplinas a partir de centrarse en relación a la solución de problemas preferentemente de carácter social que hacen confluir todos los campos del conocimiento e implica la aplicación del aprendizaje del saber y de la investigación, y tiene que ver con la forma como se concibe el vínculo universidad-sociedad, elemento que se refleja no sólo en las políticas universitarias, sino en una misma organización académico-administrativa (nivel de concepción universitaria).⁽⁷⁷⁾

TIPOS DE ORGANIZACION

Porque puede ser de interés para los elaboradores o revisores de planes de estudios y/o para los que intervienen en el proceso educativo, hacemos una breve reseña de las características, ventajas y desventajas de cada uno de los tipos de organización o estructuración de contenidos mencionados.

Plan de estudios organizado por asignaturas:

Ya se indicó que cada uno de los cursos se refiere a una disciplina o a una parte de ella. No se pretende que en los cursos el estudiante integre los aprendizajes de las diferentes disciplinas, pero se facilita dicha integración si se establece la secuencia intra e intercursos, a partir de las relaciones lógicas intrínsecas a los conocimientos.

Se caracteriza porque aún cuando un curso forma parte de un grupo correspondiente a una disciplina, por lo general cada uno de ellos

se considera como una totalidad y se opera aislado o semiaislado, estructurado por un conjunto de verdades en un sistema lógico. El desarrollo del curso sigue la marcha lógica en sus temas, pasando de unos a otros según una jerarquización previamente señalada. En esta perspectiva, tiene mucha importancia la selección de contenidos según un patrón definido de valores sociales como aspecto previo a la enseñanza de la profesión.

En este tipo de organización se distinguen dos modalidades:

Asignatura disciplinaria, como se denomina a los cursos que cubren solamente el ámbito de una sola disciplina, generalmente se programan aisladas del resto de los cursos. Se parte del supuesto que se deberán y podrán integrar en su actuación profesional los conceptos fundamentales de los campos estudiados en cada disciplina y los cursos en los que fue dividida.

Asignaturas híbridas, en la que los cursos se estructuran con la conjunción de dos o más campos disciplinarios bien definidos que, al articularse en una zona común, generan campos nuevos que a veces son irreconocibles respecto a las disciplinas originales.

Al respecto del plan de estudios organizado por asignaturas, Bonilla ⁽⁷⁹⁾ señala que "El plan de estudios organizado por asignaturas refleja plenamente la concepción de la ciencia en la perspectiva del positivismo francés y, en el mejor de los casos, sólo representa los nexos externos de las disciplinas sin dilucidar sus nexos internos; se basa en la premisa de aprender el contenido de una disciplina tal y como está organizada en su secuencia lógica y se evalúa en términos de la cantidad de conocimientos que se dominan y/o de los cambios conceptuales."

Este tipo de organización tiene la ventaja de facilitar el logro de la eficiencia en el control administrativo de los estudiantes que cursan una carrera; facilitan la calificación o evaluación; permiten que el maestro logre un dominio de la disciplina que imparte; sin embargo, atomiza, en extremo, los contenidos y conocimientos, dando idea del aislamiento al hacer del docente un especialista en una parte de una disciplina, lo aísla del propio contexto social. Sobrevalora el conocimiento abstracto y el trabajo individual estratificando el conocimiento. Socialmente, el estudiante está separado de lo que estudia, es decir, del objeto que estudia, y está visto que esta separación impide el intercambio fértil de ideas entre las diferentes disciplinas llamadas herramientas intelectuales.

Se han criticado los planes de estudios organizados por asignaturas calificándolos de obsoletos; sin embargo, hay también quienes aseguran que no es indispensable desaparecer la enseñanza que adopta este modelo, para avanzar en la organización académica. Subrayan, sin embargo, que lo que sí es indispensable es enseñar las disciplinas en función de sus propias relaciones dinámicas y con los problemas de la sociedad y ayudar así a visualizar los peligros de una cultura fragmentada, suministrando marcas de pensamiento interdisciplinaria que permitan al futuro profesional situar los problemas sociales y entender los vínculos que unen fenómenos aparentemente inconexos, lo cual significa un cambio creativo y cualitativo en la educación para conjugar investigación, aprovechamiento y servicio.

La organización por asignaturas presenta varias modalidades. Una de ellas es la de núcleos esenciales, que consiste en agrupar tres o cuatro cursos catalogados como esenciales por período lectivo que se completa con dos o tres de carácter electivo u optativo. Los cursos del núcleo son la columna eje de la carrera y sólo en ellos se somete al estudiante a exámenes y evaluación rigurosa. Usualmente los cursos optativos no son motivo de examen.

Plan de estudios organizado por áreas:

Este tipo se caracteriza porque en cada uno de los cursos el educando encuentra contenidos provenientes de diferentes disciplinas, relacionadas entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria o, incluso, interdisciplinaria, por parte del educando. Busca integrar los cursos y contenidos en campos más amplios que permitan cubrir mancomunadamente las funciones de enseñanza-aprendizaje de las diversas disciplinas que requiere una profesión.

Este tipo se basa en el principio de hacer que la escuela sea lo más semejante posible al contexto social, por ello intenta organizar las áreas del plan de estudios en derredor de áreas de la vida profesional con la intención de dar al educando oportunidad de vivir situaciones que aún y cuando en la escuela son planeadas didácticamente en el contexto social suceden naturalmente.

Con este tipo de organización se pretende fomentar las aptitudes que permitan al educando comprender y practicar las interrelaciones entre el hombre y su cultura y el medio natural y artificial, lo que entraña también la práctica de toma de decisiones de acuerdo con los principios

de una educación integral permanente, que contemple los problemas complejos que son tanto políticos como técnicos y filosóficos. Tienen el inconveniente que si no se cuenta con personal comprometido y capacitado la instrumentación puede resultar un fracaso o un disfraz del sistema organizado por asignaturas.

Plan de estudios organizado por módulos:

En la organización por módulos, los cursos integran las diferentes disciplinas a partir de centrarse en relación a la solución de problemas preferentemente de carácter social que hacen confluir todos los campos del conocimiento e implica la aplicación del aprendizaje del saber y de la investigación.

Arnaz ⁽⁷⁹⁾ lo explica de la siguiente manera: en cada curso hay una conjunción de contenidos provenientes de diferentes disciplinas, como en las áreas, pero organizados fundamentalmente en relación a un problema central, para cuya solución se busca habilitar al educando; cada curso, además es autosuficiente en cierta medida, esto es, incluye una parte importante de sus propios prerrequisitos.

En este tipo de organización, el desarrollo de los programas de estudio debe de estar en función del pensamiento crítico y no simplemente en función de la estructura lógica o psicológica de las disciplinas que configuran la profesión. El punto de referencia debe de ser el propio contexto social, económico, cultural, etc..

Algunas de las características más notables de este tipo de organización son las siguientes:

- El enfoque de este modelo y proceso comprende la identificación de las causas de los problemas y genera la capacidad para trazar estrategias que ayuden a resolverlos.
- Se da preeminencia al significado social de la profesión y al que tienen la ciencia y la tecnología poniendo énfasis en la interacción que se tiene con la sociedad.
- Un módulo es una unidad completa y autosuficiente en si misma, que incluye acciones coordinadas de investigación (generación de conocimientos), de servicio (aplicación del conocimiento en un problema concreto de la realidad), y la articulación de contenidos, instrumentos, técnicas (obtención de información) que forma parte de la preparación

del profesional y a la vez constituye una práctica profesional identificable y evaluable.

- El estudiante debe de participar en los diferentes niveles del proceso de transformación del objeto o de producción de conocimientos a partir de productos teórico-ideológicos ya existentes para producir conceptos, como en la búsqueda de información empírica a través de la investigación y de la experimentación, convirtiéndose así en agente activo del proceso educativo y el maestro se asume como orientador y facilitador en el desarrollo del módulo de aprendizaje.
- El eje sobre el cual se mueve el módulo es el concepto de objeto de transformación, que en sí es la enseñanza basada en problemas de la realidad.

La organización por módulos ha sido ensayada en algunas escuelas de universidades en América Latina, con relativo éxito. Han encontrado dificultades a causa de la falta de experiencia tanto de maestros como de estudiantes quienes, en su mayoría, llegan con experiencias obtenidas en otro tipo de organización, especialmente por asignaturas.

Las ventajas que se han encontrado al sistema modular son las de romper con el enciclopedismo al actuar con la realidad y no concretarse sólo al estudio de contenidos; buscar la comprensión y solución de problemas por medio de la interdisciplina y la transdisciplina por lo que trasciende los límites que marcan las disciplinas desarticuladas; ayudar a que el estudiante se desembarace de la anonimía intelectual que ha sido fomentada por la enseñanza conservadora; romper con la rigidez de la administración académica y dar mayor flexibilidad al uso del tiempo, a la vez que amplía el concepto de aula hasta el contexto social; permite ajustar el conocimiento adquirido a la posibilidad de su aplicación en la práctica social de la profesión, dando funcionalidad al proceso escolarizado de aprendizaje.

Pero la organización por módulos no significa un cambio de la noción del carácter de la ciencia, pues el positivismo puede subsistir y desvirtuar el modelo. De hecho, en algunas escuelas que dicen trabajar con el modelo modular lo reducen a una yuxtaposición de disciplinas disfrazadas que están en plena concordancia con el positivismo y sólo se maneja este enfoque como una mera modernización.

Para que este modelo resulte eficaz es necesario que el personal

esté compenetrado y comprometido con los principios del enfoque, pues de otra manera sólo complicará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Plan de estudios organizados por otros sistemas:

Además de los planes de estudios mencionados están los flexibles y los rígidos, por la manera como son administrados a los educandos. Los flexibles dan la posibilidad de que el estudiante siga, en alguna medida, sus propias inclinaciones con los cursos que elija, mientras que en los rígidos todos los educandos siguen el mismo camino y los mismos cursos, con obligación de hacerlo al mismo tiempo, sin que influyan las diferencias de interés que tengan.

EVALUACION CURRICULAR

En la mayoría de las propuestas metodológicas de diseños curriculares aparece la etapa de evaluación al final del esquema, sugiriendo que esta actividad debe realizarse después de haber ejecutado todos los pasos del diseño, y de hecho hay evaluaciones que se hacen después que han egresado varias generaciones. Nosotros también la hemos colocado al final, pero sólo por conveniencia esquemática, porque sostenemos que la evaluación es (debe ser) una actividad permanente, integral y consustancial a cualquier fase o etapa del proceso educativo, desde el principio hasta el final, y que aún cuando haya pasado por todas las etapas y momentos, todavía pasará a una nueva que sería la evaluación de la evaluación.

"La propia práctica de la evaluación se convierte en un factor condicionador del aprendizaje y la metodología didáctica. Es decir, la evaluación no es algo que venga al final del aprendizaje y ahí acabe todo. En tanto se da en medio de procesos amplios de enseñanza y en tanto que el aprendizaje funciona por la expectativa, temores y esperanzas, que ella la produce por anticipado, la evaluación -la práctica que se hace de ella- se convierte en un factor condicionante del aprendizaje y en un elemento del momento didáctico que configura la metodología didáctica que se desarrolla. Es bien sabido el poder de cambio que tiene la evaluación, que desempeña en todo el edificio didáctico-pedagógico. La forma de evaluar pasa a ser un determinante fundamental del estilo de enseñanza, del método. De ahí la importancia de estudiar el papel que la evaluación que se practique tiene en los planteamientos pedagógicos y escolares".⁽⁶⁰⁾

De acuerdo con este análisis, la evaluación se incorpora al proceso educativo en cada paso y su propósito fundamental se dirige a salvar obstáculos, a evitar todo aquello que entorpezca el avance necesario de todos los factores que intervienen en su desarrollo.

Se entiende la evaluación como el proceso que se propone obtener información que fundamente juicios de valor para la toma de decisiones que permita transformar o perfeccionar un determinado objeto de estudio.

Durante los últimos años se ha dado importancia a la evaluación educa-

tiva o académica. En un principio se refirió únicamente a la evaluación del aprendizaje de los educandos; actualmente se habla de evaluación de docentes, de planes de estudios, de materiales instruccionales, de la institución misma o de la relación de ésta con la sociedad. Esto ha ocasionado una delimitación cada vez mayor de las áreas teórico prácticas de la evaluación educativa, según del Alba. ⁽⁸¹⁾

La evaluación debe ser sistemática, consustancial, porque está presente y se conjuga con todas las etapas del currículum. "La etapa de evaluación se encarga de controlar las tareas. La evaluación vigila y señala errores en todo momento para detener aquellos obstáculos que puedan entorpecer la realización del objetivo propuesto". ⁽⁸²⁾

No es posible, o sería difícil, aplicar un modelo metodológico de evaluación curricular único y que abarcara todas las etapas del proceso educativo, especialmente si se considera que el currículum se expresa en dos momentos dialécticos: formal y real (algunos autores identifican estos momentos como de elaboración y ejecución) y se manifiesta de diferentes formas: currículum oculto, currículum formal y currículum vivido.

El currículum oculto está presente en todo momento, como una expresión del proyecto ideológico y social que lo sustenta. El currículum formal es el momento en donde se expresan los propósitos, la organización e interrelación disciplinaria que responden a los objetivos del proyecto educativo en cuestión. Y el currículum vivido no es más que el currículum llevado a la práctica, donde se dan las manifestaciones e interrelaciones de los diferentes elementos que integran una escuela: alumnos, maestros, plan de estudios, políticas institucionales, características de la administración escolar, etc. que tienen como función garantizar el proyecto educativo.

Escobedo ⁽⁸³⁾ señala que "cuando se intenta realizar un trabajo de evaluación curricular, difícilmente se encuentran referencias que proporcionen lineamientos específicos para que sean aplicados directamente a la situación particular en donde se vaya a realizar dicha evaluación. Esto es debido a que, en la mayoría de los casos, las recomendaciones son muy generales o demasiado apegadas a una experiencia muy concreta".

Las tendencias más predominantes en proyectos de evaluación son las de asignar esta función a especialistas (particulares o inscritos en alguna institución abocada al propósito), mismo que asumen la función genérica de evaluadores externos de la institución, o formar un equipo de

trabajo de miembros de la misma, pero desvinculados en mayor o menor grado del resto de los integrantes de la escuela y del proceso de vida institucional en sus distintas facetas. Pero se ha comprobado que estas tendencias fracasan porque los evaluadores no están comprometidos en el proceso institucional.

Lo ideal sería la participación comprometida de los involucrados en el proceso. Que la comunidad de la unidad académica participara desde la selección del objeto de evaluación, en la elaboración de la metodología y en la ejecución de la misma.

Las técnicas más usuales en la evaluación son las estadísticas, matemáticas, de análisis de contenidos, de aplicación y análisis de cuestionarios, entrevistas.

Hay recomendaciones o lineamientos generales para la evaluación curricular, pero no diseños metodológicos específicos para este o aquel currículum.

Por ejemplo, de Alba ⁽⁸⁴⁾ indica tres momentos del proceso de evaluación: lectura de la realidad, análisis crítico y elaboración de propuestas. Esos tres momentos los explica de la siguiente manera:

En la lectura de la realidad los sectores involucrados en el proceso aportan los materiales básicos recopilados en torno al problema, integrándolos a partir de su discusión y análisis. Esta actividad permite la concreción del objeto y la definición de las grandes líneas metodológico-técnicas, elementos básicos para generar un anteproyecto o proyecto de trabajo. Implica poner sobre la mesa las posibilidades reales del análisis en cuanto a recursos, situación política, finalidades de la evaluación, etc., por lo que es importante la máxima representatividad de los diversos grupos y sectores afectados por la evaluación.

En la fase del análisis crítico se procede, obviamente, al análisis, reconociendo limitaciones, diferencias en torno a aquellos elementos determinados en la fase anterior. Se forman equipos de trabajo organizados para facilitar la comunicación y conocer así los avances y problemas a lo largo del proceso.

Y en la elaboración de propuestas se pretende que, con base en el análisis crítico, el grupo mismo determine los cambios que le permita seguir adelante con nuevos programas coherentes.

Estas fases o momentos del proceso evaluativo se concretan de diversos modos específicos en cada caso, de acuerdo con las exigencias analíticas del objeto, por tanto, es importante profundizar en la problemática de su delimitación.

Glazman ⁽⁸⁵⁾ intenta un trabajo de evaluación globalizadora al proponer un proyecto de autoestudio y renovación de situaciones académicas detectadas como problema y, a partir del tratamiento de problemas específicos, integrar un modelo de diagnóstico y tratamiento de aspectos académicos. El proceso implica tres momentos: evaluación diagnóstica, acciones de mejoramiento y evaluación de los resultados.

Por su parte, Díaz Barriga ⁽⁸⁶⁾ propone realizar la evaluación curricular en dos sentidos: externa e interna. La externa hace referencia al impacto social que puede tener el egresado, y la interna que hace referencia al logro académico de los objetivos del plan y de los programas de estudio y a un análisis interno de la estructura curricular misma.

Para la evaluación externa, propone actividades como: investigación continua de las necesidades sociales con las que se ocupará el profesional; investigación continua del mercado ocupacional y de las habilidades requeridas del egresado para modificar o ampliar los aspectos desarrollados en la organización y estructuración curricular; investigación de los alcances de la incidencia de la labor profesional del egresado en las diferentes áreas especificadas en el perfil profesional, tanto a corto como a mediano plazo, en relación a la solución de los problemas planteados por las poblaciones demandantes de servicios, e investigación de las funciones profesionales desarrolladas durante el desempeño laboral del egresado, en relación a la capacitación ofrecida en la carrera y la ofrecida a los egresados de otras instituciones.

Y para la evaluación interna propone las siguientes actividades: análisis de la congruencia o coherencia entre los objetivos curriculares en cuanto a la relación de correspondencia y proporción entre ellos, así como entre las áreas, temas y contenidos especificados en la etapa de organización y estructuración curricular; análisis de la vigencia de los objetivos, con base en la información obtenida por el análisis de la población estudiantil, acerca de los avances disciplinarios y de los cambios sociales y ratificación de dichos objetivos; análisis de la viabilidad del currículum en cuanto a recursos humanos y materiales existentes; análisis de la secuencia y dependencia entre los cursos, así como de su adecuación; actualización de temas, contenidos y bibliografía con

base en lo señalado en los puntos anteriores; análisis de la operatividad de los aspectos académico-administrativos institucionales e interinstitucionales; investigación de la actividad docente de los profesores y de su relación con el rendimiento de los alumnos; investigación de los factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, principalmente de las causas, así como de los índices de reprobación, deserción, nivel de logro académico, etc. y de las estrategias de aprendizaje, factores motivacionales y afectivos y rasgos de personalidad asociados al rendimiento académico.

REFERENCIAS

1. Real cédula del 17 de octubre de 1562, cit. por Silva Michelena, Héctor, en *Universidad, dependencia y revolución*, México, Siglo XXI Editores, 1980. p.14.
2. Janning, J.T.: *The Eighteenth Century Enlightenment in the University of San Carlos de Guatemala*, Nueva York, 1956, cit. por Silva Michelena, Héctor, en *Universidad, dependencia y revolución*, México, Siglo XXI Editores, 1980. p.16.
3. Castellanos Carrillo, Leopoldo (fallecido), entrevista personal, 1968.
4. Tyler, Ralph: *Principios básicos del currículum*, cit. por Giroux, Henry A. en *Introducción y perspectivas del campo curricular*, tomado de *Curriculum & Instruction. Alternatives in education*, Berkeley, McCutchan, 1981 (traducción de Edgar González Gaudiano, revisión de Silva Gutiérrez Vidrio).
5. Giroux, Henry A.: *Introducción y perspectivas del campo curricular*, tomado de *Curriculum & Instruction. Alternatives in education*, Berkeley, McCutchan, 1981 (traducción de Edgar González Gaudiano, revisión de Silva Gutiérrez Vidrio).
6. Díaz Barriga, Angel: *Los orígenes de la problemática del currículum*, tomado de *Seis estudios sobre Educación Superior*, Cuadernos del Cesu 4, México, CESU-UNAM, 1986.
7. Díaz Barriga, Angel: ob. cit..
8. González Pacheco, Otmar: *El planeamiento curricular en la enseñanza superior*, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, 1992. p.100-108.
9. Díaz Barriga, Angel: ob. cit..

10. González Pacheco, Otmara: ob. cit. p.102.
11. Lallez, R. La tecnología educativa en las universidades de los países en desarrollo, Perspectiva, París, Vol XVI (2) UNESCO, 1986, cit. por González Pacheco, ob. cit. p. 105.
12. Ketter, F.S.: Psicólogos y Educadores, en: Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior, México, Ed. Trillas, 1979.
13. Torres Santomé, J.: La globalización como forma de organización del currículum, Revista de Educación Superior, Madrid, 1987.
14. Vaideanu, Y.: La interdisciplinariedad en la enseñanza: ensayo de síntesis. Perspectivas, París, Vol. XVII (4), 1987, cit. por González Pacheco, en ob. cit. p. 129.
15. González Pacheco, Otmara: Entrevista personal, noviembre de 1993.
16. Álvarez Méndez, J.M.: Dos propuestas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo, Revista de Educación, Madrid, 1987, p. 147.
17. Prakke, H. Drogue, F.W.: Comunicación social, Introducción a la publicística funcional, España, Akal Editores, 1977.
18. Escarpit, Robert: Teoría de la información y la comunicación, España, Icaria Editorial, 1977. pref.
19. Kaplúm, Mario.: La radio en la comunicación popular. cit. en Al aire, publicación de Radio Universidad Pueblo. Guerrero, México, 1983. p. 3.
20. Barbero, Jesús Martín: Comunicación Masiva, discurso y poder, mimeografiado s.l.n.a. p.22.
21. Jiménez, José Heliodoro: La ciencia de la comunicación en América Latina. Un caso de dependencia científica, Taller de Investigación en Comunicación Masiva, México, D.F. 1982.
22. Nixon, Raymond: La enseñanza de la comunicación en América Latina, en Revista de Comunicación y Cultura No. 2, México, Nueva

- Imagen, 1978. p. 197-211.
23. Nixon, Raymond: ob. cit..
 24. Wigg, Richard, citado en: Primer Congreso Latinoamericano de Periodistas, En: Revista Comunicación y Cultura No. 6, México, Nueva Imagen, 1978, p. 179-194.
 25. Recomendaciones de los seminarios de CIESPAL, citados por Jiménez, José Heliodoro en ob. cit. p. 78-101.
 26. Ibid p. 81.
 27. Baldivia, José: Planet, Mario y otros: La formación de los periodistas en América Latina, CEESTEM, Editorial Nueva Imagen, México, 1981. p. 52.
 28. Ibid p. 53.
 29. Ibid p. 53.
 30. Ibid p. 54-55.
 31. Ibid p. 57.
 32. Ibid p. 58.
 33. Díaz Barriga, Frida y otros: Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior, en Revista Perfiles educativos No. 7 Cise-UNAM, 1981.
 35. Arredondo V.A.: Comisión temática sobre desarrollo curricular, en Documento base. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México D.F. 1981. Vol I.
 36. Díaz Barriga, Frida y otros, ob. cit..
 37. González Pacheco, Otmara: ob.cit..
 38. Bonilla Romero, Rafael: Diseño Curricular, México, Dirección de información y publicaciones, Universidad Autónoma de Guerrero, 1988. p. 21.

39. Pronin Ivanovich, Eugenio: Las bases Marxistas-Leninistas de la Teoría del Periodismo, Cuba, Editorial Política, 1978.
40. Freire, Paulo: La pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 1979.
41. Prakke, H. ob. cit..
42. Scherz, Luis: La universidad latinoamericana en la década del 80. Posibles estrategias de enseñanza, Santiago, Chile, CPU, 1976. p. 18.
43. Lapatí, Pablo: Educación y Escuela. La educación formal, México, CEESTEM, Editorial Nueva Imagen, 1991. p. 311-315.
44. Bonilla Romero, Rafael: ob. cit. y entrevista personal.
45. Alternativa Política y programática de una universidad científica y de masas. Universidad Popular, Un proyecto de transformación. Plan de acción del programa universidad pueblo, mimeografiados, editados por la izquierda independiente, la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Guerrero, y el Frente Amplio, respectivamente (Organizaciones de la Universidad Autónoma de Guerrero) 1980-81.
46. Bonilla Romero, Rafael: ob. cit..
47. Tecla Jiménez, a.: Universidad, burguesía y proletariado, México, Ediciones de Cultura Popular, 1978, p.97-98.
48. Dietze, G.: Jueventud y democracia, México, editores asociados, 1972, cit. por Tecla Jiménez, Alfredo, en ob. cit. p.99.
49. Rivera Terrazas, Luis: Por una universidad democrática, crítica y popular, México, UAP. 1975. p. 7.
50. Tecla Jiménez, Alfredo: ob. cit. p. 144.
51. Díaz Barriga, Frida y otros: ob. cit..
52. Fuentes Navarro, Raúl: Diseño curricular para las escuelas de comunicación, México, Ed. Trillas, 1991, p. 74-79.

53. Arredondo, V.A.: ob. cit. p. 374.
54. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Autónoma Metropolitana, cit. por Díaz Barriga, Frida y otros en ob. cit..
55. Ibarrola, M. de: Plan de estudios por objetivos de aprendizaje, un enfoque, en Diseño de planes de estudio, México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 1978.
56. Bonilla Romero, Rafael: Entrevista personal.
57. Bonilla Romero, Rafael: ob. cit. p. 75.
58. Ibid p. 76.
59. Ibid p. 56.
60. Arnaz, José A.: Tareas en la elaboración del currículum, tomado de La Planeación curricular, México, Trillas, 1981 (p.15-45) en: El Campo del Currículum, antología, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1991. p. 102.
61. Cerdá Michel, Alma Dea: El perfil profesional en la elaboración del currículum, México, ENEP Zaragoza-UNAM, 1982, en: El Campo del Currículum, antología, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1991. p. 102.
62. Arnaz, José A.: ob. cit..
63. Cerdá Michel, Alma Dea: ob. cit. p. 324.
64. Ibid p. 324.
65. González Pacheco, Otmara: ob. cit. p. 142.
66. Ibid p. 145.
67. Ibid p. 148.
68. González Pacheco, Otmara: Entrevista personal.

69. González Pacheco, Otmara: ob. cit. p. 155.
70. Arnaz, José A.: ob. cit..
71. Cerdá Michel, Alma Dea: ob. cit..
72. Bonilla Romero, Rafael: ob. cit..
73. Arnaz, José A.: ob. cit..
74. González Pacheco, Otmara: ob. cit..
75. Ibid p. 156.
76. Arnaz, José A.: ob. cit. p. 103.
77. Ibid p. 105.
78. Bonilla Romero, Rafael, ob. cit. p. 101.
79. Arnaz, José A.: ob. cit. p. 105.
80. Villarroel Idrovo, Jorge: Evaluación educativa, Universidad de Guayaquil, Ibarra, 1990.
81. Alba, Alicia del: Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio. Análisis de un caso, en Revista de la Educación Superior 54, abril-junio, México, ANUIES, p. 300.
82. Palmero Gómez, Neysi: Una propuesta de evaluación curricular. Análisis del currículum de Ciencias de la Comunicación, mimeografiado, la Habana, Cuba, 1993. p. 4.
83. Escobedo, M., Y de la Garza y otros: Primeras consideraciones sobre un proyecto curricular en el área de desarrollo y educación, ENEP-Iztacala, UNAM.
84. Alba, Alicia del: ob. cit. p. 301.
85. Glazman, Raquel y María de Ibarrola: ob. cit..
86. Díaz Barriga, Frida: op. cit..

BIBLIOGRAFIA

Alba, Alicia de y otros: recopilación, El campo del currículum. Antología, Vol. I y II, México, Centro de Estudios sobre la Universidad -UNAM- 1,991.

Alvarez Méndez, J.M.: Dos propuestas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo, en Revista de Educación, Madrid, enero-abril, 1987.

Arnaz, José A.: Guía para la elaboración de un perfil del egresado, en Revista de la Educación Superior, núm. 40, México, ANUIES, 1981.

Arnaz, José A.: La planeación curricular, Trillas, México, 1981

Arredondo, V.A.: Comisión temática sobre desarrollo curricular, en Documento base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F. 1988.

Baldivia, José; Mario Planet y otros: La formación de los periodistas en América Latina, México, CEESTEM, Editorial Nueva Imagen, 1981.

Barbero, Jesús Martín: Comunicación masiva. Discurso y poder, mimeografiado, s.l.n.a..

Bonilla Romero, Rafael: Diseño curricular, Guerrero, México, Departamento Editorial, Universidad Autónoma de Guerrero, 1988.

Cerdá Michel, Alma Dea: El perfil profesional en la elaboración del currículum, México, ENEP-Zaragoza-UNAM, 1982, en El campo del currículum, Antología, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1991.

Chamorro, V.: El proceso curricular en educación superior. un planteamiento alternativo, México, en Revista Foro Universitario, STUNAM núm. 52, 1985.

Díaz Barriga, Angel: Los orígenes de la problemática del currículum,

tomado de Seis estudios sobre educación superior, cuadernos del CESU 4, México, CESU-UNAM, 1981.

Díaz Barriga, Angel: Alcance y limitaciones de la metodología para elaboración de planes de estudio, CISE-UNAM, 1981.

Díaz Barriga, Frida y otros: Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior, México en Revista Perfiles Educativos, núm. 7, CISE-UNAM.

Dietze, G.: Juventud y democracia, México, Editores asociados, México, 1972.

Escobedo, M. y otros: Primeras consideraciones sobre un proyecto en el área de desarrollo y educación, ENEP-Iztacala, UNAM s.f..

Escarpit, Robert: Teoría de la información y la comunicación, España, Icaria Editorial, 1977.

Fuentes Navarro, Raúl: Diseño curricular para las escuelas de comunicación, México, Trillas, 1991.

Fuentes Navarro, Raúl: El diseño curricular en la formación universitaria de comunicación social para América Latina. Realidades, tendencias y alternativas, ponencia en el III Encuentro latinoamericano de facultades de comunicación social, CONEICC/FELAFACS, México, 1982, en Comunicación, investigación y práctica profesional, Cuadernos de trabajo, núm. 2, AMIC/UNAM-X.

Glazman, Raquel y María de Ibarrola: Diseño de planes de estudio, México, CISE-UNAM, 1981.

Glazman, Raquel y Milagros Figueroa: Panorama de la investigación sobre desarrollo curricular, en Víctor Arredondo (coor) Documento base. Desarrollo curricular, Congreso Nacional de investigación educativa, México, 1981.

González Gaudiano: El currículum universitario, México, inédito, 1986.

González Pacheco, Otmara: El planeamiento curricular en la enseñanza

superior, Cuba, Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior, Universidad de la Habana, 1992.

Giroux, Henry A. y otros: Introducción y perspectiva del campo curricular, tomado de Currículum & Instruction, Alternatives in education, Berkeley, MacCutachan, 1981 (traducción de Edgar Gaudiano).

Guevara Niebla, Gilberto: El diseño curricular, tomado de Dolores Martínez y Jorge Galeano (comps), Documento para el análisis del proyecto Xochimilco, México, UNAM-Xochimilco, 1987.

Ibarrola, M. de: Plan de estudios por objetivos de aprendizaje. un enfoque, en Diseño de planes de estudio, México, UNAM, Centro de investigación y servicios educativos, 1978.

Jiménez Méndez, José Heliodoro: La ciencia de la comunicación en América Latina. Un caso de dependencia científica, México, Taller de Investigación en Comunicación Masiva, 1982.

Kaplún, Mario: La radio en la comunicación popular, en Revista El Aire, Dirección de Información y comunicación, Universidad Autónoma de Guerrero, México, 1983.

Keller, F.S.: Psicólogos y educadores, en Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior, México, Editorial Trillas, 1979.

Lallez, R.: La tecnología educativa en las universidades de los países en desarrollo. Perspectivas, París, Vol. XVI UNESCO s.f..

Lapatí, Pablo: Educación y escuela. La educación formal, México, Nueva Imagen, 1991.

Luna Cortés, Carlos E.: El currículo y su telón de fondo en las carreras de comunicación, ponencia en el Encuentro CONNEICC, Monterrey, 1982, en Publicación ITESO, Ciencias de la Comunicación núm. 6, Guadalajara, México, 1982.

Marín Méndez, Dora Elena y otros: Estrategia de organización del trabajo en un proceso participativo de evaluación curricular, tomado de Investigación para evaluar el currículo universitario, UNAM, Porrúa, 1988.

Nixon, Raymond: La enseñanza de la comunicación en América Latina, en Revista Comunicación y Cultura, núm. 2, México, Nueva Imagen, 1978.

Ocampo, Arista: Aproximación a los modelos universitarios, mimeografiado, 1984, s.l.

Palmero Gómez, Neysi: Una propuesta de evaluación curricular. Análisis del currículo de ciencias de la comunicación, Cuba, Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior, La Habana, 1993.

Panza, Margarita: Enseñanza modular, tomado de Perfiles educativos, enero-febrero-marzo, 1981, México, CISE-UNAM.

Pasillas Valdéz, Miguel Angel: El currículum, un campo de controversia en Estados Unidos, ENEP-ACATLAN-UNAM, 1985.

Prakke, H. y Drogue F.W.: La comunicación social. Introducción a la publicística funcional, España, Akal Editor, 1977.

Pronin Ivanovich, Eugenio: Las bases marxistas-leninistas de la teoría del periodismo, Cuba, Editorial política, 1978.

Rivera Terrazas, Luis: Por una Universidad democrática, crítica y popular, México, Universidad Autónoma de Puebla, 1975.

Sáenz Brezmes, J.M. y J. Elliot: La investigación en acción en España, en Revista de Educación, Madrid, 1988.

Salazar, R.J.: Modelos esquemáticos para la elaboración de planes en la educación superior, México, ANUIES, 1979.

Scherz, L.: La universidad latinoamericana en la década de los 80: posibles estrategias de enseñanza, Santiago, Chile, CPU, 1976.

Silva Michelena, Héctor: Universidad, dependencia y revolución, Colección Mínima, Siglo XXI, México, 1980.

Tecla Jiménez, Alfredo: Universidad, burguesía y proletariado, Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.

Torres Santomé A.: La globalización como forma de organización del currículum, en Revista de Educación, Madrid, 1987.

Villaroel Idrovo, Jorge: Evaluación educativa, Universidad de Guayaquil, Ibarra, 1990.

Wigg, Richard: Primer congreso latinoamericano de periodistas, en Revista Comunicación y Cultura núm. 6, México, Nueva Imagen, 1978.

DOCUMENTOS Y ENTREVISTAS

Alternativa política y programática para la construcción de una universidad científica y de masas, documento emitido por la Izquierda independiente, Universidad Autónoma de Guerrero, 1981.

ENAH: El manifiesto del libre aprendizaje, documento para su discusión interna, México, julio de 1973, edición mimeografiada.

Universidad popular. Un proyecto de transformación, Guerrero, México, Editorial de la Dirección de Información y Comunicación, Universidad Autónoma de Guerrero, 1980.

Partido comunista de Sinaloa: Definición de universidad. Los estudiantes y el movimiento estudiantil, Culiacán, Sin., s.f. mimeografiado.

Plan de acción del programa universidad-pueblo, documento editado por el Frente amplio de la Universidad Pueblo, Guerrero, México, mimeografiado, 1981.

Consejo Organizador de la II Conferencia Nacional de Estudiantes Democráticos, Documento sobre historia del movimiento estudiantil, Morelia, Mich., México, s.f. edición mimeografiada.

Castellanos Carrillo, Leopoldo: entrevista personal, Guatemala, 1968.

Bonilla Romero, Rafael: entrevista personal, México, 1993 (asesor de proyectos curriculares, Universidad Autónoma de Guerrero).

González Pacheco, Otmara: entrevista personal, México, 1993 (doctora en psicología, del departamento de pedagogía y psicología, del Centro de

estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana).

Dávalos, Esteban: entrevista personal, México, 1993, Dirección de Asuntos Académicos, Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Bahena, Guillermina: entrevista personal. (directora de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de México, 1989).

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE:

Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.

Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, 1982.

Escuela de Periodismo, Universidad de Chile, 1977.

Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva, Universidad de Costa Rica, 1977.

Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 1988.

Escuela de Ciencias y Técnicas de la Información, Universidad del Tepeyac, México, D.F., 1969.

Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad de San Carlos de Guatemala, Proyecto de Nuevo Diseño Curricular, 1991.

Escuela de Periodismo y Comunicación Colectiva, Escuela de Estudios Profesionales, Aragón, México, D.F., 1981.

Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad Intercontinental, México, D.F., 1980.

Escuela de Comunicación y Relaciones Públicas, Universidad Latinoamericana, México, D.F., 1981.

Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Guerrero. Proyecto no ejecutado, 1983.

Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Guerrero, vigente, 1992.

Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1981.

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Lima, Perú, 1981.