



Revista de Artes y Humanidades UNICA  
Año 5 N° 10 / Mayo - Agosto 2004, pp. 102-121  
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

## **Incidencia de los enfoques curriculares en el modelo pedagógico de la enseñanza de la Comunicación Social**

---

VILLALOBOS G., Fernando  
PLATA DE PLATA, Dalia

---

*Universidad del Zulia. Escuela de Comunicación Social  
fvillalo@cantv.net  
Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.*

### **Resumen**

En el presente artículo, resultado parcial de una investigación de tipo documental, se tiene como objetivo caracterizar el modelo pedagógico de las escuelas de Comunicación Social del Zulia a través del perfil pedagógico de sus docentes, e identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los docentes. Se apoya en diferentes corrientes educativas contemporáneas y en el modelo de enseñanza-aprendizaje de Porlán; la presencia de un currículo estático y las formas de hacerlo dinámico de Fuentes Navarro; el dilema entre la formación generalista y especializante de Kaufmann. Se concluye que ni el modelo ni el perfil pedagógico de los profesores de estas escuelas, están afiliados unilateralmente a ninguna de las corrientes y tendencias educativas, configurando un modelo ecléctico y heterodoxo de la enseñanza.

**Palabras clave:** Enfoques curriculares, Enseñanza de la Comunicación Social, Práctica docente, Perfil pedagógico, Docente.

### *The Incidence of Pedagogical Curricular Models in Teaching Social Communication*

### **Abstract**

This article offers partial results of documentary research the objective of which was to characterize the pedagogical models used in the Zulia School of Social Communication based on the pedagogical profile of the teachers, and to identify the didactic and evaluation strategies

Recibido: Mayo 2004

Aceptado: Junio 2004

used by teachers. It is based on several current and contemporary educational bases and on Porlan's teaching-learning model, and the presence of a static curriculum, along with the alternatives explained by Fuentes Navarro to make it more dynamic. The dilemma in the generalist-specialist formation process presented by Kaufmann is also presented. The conclusion is that neither the pedagogical model nor the profile of professors in the schools of social communication are unilaterally aligned with any particular educational school or tendency, and that the educational model is eclectic and heterogenous.

**Key words:** Curricular tendencies, teaching of social communication, teaching practice, pedagogical profile, teacher.

## 1. Introducción

La creciente demanda de matrícula estudiantil en los estudios de Comunicación Social ha llevado a las universidades venezolanas a ampliar el número de cupos de esta disciplina, en respuesta a las expectativas y motivaciones del contingente de bachilleres aspirantes a cursar estos estudios de pregrado, mientras que en la actualidad más de 15.000 estudiantes cursan la carrera en las trece escuelas existentes en el país.

A partir de los años ochenta comienza a evidenciarse un constante aumento en la matrícula estudiantil a propósito del desarrollo alcanzado por los medios audiovisuales y las ciencias gerenciales, cuando un alto porcentaje de bachilleres comenzó a seleccionar estudios de Comunicación Social como primera opción para ingresar al subsistema de educación superior (Aguirre, 1998), obligando a escuelas como la de la Universidad del Zulia, fundada en 1962, a restringir el ingreso de nuevos estudiantes a partir de 1987.

Por otro lado, se crearon en la región zuliana dos nuevas escuelas de Comunicación Social: en la Universidad Católica Cecilio Acosta, en 1982, y en la Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, en 1997, con la finalidad de ofrecer alternativas de estudios al contingente de bachilleres interesados por esta carrera.

El objetivo de este papel de trabajo es caracterizar el modelo pedagógico de las escuelas de Comunicación Social de la región zuliana mediante el estudio de los diferentes enfoques curriculares asociados a la diversidad de posturas o teorías educativas presentes

en los postulados conductistas, cognoscitivistas y constructivistas que se reflejan en los planes de estudio de la enseñanza de la Comunicación Social.

Finalmente, se ofrece una serie de conclusiones y orientaciones con el propósito de aplicar los resultados de la investigación en la configuración de un conjunto de ideas para construir un mapa más preciso de la realidad curricular de las escuelas de Comunicación Social objeto de esta investigación, que conlleve a visualizar escenarios deseables y posibles que dinamicen el proceso instruccional de esta disciplina.

## **2. Metodología**

El presente papel de trabajo se apoya en una revisión documental de las principales tendencias y corrientes educativas que orientan los diversos enfoques y modos de ver el quehacer docente de la enseñanza de la Comunicación Social, y forma parte de un proyecto de investigación de más largo alcance. Constituyen un avance teórico requerido para dar cuenta de las variables involucradas en la determinación del modelo pedagógico vigente en las escuelas de Comunicación Social de la región zuliana. Finalmente, se presenta un balance prospectivo de los posibles y deseables escenarios de la enseñanza de esta disciplina, con miras a su transformación curricular.

## **3. La enseñanza de la Comunicación Social: un desafío**

Las universidades, como principales instituciones formadoras de profesionales, deben plantear ciertos lineamientos que, desde la práctica educativa, permitan ofrecer a los futuros comunicadores sociales las herramientas necesarias para desafiar un porvenir caracterizado por un campo de trabajo limitado, competitividad, nuevas tecnologías y globalización, entre otros aspectos.

En el área de la Comunicación Social, las universidades que administran esta carrera en Venezuela ofrecen a los interesados diversas posibilidades de preparación que van desde una formación

generalista hasta una especializante, y variados contenidos programáticos que deben caracterizar la práctica educativa de cada una de ellas (Kauffmann, 1996).

### **Visión de los enfoques curriculares desarrollados en el presente siglo**

Referirse al currículo, implica la consideración de una vertiente normativa asociada a determinadas teorías o modelos de enseñanza y aprendizaje. Se trata, en definitiva, de aquello que, desde determinadas concepciones didácticas, se considera conveniente desarrollar en la práctica educativa (Porlán, 1997).

A partir de los desarrollos curriculares contemporáneos, y con la intención de valorar algunos de sus aportes, se presentan diferentes visiones que intentan, desde sus puntos de vista, superar algunos de los problemas del enfoque tradicional o conductista, como son la rigidez en los contenidos y formas de desarrollar el proceso, el énfasis que se imprime al desempeño del profesor en detrimento del proceso de aprendizaje del estudiante, y la transmisión verbal de los conocimientos como forma habitual, y casi única, de enseñar: modelo centrado en los objetivos, el enfoque tecnicista de Tyler (1973) y el enfoque histórico-cultural de Vigotski (1989).

Analizar los enfoques curriculares permite evidenciar problemas, creencias, fortalezas y obstáculos que se ponen de relieve al describir el proceso instruccional; por ejemplo, el hecho de poseer un discurso teórico rígido que no se modifica con la práctica, o la situación frecuente de pretender cambiar esta última sin haber definido, previamente, un marco teórico de referencia.

### **Modelo centrado en los objetivos**

Sus primeras referencias datan de la década de los cincuenta, pero se manifiesta con fuerza en los años setenta. Presenta una fuerte base conductista. Su definición está basada en la importancia otorgada a los objetivos como manera de medir los resultados

escolares, a través de la valoración de cambios conductuales observables, generalmente mediante evaluaciones cuantitativas.

Entre sus principales exponentes están Bloom y Mayer (1958), a partir de quienes se generó el modelo; éste se considera como la representación más precisa del eficientismo y de la aplicación del pensamiento tecnocrático en la educación.

Bloom es reconocido por la elaboración de su taxonomía de los objetivos, desde los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotor, los cuales deben orientar el proceso educativo y permitir una evaluación objetiva (Parra, 2001).

M. Mayer (citado por Parra, 2001), adicionalmente, procura el logro de la eficiencia en la enseñanza a partir de la tecnología instruccional. Este modelo ha ejercido una influencia importante en la tecnología educativa y en sistemas instruccionales altamente planificados.

### **El enfoque tecnicista de Tyler**

Para Ralph Tyler (1973), el currículo es un procedimiento racional que permite establecer un programa académico, con el fin de que produzca cambios en el comportamiento de los estudiantes. Sus objetivos, actividades de aprendizaje y de evaluación son preestablecidos y rígidos. Considera que la elaboración del currículo debe partir de referencias que permitan establecer objetivos para este fin.

Para alcanzar estos fines proponen definir los objetivos. Para este enfoque, el vocablo “objetivo” tiene varias acepciones. Se ha utilizado para significar finalidad específica en términos del comportamiento del alumno; con esto se pretende controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante diferentes medios, para lograr los fines y resultados previamente determinados.

En este enfoque, la organización académica se percibe burocrática y en ella está presente la división del trabajo con el propósito de adaptar y reproducir la sociedad industrial, en la cual se busca eficiencia y progreso continuo. La escuela debe transmitir ciertos conocimientos y destrezas; debe prolongar los procesos sociales en los que cuentan los valores, normas, orientaciones, motivacio-

nes, conocimientos y competencias que hacen al individuo capaz de intervenir socialmente, y a la sociedad, capaz de funcionar como tal.

La pedagogía se apoya en la exposición de contenidos. Es directiva: guía, dirige y controla la instrucción. Los contenidos de los programas se presentan en forma aislada y fragmentada a través de asignaturas, áreas o disciplinas previamente determinadas. Al organizarlos desde un producto disciplinar, como unidades de verdad, con un único significado dado por el maestro, éste transmite una imagen autoritaria del conocimiento, y el alumno queda descartado del proceso de producción del conocimiento. Se limita a memorizar y a repetir los datos y la información que le han suministrado (Flores, 1994).

Se puede considerar como aportes de esta tendencia, la ubicación de los objetivos como un elemento curricular básico para hacer de la enseñanza un proceso planificado cuyas metas puedan ser alcanzables a través de esos objetivos. La generación de conocimientos dentro de este enfoque luce lineal e irreversible, al no lograr dar respuesta a los retrocesos en el aprendizaje. Esta concepción se traduce en actividades cerradas que apuntan al logro de objetivos terminales impidiendo así flexibilizar los programas, tomando en cuenta las características y la participación a los intereses de los estudiantes.

### **El enfoque por procesos**

Este enfoque surge como reacción contra el pensamiento teórico del campo del currículo y presenta la perspectiva de volver a lo práctico. José Schwab (1974), destacado teórico del currículo, afirma que la excesiva confianza en lo técnico ha llevado el estudio del tema a un estado de inercia, y hace un llamado hacia un pensamiento afiliado a la tradición más antigua de lo práctico, entendida como el arte del argumento ético y político. Plantea elaborar la teoría del currículo desde la acción, y de la relación entre el pensamiento y la acción en el trabajo del individuo.

Lawrence Stenhouse (1984) aportó un nuevo elemento de rechazo a lo teórico y lo plantea en una definición de currículo como puente entre los principios teóricos y la práctica educativa. Lo define como un intento de comunicar los principios esenciales de un propósito educativo, y abrirlo a un escrutinio crítico, capaz de ser traducido efectivamente en la práctica docente.

Según Stenhouse (1984), la problemática permanente del estudio del currículo es la relación entre la teoría y la práctica educativa. En este enfoque, la teoría del currículo se sustenta en la sociedad liberal y democrática, en la cual la escuela prepara personas educadas, críticas y libres que toman decisiones morales y actúan de acuerdo con su conciencia. La pedagogía está dirigida a crear relaciones de cooperación en las que cuentan la interacción, el deseo y el sentido de aprender. Los contenidos se organizan por actividades y temas que permitan comprender el medio circundante, en donde el individuo hace parte del mundo conocido y al cual le da un significado en su interacción con el medio (García, 1996).

El aprendizaje se logra mediante el desarrollo de procesos a los que se acude para investigar, vivenciar y experimentar, con el fin de reflexionar sobre los mismos y, así, llegar a teorías propias y contrastarlas con las ya existentes. La apropiación del conocimiento se hace mediante la interacción del sujeto con el objeto. El aprendizaje es individual; por esto, el papel del docente es el de orientador.

El enfoque por procesos, en contraposición con el anterior, hace énfasis en la actividad del alumno como centro del currículo para poder expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúan como elemento organizador. En contraste, el profesor adopta el papel de orientador y coordinador de las actividades escolares, para resolver problemas y favorecer la participación, la expresión y comunicación entre todos los alumnos.

El hecho de situar al alumno como centro de la enseñanza, y no como un simple consumidor de la misma, supone un cambio sustancial de perspectiva, al proponer un papel curricular activo y

participativo correspondiente a los estudiantes, mediante proyectos de trabajo motivadores de la libre expresión de intereses.

Sin embargo, esta tendencia tiende a tener un efecto espontaneista en la dimensión amplia de la clase, en un clima de libertad de expresión que puede llevar a un polo abierto y flexible, olvidando un diseño previo y estructurado, que permita aprovechar la potencialidad de aprendizaje de los alumnos (Díaz y Hernández, 1998; Gimeno, 1998).

### **Currículo crítico: entre la teoría y la práctica**

Un tercer enfoque lo sustentan Carr y Kemmis (1998), quienes afirman que la psicología y la filosofía de la educación no plantean soluciones coherentes e integradoras a los problemas que surgen de la teoría y la práctica educativa. Proponen el currículo crítico, vinculado a la investigación y la acción para el cambio; el enfoque emplea la dialéctica para redefinir los conceptos de teoría y práctica, y coloca como finalidad de la educación, una acción cooperativa impulsora del cambio social a través de la crítica emancipatoria.

En este enfoque subyace la idea de que la ciencia y el conocimiento no son neutros, es decir, persiguen un propósito específico: en este caso, el interés por emancipar. Asimismo, se pretende lograr autonomía y libertad mediante la exploración, el descubrimiento y la creación. La emancipación está fundamentada en la crítica y en la investigación para cuestionar y transformar; y a través de una relación bidireccional entre la escuela y la sociedad se espera que la institución escolar contribuya al cambio social pero, a la vez, debe participar y señalar lo absurdo e irracional de las estructuras sociales (Carr, 1997).

El enfoque crítico presenta una mirada totalizadora, profunda y compleja al proporcionar un espacio para la reflexión, el descubrimiento, la investigación, la creación y el razonamiento dialéctico. Desde esta perspectiva, la orientación del currículo es socialmente crítica, la sociedad debe perfeccionarse, interpretar los procesos sociales y desenmascarar las distorsiones para ofrecer una acción social y política.

Al presentar el currículo como ideología, como una práctica que, a pesar de sus aspiraciones progresivas tiende a reproducir las relaciones sociales de la educación y de la sociedad, se coloca en un plano revitalizador sobre la construcción teórica del aprendizaje, pues involucra a los trabajadores del currículo en una visión crítica de reflexión sobre sus propias prácticas.

El currículo crítico ofrece un aporte interesante al señalar que el estudio sobre la naturaleza del currículo no se puede limitar a un estéril ejercicio académico, y señala la necesidad del análisis sobre la naturaleza del currículo.

### **El enfoque histórico-cultural**

El enfoque histórico-cultural constituye una propuesta de teoría curricular y una metodología para el diseño y ejecución de los componentes fundamentales del currículo, con base en la teoría de la actividad y del enfoque histórico cultural de Vigostki (1989). Propone una definición de currículo visto como un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articulados en forma de propuesta político-educativa.

A juicio de Fuentes Navarro (1991), el diseño curricular de las escuelas de Comunicación Social debe presentar tres momentos fundamentales, interrelacionados entre sí, en forma coherente, para establecer y desarrollar un conjunto de objetivos terminales que se expresan mediante tareas profesionales ajustadas al medio. Son ellos: el perfil profesional, el plan de estudios y los programas académicos.

La aplicación de la teoría al proceso de conceptualización y elaboración del perfil profesional demanda un análisis de la estructura y funciones de la actividad profesional en el contexto social, y de la acción, como unidad de análisis de la actividad. Esto permite detectar las acciones más generales, sus componentes y la lógica de su realización en la práctica, bajo un perfil dado. Se intenta aportar una visión totalizadora de la actividad profesional y su adecuación a las necesidades del contexto histórico-cultural. El mis-

mo análisis se debe aplicar en la elaboración de los otros dos componentes del diseño curricular, como son el plan de estudios y los programas académicos.

De esta manera se busca integrar la docencia con la investigación y la extensión, y vincular la teoría con la práctica, como referente permanente del contexto social donde el estudiante es asumido como un aprendiz permanente, con espíritu indagador. Como aportes importantes, el enfoque presenta una base para transformar las relaciones sociales, al proponer currículos de acuerdo con la realidad nacional y al sugerir su flexibilidad tengan una visión prospectiva adecuada a los cambios.

#### **4. El modelo de enseñanza-aprendizaje**

El autor Rafael Porlán (1997) analiza la relación entre el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diversas ópticas y la probabilidad de cambios sustanciales en la dinámica educativa: la construcción del conocimiento didáctico, la construcción del conocimiento escolar, la construcción del conocimiento profesional y los enfoques tecnológico- tradicional y espontaneista como formas de abordar el currículo. La propuesta de este autor está enmarcada en la corriente constructivista, auspiciando la democratización del conocimiento sin obviar criterios éticos de rigor.

Según el planteamiento de Porlán (1997), lo esencial es poseer un razonamiento teórico que permita modificar la práctica ayudándola a evolucionar y evitar el uso unilateral de la razón técnico-pragmática, al plantear que el currículo es la vertiente valorativa de una determinada normativa del modelo de enseñanza-aprendizaje ajustada a determinadas concepciones didácticas que se estiman convenientes en la práctica educativa.

El aporte más importante de Porlán es la propuesta de constituir un modelo de enseñanza con matices diferentes que se dividen en tres tendencias: el tradicional o la obsesión por los contenidos, el tecnológico donde lo relevante son los objetivos, y el espontaneista u obsesión por los alumnos (Arboleda *et al.*, 1998).

## 5. Un currículo estático o dinámico

Como punto inicial, el autor mexicano Raúl Fuentes Navarro (1991), propone un diseño curricular adaptado a la dinámica social imperante en los diversos ámbitos sociales latinoamericanos y analiza el currículo estático que se manifiesta en las escuelas de Comunicación Social. Manifiesta las inquietudes, efectos, beneficios y retos que las nuevas tecnologías han introducido en el proceso instruccional de la Comunicación Social.

Para Fuentes, el currículo es el conjunto organizado de contenidos, objetivos, conceptos, asignaturas, metodología y criterios de evaluación que definen una carrera universitaria y orientan la práctica educativa de la misma. De allí se desprende que la función del currículo es esencial en la realización de los fines para los cuales han sido establecidas las instituciones de educación superior y, por tanto, en él se encuentran algunas claves para realizar y operar la formación profesional, y sus modos de inserción social (Fuentes, 1991).

El currículo de la Comunicación Social puede abordarse desde una doble significación: la estática y la dinámica. La primera acepción de currículo o diseño curricular es estática: lo define como un sistema conceptual sobre el cual se basan las actividades específicas de la formación universitaria, como un mapa de aprendizaje que guía la práctica educativa (Fuentes, 1991). El currículo estático determina la forma como las instituciones entienden la concepción teórica orientando su práctica educativa. Esta concepción aísla las instituciones universitarias forzándolas a crear y poner en práctica alternativas conceptuales que imposibilitan el desarrollo académico y profesional del comunicador social.

En contraposición, propone un diseño curricular que desarrolle la formación de los comunicadores en las diversas realidades del país, a éste lo denomina currículo dinámico, el cual actúa como “estructura de transformaciones enmarcadas históricamente y en relación permanente de indeterminación con las prácticas de la sociedad en que se inscriben” (Fuentes, 1991:93). Según Fuentes Navarro, el diseño curricular posee un carácter normativo y un pro-

yecto educativo vinculado directamente al desarrollo histórico adaptable a las constantes modificaciones que ocurren en la realidad. Sólo pasando de lo normativo a lo prospectivo se logrará evitar contradicciones en los programas de estudio y la obsolescencia de una formación diseñada.

La implantación del diseño curricular estático en las escuelas de Comunicación Social latinoamericanas ha ocasionado diversas consecuencias, de las cuales se destaca la dicotomía entre el currículo formal y un currículo de lo que se aprende y se enseña en realidad o currículo oculto. Lo ideal es que el currículo mantenga una relación dinámica con la institución, el profesional y el entorno social, es decir, con las autoridades universitarias, los profesores, los estudiantes, y por supuesto, con el mercado de trabajo.

Entonces, la visión estática se debe redimensionar para ser objeto de la verdadera comunicación, que no debería incluir sólo a las mediaciones, sino también a las prácticas grupales, interpersonales, empresariales, etcétera. El currículo dinámico se preocupará por definir las realidades en interacción por medio del aprendizaje (Arboleda, Hernández y Montero, 1998; Villalobos, 2000, 2001).

## **6. La educación: cambios del nuevo siglo**

Los acontecimientos en el ámbito económico, político y social ocurridos en las últimas décadas en Venezuela exigen una redefinición en los organismos e instituciones que constituyen el motor del país para cumplir con exigencias, objetivos y metas que plantea el siglo XXI, sobre todo aquellos impuestos por la globalización y el uso de las tecnologías de la información.

Las instituciones destinadas a la formación académica de las nuevas generaciones de profesionales de la Comunicación Social deben interesarse por construir una propuesta educacional en respuesta a las exigencias sociales y laborales que se gestan en la sociedad contemporánea. Los nuevos comunicadores sociales deberán, entonces, atender las necesidades y carencias de grandes sectores de la sociedad y, específicamente, la necesidad de desarrollo nacional y cambio social.

Es necesario buscar en el proceso de enseñanza-aprendizaje una adecuada transferencia de los contenidos teóricos a las situaciones reales, y el desarrollo de una didáctica aplicada a la Comunicación Social que atienda, de manera específica, a la naturaleza de cada una de las especialidades (Fuentes, 1991:47).

No se trata de ajustar al comunicador al sistema vigente del mercado profesional sino de responder urgente y seriamente a los retos que en materia de comunicación imponen la reflexión y la investigación. Actualmente, las escuelas de Comunicación Social se limitan a la enseñanza de la producción y emisión de mensajes, y al manejo de éstas a través de los canales de difusión masivos, sin tratar en profundidad el campo de la comunicación en el sentido estricto del término. Partiendo de esto, observamos a muchos egresados que tratan sólo técnicamente las informaciones que luego transmiten por los diversos medios de difusión masiva.

El desafío fundamental de la práctica educativa de la enseñanza de la Comunicación Social será el de diseñar y adoptar metodologías y estrategias conducentes a desarrollar habilidades y técnicas, así como una conciencia de valores y criterios éticos apropiados para desempeñar con solvencia el ejercicio profesional de modo más eficaz, a la hora de satisfacer las necesidades comunicacionales de la sociedad en que se desenvuelve (Villalobos, 1998).

De hecho, se espera un incremento en la cobertura del subsistema a través de los modelos y modalidades educativas que están germinando a partir de algunas innovaciones en el ámbito educacional. También se prevé una mayor diversificación de la oferta educativa, en virtud de que los egresados universitarios deberán enfrentarse a los retos planteados por el acelerado avance del conocimiento, especialmente el científico-tecnológico. Basta con pensar en que la adaptabilidad y competencias tecnológicas sólo podrán realizarse con el apoyo de las tecnologías de información y la comunicación, los sistemas de procesamiento de datos, los sistemas inteligentes y los de programación avanzada, por mencionar sólo algunos de los más importantes, obligando a las nuevas carre-

ras y servicios educativos a apoyarse en una sólida formación científica multidisciplinaria, así como tecnológica y humanista (Cervajal, 2001).

Por otro lado, la necesidad de perfeccionamiento de los modelos educativos, o tal vez, la implantación de nuevos esquemas, obligará a transformar y adecuar los componentes del proceso instruccional, a modernizar la infraestructura e innovar en el uso de los recursos de apoyo técnico, académico e inclusive administrativo.

Se deberá construir un nuevo perfil profesional mediante el diseño e implantación de nuevos modelos curriculares en atención a las demandas de la sociedad actual, como eje de la transformación educativa, e impulsora de una adecuada sinergia entre conocimientos, capacidades y actitudes para dotar a los estudiantes de capacidad emprendedora, responsabilidad, creatividad y flexibilidad en su futura práctica profesional. La introducción y uso pleno de las tecnologías de la información como medio para garantizar su actualización permanente será también un elemento fundamental (Guerra, 1999).

Por ello, el escenario de cooperación y flexibilización del cambio se presenta como un escenario alternativo, porque pone el acento en la atención a las nuevas demandas y requerimientos de las instituciones de educación superior, que deben empezar desde ahora a planear las nuevas estructuras organizativas, con la idea de favorecer el acceso a un conocimiento de valor social y sus procesos formativos, en la creación de una nueva fuerza de trabajo regional y global.

## **7. Conclusiones**

A partir de la experiencia previa de la observación de la realidad educativa de las escuelas de Comunicación Social venezolanas y de las orientaciones teóricas se exponen algunas consideraciones y recomendaciones. La sociedad contemporánea está viviendo, cada día, a un ritmo más cambiante. En la educación, estos cambios, resultado de la acelerada producción e innovación científica-tecnológica y del lugar, cada vez más protagónico que adquire-

re la información como insumo estratégico en el desarrollo de las naciones, y de las organizaciones en particular, los que obligan a reflexionar de una manera más crítica, si nos hallamos preparados para asumir los retos y riesgos del futuro.

Según las condiciones y características que presenta la realidad actual, las organizaciones, especialmente las encargadas de la formación de los profesionales del mañana, están obligadas a tomar conciencia de la importancia que tiene el hecho de prepararse para enfrenar el porvenir, de manera que éste no se convierta en un elemento de sorpresa y, por tanto, sea posible estar en condiciones de recibirlo e intervenir en él.

Esta concepción del cambio se basa en la identificación de las fortalezas institucionales y regionales, en la comprensión de los desarrollos originales, en la búsqueda de la reconstitución de las propias capacidades de los individuos y de los sectores, y no en su diferenciación o en la reproducción de sus inequidades. Se parte de la premisa de que el perfil del docente y la estructura curricular influyen en el modelo pedagógico de las escuelas de Comunicación Social.

Todos los conocimientos, actitudes, destrezas que tienen que ver con el nivel de formación de los docentes (año de ingreso, año de grado, especialización académica, cursos de actualización, recursos que utiliza para dictar clases) y el conjunto de experiencias de aprendizaje que las ECS ofrecen (currículo adaptado a la realidad social, formación del egresado) influyen sobre la práctica educativa que busca la preparación de estudiantes para desempeñar labores intelectuales o físicas de la carrera.

Esto se evidencia en la importancia de los contenidos y objetivos cuando el docente imparte clases o dedica un significativo número de horas a dictar clases y a la investigación y a una experiencia educativa dominada bajo patrones de aprender haciendo y cursos pedagógicos.

En segundo término, las escuelas de Comunicación Social en nuestro país dirigen sus esfuerzos hacia un modelo de aprendizaje ecléctico, caracterizado por un modelo tradicional, pero no domi-

nante, de carácter conductista y obsesionado por la transmisión de contenidos. También por la presencia de una postura cognitivista, de orden tecnológica, que privilegia el logro de los objetivos planificados, y finalmente está presente, como corriente emergente, el enfoque constructivista donde los docentes explican a los estudiantes los contenidos de las materias definiendo y razonando su significado en búsqueda de un aprendizaje significativo para todos los participantes.

Esta situación trae como consecuencia que, pese a las menciones que ofrecen y su razón social, presentan un equilibrio notable en los programas de estudio, materias y objetivos de los mismos, puesto que: La práctica educativa se apoya en una concepción estática del currículo. El currículo estático es definido como un sistema conceptual sobre el cual se basan las actividades de formación universitaria, es una guía de aprendizaje para impartir la práctica educativa determinada por las instancias del Estado-Docente. En contraposición a esa concepción curricular, el currículo dinámico supone una mayor flexibilidad en los planes de estudio, guiada por las características del entorno académico, donde las decisiones referentes a la administración escolar son acordadas entre los participantes del proceso (Comunidad, estudiantes, profesores), mientras que en el caso del currículo estático las decisiones son tomadas verticalmente desde organismos como el Consejo Nacional de Universidades (CNU), Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), Consejos universitarios, de facultad y de escuela.

En cuanto al dilema de ofrecer una educación generalista o especializante se concreta una formación profesional del egresado de las ECS orientada hacia una tendencia equilibrada entre la formación con visión para resolver problemas diversos (generalistas) y aquella donde los conocimientos específicos permiten resolver conflictos concretos (especialistas).

Por tanto, al reflexionar sobre lo antes expuesto se plantea la urgente necesidad de que las instituciones adapten su pensum de estudio a las exigencias laborales con las cuales debe luchar el

egresado para responder satisfactoriamente a cualquier vicisitud del mercado de trabajo nacional.

Según la concepción vigente de hombre, de cultura, de educación, de relación entre escuela y sociedad, se determinan o privilegian unos enfoques, modelos y prácticas curriculares que conllevan a una determinación de los fundamentos, del desarrollo y evaluación permanente del proceso educativo.

Estos cambios han surgido como respuesta a necesidades sentidas por la nación, a problemas económicos y competencias de los países. Por tal razón, se intenta formar a profesionales de la Comunicación Social que respondan a un perfil moral y laboral, con espíritu crítico o, simplemente, como intelectuales de la época. Cada pensum refleja la visión de una misión, de un propósito, en un tiempo determinado, a la luz de valores y circunstancias diversas que influyen en la toma de decisiones.

Tradicionalmente, los enfoques curriculares se han impuesto sin una redefinición de educación desde la cultura y el contexto social, y se han implementado modelos diseñados por técnicos sin una reconceptualización al interior de la práctica educativa, sin tomar en cuenta las características propias del contexto donde se ponen en práctica.

Por lo tanto, no se han generado renovaciones e innovaciones propuestas por los mismos docentes, lo que permitiría articular la teoría con la práctica, investigar en el aula y desarrollar una profesión adecuada a las demandas del mercado laboral y la sociedad en su conjunto, así como la disposición, formación y deseo de darle sentido a la acción educativa.

Vivimos en un momento de creación, participación y compromiso, de ahí que el currículo puede verse como elemento dinamizador de los procesos de construcción que propician desarrollos individuales, sociales y culturales en una relación dialéctica y constructiva. Todos los enfoques tienen un gran valor ideológico y una intención porque, como dice Kemmis (1988), la educación siempre debe estar inscrita dentro de un proyecto político.

Si bien el recorrido por los distintos enfoques permite reconocer la conceptualización dada desde diferentes teorías y vislumbrar las posibilidades que cada uno a su manera ofrece, el proceso curricular no puede regirse por planteamientos apriorísticos y cerrados, someterse a una sola mirada, o seguir un sendero esquemático, ya que su naturaleza es cambiante y tiene una intencionalidad perfectible; así se avala el carácter de construcción y elaboración permanente y se sugiere la necesidad de un trabajo colectivo que ayude a hacer academia.

Al considerar la fundamentación teórica presentada en los distintos enfoques curriculares y el análisis a la práctica educativa, se podría decir que no hay un referente curricular con suficiente tradición para desplazar, a corto plazo, las tendencias más tradicionales. Sin embargo, las corrientes innovadoras ofrecen aportes significativos a las nuevas propuestas de flexibilización curricular que demanda el estado actual de educación universitaria.

## Referencias

- AGUIRRE, J. (1998). *La estructuración de la identidad profesional del comunicador social en Venezuela*. Caracas. UCAB.
- ARBOLEDA, R.; HERNÁNDEZ, H.; MONTERO, E. (1998). *El tipo del saber tecnológico en la práctica educativa*. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo. LUZ.
- CARR, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, España. Diada.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España. Martines Roca.
- CARVAJAL, B. (2001). "Universidad y prospectiva; movilización de sus inteligencias". En: *Revista Omnia*. Año 7. No. 1-2. Ediluz. Maracaibo.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc Graw Hill.
- FLORES, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. México. Mc Graw Hill.

VILLALOBOS G., Fernando y PLATA DE PLATA, Dalia

- FUENTES N., R. (1991). *Diseño Curricular para las ECS*. México. Trillas.
- GARCÍA, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad*. Caracas. Nueva Sociedad.
- GIMENO, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GUERRA, D. (1999). "Dos escenarios para la educación del próximo siglo". En: *Educación en el siglo XXI*. comp. Fernando Solana. México. Noriega.
- KAUFMANN, M. (1996). "El perfil del comunicador del futuro: generalistas vs especialistas". *Revista Comunicación*. N° 93. Primer trimestre. Caracas.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- PARRA, H. (2001). "Reflexiones en torno a los modelos de formación docente dominantes y alternativos". En: *Revista Omnia*. Año 6. N° 1-2. Maracaibo. Ediluz.
- PORLÁN, R. (1997). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basada en la investigación*. Sevilla. Diada.
- SCHWAB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata.
- TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel. Buenos Aires.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA (1995). *Diseño curricular. Escuela de Comunicación Social*. Maracaibo. Escuela de Comunicación Social. LUZ.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA (1982). *Diseño curricular. Escuela de Comunicación Social*. Maracaibo. Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNICA.
- UNIVERSIDAD DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN (1997). *Diseño curricular. Escuela de Comunicación Social*. Maracaibo. Escuela de Comunicación Social. URBE.
- VIGOSTKI, L. (1989). *Obras completas*. La Habana. Pueblo y Educación.

INCIDENCIA DE LOS ENFOQUES CURRICULARES EN EL MODELO PEDAGÓGICO  
DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

- VILLALOBOS, F. (1998). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión y aprendizaje tecnológico*. Maracaibo. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.
- VILLALOBOS, F. (2000). “La práctica educativa en la Comunicación Social”. *Revista Miradas*. N° 12. Tercer trimestre. Caracas. JMC/Y&R.
- VILLALOBOS, F. (2001). “El saber tecnológico y la enseñanza de la Comunicación Social: un modelo por armar”. *Revista Diálogos de la Comunicación*. No. 62. Junio 2001. Lima. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.