

LA FORMACION DE COMUNICADORES SOCIALES

En 1984 la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social inició una investigación sobre "La formación profesional de comunicadores sociales en América Latina", destinada a analizar tanto los pregrados como los postgrados. La muestra abarcó a 126 establecimientos del área. Joaquín Sánchez estuvo a cargo de la dirección del proyecto. Se desempeñaron como investigadoras Claudia L. Calderón, Angela María Godoy, Claudia L. Herrán, María Emilia Montes y Luz Nelly Páez.

FELAFACS acaba de publicar un volumen con las conclusiones del estudio. Por la seriedad con que se realizó el trabajo y por la importancia que tiene para el contexto latinoamericano, incluimos en nuestra sección Enseñanza las conclusiones y recomendaciones, las cuales toman en cuenta temas como planes de estudios, situación de los egresados, recursos humanos docentes, recursos físicos, investigación, tanto en los pregrados como en los postgrados. (D. P. C.).

Se presentarán conclusiones para cada uno de los niveles de formación: Pregrado y Postgrado. Además, se formularán algunas recomendaciones que podrán ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones sobre la formación profesional de comunicadores en América Latina.

A pesar de que la información sistematizada no cubre la totalidad de los elementos que conforman el currículo, los aspectos que se consideraron en la descripción precedente contribuyen a presentar una porción importante de la

compleja realidad curricular que constituye cada uno de los proyectos académicos implementados por las diferentes escuelas de la región.

Las conclusiones generales del presente estudio son el resultado tanto del análisis de los datos presentados y el establecimiento de relaciones entre los mismos, como de la lectura y la revisión detallada de la documentación e información adicional remitida por algunas de las escuelas.

A.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES PARA LOS PREGRADOS Y LOS POSTGRADOS

1.- Sobre la situación de los pregrados de comunicación en América Latina

Para el desarrollo de las conclusiones que se presentan a continuación se tiene en cuenta que los datos obtenidos para elaborar el diagnóstico sobre la formación profesional de comunicadores en América Latina fueron agrupados en el cuestionario por categorías que permiten puntualizar aspectos sobre el modo, los recursos y los resultados de la práctica formativa desarrollada en las diferentes escuelas de la región.

Sin embargo, en el orden para la presentación de las conclusiones y recomendaciones se parte del plan de estudios ya que es evidente que es allí donde convergen en la práctica los diferentes elementos considerados, que de acuerdo con las características específicas de su(s) estructura(s), contenidos y orientación(es), se podrán establecer puntos problemáticos, necesidades comunes y algunas pautas que contribuyan con el señalamiento de aque-

llos aspectos que requieran con urgencia de la implementación de acciones concretas que redunden en el mejoramiento cualitativo de la práctica educativa en las escuelas de comunicación latinoamericanas.

De este modo, una vez presentadas las conclusiones desde la revisión de los planes de estudio para América Latina, se destacará su relación con la situación actual de los egresados en cuanto a campo y tipo de trabajo.

Finalmente, se retoman los aspectos relacionados con las demás categorías del cuestionario, haciendo la salvedad de que las generalizaciones que se formulan tienen un nivel de restricción explicitado en la lectura de cada uno de los cuadros presentados; pues aunque la muestra total era de 118 universidades, ésta varió en cada uno de los ítems contemplados de acuerdo con la frecuencia de las respuestas obtenidas.

De esta manera se dará cumplimiento a los objetivos fijados para el diagnóstico en lo que se refiere al estado actual de la formación profesional en el nivel de los pregrados.

a. Plan de estudios

A continuación se destacan fundamentalmente aquellos aspectos que por su carácter, no son susceptibles de cuantificar y que por lo tanto, no aparecen reflejados en las cifras.

En la actualidad es imprescindible asumir como punto de partida la *diversidad* que se presenta al interior de la globalidad latinoamericana matizada por realidades nacionales, locales y sobre todo institucionales. Sin embargo, dentro del cuadro general que conforman

las escuelas que constituyen la muestra se pueden señalar los siguientes aspectos a manera de conclusión.

Enfoque y orientación:

- Existen algunas escuelas que desarrollan una línea definida de trabajo fundamentada en una perspectiva teórico-metodológica que incide en todas y cada una de las asignaturas del plan, así como numerosas escuelas que no explicitan una postura que articule los contenidos y la orientación general de sus planes de estudio.
- Se presentan dos tendencias en cuanto a objetivos que orientan la formación: la especialidad tendiente a reforzar la oferta de profesionales para los campos tradicionales de trabajo y la generalizada que no considera ciclos de especialización.
- Se presenta la emergencia de un nuevo perfil desde algunas escuelas que enfatizan la formación técnica para el trabajo en campos no tradicionales como los medios alternativos o grupales.
- En la mayoría de las escuelas se hace énfasis en la necesidad de un dominio sobre las técnicas con una perspectiva global del fenómeno de la comunicación.
- La relación teoría-práctica, en la mayoría de los planes no permanece constante. Se mantiene la tendencia a separar las prácticas de la fundamentación teórica.
- En casi todas las escuelas se evidencia un esfuerzo por tratar de comprender los procesos comunicativos dentro de los valores de las culturas nacionales.
- La mayoría de las escuelas consideran que las habilidades y destrezas del egresado en el campo técnico son el factor determinante

para su competencia en el mercado laboral. Esta tendencia se refleja en la predominancia de las asignaturas teórico-técnicas y prácticas-técnicas.

Se recomienda a las escuelas que sobre la base de un diagnóstico de las condiciones y necesidades del contexto en el que se hallan inmersas, aborden la problemática para la definición de una postura académica que redunde en la organización articulada de sus estructuras curriculares.

Areas del plan

- **Fundamentación:**

- Los desarrollos generados por la reflexión de la corriente latinoamericana, en lo que se refiere a problemáticas actuales de la comunicación en la región, reciben un tratamiento de dato, se informa sobre su existencia pero no se han integrado dichas problemáticas en las actividades que contempla el plan de estudios, especialmente en lo que se refiere a la producción de nuevas formas de comunicación.
- En la mayoría de los casos, el tratamiento que se le da a las asignaturas de teorías de la comunicación desvincula los conceptos y las metodologías que las caracterizan de los contextos socio-históricos en los que se gestaron.
- Los temas de lo alternativo y los nuevos campos se mencionan en las asignaturas de teorías de la comunicación, pero aún no reciben un tratamiento reflexivo profundo que contribuya a fundamentar la producción de los futuros egresados desde esta perspectiva.
- En la mayoría de las escuelas la sección que presenta el tratamiento más definido dentro del área de fundamentación corresponde a la de las asignaturas teórico-técnicas y profesionales lo cual está de acuerdo con el énfasis que se hace en el dominio de las técnicas.
- La diversidad de posturas teóricas que conforman las asignaturas del área de fundamentación, es consecuencia de la falta de definición en la orientación que le dan las escuelas a sus planes de estudio.

- **Metodología:**

- La escasez de métodos y metodologías que posibiliten el abordaje de los problemas desde una perspectiva propiamente comunicativa, se refleja en el reducido número

de las asignaturas del área metodológica en la mayoría de los planes. Además, estas asignaturas están determinadas por las opciones de especialización que ofrecen los diferentes planes de estudio, y por lo tanto, en muchos casos se identifican con técnicas de aplicación restringida a un número de prácticas profesionales en los campos tradicionales.

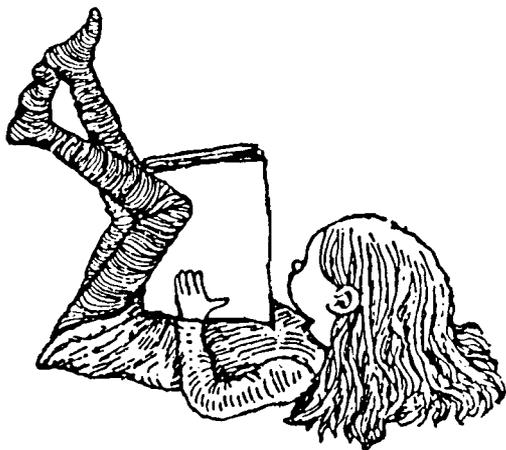
- La metodología necesaria para la elaboración conceptual y el desarrollo teórico de la comunicación es insuficiente; las asignaturas se orientan preferencialmente a informar sobre los métodos de investigación en ciencias sociales. Se pierde entonces, en ellas el carácter de herramienta necesaria para el desarrollo de una práctica investigativa y consecuentemente para la apertura de nuevos campos de trabajo y reflexión para el comunicador.

- **Formación general socio-humanística:**

- En la mayoría de los casos, esta área -que tradicionalmente se había considerado como una de las más fuertes- disminuye en el número de asignaturas adquiriendo un nuevo carácter: se propone como el lugar desde el que se pueden comprender y ubicar socialmente los fenómenos de la comunicación, manifestándose en algunos casos como un área para la instrumentación conceptual.
- Las asignaturas de la sección-económica y política, en la mayoría de los casos enfatizan las problemáticas nacionales y regionales contribuyendo a la constitución de un marco de referencia para la comprensión de la función social del comunicador en las diferentes realidades de latinoamérica.

- **Prácticas:**

- El énfasis que se presenta en el dominio de las técnicas hace referencia más que todo, a las prácticas de comunicación ejercidas en las áreas tradicionales de especialización. Son aislados los casos en que se integran en este dominio teórico-técnico y práctico las nuevas tecnologías y los campos no tradicionales o alternativos, que de ninguna manera estarían en contradicción con un perfil especializado.



- Los talleres de producción y las pasantías se corresponden en número y orientación con aquellos campos que han sido fundamentados en las asignaturas teórico-técnicas y profesionales.
- La producción investigativa se reduce a algunas salidas de campo, la elaboración de monografías y el trabajo final para optar el título profesional.
- La falta de definición académica en lo que se refiere a la asunción de una postura teórico-metodológica y la delimitación de un campo de problemas se refleja en la desorientación de la práctica investigativa.
- La investigación como actitud *fundamental para la producción*, ya sea en los espacios tradicionales o alternativos no se enfatiza en el tratamiento de las asignaturas, así como tampoco orienta las exigencias académicas dentro de las cuales debería trabajar y producir el alumno.

Duración y nivel

- Los períodos contemplados para los ciclos de formación no son equivalentes. Existen planes que se desarrollan en tres, cuatro o cinco años.
- El nivel de formación presenta variaciones según el país. En algunos casos se otorga el título de técnico y licenciado dentro de un mismo plan, en otros licenciatura general o licenciatura especializada.

Reformas curriculares

- Algunas facultades introducen modificaciones de transición en los planes de estudio y plantean la necesidad de reformas curriculares para orientar su plan de estudios general hacia uno más especializado.
- En algunas escuelas se adelantan reformas curriculares que implican cambios profundos en el perfil, orientándolo hacia nuevos campos de comprensión conceptual y de producción en la práctica profesional.

Orientación de los planes de estudio y campos de trabajo de los egresados.

- Es necesario aclarar como punto de partida, que la gran mayoría de las escuelas, *no disponen de información sistemática sobre el campo y tipo de trabajo de sus egresados,*

a pesar de que se sabe que el mercado laboral es uno de los grandes condicionantes de la formación y el espacio en el que esperan cumplirse las expectativas de contribuir al desarrollo social desde la comunicación.

- Los datos aproximados que se obtuvieron dan cuenta de una correspondencia entre los objetivos que definen el perfil profesional en las escuelas y las actividades desempeñadas por los egresados en los diferentes campos del mercado laboral. No es de extrañar que actividades relacionadas con la práctica de las relaciones públicas, el perio-



dismo, la publicidad -desarrolladas en los medios de comunicación masiva y en empresas públicas y privadas-, tengan el porcentaje más alto.

- Existe una correspondencia entre las especializaciones ofrecidas por los países con mayor número de egresados y los campos de trabajo en donde se desempeñan la mayor parte de los profesionales.
- Es difícil determinar si realmente se responde a las necesidades de desarrollo que se formulan las escuelas. En primer lugar, porque no existe en todos los casos una identificación y explicitación de objetivos de desarrollo o políticas nacionales de comunicación y, en segundo lugar, porque la práctica educativa tiene un límite en el egresado, que una vez enfrentado al mercado laboral debe "acomodarse" a las exigencias del mismo, exigencias que no siempre están articuladas con los objetivos globales que se plantea la formación de comunicadores.

En lo que se refiere a la posibilidad de determinar si la enseñanza de la comunicación en las escuelas de la región responde o no a las necesidades de desarrollo se evidencia la necesidad de implementar un trabajo particular e individualizado -una evaluación de la práctica educativa-, que confronte los objetivos de formación con los resultados obtenidos por el desempeño de los egresados en el espacio extra-académico del sector empleador. Esta evaluación debería contemplar elementos como la calidad del desempeño profesional según los lineamientos de políticas nacionales de comunicación y en general, de desarrollo social inscritas en proyectos políticos específicos determinados por realidades nacionales o locales.

b. Datos Generales

A partir de los datos obtenidos se pueden señalar los siguientes aspectos sobre las características generales de las instituciones que imparten programas de comunicación en América Latina:

- La mayoría de las escuelas están ubicadas en ciudades no capitales, pero esto no indica que exista una descentralización hacia la provincia, sino hacia otras ciudades que siguen en importancia económica, política y social, a las diferentes capitales de los países latinoamericanos.
- En cuanto al carácter, la mayoría de las instituciones con programas de comunicación son privadas.
- Ya se había especificado anteriormente, que los responsables encargados de recolectar la información en cada país, se limitaron a aquellas instituciones de tipo universitario, y no tuvieron en cuenta aquellas entidades que también imparten programas de comunicación pero a un nivel técnico. Sería conveniente conocer la práctica impartida por estos institutos, pues ellos también están formando comunicadores que de todas maneras competirán en el mercado laboral.
- Sobre la ubicación de la escuela dentro de la estructura de la universidad o institución, es conveniente señalar que a pesar de que las escuelas independientes tienen un porcentaje mayor con respecto a aquellas escuelas que dependen de otras unidades académicas dentro de las organizaciones, la diferencia es mínima, y no se refleja en modificaciones sustanciales de

las estructuras curriculares.

- La diversidad de títulos que se otorgan a los egresados de las escuelas de comunicación depende -en la mayoría de los casos-, de legislaciones nacionales y sobre todo, de las áreas de especialización, énfasis o menciones ofrecidas por las diferentes facultades.
- Con respecto a las fuentes de financiación, las matrículas o contribuciones de los alumnos se constituyen en la fuente de ingreso común a la mayoría de las escuelas. No obstante, se presenta un porcentaje significativo de escuelas que reciben ayudas estatales. Esta información se relaciona con el carácter de las instituciones que para América Latina son más privadas que públicas. Es necesario anotar, que se presenta un 25 por ciento de universidades que reciben financiación de tipo mixto (matrículas y ayudas estatales). Las ayudas de entidades privadas y donaciones particulares se presentan en casos muy reducidos.
- En relación con los requisitos que exigen las escuelas para la obtención del título, el 60 por ciento de éstas exigen la elaboración de un trabajo final, tesis o monografías de grado. Esto no implica que sea el único requisito. Se presenta el caso de instituciones que demandan más de un requisito para graduar a sus estudiantes.

c. Situación de los egresados

La información que presentan los cuadros sobre la situación de los egresados -número total, número de graduados y de no graduados, campo y tipo de trabajo de los mismos-, es desconcertante. La principal conclusión que se deriva de este punto es que las universidades no saben ni cuántos egresados tienen, ni qué están haciendo estos egresados. Además, y sobre los pocos datos obtenidos, la mayoría de los egresados no se han graduado.

La situación es preocupante, porque si el objetivo más importante que orienta a las escuelas con programas de comunicación es el de "formar profesionales que contribuyan a transformar la realidad latinoamericana, que generen procesos de cambios desde la producción en comunicación acorde con las necesidades de desarrollo", la función de las escuelas no debe limitarse a la evaluación y seguimiento del desempeño de sus estudiantes durante los tres, cuatro o cinco años de la carrera, sino

que debe extenderse hacia el estudio profundo del desempeño de sus egresados, pues son estos, en últimas, el resultado del proceso de formación.

El egresado no es tenido en cuenta para ningún tipo de actividad. No se ha investigado sobre qué está haciendo, cuáles problemas se le presentan en su campo de trabajo y qué sugerencias puede hacer a la escuela de la que ha egresado.

Siendo ésta una de las conclusiones más importantes, por la necesidad que existe de conocer no sólo la situación del mercado laboral, sino de detectar las nuevas necesidades comunicativas que se generan al interior de cada uno



de los países latinoamericanos, se recomienda a las escuelas que se esfuercen por conocer no solamente qué están haciendo sus egresados, sino también, la creación de mecanismos para lograr la participación activa de éstos en los procesos de evaluación de la práctica formativa. Con esto, las facultades lograrían construir una base más "realista" -derivada de una experiencia laboral concreta- para la toma de decisiones que redunden en un mejoramiento de los procesos de formación profesional y quizás en una apertura hacia nuevos modos de orientarla.

d. Recursos humanos docentes

La falta de precisión y concordancia en la información que sobre los diferentes aspectos relacionados con el

personal docente proporcionaron las diferentes escuelas que contestaron a estos ítems, permite afirmar -en primer lugar-, que éstas no conocen con exactitud las características específicas de sus profesores.

A pesar de esta limitación, de la información obtenida se pueden derivar algunas conclusiones:

- El número de profesores por facultad es bastante reducido en relación con las asignaturas y las actividades académicas que conforman el plan de estudios. Es preocupante que la gran mayoría de los docentes presente un tiempo de dedicación que oscila entre dos y menos de dos horas de cátedra. La situación se hace más compleja si se tiene en cuenta que el nivel de formación que presenta un porcentaje más alto es el de licenciatura. Sin embargo, estas consideraciones deberían relacionarse con el número de estudiantes que posee cada una de las escuelas.

Con base en lo anterior se pueden plantear algunos interrogantes que pueden contribuir a la reflexión sobre estos aspectos:

¿Qué dificultades afrontan las escuelas para contratar profesores suficientes en una nómina de planta?

¿De qué manera incide la poca dedicación de los docentes en el desarrollo del proceso de producción-investigación en las diferentes asignaturas?

¿Hasta qué punto la relación profesor-estudiante se limita a la experiencia en el aula de clase?

Anteriormente se había mencionado en el análisis del plan de estudios que existe una tendencia bastante marcada con respecto a un perfil profesional especializado con una predominancia de asignaturas teórico-técnicas y prácticas. En relación con esto surge otro interrogante: ¿Cómo se pueden implementar planes de estudio especializados con docentes cuyo nivel de formación es de licenciatura?

Existiendo un porcentaje tan alto de profesores licenciados que trabajan en las escuelas de comunicación se recomienda que -sobre la base de un diagnóstico de las necesidades y problemas específicos de los diversos planes de estudio-, se consideren las posibilidades para la implementación de programas de capacitación de docentes en las diferentes áreas de especialización, problemas y temáticas señaladas por la definición académica de cada una de las facultades.

Igualmente importante resultaría la promoción de cursos de capacitación

en técnicas educativas que complementen la formación especializada de los maestros con estrategias que les ayuden a *comunicar* los contenidos que constituyen su(s) área(s) de conocimiento. Esto redundaría no solamente en un mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también se reflejará en profesionales con un alto nivel de preparación para la producción de nuevas formas de comunicación ejercitada en la vivencia de una verdadera relación comunicativa.

e. Recursos físicos

Se trabajaron los datos enviados por las escuelas con respecto a los recursos bibliográficos y la dotación de equipos.

Recursos bibliográficos

En lo que se refiere a la disponibilidad general, especializada en comunicación, centro de documentación y centro de investigación, es importante señalar que el número de respuestas obtenidas corresponde a menos del 50 por ciento de la muestra. Además, este conjunto de ítems se trabajó en relación con el carácter de las instituciones. Partiendo del hecho de que la mayoría de las instituciones encuestadas son de carácter privado, el porcentaje más alto con respecto a la disponibilidad de recursos bibliográficos se presentó para este tipo de centros docentes.

A pesar de la limitación que representa un porcentaje bajo en la frecuencia de las respuestas, las observaciones que se desarrollan a continuación, no depende de la representatividad de las respuestas obtenidas. Básicamente giran alrededor de una preocupación central por orientar la reflexión de las escuelas hacia el *uso* que se le da a los recursos dentro de la institución educativa, además de la *calidad* y *atención* de los mismos dentro del proceso formativo.

La utilidad de cualquier tipo de centro bibliográfico depende, en gran medida, del acceso que a él tengan tanto los docentes como los estudiantes, contando con que exista un conocimiento de la forma como estos recursos funcionan; una adecuación técnica, la actualización de textos, y mecanismos de divulgación sobre las nuevas adquisiciones y las posibilidades de intercambio con otros centros de la misma naturaleza. ¿Hasta qué punto el uso de este tipo de centros en las escuelas de comunicación responde a este tipo de condiciones?

Equipos

A este ítem respondieron todas las escuelas de la muestra. La primera conclusión que se deriva de la información recibida es que la mayoría de las escuelas de comunicación de los países del área no cuentan con los equipos necesarios para el desarrollo de las prácticas académicas contempladas dentro de los planes de estudio.

A nivel general se puede señalar que el área de producción que se ve más afectada por la deficiente dotación es la de audiovisuales. La situación más crítica se presenta en países como Bolivia, Nicaragua, República Dominicana y Paraguay.

Un interrogante que surge al presentar la situación de las escuelas en cuanto a la disponibilidad de equipos es el siguiente: ¿En qué medida la carencia de equipos afecta el desarrollo del proceso de formación de comunicadores donde tanto el nivel teórico como práctico deben estar integrados? Más aún, si la dotación de equipos en muchas de las escuelas es deficiente, ¿con qué elementos se están realizando las prácticas?

Por último, no hay que dejar de lado el hecho de que en esta investigación no se recolectó información sobre el número de los equipos que posee cada escuela y el uso que se les da al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje, información que sería significativa en la medida en que se relacionara con otros aspectos como por ejemplo, el número de estudiantes y las áreas de especialización.

f. Algunos aspectos de la situación de la investigación en las escuelas

Partiendo del hecho de que muchas escuelas no respondieron a ninguno de los ítems sobre información adicional, o se limitaron a contestar sólo algunos puntos sobre la situación de la investigación, es necesario preguntarse el por qué se presentó este problema: ¿por negligencia de las personas que contestaron la encuesta para cada institución específica?, o porque como en el caso de los egresados y de los docentes ¿las escuelas no cuentan con una información sistemática sobre qué están investigando, de dónde se obtiene el presupuesto -si lo hay-, y qué proyectos de investigación están adelantando sus profesores?, o lo que sería peor, ¿por qué las escuelas de comunicación no están investigando?

Teniendo muy en cuenta estos interrogantes es necesario reflexionar sobre ciertos aspectos de la situación de la investigación en las escuelas.

El número de proyectos de inves-

tigación para 55 escuelas que respondieron es de 284. Cinco países no respondieron a este ítem: Chile, Guatemala, Panamá, Paraguay y Venezuela, pero sí respondieron que poseían profesores investigadores trabajando. En Chile dos investigadores en una universidad; en Panamá nueve docentes en una escuela; en Paraguay, dos para las dos escuelas. Si esta información se relaciona con el presupuesto anual asignado, se observa que en Chile, Panamá y Paraguay, las escuelas no cuentan con presupuesto para trabajar en investigación.

Al respecto surgen los siguientes interrogantes: si algunos países no cuentan con presupuesto para realizar actividades investigativas, pero sí poseen profesores que están investigando, ¿qué tipo de investigación se está realizando? Si a esto se añade que los profesores presentan en su mayoría una dedicación de dos o menos de dos horas diarias, ¿en qué tiempo se realiza la investigación? ¿con qué recursos están trabajando los docentes investigadores? ¿cuál es la concepción que se maneja de investigación, o qué se considera como investigación?. La situación se hace más compleja a partir del hecho de que la mayoría de las escuelas cuentan con investigadores comunicadores, pero la información sobre el nivel de formación de los docentes indica que la mayoría de ellos son licenciados. Se puede concluir, que las facultades cuentan con investigadores con un nivel de formación básico -licenciatura-, y cabría preguntar entonces, ¿con qué herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas se están abordando los problemas de investigación?

Toda esta situación revela una problemática a nivel de la práctica investigativa que no se limita solamente a una escasez de presupuesto o al nivel de formación de los investigadores. El problema radica fundamentalmente, en la *falta de definición de las escuelas en lo que respecta a un campo de problemas para la investigación y el estudio de la comunicación*, y a la forma como éstos se deben integrar dentro del proceso de formación profesional.

Es necesario discutir ampliamente no sólo sobre cómo conseguir recursos para la investigación, sino sobre la urgencia que existe de formular políticas concretas con respecto al papel de la investigación dentro de la estructura curricular.

2.- Sobre la situación de los postgrados de comunicación en América Latina

Antes de proceder a la formula-

ción de las conclusiones, es indispensable señalar ciertos aspectos que condicionan la posibilidad de un tratamiento general para todos los elementos que se contemplaron en la descripción individual de los programas:

En primer lugar, existen elementos de la estructura curricular que dependen de las características específicas de la definición académica. Es decir, de la asunción de una postura frente a lo comunicativo de la que se derivan consecuencias teórico-metodológicas. Por consiguiente, no se pueden homologar los cursos de postgrado en muchos de estos aspectos.

En segundo lugar, la relativa "juventud" de los cursos de postgrado, además de la diferencia cronológica de sus trayectorias, no permiten derivar conclusiones generales con respecto al cumplimiento de los objetivos propuestos, la calidad del desempeño de los egresados, y los resultados de acciones concretas que sean consecuencia de las recomendaciones formuladas en los dos seminarios realizados sobre la problemática de los postgrados.

Partiendo de estas limitaciones se señalarán algunos puntos que son comunes a la mayoría de los cursos considerados en la muestra.

a. Origen y estructura

La mayoría de las universidades realizaron un estudio de modelos curriculares, principalmente de universidades norteamericanas y europeas. Esto se refleja en el diseño de las estructuras académicas de los programas de postgrado, con excepción del postgrado de la Universidad Central de Venezuela.

b. Requisitos de admisión

Se puede observar que la exigencia del título de licenciatura no se limita al área de la comunicación o a cualquier otra disciplina de las ciencias sociales. Por lo tanto, en la mayoría de los casos se aceptan egresados de cualquier carrera profesional. Por esta razón, la mayoría de los postgrados ofrecen un ciclo básico de asignaturas obligatorias que retoman en forma condensada la problemática que ha sido objeto de estudio en los postgrados.

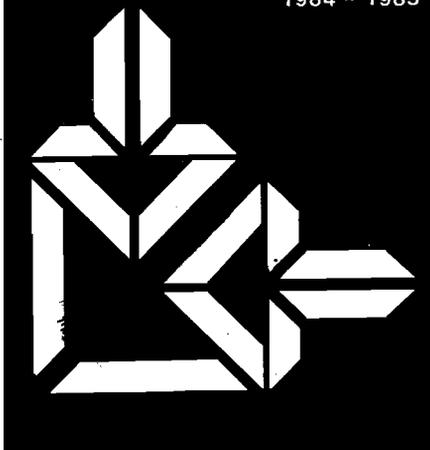
c. Recursos humanos docentes

La mayoría de los profesores de los cursos de postgrado tienen un nivel de formación de maestría, aunque las escuelas también cuentan con docentes doctorados en diferentes áreas de las ciencias sociales.

La principal actividad de los do-

La formación profesional de Comunicadores Sociales en América Latina

Pregrados y Postgrados
1984 - 1985



centes es la de asesorar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas, especialmente en la orientación del proceso de investigación que debe adelantar el alumno para optar por el título de maestro.

Es importante recalcar que se presenta un reducido número de docentes en relación con el número de los estudiantes que requieren de un seguimiento personal y continuado.

d. Egresados

Como se había señalado anteriormente, es demasiado pronto para concluir sobre los resultados obtenidos por el desempeño de los egresados y los cambios significativos que éstos puedan producir en los espacios que han sido definidos como campos de trabajo posibles. Sin embargo, y partiendo de la información enviada por las escuelas, se puede observar en los programas que cuentan con egresados, que las actividades docentes e investigativas -en instituciones públicas y privadas- constituyen el principal campo de práctica profesional.

e. Estructura y contenidos del plan

La mayoría de los postgrados se formulan como objetivo central "la formación de docentes e investigadores de la comunicación, capaces de aplicar los conocimientos teórico-metodológicos adquiridos en la producción de alternativas de solución a los problemas comunicativos concretos de América Latina".

Este objetivo está enmarcado, dentro de cada país, por la necesidad de conocer y trabajar un marco cultural nacional y regional.

Sin embargo, surgen cuestiones que se desprenden de la revisión del contenido de las asignaturas y de su relación con los objetivos planteados: en muchos casos se formula la necesidad de formar *docentes cualificados* para la enseñanza de la comunicación en las escuelas, pero las áreas -temáticas y metodológicas- alrededor de las cuales se organizan los cursos no abordan contenidos ni desarrollan actividades relacionadas con la disciplina pedagógica. Tampoco se asume como objeto-problema la docencia en comunicación. Son pocos los casos en que se hace referencia a la relación existente entre los procesos de educación-comunicación y al papel de estas actividades en los procesos de desarrollo de los países latinoamericanos, ni se abarca el campo de las destrezas que se supone desarrollará el profesional como docente.

Las asignaturas de teorías de la comunicación y metodología de la investigación, son abordadas desde una perspectiva evaluativa y crítica, en la mayoría de los casos. Esto evidencia la existencia de una actitud de búsqueda y la orientación hacia la producción de nuevos conocimientos que contribuyan a fundamentar una postura latinoamericana frente a la problemática de la comunicación.

Se puede afirmar, que en la mayoría de los postgrados, existe una preocupación fundamental: la de trabajar los diferentes campos de problemas a partir de una práctica investigativa que articule los aportes teórico-metodológicos a la solución de problemas reales.

Al revisar los contenidos de las asignaturas y la organización general de las mismas -en algunos de los planes de estudio analizados-, se comprueba el interés por ubicar la investigación como punto central para la articulación de los currículos, y el hecho de que cada uno de los cursos de postgrado corresponde a un tipo de respuesta altamente especializada. Sin embargo, y a pesar de que las propuestas temáticas son importantes, la práctica investigativa corre el riesgo -al depender de una estructura académica formal- de enfrentarse a problemas que tradicionalmente se derivan de este tipo de relación.

