

Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe

INFORME FINAL



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe

INFORME FINAL

Informe Final del proyecto: Mapa de los centros y programas de formación en Comunicación y Periodismo en América Latina y el Caribe

Estudio realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)

Equipo de trabajo:

Coordinador General
Julio César Mateus Borea

Coodinación Técnica
Liuba Kogan Cogan

Asistente de Coordinación
Andrea López Valdez
Elohim Monard

Administración
Elsa Raymundo Chacaltana

Diagramación y Arte
Diego Panta Gonzaga

Corrección de estilo
Jaime Urco

Lima, octubre de 2009

Tabla de contenido

Presentación	7
PARTE 1: Informes regionales	9
Capítulo I: Perspectiva regional del estado actual de la formación de comunicadores y periodistas	11
Capítulo II: Cono Sur: innovación de cara al mercado	27
Capítulo III: Centroamérica y el Caribe: buscando alternativas	41
Capítulo IV: Región andina: heterogeneidad del régimen universitario	55
Capítulo V: México: fragmentación de la oferta educativa	69
Capítulo VI: El Estado, la academia y los procesos de reestructuración	89
PARTE 2: Las experiencias de acreditación en escuelas de comunicación social en América Latina	97
Sobre los consultores	145
Referencias	149

PRESENTACIÓN

En el marco del Programa de Comunicación e Información de la Unesco (2008–2009), en particular su Eje de Acción 3 “Promoción del desarrollo de medios libres, independientes y pluralistas”, y con el objetivo de aumentar la capacidad de las instituciones de formación para ofrecer una educación de gran calidad, la Organización sumó esfuerzos con la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs), para llevar a cabo un mapeo de centros de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe, así como de sus programas de formación ya fuera universitaria, técnica, de extensión o continua, formal o informal.

Para ello se identificaron las facultades, escuelas, institutos de comunicación y centros de formación no universitarios, así como los programas que éstos ofrecen en cada uno de los países, en coordinación con los Ministerios de Educación y otras entidades en cada país.

Para la recopilación de información sobre las instituciones y los programas educativos, se tomaron como referencia los criterios e indicadores desarrollados por la Unesco y reflejados en la publicación *Criteria and Indicators for Quality Journalism Training Institutions & Identifying Potential Centres of Excellence in Journalism Training in Africa*.

El trabajo se dividió en cinco sub–regiones: Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay), Países Andinos (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela), Centroamérica y Caribe, México y Brasil.

El Mapa Integral de la Enseñanza de Comunicación en América Latina y el Caribe, que en esta publicación se presenta, está complementado por una base de datos de los centros identificados con sus características principales, así como por un Informe sobre las Experiencias de Acreditación en Comunicación Social desarrolladas e implementadas hasta la fecha en Latinoamérica.

El papel fundamental del periodismo en el impulso de la democracia genera una demanda apremiante de periodistas y comunicadores con un alto nivel de formación. La Unesco confía en que este trabajo contribuya a analizar la situación actual de la formación de comunicadores en América Latina con miras a definir estrategias de apoyo al sector en el futuro. Al mismo tiempo, se espera que este trabajo sirva de fuente de información para las facultades de comunicación, escuelas de periodismo, profesores y formadores de la región, así como para sus respectivos ministerios de educación, que contribuya al desarrollo de estrategias nacionales y regionales con miras a mejorar la calidad de la formación en el área de la comunicación.

Agradecimientos

Los autores agradecen las aportaciones y comentarios de los directores de las Escuelas y Facultades de Comunicación en México que integran el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (Coneicc): Agustín Ugarte Bazán, Alicia Iduñate Rossi, Alma Gloria Reyes Perales, Ana Karina Robles Gómez, Ana Lidya Flores Marín, Anabela Latabán Campos, Armando Jaimes, Beatriz Flores Bazán, Beatriz Solís Le-ree, Blanca Chong, Carlos Gómez Palacio y Campos, Carlos Hinojosa Cantú, Cecilia Ivonne Quintanilla Salazar, Clemente Sánchez Uribe, Concepción Lara, Delia Gómez Morales, Edith Balleza Beltrán, Eduardo Borunda, Eiko Gavaldón, Eloísa Valerio López, Elsa Edith Rodríguez, Elvia Erika Ruiz Hernández, Eunice Peña Martínez, Eva María Pérez Castrejón, Fernando Gutiérrez Cortés, Fernando Huerta Vilchis, Francisco Javier Martínez Garza, Gabriela Warkentin de la Mora, Gerardo León Barrios, Graciela Paz Alvarado, Guadalupe Sánchez Estévez, Guadalupe Valdés Blásquez, Guillermo Martínez Foullón, Ingrid García Solís, Ivonne Escalera Leyva, Jaime Pacheco, Jannet Valero Vilchis, Jesús Adolfo Soto Curriel, Jesús González Almaguer, Jesús Meza Lueza, Jesús Moreno D., Joaquín Jiménez Mercado, Jorge Alberto Hidalgo Toledo, José Antonio Escamilla Gómez, José Antonio Forzán Gómez, José Luis Lara Ramos, José Luis López Aguirre, José Luis Ortiz Garza, Juan Carlos Ayala Perdomo, Juan Carlos Pérez Durán, Juan Ricardo Cojuc Wolfowitz, Karla Seidy Rojas Hernández, Laura King Lozano, Leticia Santos, Lilia Vélez Iglesias, Lorena Zaldivar, Luis Acevedo Pesquera, Luis Bravo Mancisidor, Luz Edith Jaramillo Ramírez, Ma. Cristina Vega Machuca, Ma. de Lourdes López, Ma. Teresa Zazueta Zazueta, Manuel Alejandro Guerrero, María Guadalupe Contreras Leyva, Mariela Ezpeleta Maicas, Marisol Tello Rodríguez, Marta Adela Bonilla Gómez, Martha Alicia Márquez Rodríguez, Martha Luz Pinzón Ochoa, Mauricio Ortiz Roche, Maximiliano Maza, Michel Amador, Miguel Ángel Corona Ayala, Natanael Báez, Nelson Arteaga Botello, Norma Macías Dávalos, Octavio Islas Carmona, Pablo Fernández Juárez, Rafael Gustavo Hernández García, Rafael Tonatíuh Ramírez Beltrán, Rosa Ofelia Rodríguez López, Samuel Martínez López, Sandra Luz Herrera Juárez, Silvia Panszi Arzezan, Vanesa Muriel Amezcua, Vicente Castellanos Cerda, Víctor Hugo López Vázquez, Yadira Robles Irazoqui, Yulieth Delgado, quienes hicieron posible la integración de este texto.

Asimismo, agradecen las contribuciones realizadas por los moderadores encargados de las mesas de análisis realizadas durante el Primer Encuentro Nacional de Directores de Escuelas y Facultades de Comunicación (Endec) convocado por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (Coneicc): Blanca Chong, María de Lourdes López, Francisco Martínez, Mauricio Ortiz, Eva Pérez, Cecilia Quintanilla, Alma Reyes, Karla Rojas, Jannet Valero y Lorena Zaldivar.

Finalmente, agradecen los aportes y sugerencias de Katia Arce (Bolivia), Migdalia Pineda (Venezuela), Juan Antonio Mejía Calderón (República Dominicana), Rafael Bolívar Ayala (Panamá), Mónica Arzuaga (Uruguay), María Lucrecia Reta (Argentina), Claudio Mellado Ruiz (Chile) y Giannina Milich (Chile).

PARTE 1

Informes Regionales

CAPÍTULO I

Perspectiva regional del estado actual de la formación de comunicadores y periodistas

Liuba Kogan¹. Universidad de Lima

1. Presentación

El proyecto Mapa de los centros de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe propone un mapa de los centros de formación de comunicadores y periodistas y un balance sobre los modelos de acreditación de la calidad de los programas de comunicación y periodismo. El principal reto que enfrentamos, sin embargo, fue el acceso a información en las cinco regiones en que se dividió el estudio:

- Región Centroamérica y Caribe (Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana)
- Región México
- Región ConoSur (Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)
- Región Países Andinos (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela)
- Región Brasil

Los porcentajes de respuesta a la encuesta utilizada en este trabajo de investigación fue bastante variable, con cifras que oscilan entre el 7% de centros de enseñanza muestreados en la región México, al 30% en la Región ConoSur. El siguiente cuadro muestra el número de centros de enseñanza universitarios identificados, y el de los que efectivamente respondieron a la encuesta durante esta primera etapa de recolección de información².

CUADRO 1: Universo de centros de enseñanza universitarios

Cifras en números absolutos

	C. América y Caribe	México	Andina	Sur	Brasil
Identificados	67	1006	193	115	361
Encuestados	16	74	31	34	67

1 Asistente de investigación: Andrea López Valdez.

2 El proyecto incluyó la creación de una plataforma virtual que permite incluir y actualizar en línea la información proporcionada directamente por cada centro y programa de formación. La dirección es www.Felafacs.org/Unesco.

La falta de información oficial gubernamental sobre las instituciones académicas existentes –con algunas excepciones– fue realmente significativa. Adicionalmente, en algunos países se encontró asociaciones de universidades autónomas respecto a entes gubernamentales, lo que dificultó, a su vez, el acopio de información debido a la existencia –muchas veces– de bases de datos paralelas e incompletas.

Sin embargo, en el ámbito privado, se contó con data que gestionan diversas asociaciones nacionales de comunicación e internacionales como Felafacs. Aunque cabe resaltar, que se trata de información de las instituciones de enseñanza asociadas, lo que representa, la mayoría de veces, una porción muy pequeña del universo de instituciones universitarias y casi nulo respecto de las instituciones de enseñanza no universitarias³.

De otra parte, fue frecuente encontrar páginas web universitarias desactualizadas: teléfonos de contacto y correos electrónicos no válidos, ausencia de datos sobre autoridades e información no actualizada respecto a las carreras académicas. Es decir, herramientas comunicativas incompletas y sin renovación. Es en este contexto que debemos valorar el presente informe, ya que pretende llenar un vacío de información que nos permitirá reflexionar con fundamentos empíricos, acerca de la situación de la enseñanza de la comunicación y el periodismo en Latinoamérica.

A nivel metodológico, es menester señalar que se trabajó con una Plataforma en línea (disponible en www.Felafacs.org/Unesco); es decir, un portal electrónico que contiene un cuestionario dirigido a las instituciones de enseñanza de periodismo y comunicación en Latinoamérica. Es nuestro deseo que esta herramienta –que permanecerá en línea– pueda ir siendo contestada por los centros de enseñanza que a la fecha no lo hayan hecho. Confiamos en que la información recabada, nos permita completar paulatinamente el mapa de la enseñanza de la comunicación y el periodismo en Latinoamérica, lo que constituirá un insumo de mucho interés para nuestras instituciones.

El proyecto contó con la valiosa colaboración de un destacado grupo de consultores latinoamericanos, quienes contribuyeron con la elaboración del presente informe: Coordinación Técnica, Liuba Kogan (Perú); Consultor Región Centroamérica y Caribe, José Luis Benítez (El Salvador); Consultora Región México, María Antonieta Rebeil (México); Consultor Región ConoSur (Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay), Gustavo González (Chile); Consultora Región Países Andinos (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela), María Teresa Quiroz (Perú); Consultor Región Brasil, Gerson Luiz Martins; Acreditación Álvaro Rojas y Luis Fernando

3 Solo tres regiones incluyeron en su investigación una muestra pequeña de instituciones no universitarias. La muestra fue la siguiente: Región Sur, identificadas 57 y encuestadas 6; Región Centroamérica y el Caribe, identificadas 28 y encuestadas 10; Región Andina, identificadas 63 y encuestadas 4.

Ronderos (Colombia).

2. Calidad de la enseñanza

La heterogeneidad caracteriza la calidad de enseñanza en los países de la región, como al interior de ellos mismos. El carácter público o privado de las instituciones de enseñanza tiende a marcar significativamente la calidad de la formación de comunicadores y periodistas. Las universidades públicas parecen mantener el prestigio ganado con los años y a invertir en investigación, aunque en muchos casos se encuentren muy masificadas y en constante crisis; mientras las privadas –sobre todo las que se orientan a la profesionalización– tienden a invertir en equipos e infraestructura, descuidando muchas veces el área académica. En varios países las universidades públicas son las que preferentemente se someten a los sistemas de acreditación; sin embargo, estos sistemas son desiguales en su alcance y naturaleza según países y regiones.

Llama la atención que resulta poco frecuente que los centros de enseñanza conozcan a cabalidad las demandas del mercado, los intereses académicos de los estudiantes, y que logren actualizar sus planes curriculares acorde a ello. Más bien, lo que pareciera existir es una fuerte competencia entre centros de enseñanza de diversa calidad educativa, preferentemente en los niveles de pregrado y maestrías, ya que resulta escasa la oferta educativa de doctorados en comunicación y periodismo en Latinoamérica.

En la Región Centroamérica y el Caribe, las diferencias en la calidad de enseñanza de la comunicación y periodismo parecen marcadas –aparte del carácter público o privado de los centros de enseñanza– por criterios de antigüedad, trayectoria académica de las instituciones y sus alianzas internacionales, la enseñanza de maestrías y la presencia de profesores con experiencia académica dedicados a tiempo completo. En la región se cuenta con pocos profesores dedicados exclusivamente a la docencia, participan escasamente como ponentes en reuniones académicas internacionales, siendo exiguas así mismo, sus aportaciones en revistas indexadas. Cabe mencionar que no se ofrece ningún programa de doctorado en comunicación en Centroamérica y el Caribe. Finalmente, no se han consolidado las relaciones entre las universidades, las empresas y los medios de comunicación. La región centroamericana presenta un desarrollo desigual entre sus universidades, pero en general pareciera encontrarse a la saga de sus pares latinoamericanos.

En la Región Andina, la calidad de la enseñanza es muy desigual, tanto entre países como, sobre todo, al interior de ellos. Las diferencias parecen marcarse principalmente por su carácter público o privado (incluso muchas veces con legislaciones

diferenciadas⁴) y por la ubicación geográfica de las universidades (las capitalinas con mucho mayor acceso a recursos); siendo estas últimas, las que tienden a contar con programas de enseñanza de mejor calidad, aunque en un grupo de casos, se trata de universidades con fines de lucro, gestionadas para la consecución de intereses económicos inmediatos. El 70% de las facultades de comunicación identificadas son de carácter privado, pero albergan a una población educativa mucho menor que las universidades públicas; estas están muy masificadas y han ido perdiendo posicionamiento social debido a su administración caótica y politizada. Recién a partir de los años noventa, empiezan a surgir los estudios de postgrado a nivel de maestrías, siendo inexistentes los doctorados (con excepción de uno a distancia en el Perú). Las maestrías son más numerosas en Colombia y Bolivia, y menos en Perú, Ecuador y Venezuela.

En la región del Cono Sur, se produjo desde los años noventa una multiplicación de programas de comunicación y periodismo, sobre todo en instituciones privadas que fueron respondiendo a las demandas del mercado en términos de profesionalización; lo que parece haber marcado el debilitamiento de la investigación crítica y creativa como elemento fundamental de su actividad académica. Sin embargo, se encuentran varias señales positivas: el crecimiento de magísteres y doctores en los cuerpos académicos de las carreras de comunicación y periodismo a tiempo completo o media jornada; la innovación o actualización curricular; un fuerte proceso de inversiones en las universidades privadas para incorporar equipos para la formación práctica de los futuros periodistas y comunicadores; y oferta de postítulos de corta duración, especialmente diplomados, orientados a potenciar competencias profesionales. A pesar de las señales positivas mencionadas, no se cuenta con estándares únicos para un sistema de créditos transferibles (SCT) ni en los países ni en la región, que posibiliten los intercambios y la movilidad estudiantiles en pregrado y postgrados. Tampoco se cuenta con procesos de acreditación masivos, siendo las universidades públicas, las que han tendido a someterse a ellos⁵. Si bien, existe un número importante de profesores con doctorado (de la

4 En el caso peruano, por ejemplo, la Ley de promoción de la inversión en la educación (Decreto Legislativo N° 882) faculta “el derecho a la libre iniciativa privada, para realizar actividades en la educación (...) como fundar, promover, conducir y gestionar Instituciones Educativas Particulares, con o sin finalidad lucrativa”.

5 En este contexto es menester señalar que encontramos, en la región latinoamericana, propuestas de acreditación que buscan contribuir con el desarrollo de los procesos de calidad en la enseñanza universitaria. A nivel de organismos de acreditación regional encontramos a la Riaces (Red Iberoamericana de Acreditación en Calidad de la Educación Superior), el Sicevaes (Sistema centroamericano de Evaluación de la Educación Superior), el Comité ad-hoc del Mercosur, el Consejo Universitario Iberoamericano (Cuiib), el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), la Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá (Auprica), el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (Claep).

Los organismos de acreditación por países están en auge, aunque en su conjunto se aprecie heterogeneidad por su forma, naturaleza, organización y desarrollo. Cabe resaltar que

muestra, Chile reporta un 9%, Argentina, 5%; Paraguay, 3.5% y Uruguay, 2%); no se cuenta en la región con doctorados en comunicación o periodismo.

En la región México, las instituciones educativas que enseñan o que tienen programas de licenciatura en Comunicación ascienden a 1006; es decir, se evidencia sobre abundancia de escuelas y programas. Dicha oferta ha aumentado rápida y significativamente sin registro ni control alguno, al parecer porque resulta rentable atraer a un estudiantado que ve en la comunicación una carrera sin mayores dificultades académicas. Adicionalmente, cabe señalar que la gran mayoría de profesores cuenta únicamente con estudios de licenciatura, lo que ha llevado en los últimos años, a la implementación de acciones para potenciar la formación en postgrados de los docentes.

La región Brasil resulta ser un mosaico marcado por diferencias, a pesar de que desde 1982, el Ministerio de Educación impuso un currículo mínimo a fin de normalizar la enseñanza de la comunicación. Se evidencia diferencias en la calidad, la estructura, el formato de los cursos y de las metodologías de enseñanza de los cursos de comunicación, respondiendo a dos variables principales: el acceso a tecnología y el régimen de dedicación de los docentes. La calidad resulta superior –en términos generales– en las regiones del sur y sur-este y en las universidades públicas federales, donde se encuentran excelentes centros de enseñanza. Sin embargo, existen escuelas que adolecen de infraestructura adecuada, biblioteca, y solo cuentan con profesores contratados “por horas”, que deben trabajar en condiciones muy precarias, a menudo solo con “pizarra y tiza”. Es de resaltar, que la enseñanza de la comunicación en Brasil se encuentra en un proceso de reestructuración que responde a la formación de comisiones que buscan reformular las directrices curriculares de los cursos de periodismo, audiovisuales y cine; y de una directiva del Supremo Tribunal Federal, que exige la formación universitaria del periodista. Se cree que estas directrices fomentarán la creación de escuelas de periodismo y audiovisuales separadas de las de la enseñanza de la comunicación.

3. Demanda y oferta

La oferta laboral para egresados de comunicación y periodismo parece ser bastante diferenciada por regiones y países. Sin embargo, podemos colegir que un sector reducido de egresados en América Latina accede a puestos de alta productividad; estando en mejores condiciones los egresados de universidades privadas o de universidades públicas antiguas o las que cuentan con sólidos contactos con el mundo empresarial.

a mediados de los años noventa se crearon los sistemas de acreditación de la educación superior a nivel estatal en Chile, Colombia y Argentina que muestran interesantes experiencias y propuestas conceptuales y metodológicas. Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México y Venezuela cuentan con importantes Consejos Nacionales de Acreditación.

En la región del Cono Sur, se evidencia una importante demanda de egresados orientados a la gestión comunicacional para empresas, consultoras, entidades gubernamentales, poderes locales, organizaciones políticas e incluso entidades de la sociedad civil. La demanda predomina en los sectores empresariales, que tienden –a pesar de ello– a reducirse, debido a la sobre oferta educativa y a los modelos de gestión y de economía de escala que van desarrollándose en las empresas; mientras no tienden a aumentar significativamente los puestos de trabajo orientados a las comunicaciones aplicadas.

En México, la oferta educativa en comunicación y periodismo se encuentra sumamente especializada, lo que implica la producción de perfiles profesionales de comunicadores muy diversos, lo que hace difícil la competencia por empleos en un mercado que poco valora a la comunicación respecto a carreras afines. Se evidencia un descenso en la elección de la carrera de comunicación debido a la aparición de carreras afines ofertadas de modo atractivo como: Diseño Digital, Comunicación Multimedia, Producción Televisiva, Entretenimiento, Relaciones Públicas, Cine, Comunicación y Cultura, Tecnología educativa, entre otras.

En la Región Andina, los egresados de comunicación deben competir en desventaja con administradores, especialistas en marketing e ingenieros industriales. Las universidades y las facultades que forman comunicadores están preocupadas por la brecha que se evidencia entre los intereses de los estudiantes, de las instituciones y de sus profesores. Existen pocos canales para entender los nuevos intereses de los estudiantes, sus expectativas de desarrollo y de crecimiento. Ello podría explicar el número creciente de profesionales que busca emigrar debido a que difícilmente encuentran espacios laborales adecuados y reconocidos en sus propios países.

En la región Centroamérica y El Caribe, un porcentaje significativo de egresados no logra conseguir puestos de trabajo acordes a su formación en comunicación o periodismo; empleándose en puestos vinculados a las ventas, mercadeo, relaciones públicas y gestión de imagen, entre otras.

En la región Brasil, se ha intentado acercar las necesidades educativas a las demandas profesionales y sociales. Para ello, se han desarrollado proyectos de integración entre la enseñanza y el área profesional, principalmente en periodismo, publicidad, relaciones públicas, cine y audiovisuales. En ese sentido, muchas empresas crean cursos cortos para entrenar a sus trabajadores, y las instituciones de enseñanza –a través de sus profesores e investigadores– promueven actividades y cursos de cara a las necesidades del mercado, evitando las perspectivas exclusivamente operativas o técnicas; lo que facilita una integración efectiva entre universidades y empresas. En términos generales, los egresados de carreras universitarias de periodismo y comunicación tienen relativa facilidad para ubicarse en el mer-

cado laboral, debido a las disposiciones de la Corte Suprema de Justicia de Brasil, que indica la clara preferencia por la contratación de comunicadores y periodistas profesionales.

4. Obstáculos de las instituciones de enseñanza

Los obstáculos que enfrentan las instituciones de enseñanza de comunicación y periodismo son diversos, responden directamente las condiciones socio-económicas de cada región, a las culturas propias de sus instituciones y al nivel de formalización de los sistemas de acreditación o a su inexistencia. A su vez, la emergencia de las NTIC incorpora nuevos retos en varios niveles: primero, el acceso de los centros de formación a equipos y tecnología de punta, muchas veces onerosos para las instituciones; segundo, la actualización permanente de los docentes en el manejo de hardware y software, como complemento didáctico y como materia de formación académica.

En la regiones Andina, Centroamérica y el Caribe y en México, las instituciones de enseñanza de comunicación cuentan con escaso presupuesto, debido –entre otros factores– al precario posicionamiento de la carrera frente a otras disciplinas tradicionales, la precariedad de las condiciones de empleo de los profesores y la lenta y difícil puesta al día de los planes curriculares y su implementación por los docentes. Caso contrario ocurre con lo reportado por la región Cono Sur y la región Brasil para las universidades privadas que mostraron más bien un proceso de inversión en equipos e infraestructura, innovación de los planes curriculares y condiciones de empleo adecuadas para sus profesores. Las universidades públicas en la región del Cono Sur y Brasil (universidades públicas federales) tienden a mantener un alto grado de prestigio (son las que más revistas académicas en comunicación publican o más investigaciones desarrollan), pero a la vez se ven obligadas a competir con las universidades privadas, que a menudo cuentan con mayores recursos para invertir en equipos, infraestructura y en marketing, sustrayéndose –éstas últimas– de las tareas de investigación.

En Centroamérica y el Caribe, las instituciones se ven afectadas por la burocracia, por la escasa motivación para el cambio y la falta de liderazgo de sus autoridades, en gran parte, debido a las condiciones de remuneración económica que no satisfacen las necesidades y expectativas de los profesores. Así, en Centroamérica y el Caribe y la región Andina los principales retos son la actualización de los programas de estudio que tienen como referente el mercado laboral, las NTIC y las condiciones particulares al interior de los países de la región, consolidar el cuerpo docente, y fortalecer la participación de las universidades en redes y foros internacionales.

En México, retener a los alumnos –dada la gran oferta educativa– se ha convertido en un reto para las instituciones de enseñanza. Así mismo, representan desafíos

la gestión educativa, la motivación al profesor para el cambio y evaluación de las necesidades del mercado laboral para insertar con mayor éxito a los egresados. Aún más, la exigencia por parte de los estudiantes no siempre es atendida con celeridad, lo que ha dado lugar a la aparición de una oferta educativa paralela y caótica en formato de cursos cortos. Finalmente, las instituciones de enseñanza de comunicación y periodismo no siempre están dispuestas a emprender el camino de la acreditación, habida cuenta de las exigencias que se le plantean a las instituciones. Resaltemos que de los 1006 programas existentes, solo 68 están acreditados; es decir, el 6.75%.

En Brasil, la infraestructura precaria en las universidades públicas y en las privadas, el número inadecuado de profesores –muchas veces dictando cursos para los que no están preparados–, la no actualización de los sílabos y la inseguridad laboral aunada a bajas remuneraciones, generan obstáculos para alcanzar excelencia académica.

5. Vínculos externos

Si bien las instituciones de enseñanza de comunicación y periodismo reconocen la necesidad de establecer vínculos externos, no todas tienen los recursos para lograrlo de similar modo.

En Centroamérica y el Caribe, las universidades públicas suelen tener buenas relaciones con organismos de cooperación extranjeros; mientras que algunas universidades privadas logran entablar vínculos con empresas privadas o fundaciones que apoyan ciertas actividades o proyectos puntuales. Sin embargo, las escuelas y departamentos de comunicación tienen poca incidencia y reconocimiento en el ámbito estatal, incluso con relación a temas comunicacionales.

En la región Andina, las universidades públicas más antiguas y prestigiadas logran apoyos importantes, a pesar de sus crisis internas, debido al prestigio acumulado durante décadas y por su compromiso con la población menos favorecida. Mientras las universidades privadas logran colaboraciones e intercambios con gran esfuerzo teniendo como carta de presentación los trabajos de investigación de docentes destacados. Vale la pena mencionar que las universidades del interior de los países de la región Andina tienen mayor presencia social, constituyéndose en referentes sociales importantes, principalmente por sus vínculos con el gremio periodístico. En los últimos diez años, cada vez se invita a más profesionales que laboran en la industria mediática como parte del plantel de profesores; y profesores universitarios son requeridos como asesores en la industria mediática.

En México, si bien las instituciones de enseñanza privada tienden a establecer vínculos con el sector empresarial; y las estatales, con los sectores públicos,

sociales y gubernamentales, la tendencia ha cambiado desde casi una década en la medida en que tanto las instituciones de enseñanza privadas y públicas han ido buscando medios para conseguir fondos adicionales al de las colegiaturas, a partir de servicios de consultorías, fundación de cátedras, prestación de servicios, ingreso a programas públicos de apoyo a la investigación y la mercadotecnia universitaria.

En la región Cono Sur se evidencia una escasa presencia de las universidades en la industria de la televisión, pero mayor presencia en los ámbitos de la radiodifusión, la prensa escrita y páginas web. Las tareas de extensión se orientan al ámbito social como al apoyo a medios comunitarios. La presencia de profesores universitarios en los medios nutre los proyectos académicos, aunque no se aprovechan estos vínculos en todo su potencial. La comunicación aplicada en proyectos de educación o de desarrollo social, sobre todo en comunidades aisladas o de bajos ingresos, aparece como un asunto pendiente de las carreras de comunicación en el Cono Sur. Más bien, encontramos vínculos importantes entre los programas universitarios de los grandes centros urbanos orientados a la industria tradicional de los medios y a la gestión comunicacional en empresas.

En la región Brasil, la mayoría de centros de enseñanza en comunicación y periodismo buscan establecer vínculos con las empresas privadas. Sin embargo, cabe resaltar que las actividades estudiantiles y políticas contra la dictadura que duró hasta 1985 y las políticas de inclusión social generaron mecanismos de acción social comunitarios ligados a la producción periodística y radial; de modo que la comunicación y el periodismo gozan de reconocimiento social en las clases más bajas de la población, y sus productos comunicativos compiten sanamente con la prensa comercial. Las escuelas de comunicación se proyectan principalmente hacia la acción comunitaria a través de proyectos de comunicación y periodismo comunitario. En las universidades privadas, los profesores trabajan también en la industria de los medios, en las empresas de comunicación o brindando asesorías; mientras que los profesores de las universidades públicas gozan de un régimen de dedicación exclusiva que les impide trabajar en medios. Cabe señalar que las instituciones de enseñanza de comunicación no forman parte de una red; sino más bien existen redes que reúnen a profesores y a investigadores. Se encuentran muchas iniciativas importantes e interesantes, como premios de periodismo de las empresas públicas y privadas, que muchas veces incluyen a los estudiantes.

En todas las regiones, el vínculo más sostenido con la empresa privada parece ser el de las prácticas pre-profesionales o profesionales que desempeñan los estudiantes de pregrado.

6. Formación no universitaria

En la región centroamericana, los centros de formación no universitaria son, en su gran mayoría, los colegios o asociaciones de periodistas de cada país. Los recursos para desarrollar los cursos –cuyos públicos son los miembros de las asociaciones de periodistas, estudiantes universitarios, periodistas de medios comunitarios o comunicadores de instituciones públicas– provienen de fundaciones y organismos de cooperación internacional, interesados en temas particulares. Principalmente, cursos de gramática y redacción, periodismo y cambio climático, ética periodística y libertad de expresión, radio digital, sindicalismo y comunicación, etc.

En la región Andina cada vez son más numerosos los cursos de corta duración para formación de periodistas, en asuntos técnicos y especialización temática. También resulta frecuente que los propios medios convoquen a especialistas para dictar cursos a sus periodistas, sobre todo en las áreas de periodismo digital, libertad de expresión y ética y redacción periodística.

En la región México han proliferado comercios que se están dedicando a ofrecer cursos de capacitación y actualización “amarrados” a la venta de productos de software y hardware. Dada la rápida evolución de las tecnologías de información y comunicación, muchas universidades no han podido absorber esa demanda dado los altos costos que implica invertir en dichas tecnologías, capacitar a sus docentes y replicar esa capacitación hacia los alumnos. Las universidades se encuentran a la saga del mercado. Adicionalmente, se encuentran empresas de investigación de mercados que ofrecen cursos en torno a la conducta del consumidor, modelos de mercados y sus transformaciones; con ello, capacitan a los profesionales de los distintos comercios, instituciones y empresas. Se ha generado una gran demanda en las empresas de capacitación y formación de profesionales en áreas afines a la filantropía, responsabilidad social empresarial y ética corporativa.

Otra tendencia que se perfila cada vez con mayor claridad es la asociación entre agencias consultoras, organizaciones de la sociedad civil, consejo y asociaciones con las universidades para impartir estos cursos y ofrecer una doble certificación con la validez oficial que ofrecen las instituciones de educación superior de calidad. Ante la situación de crisis que vive el país y la disminución de oportunidades de empleo, ha surgido un segmento de profesionales que a título personal ofrecen sus servicios de capacitación en empresas y organizaciones. Poco a poco muchos de estos consultores han generado alianzas con universidades de nivel medio –que antes carecían de cursos de extensión– para ofertar los cursos impartidos por el consultor independiente apoyado por la certificación de la universidad o centro educativo. Como puede verse la tradición de capacitación y actualización de profesionales en materia de comunicación y temas aledaños es muy amplia.

En la región Cono Sur, la formación no universitaria de comunicadores y periodistas abarca un importante abanico de instituciones que van desde cursos breves de capacitación impartidos por ONGDs que trabajan en comunicación popular hasta emprendimientos vinculados a medios de comunicación, empresas, organismos internacionales y asociaciones profesionales que se materializan en seminarios, pasantías y otras formas de perfeccionamiento. En el marco de la educación formal no universitaria, son los institutos técnicos y profesionales los que ofrecen carreras cortas, de dos a tres años, que cubren requerimientos de los medios de comunicación, tanto en prensa escrita, como radial y televisiva. Vale la pena destacar la presencia de dos maestrías que se imparten como producto de asociaciones de grandes empresas periodísticas con universidades: la Maestría en Periodismo del diario *Clarín* y la Universidad de San Andrés, en Argentina, y la mención en Dirección y Edición Periodísticas (sección Prensa Escrita) del Magíster en Comunicación Social de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el periódico *El Mercurio*.

En Brasil también existen varios centros de formación en periodismo y comunicación auspiciados por empresas de comunicación; por ejemplo, el Programa de la Folha de São Paulo, el Curso Intensivo del Estado de São Paulo, el Curso Abril de Periodismo, que brindan cursos de formación para estudiantes de periodismo en escritura, técnicas específicas de producción periodística y políticas de trabajo y de gestión de las empresas auspiciadoras. Estos cursos cuentan con recursos de empresas individuales y en algunos casos (Estado de São Paulo, por ejemplo) con el patrocinio de grupos empresariales.

7. Balance

Es de suma importancia analizar la situación de la enseñanza del periodismo y la comunicación en el contexto de las sociedades latinoamericanas contemporáneas con el fin de comprender los alcances de los resultados de este informe. Sin ánimos de exhaustividad, consideramos pertinente mencionar las siguientes consideraciones que nos permitan leer los datos obtenidos en este estudio:

- *El estatuto epistemológico de la comunicación*, los sistemas organizativos universitarios y el mercado laboral. Un dilema académico importante que se debate en el ámbito universitario es el del estatuto epistemológico de la comunicación y las consecuencias institucionales que ello acarrea. Podemos identificar, a grandes rasgos, dos grandes aproximaciones contrapuestas. Para unos, la comunicación no tendría ni objeto de estudio ni métodos de indagación propios, por lo que representaría una rama específica de otros campos disciplinares. La consecuencia derivada de ello sería la dificultad para acceder a fondos de investigación y como consecuencia, explicaría la escasa producción de investigaciones en comunicación. Para otros, más bien la comunicación repre-

sentaría una “súper disciplina” (Martino 2003, 84), capaz de plantear nuevas preguntas de investigación y nuevos temas interdisciplinarios; lo que llevaría a su enriquecimiento conceptual, pero al adolecer de un estatuto definido, le dificultaría encajar en el aparato institucional universitario e incluso sus egresados deberán competir –muchas veces en desventaja– con profesionales de carreras afines más valoradas socialmente. Es decir, el mercado laboral parece exigir comunicadores cada vez más especializados; lo que estaría llevando en muchos casos a la adecuación de los currículos universitarios a dicha demanda, pero por otra parte estaría apareciendo una oferta educativa caótica –en el ámbito universitario y no universitario– en los espacios interdisciplinarios. Cabe resaltar que la complejidad y dimensiones del objeto de estudio de la comunicación es un tema de preocupación que parece resultar consustancial al desarrollo de la disciplina (Fuentes 1991, 25–48) y que se refleja en los diversos sistemas organizativos universitarios. En pocos casos, la comunicación es considerada una disciplina autónoma; mientras en la mayoría de casos, forma parte de otras carreras que la incluyen. Así mismo, el escaso desarrollo de la investigación empírica en comunicación estaría asociado al poco reconocimiento institucional de los estudios de comunicación y a su reconocimiento en el ámbito académico internacional (Scolari 2008, 45).

- *La sociedad de la información y la brecha digital.* Las economías fundadas en el conocimiento y la revolución de los instrumentos del saber le plantean a la universidad latinoamericana una serie de retos significativos; más aún, a las instituciones de enseñanza de la comunicación. ¿Qué capacidades tienen las instituciones de enseñanza de comunicación para responder a las nuevas demandas temáticas que plantean las NTIC? ¿Se han transformado los procesos de enseñanza–aprendizaje? ¿Qué retos plantea la desigualdad digital entre las universidades latinoamericanas públicas y privadas, capitalinas y no capitalinas, nuevas y tradicionales para responder a las demandas sociales, económicas, tecnológicas y políticas contemporáneas? Finalmente, ¿cómo se correlacionan las desigualdades estructurales en la región y la brecha digital?⁶
- *La globalización y los vínculos Universidad–Empresa.* En términos generales, las universidades, y de manera particular los centros de enseñanza de comunicación, se debaten entre dos modelos de enseñanza que ha propiciado el contexto de la globalización. En primer lugar, las instituciones que buscan la especialización desde los primeros ciclos y que orientan su formación al mercado, y que incluso plantean nuevos modelos de gestión universitaria más afines a las empresas no educativas. En segundo lugar, las universidades con una fuerte orientación académica que plantean una formación en clave humanística y

6 Crovi Druetta, Delia “Asimetría social y digital”. En: Díaz Nosty, Bernardo et.al. *Tendencias '07, Medios de Comunicación, El Escenario Iberoamericano*. Barcelona: Ariel, 2007.

que no buscan la especialización en su formación de pre-grado. Ambos tipos de universidad establecen vínculos variados con el mundo empresarial. Sin embargo, en este contexto podemos plantear que los centros de enseñanza de comunicación y periodismo no siempre han logrado encontrar perfiles de enseñanza acordes con las demandas del mercado laboral, los intereses de los estudiantes y las competencias y recursos para la enseñanza (López Segre 2006, 21–30). Las universidades públicas y privadas parecen distanciarse no solo con relación a los recursos económicos que gestionan, sino también a sus intereses investigativos, métodos de enseñanza–aprendizaje y formas de relacionarse con el mercado.

Proponemos que las universidades tienden a formar a sus estudiantes de pregrado considerando las siguientes orientaciones:



La tendencia mayoritaria parece concentrarse en las áreas profesionales y técnicas; es decir, aquellas que forman comunicadores competentes en el manejo de tecnologías y saberes aplicativos. La perspectiva académica ha ido perdiendo preeminencia desde los años noventa, debido a las exigencias del mercado y a la fascinación de éste por el dominio de técnicas y herramientas en desmedro de una perspectiva crítica. Sin embargo, la formación artística (en los campos del diseño y de la producción audiovisual), si bien minoritarias, ha tenido presencia social y reconocimiento público, incluso a nivel internacional.

En términos generales podemos concluir lo siguiente:

Región Centroamérica y el Caribe

1. Para muchas universidades de la región, uno de sus retos fundamentales es la formación de un equipo de profesores estable, con mecanismos de evaluación y promoción claros, y el desarrollo de un proyecto académico (docencia, investigación y proyección social) que responda a los desafíos del mercado laboral y de la sociedad.
2. En la región hay todavía un incipiente desarrollo de programas de postgrado en comunicación y, al mismo tiempo, la mayoría de programas de maestría están inmersos en procesos de evaluación por la falta de estudiantes interesados en inscribirse y por los desafíos que las sociedades y el mercado laboral demandan.
3. Las escuelas o departamentos de comunicación tienen pocos vínculos externos en el ámbito nacional como regional e internacional. De igual manera, hay muy poca participación en diversas redes profesionales y académicas de profesores e investigadores de comunicación de la región.
4. Se encuentran relaciones muy débiles entre las universidades y otros centros de formación en comunicación y periodismo, específicamente con los colegios o asociaciones de periodistas nacionales. De esta manera las acciones resultan descoordinadas, se duplican esfuerzos y se utilizan de manera poco eficientes los recursos de cooperación internacional.

Región Andina

1. La región andina se encuentra muy retrasada con respecto a los procesos de acreditación, desarrollo de los estándares de calidad y la formación de sus docentes. Se socializa muy poco el trabajo que se realiza en el campo periodístico y audiovisual.
2. Se evidencian importantes brechas –en el campo de la investigación y de la innovación académica– entre las universidades públicas y privadas que imparten carreras de comunicación y periodismo.
3. No se encuentra un desarrollo importante de programas de postgrado, en los niveles de maestría y doctorado.
4. Son débiles los vínculos establecidos entre las universidades, el mercado laboral, las empresas y los organismos de desarrollo.

Región México

1. En los últimos años, el número de escuelas, centros e instituciones dedicadas a ofertar programas de enseñanza de comunicación creció de modo exponen-

cial, permitiendo el florecimiento y consolidación tanto de universidades de gran excelencia académica como de programas de dudosa calidad.

2. Se ha generado una sobre abundancia de oferta educativa de menor calidad ante la incapacidad de absorción de la demanda por parte de universidades públicas y el alto costo de las universidades privadas.
3. Apenas 68, de las 1006 instituciones de enseñanza de la comunicación en México, se encuentran acreditadas.
4. En la actualidad, universidades, escuelas y centros de gran tradición y calidad buscan retener lo más posible a sus egresados, a través de programas de extensión y postgrado.
5. No se cuenta con datos precisos sobre el tamaño de la población que cursa y egresa de las carreras de comunicación; aunque se percibe la escasez de oferta laboral para los egresados.

Región Cono Sur

1. En las dos últimas décadas se han multiplicado las universidades privadas. Éstas han llevado a cabo un proceso de innovación curricular motivado por la incorporación de las NTIC y de la comunicación aplicada.
2. La práctica académica ha tendido a priorizar la actividad docente, en desmedro de la investigación, de la reflexión y del aporte teórico, lo cual explica el número escaso de revistas académicas que ve la luz en la región.
3. A pesar del declive en la investigación, se observan crecientes exigencias de formación de postgrado para los académicos, motivadas por la necesidad de las universidades de mostrar solvencia tanto en el competitivo mercado de la enseñanza superior como para cumplir, en algunos casos, con los requisitos de acreditación.
4. Existe un crecimiento de la capacitación y formación de postgrado, con numerosos programas de diplomados y de maestrías, aunque el número de doctorados es muy escaso.
5. Las universidades han adecuado sus propuestas curriculares, sus inversiones en equipos e infraestructura y perfiles de egreso a un mercado laboral restringido en su expresión tradicional de los medios de comunicación y que por tanto se diversifica hacia áreas de la comunicación aplicada (corporativa u organizacional) y de los emprendimientos multimedia y audiovisuales.

Región Brasil

1. A pesar de que el Ministerio de Educación desde 1982 planteó criterios de normalización de la enseñanza de la comunicación a partir de una estructura curricular mínima, se encuentran grandes disparidades en la calidad de la enseñanza.
2. En términos generales, las universidades públicas federales a pesar de sus problemas de infraestructura y acceso a tecnología de punta –al contar con profe-

sores a tiempo completo y dedicación exclusiva– tienden a proveer cursos de mejor calidad que las universidades privadas, que cuentan con profesores “por horas”. Estas diferencias de calidad también se encuentran marcadas regionalmente: las universidades del sur y sur-este tienden a ofrecer cursos de mejor calidad que el resto de regiones.

3. La enseñanza de la comunicación y el periodismo se encuentra en reestructuración, debido a las nuevas directrices curriculares que deben seguir los centros de enseñanza, y a las leyes federales que exigen la formación universitaria para el ejercicio profesional del periodista.
4. La mayoría de centros de enseñanza buscan establecer vínculos con empresas de comunicación y periodismo, sobre todo para favorecer las prácticas de los estudiantes; así mismo, las empresas fomentan premios para favorecer las prácticas periodísticas o de comunicación más importantes; de otra parte, son relevantes los vínculos que establecen con periódicos y radios comunitarias que ayudaron a implementar.
5. Se encuentran redes de profesores e investigadores, pero no existe en actividad una red de centros de enseñanza de la comunicación o periodismo.

CAPÍTULO II

Informe Regional Cono Sur: innovación de cara al mercado

Gustavo González¹. *Universidad de Chile*

La encuesta aplicada en los países del Cono Sur en el marco del proyecto Felafacs -Unesco tuvo los siguientes porcentajes de respuesta de las instituciones universitarias: 25% en Argentina; 32,5% en Chile; 28,6% en Paraguay y 75% en Uruguay. En el caso de las instituciones no universitarias los porcentajes fueron más bajos: 8,7% en Argentina y 16,7% en Chile y sin respuestas en Paraguay y Uruguay.

La muestra resulta así bastante relativa e impide sobre todo un diagnóstico en profundidad en cuanto a la enseñanza o capacitación de periodistas y comunicadores por parte de institutos profesionales, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales y otras entidades no universitarias.

En el mundo universitario, la muestra es también un tanto baja, particularmente en cuanto al país más grande de la subregión, Argentina, donde se identificaron 64 universidades, de las cuales contestaron la encuesta solo 16. En el otro extremo, el alto porcentaje de Uruguay responde a un número absoluto de universidades, pequeño, de cuatro instituciones, de las cuales tres llenaron la encuesta.

No obstante estas consideraciones estadísticas, la muestra alcanza representatividad y permite situar algunos rasgos clave de las actuales tendencias en la formación universitaria de comunicadores sociales.

Entre tales rasgos se destaca, en primer término, un proceso de innovación curricular que implica una creciente adaptación de los perfiles de egreso del pregrado a las demandas del campo laboral. Esto, a su vez, involucra modelos de enseñanza más profesional, que apuntan a diversificar las especializaciones. El periodismo asociado a los medios dejó de ser la única meta de la formación, para ceder espacios a las comunicaciones organizacionales y el vasto universo multimedial y audiovisual.

Como efecto de lo anterior, los planteles requieren de una mayor dotación de infraestructura en equipos, adecuada a las NTIC (nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones).

1 Asistente de investigación: María José Vilches

La base de datos construida a través del proyecto Felafacs-Unesco pone en evidencia asimismo las apuestas de un alto número de universidades por la formación de postgrado en el campo de la comunicación. En los últimos años se han abierto numerosos diplomados y maestrías, no así doctorados.

Asociado a lo anterior existe, del mismo modo, una exigencia de capacitación avanzada para los integrantes de los cuerpos académicos, con una presencia en continuo aumento de doctores y magísteres en los equipos docentes. Se puede adelantar al respecto la hipótesis de que esta mayor capacitación involucra también una profesionalización de los cuerpos académicos, con incrementos de los porcentajes de docentes que trabajan a tiempo completo y media jornada.

La formación de postítulo se ve igualmente influida en la subregión del Cono Sur por la demanda ocupacional, lo cual acentúa un sesgo práctico, profesional, en los diplomados y magísteres y explica el escaso número de doctorados, cuyo carácter es esencialmente disciplinario.

Se advierte una despreocupación por la disciplina, que más allá de la reflexión o la elaboración teóricas, afecta igualmente a la investigación. Si bien el mapeo Felafacs-Unesco no incluyó líneas, programas y proyectos de investigación en los planteles, el bajo número de revistas académicas no deja de ser un indicativo de falencias, o de faltas de estímulo, a una praxis universitaria que estimule el diálogo constante y la retroalimentación continua entre la reflexión crítica, la investigación y la renovación de la docencia.

La actividad docente termina siendo una práctica de intermediación para el campo laboral, acorde con el modelo profesional, que subordina incluso los contenidos disciplinarios de las mallas curriculares. El campo laboral, devenido en referente casi absoluto de la enseñanza universitaria, estimuló desde los años 90 una multiplicación de programas de comunicación y periodismo, radicados sobre todo en instituciones privadas, donde el énfasis casi absoluto en lo docente –en desmedro de la investigación– expresa una subordinación al mercado.

1. Calidad de la enseñanza

Como ya se señaló, la innovación o actualización curricular viene a ser el rasgo fundamental en términos de calidad de la enseñanza. La gran mayoría de los planteles que respondió a la encuesta exhibe planes de estudio formulados o reformulados a partir del año 2000 o en la segunda mitad de la década de los 90. Es importante aclarar que en muchos casos se trata de programas de periodismo o comunicación creados precisamente en el arco cronológico indicado, lo cual sitúa el boom de carreras universitarias en nuestro ámbito en consonancia con la multiplicación de

universidades privadas, que desde sus orígenes apuestan a modelos “modernos”, respondiendo tanto a la demanda de ingreso a la educación superior como a una cierta lectura, no siempre prolija, de las condiciones del campo laboral.

No es casual que en un país como Chile, el más identificado de la subregión con el libre mercado, el número de estudiantes de carreras de periodismo se haya incrementado de alrededor de 1.800 en 1991, distribuidos en nueve programas, a 8.000 en el año 2001, atendidos por 41 programas². Sin embargo, en la segunda mitad de la presente década se advierte una cierta estabilización del número de programas y estudiantes que corresponde a señales de saturación del campo ocupacional. Esta tendencia ha propiciado mayores esfuerzos en construir programas cuyas ofertas curriculares apunten a abrir posibilidades de inserción en el mundo laboral, sobre todo en las áreas de la comunicación aplicada (organizacional, estratégica, corporativa) y de la formación en técnicas, formatos y lenguajes multimediales.

El énfasis en lo profesional recogería la adopción por parte de las universidades latinoamericanas de los ejes del llamado Plan Bolonia, principalmente en lo que respecta a modelos de enseñanza-aprendizaje basados en el desarrollo de competencias más que en la entrega de contenidos. Se trata de un proceso que en muchos casos aparece vinculado a las acreditaciones de las carreras, las cuales son evaluadas, entre otros aspectos, por la formulación de perfiles de egreso que responden a su vez a las exigencias o expectativas de los empleadores.

El estudio demuestra que son los programas de licenciatura (Argentina) y de titulación profesional (Chile) de universidades públicas los que hasta la fecha se han sometido primordialmente a acreditaciones por parte de los respectivos organismos oficiales³. Sin embargo, en las universidades privadas es todavía más ostensible la subordinación de las propuestas curriculares al mercado laboral, aunque en términos generales estas instituciones no han emprendido hasta la fecha procesos de acreditación a nivel nacional.

El modelo del Plan Bolonia tiene aplicaciones parciales en el Cono Sur en otros de sus ejes, como son la movilidad estudiantil y la formación continua. No se cuenta aún con estándares únicos para un sistema de créditos transferibles (SCT) ni en los países ni menos a escala regional, que posibiliten los intercambios y la movilidad estudiantiles en el pregrado y en los postgrados. A su vez, la formación continua

2 González, Gustavo. “Estado actual de la enseñanza del periodismo en Chile”. Informe presentado al Encuentro Nacional Asepecs 2001 “Enseñanza del periodismo en Chile y campo laboral”. Disponible en www.periodismo.uchile.cl/asepecs/index.html.

3 Se trata de la Coneau, Comisión Nacional de Evaluación Universitaria en Argentina y de la CNA, Comisión Nacional de Acreditación en Chile (heredera de la CNAP, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado). Mayores detalles sobre los procesos de acreditación pueden encontrarse en el informe específico sobre esta materia que forma parte también del Proyecto Felafacs-Unesco.

tiende a materializarse a través de postítulos de corta duración, especialmente diplomados, que potencien competencias profesionales.

No existen en cambio propuestas nítidas para las llamadas salidas intermedias en los pregrados, que constituyen el primer eslabón de la enseñanza continua basada en competencias, y también de la movilidad estudiantil, en el Plan Bolonia.

Un aspecto fundamental a considerar dentro de la subregión del Cono Sur y en toda la región latinoamericana es el de los modelos curriculares en consonancia con las competencias y la enseñanza continua. La disparidad en la duración de las licenciaturas y carreras de pregrado es una muestra de la inexistencia de criterios unificados. De acuerdo a nuestra encuesta, el promedio de duración de los pregrados en comunicación y periodismo es de 3,8 años en Argentina, 4,4 años en Chile, 3,3 años en Paraguay y 4,0 años en Uruguay.

Sin duda corresponde profundizar mediante nuevas investigaciones en las modalidades de egreso y licenciatura, así como de habilitación para el ejercicio profesional que se aplican en nuestros países para una lectura más fina de las disparidades en la duración de los pregrados. No obstante, cabe dejar consignado desde ya que las carreras universitarias para la formación de periodistas y comunicadores se materializan en propuestas curriculares cuyo trayecto oscila entre cuatro y diez semestres.

Las modalidades de graduación confrontadas con la inserción ocupacional sitúan al tema de las especializaciones como otro tópico indispensable para una caracterización más acabada de la enseñanza universitaria en comunicación. Este asunto remite simultáneamente a las salidas intermedias, entendidas como competencias básicas asimilables a capacitación técnica; a las licenciaturas y titulaciones, en cuanto a competencias de habilitación profesional, y a los postítulos como especializaciones profesionales más avanzadas.

Solo en Argentina, la encuesta estableció la existencia de “carreras cortas” (de tres años) homologables a las salidas intermedias con grados técnicos en áreas como la locución, el periodismo y la publicidad. En Chile, algunas universidades ofertan carreras de periodismo de dos a tres años de duración, pero con ingreso restringido a quienes ya poseen licenciaturas en otras disciplinas, lo cual en la práctica impide caracterizarlas como salidas intermedias o carreras técnicas universitarias.

Diplomados y maestrías

Por ello, la gran vertiente de la especialización profesional está constituida por los diplomados que están sub representados en nuestra encuesta como consecuencia del número relativamente bajo de universidades que respondieron. Basta hacer un

recorrido por los sitios web de las instituciones de educación superior en nuestros países, especialmente privadas, para constatar el alto número de diplomados de especialización y capacitación profesional que se ofrecen en las áreas del periodismo y la comunicación, generalmente de un año de duración.

En tanto los diplomados no están sujetos a acreditaciones, es difícil aventurar juicios sobre sus estándares de calidad. No obstante, es decidora la gran cantidad de oferta de diplomados de periodismo digital y materias afines, como el periodismo multimedial y otras, lo cual indica que las universidades visualizan una demanda de especialización por parte de periodistas jóvenes, en un segmento estimable mayoritariamente entre 30 y 40 años, que estudiaron la carrera cuando la enseñanza de las NTIC y la dotación de equipos e infraestructura para esos efectos no alcanzaba en las universidades la prioridad que posee hoy.

Siempre en materia de diplomados, la otra vertiente importante de ofertas remite a la comunicación aplicada, vista la demanda en aumento de profesionales capacitados en gestión comunicacional para empresas, consultoras, entidades gubernamentales, poderes locales, organizaciones políticas e incluso entidades de la sociedad civil. Si bien este campo es muy amplio, predomina en los perfiles de los diplomados un sesgo netamente empresarial.

Las maestrías, en cambio, tienen diseños más diversificados que apuntan tanto a la capacitación en ámbitos propios del periodismo y la teoría de la comunicación, como a la comunicación aplicada. En las encuestas para nuestro proyecto se estableció la existencia de siete maestrías en Argentina, 11 en Chile, una en Paraguay y tres en Uruguay. Sin duda el número real debe ser mayor, particularmente en Argentina y en alguna medida en Chile, registrándose también en este caso una subrepresentación concordante con el número de encuestas respondidas.

Un estudio más detallado de las maestrías podría entregar indicadores sobre modalidades y porcentajes de su acreditación, así como de los perfiles de los magísteres. En una visión muy preliminar es posible colegir que la demanda por maestrías se nutre de la mayor competencia en el campo laboral. Quienes poseen solo una licenciatura o título de pregrado buscan a través de un postítulo acceder a una mejor calificación y, por ende, a ascender de jerarquía en su institución y percibir una mayor remuneración. Este requerimiento, que no es aún muy nítido en los medios de comunicación, adquiere cada vez más relevancia en las empresas e instituciones y cobra sobre todo validez en las universidades, que necesitan contar con cuerpos docentes de alta calificación en grados académicos y prestigio, ya sea por la propia competitividad del mercado de la educación superior como por los requisitos que deben cumplir en los procesos de acreditación.

En términos de calidad y de fortalezas de la enseñanza, es una señal muy positiva el creciente número de magísteres en los cuerpos académicos de las carreras de comunicación y periodismo de las universidades del Cono Sur. Si se establece una referencialidad porcentual, proyectando a nivel general las respuestas a la encuesta, puede aventurarse que en Argentina casi 14% de los académicos son magísteres, mientras casi el 5% son doctores. En Chile los porcentajes son de 37,5% para los magísteres y 9% para los doctores. En Paraguay 29% de los académicos de carreras de comunicación y periodismo tienen maestrías y 3,5% doctorados. Para Uruguay se puede estimar en más de 12% los magísteres y alrededor de 2% los doctores.

Es importante consignar que en la encuesta no se documentó la presencia de ningún doctorado en el campo de la comunicación en el Cono Sur, lo cual no quiere decir necesariamente que no existan, aunque su número debe ser bajo. De acuerdo a la observación empírica es posible consignar que los comunicadores de la subregión van a doctorarse al exterior, sobre todo a Europa.

Fortalezas y debilidades

En resumen, la enseñanza universitaria en comunicación y periodismo en el Cono Sur muestra entre sus mayores fortalezas una adecuación a las nuevas exigencias profesionales, que se traduce en innovaciones curriculares, que sin descuidar elementos clásicos –tanto en la teoría de la comunicación como en las técnicas periodísticas– incorporan nuevas propuestas de comunicación aplicada y de aplicación en el campo profesional de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información asociadas a Internet.

Entre las debilidades, cabe apuntar que la enseñanza de la comunicación y el periodismo están también permeadas, como gran parte de la educación superior, por requerimientos de mercado que propician la formulación de modelos académicos radicados fundamentalmente en la actividad docente. La multiplicación de universidades privadas introdujo al marketing como uno de los elementos troncales de la gestión universitaria, expresada en mallas curriculares atractivas por las potencialidades que ofrecen de inserción laboral. Este fenómeno, que en sí no puede ser calificado de negativo, tiene sin embargo repercusiones en un debilitamiento de la investigación crítica y creativa como elemento enriquecedor y renovador de la actividad académica.

A la luz del boom de creación de carreras universitarias de comunicación a partir de los años 90 y de la adaptación más bien parcial de propuestas como la del Plan Bolonia, puede afirmarse que los programas de comunicación y periodismo en el Cono Sur se encuentran en una fase intermedia de su desarrollo institucional, donde será necesario esperar a que maduren tanto los diseños curriculares en su interior, como en su relación con los empleadores y con la sociedad.

2. Características de las instituciones

Nuestra encuesta muestra un proceso vigoroso de inversiones en las universidades para incorporar equipos que potencien la formación práctica de los futuros periodistas y comunicadores. Este es otro aspecto posible de referenciar con el Plan Bolonia, en tanto hay una tendencia firme a implementar modelos de enseñanza-aprendizaje que incluyen trabajo de taller y laboratorio en una superación de las clases puramente teóricas. Durante un buen tiempo se consideró que periodismo y comunicación eran carreras “de tiza y pizarrón”. En este nuevo escenario, se abren paso nuevos diseños de “aprender haciendo”, esenciales para la capacitación de periodistas y que en este caso se armonizan igualmente con diseños curriculares basados en el desarrollo de competencias.

En los cuatro países encuestados hay una alta disponibilidad en las carreras de equipamientos en cabinas o laboratorios de radio, islas de edición de video, salas de computación y laboratorios multimedia, con porcentajes que oscilan entre el 50 y 100 por ciento de las universidades. En la dotación de estudios de televisión, los porcentajes son más variables, desde la totalidad (100%) de las carreras encuestadas en Chile y Paraguay, al 81% en Argentina y 33% en Uruguay.

El porcentaje de carreras que cuentan con bibliotecas especializadas en las áreas de la comunicación y el periodismo es también alto, entre 50% y 100%. En cambio, los centros de documentación son más bien escasos: 31,3% en Argentina, 31% en Chile, inexistentes en Paraguay y en 33,3% de las carreras encuestadas en Uruguay. Al respecto se pueden aventurar dos hipótesis: la primera, es que la carencia de centros de documentación está vinculada a bajos estándares de investigación; la segunda, que no constituyan una inversión prioritaria para las universidades, en tanto los centros de documentación pueden ser sustituidos por bancos de datos en Internet. Una consideración similar de reemplazo de los archivos físicos por el mundo virtual de Internet puede hacerse en cuanto a las hemerotecas, cuya presencia es también baja a la luz de las encuestas. En cambio, un porcentaje importante de universidades ha materializado la dotación de archivos audiovisuales.

Las universidades cuentan también en un alto porcentaje con servicios de correo electrónico propios, que atienden tanto a académicos, como a estudiantes y a administrativos. Este elemento, amén de posibilitar mayores interacciones en una dimensión corporativa e identitaria, permite identificar los desarrollos de sitios web como una tarea fundamental de las instituciones de enseñanza superior, tanto para su presencia institucional en las redes virtuales como para una mejor gestión académica. Desde este punto de vista, sería interesante llevar a cabo en el futuro encuestas que dimensionen el uso de plataformas virtuales de apoyo a la docencia.

3. Demanda y oferta

En un contexto de modelos de enseñanza superior condicionados en alto grado por la demanda del mercado, es evidente que los programas universitarios de comunicación y periodismo en el Cono Sur se posicionen ante una demanda potencial de los jóvenes que buscan una profesión. La pregunta es si las propuestas curriculares, la calidad académica, la dotación de infraestructura y equipos y por último el ambiente interno, dan respuestas adecuadas a las expectativas de los jóvenes.

La información disponible a través de las encuestas impide dar una respuesta categórica y unificadora a esas interrogantes. Los índices de deserción son aceptados generalmente como un parámetro ilustrativo, pero su gravitación es diferente de país en país. Los sistemas de ingresos libres y masivos en las universidades públicas de Argentina y Uruguay donde los estudios son gratuitos o de bajo costo, no posibilitan comparaciones con Chile, donde el ingreso es selectivo incluso en las universidades estatales, que además cobran arancel.

Así, no es extraño que la deserción en Argentina y Uruguay sea alta en relación a la de Chile, en tanto la selección en esos países se termina produciendo al interior de las universidades y no al egreso de la enseñanza media como en el caso chileno.

Cabe insistir que en términos de la inserción laboral, la apuesta fundamental de las carreras ha sido la construcción de perfiles de egreso que buscan estar en sintonía con la demanda de los medios y otras fuentes laborales para periodistas y comunicadores.

Las apuestas en este sentido, desde el punto de vista de su efecto práctico, se han visto condicionadas por la sobreoferta de periodistas titulados en un escenario ocupacional que más bien tiende a restringirse. La concentración de la propiedad de los medios y la introducción de modelos de negocios y de economía de escala en las empresas periodísticas se traducen en cierre de puestos laborales, que no son suficientemente contrapesados por otros ámbitos de actividad para los profesionales del sector, como las comunicaciones aplicadas.

Desde la perspectiva de los empleadores, y particularmente de los editores de medios, parece persistir una mirada crítica hacia los graduados universitarios que en muchos casos apela nostálgicamente a concepciones de la primera mitad del siglo XX en el sentido de que “el periodismo se aprende en la práctica”. Así, existe una predisposición a exacerbar la crítica sobre las carencias que traerían los egresados de las escuelas de periodismo⁴, aunque en la práctica contratan preferentemente a periodistas graduados en las universidades.

4 Ver la investigación sobre “Los periodistas recién titulados y el mercado laboral” de Manuel Délano, Karin Niklander y Paula Susacasa, realizada para el Consejo Superior de Educación en Chile. Disponible en: www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/57cse_articulo632.pdf

4. Oportunidades y obstáculos

En un sistema universitario donde en los últimos años conviven las instituciones públicas y privadas, se han diversificado los problemas que se enfrentan. A la luz sobre todo de la experiencia chilena, las universidades públicas se ven afectadas por bajas sustantivas en el financiamiento estatal, que se repliega bajo el supuesto de que estas universidades pueden solventarse con los pagos de arancel de sus estudiantes y con la generación de proyectos de autofinanciamiento.

Este panorama general repercute en las carreras de comunicación y periodismo. Las universidades públicas mantienen un alto grado de prestigio, pero a la vez deben competir de igual a igual con las universidades privadas que a menudo cuentan con mayores recursos para invertir en equipos, infraestructura y también en marketing. Pero los recursos de las instituciones públicas deben destinarse también a la investigación, tarea a la cual se sustraen generalmente las privadas.

En este marco competitivo, el segmento de universidades públicas sigue siendo el que más aporta a la innovación y a la reflexión disciplinaria. No en vano, a ellas corresponde la mayoría de las revistas académicas que en el ámbito de la comunicación se publican en la región del Cono Sur.

Así, la gestión de las instituciones tiene también expresiones diversas. Es posible observar que mientras en las universidades privadas se imponen modelos gerenciales con un perfil empresarial, a menudo de alta eficiencia, en las públicas la gestión es parte de un ejercicio participativo, donde las autoridades se eligen en procesos electorales que de una u otra forma legitiman en cargos de dirección a académicos de trayectoria destacada.

Las organizaciones estudiantiles son también protagonistas activos en las universidades públicas, lo cual no suele ocurrir en establecimientos privados. En algunos está incluso reprimida la creación de centros de estudiantes. En otras palabras, en las universidades públicas la gestión es un ejercicio de consensos, articulado por objetivos acordes a su misión de servicio.

Estos aspectos influyen también en las carreras de comunicación y periodismo, con la particularidad de que sus académicos y estudiantes entienden que están situados en un área muy sensible desde el punto de vista de las relaciones con la sociedad. Las carreras de comunicación de una u otra forma se nutren de discursos críticos y los generan; sobre todo interpelan a los medios de comunicación altamente concentrados y que son identificados con los poderes empresariales. Por la misma naturaleza de la profesión periodística se incluye en los cuerpos docentes a periodistas en ejercicio en los medios con jornadas parciales. Se trata generalmen-

de profesionales muy bien calificados que a menudo transmiten a los estudiantes visiones críticas sobre la industria mediática en la cual trabajan.

5. Vínculos externos

La encuesta demuestra una escasa presencia de las universidades en la industria de la televisión, contrarrestada con la disponibilidad de medios y de dispositivos de generación de mensajes en los ámbitos de la radiodifusión, la prensa escrita y páginas web.

Del mismo modo, las tareas de extensión asumen evidentes connotaciones sociales, desde el apoyo a medios comunitarios, a la capacitación, por ejemplo, de radiodifusores populares. Así, la presencia en el medio es igualmente un vector que alimenta los proyectos académicos, aunque probablemente no se ha aprovechado en todo su potencial. La comunicación aplicada en proyectos de educación o de desarrollo social, sobre todo en comunidades aisladas o de bajos ingresos, aparece como una asignatura pendiente de las carreras de comunicación en el Cono Sur. La concentración de los programas universitarios en los grandes centros urbanos, así como las propuestas profesionales orientadas a la industria tradicional de los medios y a la gestión comunicacional en empresas e instituciones opera negativamente en este sentido.

La información recogida por las encuestas no permite establecer con rigor que existan iniciativas de extensión con un alto contenido social desde las carreras de comunicación y periodismo, aunque es posible detectar casos de trabajo conjunto de entidades universitarias con organizaciones no gubernamentales del ámbito de la comunicación popular.

6. Formación no universitaria

Como se consignó al inicio de este informe, la encuesta tuvo números muy bajos de respuesta de parte de las instituciones no universitarias. De las 23 entidades identificadas en Argentina, apenas dos (8,7%) llenaron el cuestionario. En Chile, el número fue de cuatro (16,7%) sobre un total de 24. No respondió ninguna de las tres instituciones identificadas en Paraguay ni ninguna de las siete de Uruguay. No obstante esta escasa representatividad de la muestra, es conocido que la formación no universitaria de comunicadores y periodistas cubre un vasto abanico de instituciones en nuestros países: desde cursos breves de capacitación impartidos por ONG que trabajan en la comunicación popular hasta emprendimientos vinculados a medios de comunicación, empresas, organismos internacionales y asociaciones profesionales que se materializan en seminarios, pasantías y otras formas de perfeccionamiento.

En el marco de la educación formal no universitaria, son los institutos técnicos y profesionales los que aportan de manera sistemática y regular promociones de graduados en carreras cortas, de dos a tres años, que cubren requerimientos de los medios de comunicación, tanto en prensa escrita, como radial y televisiva. Así, se encuentra una amplia oferta de cursos para la formación de locutores, fotógrafos, técnicos en sonido, camarógrafos, iluminadores y un largo etcétera.

Las dos instituciones encuestadas en Argentina dan cuenta de esta diversidad. Por una parte, Deportea es un instituto que entrega títulos profesionales en periodismo y periodismo deportivo, a partir de programas académicos de tres años; siendo una entidad educacional netamente privada. De otra parte, la filial argentina de la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (Amarc) se define como una institución del tercer sector (ONG vinculada a la sociedad civil), que imparte breves cursos sobre gestión, producción-edición y comunicación alternativa a radiodifusores alternativos o no comerciales. Estos cursos son reconocidos con una certificación o diploma.

En Chile, la Anarich (Asociación Nacional de Radios Comunitarias) es una asociación gremial que reúne a 200 emisoras de baja cobertura y que entre sus actividades realiza cursos de capacitación de dos semanas de duración, cuyos participantes reciben una certificación o diploma. Las otras tres entidades no universitarias que respondieron la encuesta fueron una ONG, un instituto profesional y una empresa sin fines de lucro. La ONG Memoria Visual es la única que declara recibir financiamiento externo (de la Agencia Española de Cooperación). El Instituto Santo Tomás es privado e imparte carreras de comunicación audiovisual y digital de tres a cuatro años, con sus respectivos títulos profesionales. Por último, la empresa Diarios Ciudadanos es una red de periódicos online que imparte breves cursos en periodismo e Internet (web 2.0).

En lo que respecta a emprendimientos de medios de comunicación, la encuesta no registró respuestas. Sin embargo, son ampliamente reconocidas dos maestrías que se imparten en el Cono Sur, producto de asociaciones de grandes empresas periodísticas con universidades. Se trata, en primer término, de la Maestría en Periodismo del diario *Clarín* y la Universidad de San Andrés, en Argentina, que este año inició su noveno ciclo, y que cuenta con el apoyo de las universidades de Columbia (Estados Unidos) y Bologna (Italia), administra un fondo de becas que son financiadas con aportes de 21 empresas. La mitad de sus alumnos provienen del extranjero. No son argentinos. En Chile, la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile y *El Mercurio* –principal empresa periodística del país– suscribieron un acuerdo para dictar en conjunto desde el año 2005, la mención en Dirección y Edición Periodísticas (sección Prensa Escrita) de un Magíster en Comunicación Social.

7. Conclusiones y recomendaciones

Las principales conclusiones que se pueden extraer -desde el análisis cualitativo de la encuesta del Proyecto Unesco-Felafacs en los cuatro países del Cono Sur- son las siguientes:

- Los programas de enseñanza en comunicación y periodismo de la subregión se encuentran en un grado intermedio de madurez institucional, como consecuencia de dos fenómenos paralelos: la multiplicación de entidades universitarias, sobre todo privadas, en las dos últimas décadas, y un proceso de innovación curricular motivado por la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicada.
- La práctica académica ha tendido a priorizar la actividad docente, en desmedro de la investigación y de la reflexión y producción teórica propias, lo cual se refleja, entre otros aspectos, en un número escaso de revistas académicas en nuestros planteles.
- No obstante lo anterior, se observan crecientes exigencias de formación de postgrado para los académicos, motivadas por la necesidad de las universidades de mostrar solvencia tanto en el competitivo mercado de la enseñanza superior como de cumplir, en algunos casos, requisitos de acreditación.
- Hay un evidente crecimiento en los últimos años de la capacitación y formación de postgrado, con numerosos programas de diplomados y de maestrías, aunque el número de doctorados en la región parece seguir siendo irrelevante.
- Las universidades han adecuado sus propuestas curriculares, sus inversiones en equipos e infraestructura y perfiles de egreso a un mercado laboral restringido en su expresión tradicional de los medios de comunicación y que por tanto se diversifica hacia áreas de la comunicación aplicada (corporativa, organizacional, etcétera) y de los emprendimientos multimediales y audiovisuales.
- Fenómenos como la concentración de la propiedad de los medios y la crisis financiera actual generan una precarización del trabajo de los periodistas que escapa a los buenos propósitos de la academia.
- Las universidades realizan esfuerzos de vinculación con el medio social, sobre todo a través de actividades de extensión, que se expresan en cursos de capacitación y en producciones radiales, audiovisuales y de multimedia dirigidos a la comunidad. Sin embargo, la presencia de las universidades en el medio televisivo es casi nula.

Las recomendaciones que se enumeran a continuación se apoyan en las conclusiones anteriores y a la vez pretenden sugerir respuestas a desafíos y tópicos no incorporados necesariamente en la encuesta:

- Propiciar en los países, a nivel subregional y regional, mecanismos que establezcan estándares de medición de la calidad de la labor universitaria, vinculados a procesos de acreditación que deberían ser obligatorios y similares

tanto para los programas de establecimientos universitarios públicos como privados.

- Trabajar de manera mancomunada en la región, a través de organismos, foros de encuentro y asociaciones universitarias, en la elaboración de indicadores e instrumentos para la efectiva aplicación de las propuestas del Plan Bolonia en las carreras de comunicación y periodismo: sistemas de créditos transferibles, certificaciones para las salidas intermedias o “carreras cortas”, normativas y protocolos de formación continua que faciliten el paso del pregrado a los pos-títulos. En la misma línea, debe posibilitarse la movilidad estudiantil a nivel nacional y regional.
- Dentro de la obligatoriedad de los procesos de acreditación se debe reconocer con certificaciones de calidad a las carreras de comunicación que respondan a los perfiles de universidades complejas y que realizan regularmente docencia, extensión, capacitación y, principalmente, investigación.
- Crear mecanismos de estímulo a la investigación y a la reflexión teórica en la región
- Formular propuestas de colaboración a nivel universitario entre nuestros países y con universidades de otros continentes para posibilitar la creación de doctorados en comunicación.
- Intervenir de manera proactiva desde la universidad ante los gobiernos, los poderes legislativos, las asociaciones de dueños de medios y empresas de comunicaciones y las agrupaciones profesionales y gremiales para generar iniciativas de defensa de las condiciones laborales de los periodistas.
- En defensa del mercado laboral debe buscarse la formulación de políticas contra la concentración mediática y el cierre de medios de comunicación, impulsando a la vez la creación de nuevos medios en el contexto de políticas estatales de comunicación que vayan a favor del pluralismo y la diversidad, más allá de los estrechos y excluyentes criterios de mercado.
- Desde esa misma perspectiva, correspondería un papel activo de las universidades en las definiciones que deben adoptarse en nuestros países con respecto a la digitalización de la televisión de libre acceso y de la radiodifusión, para contar con concesiones propias radiales y televisivas de las carreras de comunicación y periodismo, en un contexto de medios de orientación cultural y de servicio público.

CAPÍTULO III

Centroamérica y el Caribe: buscando alternativas

José Luis Benítez¹. *Universidad Centroamericana José Simeón Cañas*

1. La calidad de la enseñanza en la región

Indicadores de calidad

A partir de las respuestas de las universidades participantes en este estudio, sobre la enseñanza de la comunicación en América Latina, parece evidente plantear que no hay un consenso ni tampoco instituciones reconocidas que acrediten los criterios de calidad específicamente de las escuelas de comunicación y periodismo en la región. Entre las respuestas de las universidades de la región centroamericana, únicamente 8 escuelas o departamentos de comunicación mencionaron contar con alguna acreditación nacional, normalmente de parte del Ministerio de Educación respectivo, tratándose de una acreditación que se le otorga a la universidad en su conjunto. Por otro lado, cinco universidades mencionaron que cuentan con alguna forma de acreditación internacional, aunque algunas de estas no son específicas para el área de la comunicación: Norma Internacional ISO 9001:2000, International Advertising Association, Asociación de Universidades Privadas de Centro América, Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales.

En lo que respecta a las instituciones o centros de enseñanza no universitarios, la mayoría son asociaciones de periodistas o fundaciones que promueven algunos cursos o talleres puntuales de formación en periodismo y comunicación. Sin embargo, estos cursos no cuentan con criterios comunes de calidad, tiempo y exigencias. Además, la mayoría de estos cursos suelen estar financiados total o parcialmente por fundaciones y organismos de cooperación internacional.

En resumen, se pueden plantear al menos cuatro criterios que pueden reflejar de una manera sistemática el desarrollo específico de las escuelas o facultades de comunicación en la región:

1. El número de profesores a tiempo completo y con formación de postgrado.
2. El interés en la investigación que promueven las carreras de comunicación y periodismo, en los estudiantes (trabajos de cursos y tesis) como en los profesores.
3. El nivel de actualización permanente de los programas de estudio y sus vin-

¹ Asistente de investigación: José Fernando Polío

culaciones con el mundo laboral: medios de comunicación, empresas u organizaciones sociales.

4. El desarrollo de programas de postgrado en las universidades que no solo demandan mayor formación en sus docentes, sino que además ofrecen mayores posibilidades para su formación.

Fortalezas y debilidades

Es bastante difícil hacer una valoración de toda la región, sin embargo, trataré de dibujar algunas características a partir de las universidades que han respondido a la encuesta de este estudio, particularmente de la región centroamericana.

En términos de fortalezas:

- Algunas de las carreras de comunicación y periodismo tienen ya una larga trayectoria en la región, particularmente la carrera de periodismo que se fundó en 1955 en El Salvador y en la década de los sesenta, en Costa Rica y Panamá.
- Otra fortaleza es que hay una tendencia marcada hacia demandar profesores con formación de postgrados en las escuelas de comunicación y periodismo.
- También hay que mencionar que las universidades, en general, parecen tener importantes contactos y trabajos de colaboración con diferentes sectores de la sociedad: organizaciones no gubernamentales, organizaciones de cooperación, entre otros.

En cuanto a las debilidades se pueden mencionar las siguientes:

- Hay pocos profesores a tiempo completo en las escuelas de comunicación, lo que implica una limitación importante para la calidad de la enseñanza.
- No se evidencian aportes de investigación significativos de los profesores de comunicación de la región centroamericana, tanto en conferencias internacionales como en revistas académicas de comunicación.
- No se observa una relación sistemática entre las universidades de la región, empresas y medios de comunicación.

Desde la perspectiva de la región centroamericana, se puede indicar que hay diferencias entre los países de la región, como en ellos mismos, debido a su antigüedad y a los recursos con los que cuentan. Sobresalen los programas de estudio de universidades como la Universidad de Costa Rica y la Universidad de Panamá por la diversidad de programas de postgrados en comunicación que ofrecen. Por otro lado, El Salvador cuenta actualmente con tres programas de postgrado en comunicación, mientras que Guatemala y Nicaragua están en el lanzamiento de nuevos programas de maestría. En este sentido, es importante hacer notar que

hasta ahora no existe ningún programa de doctorado en comunicación en la región centroamericana.

Otro punto importante que debe tomarse en cuenta es la cantidad de recursos que reciben las escuelas, desde su pertenencia a universidades privadas o públicas, y a su ubicación territorial: ciudad capital y ciudades del interior del país. En algunas universidades públicas de Centroamérica se tiene una tradición de calidad que también se refleja en las escuelas de comunicación, mientras que en otras, esta condición de universidad pública supone procesos excesivamente burocráticos que limitan las posibilidades de actualización y desempeño efectivo de los departamentos.

En cuanto a las diferencias entre los países de la región, éstas parecen tener en la base la tradición de algunas escuelas sobre otras, la calidad y el número de docentes a tiempo completo con que cuentan, los recursos que la universidad le provee a estas carreras de comunicación y periodismo y los vínculos externos que las universidades han establecido y mantienen sistemáticamente. En cuanto a las normativas de parte del Estado hacia las universidades hay diferentes niveles de autonomía y margen de maniobra en las carreras de pregrado y postgrado. En algunos países hay un poco más de autonomía, pero en otros, como en El Salvador, la ley de educación superior que supervisa el Ministerio de Educación establece los mecanismos de creación de nuevas universidades, carreras y los criterios de evaluación. No obstante, en la región Centroamericana y el Caribe no se ha llegado a acuerdos de homologación de criterios de evaluación (créditos o unidades valorativas) o de títulos. Esto sin duda deberá ser un punto de trabajo del sistema de la integración centroamericana en materia educativa.

Madurez institucional

Considero que la región centroamericana tiene un desarrollo desigual entre las diferentes universidades de la región y, en general, muy limitado en comparación con otros países de América Latina, específicamente en la cantidad y formación académica y técnica de profesores a tiempo completo, antigüedad de los programas, proyectos de investigación y reconocimiento de parte de diferentes instituciones internacionales vinculadas a la educación, comunicación y periodismo. Evidentemente, el potencial de desarrollo de la excelencia académica no puede reducirse únicamente al trabajo de las universidades, sino que también hay que entender el papel que desempeñan los medios de comunicación, las organizaciones y empresas de cada país.

Desde esta perspectiva, considero que se pueden distinguir al menos tres niveles de madurez institucional en las escuelas de comunicación en la región:

- Escuelas o carreras de comunicación y periodismo que tienen un alto desarrollo (con postgrados, con trayectoria de al menos 20 años, alianzas internacionales y que cuentan con profesores con experiencia).
- Escuelas y carreras que están en el proceso de consolidación (en la búsqueda de la identidad de sus programas de estudio, que están construyendo la reputación de su imagen institucional y en formación de un cuerpo de profesores estables).
- Escuelas y carreras de reciente creación que están en el proceso de formación de sus programas y en la conformación de su cuerpo de docentes.

2. Características de las instituciones (recursos, equipos, uso de tecnología)

Capacidad de innovación

La capacidad de innovación y uso de las nuevas tecnologías es muy limitado en la mayoría de las escuelas de comunicación que han participado en el estudio. De las 15 universidades de la región centroamericana que respondieron, únicamente 8 ofrecen cursos en línea. Sin embargo, muy pocas universidades parecen usar las nuevas tecnologías como un componente transversal en los procesos de enseñanza; asumen con un enfoque creativo los nuevos desafíos pedagógicos y comunicacionales que estas tecnologías plantean a los profesores y estudiantes.

En los últimos años se identifican algunas actividades de formación innovadoras con el uso de las nuevas tecnologías, pero éstas suelen tomar el formato de cursos o diplomados, pero no como componente integral de la enseñanza de la comunicación y el periodismo. Este es, sin duda, un reto no solo para las universidades sino también para los países de la región que requieren de algún tipo de políticas públicas para enfrentar la brecha digital.

De igual manera en las universidades y centros de formación no universitaria hace falta actualización de equipos técnicos (computadoras, software para audio y video, diagramación, etc.), mejor coordinación entre las escuelas y departamentos con las unidades de informática de las universidades y, por supuesto, capacitación pedagógica permanente de los docentes que imparten cursos en nuevas tecnologías de información y comunicación. No hay que olvidar que la brecha digital tiene también un componente generacional, de manera que a veces los estudiantes llegan con conocimientos técnicos superiores al docente, por esto mismo el docente debe trabajar en analizar y evaluar las posibilidades de integración de los diferentes recursos para la producción de comunicación multimedia.

Recursos tecnológicos

En la región centroamericana, la mayoría de escuelas y carreras de comunicación cuentan con los equipos básicos de producción audiovisual: televisión, radio, equipos de video y laboratorio de computadoras. Probablemente si se hace una relación entre el número de estudiantes y computadoras en las escuelas de comunicación esta relación resulta muy insuficiente; no obstante, algunas autoridades consideran que este problema debe ser resuelto por las universidades de manera institucional. Esta situación es diferente entre universidades: algunas –incluso contando con menores recursos económicos– enfrentan este desafío de manera más eficaz. Por otra parte, muy pocas universidades de la región tienen laboratorios de producción multimedia, laboratorios de cine, bibliotecas especializadas en temas de comunicación y centros de documentación. Estas limitaciones tienen mayor impacto en aquellas carreras como producción audiovisual –entre otras– que demandan mayor uso de recursos técnicos.

3. Demanda y oferta

Necesidades educativas de los jóvenes

En general, considero que las universidades tendrían la capacidad de responder a las necesidades educativas de los jóvenes; no obstante, el problema fundamental es definir cuáles son esas necesidades educativas. En este sentido, no parece que haya en la mayoría de universidades de la región una preocupación sistemática y rigurosa por investigar cuáles son estas necesidades y cómo se van transformando.

Por otro lado, a la hora de analizar esta situación se puede caer en la tentación de responder a las demandas más comunes de algunos jóvenes sobre todo desde la sobrevaloración que muchas veces se hace de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Por esta razón, no es extraño encontrar universidades que ofrecen estos recursos como una forma mercadológica de atraer estudiantes a sus carreras de comunicación. Obviamente, como lo han planteado diferentes investigadores de la comunicación en América Latina, hay que poner esta fascinación por las tecnologías en su debido contexto sin menospreciar las nuevas sensibilidades y estéticas que articulan.

En resumen, considero que las universidades requieren de mayor investigación y sensibilidad para actualizar las demandas educativas de los jóvenes y leerlas desde contextos socioculturales más amplios en cada realidad nacional.

Necesidades del mercado laboral

Hay universidades que parecen tener mejores mecanismos de coordinación con el mercado laboral, ya sea por medio de pasantías, proyectos de colaboración y sistemas de reclutamiento para nuevos puestos de trabajo. No obstante, en términos generales se suele criticar a las universidades por la falta de relación con las instituciones y empresas que emplearán a los nuevos profesionales. También es cierto que las universidades no pueden limitarse o enfocarse exclusivamente en las demandas del mercado laboral, pues de esta forma se convertirían en institutos técnicos. Por lo tanto, las escuelas de comunicación tienen que asumir esta tensión de proveer profesionales capacitados para el mercado laboral pero con una visión crítica y amplia que incluye también la pregunta por las necesidades y demandas de la sociedad. Para responder a esta cuestión con datos cuantitativos se necesitaría conocer los datos que las universidades tienen sobre sus egresados, en dónde se logran colocar, los cambios en sus puestos de trabajo y los datos de los que no logran emplearse en el área en la que se formaron. En tal sentido, parece que habría que mejorar en las escuelas de comunicación los mecanismos de seguimiento a los egresados y la información sobre las tendencias del mercado laboral en los diferentes países de la región.

Productividad de los egresados

Los datos en cuanto a la incorporación de los egresados de comunicación y periodismo en el mercado laboral no se encuentran disponibles. En este sentido, puedo mencionar únicamente algunas tendencias que suelen aparecer en los comentarios de docentes de comunicación de la región.

- Hay algunos egresados que por su misma capacidad intelectual y de adaptación logran puestos de alto nivel y responsabilidad, tanto en empresas como en medios de comunicación.
- Por la precariedad de muchas instituciones públicas y privadas de la región también es cierto que muchos consiguen puestos de trabajo no por su capacidad profesional sino por sus conexiones personales, familiares o partidarias.
- Un porcentaje de los egresados no se ubican en el área de comunicación y periodismo y se emplean en diferentes puestos más vinculados a ventas, mercadeo, relaciones públicas, gestión de imagen, entre otros.

En cuanto a las falencias se pueden mencionar algunas que se perciben con cierta constancia: algunos estudiantes mantienen una visión dicotómica entre teoría y práctica, de manera que perciben como “teoría” todo lo que aprenden en la universidad y no reconocen los elementos de pensamiento y criticidad que puede proveer la formación universitaria. Otros estudiantes presentan carencias sustantivas en la expresión oral y escrita, a pesar de que en la mayoría de programas de comunicación se trabaja bastante en estas áreas.

Otra carencia que algunos empleadores mencionan de los egresados es la falta de iniciativa y emprendimiento en sus tareas laborales. Finalmente, se percibe en algunos egresados la falta de interés por mantener una actitud de constante formación y de reconocer la necesidad de actualización permanente para responder a las demandas cambiantes de las empresas, organizaciones y de los medios de comunicación.

Casos de éxito

De manera general, se pueden considerar como casos sobresalientes los de aquellas carreras que logran establecer, mantener y consolidar procesos de colaboración: becas, pasantías, diplomados en coordinación con necesidades concretas del mercado laboral. Estas experiencias también dependen mucho de la visión empresarial y de los recursos que estas empresas están dispuestas a poner en la formación de los futuros profesionales de comunicación y periodismo. Hay algunos intentos en esta línea, que se proponen desde la perspectiva de la responsabilidad social empresarial y que bien orientados podrían traer beneficios tanto para las empresas y organizaciones como para las universidades. Por ejemplo, en El Salvador se ha intentado desarrollar un convenio entre el periódico *La Prensa Gráfica* y un grupo de carreras de comunicación y periodismo del país para publicar una sección llamada Campus, en donde se brindaría información diversa sobre las universidades. Por otra parte, este convenio plantea la posibilidad de estructurar pasantías en el periódico para estudiantes universitarios de estas escuelas.

4. Oportunidades y obstáculos

Obstáculos

Se presentan diversos obstáculos para las instituciones de enseñanza de cara a sus recursos y consolidación académica, así como de la condición de ser universidades privadas o públicas.

De manera general se pueden plantear tres tipos de obstáculos:

- Los obstáculos que emanan de las normativas o legislaciones nacionales, normalmente supervisadas por los ministerios de educación, las cuales establecen criterios de exigencia mínima de las universidades, creación de carreras, mecanismos de evaluación y acreditación, entre otros aspectos importantes del funcionamiento de la educación superior.
- Luego están los obstáculos de la misma institución: burocracia, inercia de prácticas que no se quieren modificar, o a veces poca importancia y valoración que se traduce en la asignación limitada de recursos a los departamentos de comunicación en algunas universidades.

- Finalmente, se puede hablar de obstáculos en el nivel de las escuelas o departamentos de comunicación y periodismo. En algunos casos hace falta liderazgo, un proyecto estratégico que pueda motivar y retener a los docentes más talentosos debido a que las condiciones de remuneración económica actual no satisfacen las necesidades y expectativas de los profesores.

Gestión de las instituciones

La gestión de las instituciones de enseñanza de la región apunta hacia un desarrollo aceptable –en la mayoría de ellas– en el área académico-administrativa; sin embargo, se evidencia una serie de retos, identificados a través de este estudio:

- Actualización de los programas de estudio de manera sistemática y en diálogo permanente con referentes del mercado laboral.
- Consolidación del cuerpo de profesores en las escuelas, no solo en términos de dedicación a tiempo completo sino además con formación de postgrado en el área de la comunicación y el periodismo.
- Desarrollo de proyectos institucionales que orienten las prioridades y las formas de incidencia de las universidades en los temas de comunicación que demanda la realidad de cada país.
- Fortalecimiento de la participación de las universidades en redes y foros internacionales que ayuden a visibilizar y plantear soluciones a las problemáticas de comunicación en la región.

5. Vínculos externos

Los vínculos externos que se establecen desde las instituciones de enseñanza de comunicación y periodismo dependen algunas veces de la iniciativa y visión de los directores o jefes de los departamentos, pero en otros casos se da porque organizaciones sociales o de cooperación internacional reconocen el prestigio y el conocimiento que una universidad tiene sobre determinados temas de comunicación. Esta situación es diferente dependiendo de las universidades y de las realidades nacionales de los países de la región.

Una tendencia que se puede observar es que universidades públicas de la región suelen tener buenas relaciones y apoyo en proyectos de parte de organismos de cooperación como la Cooperación Española, por ejemplo.

También, hay varias universidades que establecen buenos vínculos de colaboración con diferentes agencias de las Naciones Unidas, tanto para cursos, conferencias o proyectos de investigación. Por otro lado, algunas universidades privadas, por sus mismos contactos o pertenencia de sus directivos, suelen tener buenas relaciones

con empresas privadas o fundaciones que apoyan ciertas actividades y proyectos académicos; por ejemplo: integración de estudiantes en medios de comunicación privados, financiación de proyectos específicos de investigación, apoyo para el desarrollo de capacitaciones a periodistas y comunicadores, becas para capacitaciones o cursos en el exterior, entre otros.

Presencia social

La presencia social de las instituciones de enseñanza en la región depende en gran medida de la visión que la universidad tiene sobre la proyección social. Para algunas universidades, sin duda este es el elemento que debe integrar las otras dimensiones de docencia y de investigación; pero otras conciben la proyección social como acciones de voluntariado y responsabilidad social universitaria.

En términos generales, considero que las escuelas y departamentos de comunicación tienen poca incidencia y reconocimiento en el ámbito del Estado, particularmente cuando se trata de elaborar leyes, propuestas o políticas de comunicación, sobre tecnologías o temas de libertad de expresión y libertad de prensa.

Quizá hasta hace poco, algunas escuelas o departamentos de comunicación habían desarrollado algunas acciones, campañas, cursos de formación que tenían una incidencia importante en sectores de toma de decisiones en la sociedad. Esto, probablemente, sería diferente si existiera en cada país mayor nivel de unidad y acciones conjuntas entre las escuelas de comunicación y periodismo.

En este sentido, esto puede tener manifestaciones diferentes en el caso de Costa Rica donde ha existido una asociación nacional de escuelas de comunicación, al igual que en República Dominicana. En cuanto al reconocimiento social, hay importantes valoraciones que se hacen desde organizaciones sociales, empresas, instituciones públicas; sin embargo, paradójicamente en algunos países parece que quienes ponen en cuestionamiento este reconocimiento son los mismos medios de comunicación.

Normalmente se argumenta desde estos sectores que las universidades se quedan en la teoría, que los profesores no tienen experiencia profesional, o que las escuelas o departamentos de comunicación y periodismo se han quedado en reivindicaciones ideológicas de la izquierda o con ideas utópicas. Por lo tanto, este punto es sin duda uno de los retos fundamentales en la consolidación de las instituciones de enseñanza de comunicación y periodismo de la región.

Proyección de la institución

Las actividades de proyección de las universidades, particularmente desde las escuelas de comunicación y periodismo, se llevan a cabo desde diferentes modalidades:

- Hay escuelas que potencian el trabajo de las asociaciones o colegios nacionales de periodistas, por medio de convenios de colaboración, capacitaciones y ofrecimiento del uso de las instalaciones universitarias para foros o conferencias académicas.
- Hay universidades que ofrecen diplomados o cursos de extensión que van dirigidos a profesionales no solo del campo de la comunicación sino además de otros campos de las ciencias sociales.
- Hay también una importante labor de proyección desde los medios de comunicación con que cuentan las universidades: canales de televisión, estaciones de radio, radios en Internet, periódicos y revistas universitarias.

De acuerdo a los datos proporcionados en este estudio, en la región centroamericana varias universidades cuentan con emisoras de radio o producen al menos un programa radiofónico y se constituyen en una plataforma importante de presencia y de incidencia en la sociedad.

En este punto sería importante evaluar con mayor detenimiento qué perfiles tienen los medios de comunicación de las universidades, particularmente las radios que transmiten desde las universidades. Por ejemplo, algunas radios universitarias tienen perfiles de audiencia orientados hacia los estudiantes universitarios, pero otras han definido un formato de programación más amplio o destinado a sectores populares urbanos y rurales. Por esto mismo sería necesario crear un mapa de las radios universitarias en la región de Centroamérica y el Caribe.

Además, sería interesante evaluar las buenas experiencias en la relación entre los medios de comunicación de las universidades con las escuelas o carreras de comunicación.

Profesores y la industria mediática

Es difícil plantear una tendencia clara en la región sobre este punto. Lo que sí parece claro es que hay un buen número de profesores universitarios que se desempeñaron en la parte de la industria mediática antes de ser profesores de tiempo completo en las universidades.

Por otro lado, también es evidente que muchos profesores contratados para dar cursos puntuales en las carreras de comunicación son periodistas o comunicadores que están trabajando en el mundo laboral de los medios y las empresas. En otros

casos, también se ha observado que hay profesionales muy buenos en sus áreas de desempeño laboral, pero cuando se les invita a dar un curso a la universidad estos cursos son pedagógicamente deficientes y no satisfacen las expectativas de los programas de estudio.

De parte del estudiante, muchas veces sí se valora la experiencia de las industrias mediáticas que estos profesores pueden traer al aula de clases, además de la perspectiva que pueden aportar a las escuelas o departamentos de comunicación.

Redes

De acuerdo a las respuestas obtenidas en este estudio, la relación más importante que tiene la mayoría de escuelas de comunicación de la región es precisamente con la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (Felafacs), esta es la red más mencionada como vínculo externo. Luego aparecen otras más específicas como la Asociación de Universidades Jesuitas confiadas a la Compañía de Jesús (Ausjal), las Instituciones Universitarias Salesianas (Ius), International Council of Graphic Design y algunas fundaciones o agencias de cooperación internacional que intervienen con proyectos o iniciativas concretos en las universidades. Haría falta tener información sobre las afiliaciones internacionales que tienen los profesores de comunicación y periodismo en la región para tener la otra cara de esta realidad, pues en algunos casos si bien la escuela no tiene una afiliación institucional hay docentes que por iniciativa propia participan en actividades de redes académicas y profesionales internacionales.

Sector privado y organizaciones sociales

Hay universidades de la región –particularmente algunas privadas– que tienen relaciones fluidas con empresas y medios de comunicación, lo que favorece algunas prácticas de pasantías y reclutamiento de nuevos profesionales para las empresas. En otros casos, hay universidades que tienen buenas relaciones con organizaciones sociales, ya sea para proyectos puntuales de cooperación, en forma de consultorías o, también, en apoyo de estudiantes de comunicación y periodismo en actividades de servicio social. De manera general, es importante señalar que en las universidades hace falta una gestión más sistemática y estratégica de estas relaciones tanto con el sector privado como con organizaciones de la sociedad.

Iniciativas interesantes

En la Universidad de Panamá, por ejemplo, se han establecido relaciones de cooperación con la Corte Suprema de Justicia y el Consejo Nacional del Periodismo para impartir un diplomado en periodismo judicial. Por otro lado, la universidad ha establecido formas de colaboración con empresarios, directivos y profesionales

de medios de comunicación para evaluar los planes de estudio y también canalizar prácticas profesionales de los estudiantes en las empresas de comunicación

En el caso de El Salvador, por ejemplo, la mayoría de universidades promueven que sus estudiantes hagan trabajo de servicio social en diferentes organizaciones sociales. De esta manera, los estudiantes de las carreras de comunicación y periodismo contribuyen con asociaciones, fundaciones sociales, organizaciones sin fines de lucro, en una serie de actividades de comunicación: elaboración de diagnósticos de comunicación, desarrollo de campañas de comunicación, establecimiento de gabinetes de comunicación, validación de materiales, apoyo en estudios de imagen y audiencias, entre otros. Estas experiencias de servicio social no solo ayuda al trabajo de la organización sino además potencia las habilidades de los estudiantes; y en algunos casos, se establece una relación más duradera de colaboración y eventualmente de una posibilidad de empleo. Por otro lado, estas horas sociales son requisitos indispensables para graduarse del pregrado.

6. Formación no universitaria

En la región centroamericana, estos centros de formación en su mayoría son los colegios o asociaciones de periodistas de cada país. Estas son las instituciones que muestran un mayor nivel de actividad además de las universidades. También es cierto que algunas organizaciones o fundaciones promueven, en colaboración con estas asociaciones, talleres o seminarios de capacitación para los periodistas. En este sentido los públicos de los cursos suelen ser los miembros de las asociaciones de periodistas, estudiantes universitarios, periodistas de medios comunitarios y comunicadores de instituciones públicas. Los recursos para desarrollar estas actividades en su mayoría proceden de fundaciones y organismos de cooperación internacional interesados en temas particulares. De esta manera, la diversidad de los temas en los que se brinda formación es muy amplia: desde cursos de gramática y redacción hasta temáticas especializadas como periodismo y cambio climático. Ejemplos de otros temas en este tipo de cursos son los siguientes: ética periodística, libertad de expresión, radio digital, redacción y género, nuevas tecnologías para periodistas, sindicalismo y comunicación, periodismo electrónico, derechos humanos y niñez, acceso a la información pública y diseño de proyectos.

7. Perspectiva general y recomendaciones

A manera de resumen propongo las siguientes consideraciones sobre la situación de la enseñanza de comunicación y periodismo en la región centroamericana:

- Las escuelas más consolidadas, no solo por su antigüedad sino además por la experiencia acumulada y la formación más clara del campo profesional, son

las escuelas y carreras de periodismo. No obstante, en algunos casos también se puede percibir cierto nivel de estancamiento y falta de actualización frente a los nuevos desafíos que plantean las sociedades globalizadas y las tecnologías de información y comunicación.

- Para muchas universidades de la región uno de sus retos fundamentales es la formación de un equipo de profesores estable, con mecanismos de evaluación y promoción claros y el desarrollo de un proyecto académico (docencia, investigación y proyección social) que responda a los desafíos del mercado laboral y de la sociedad.
- En la región hay todavía un incipiente desarrollo de programas de postgrado en comunicación; la mayoría de estos programas de maestría están inmersos en procesos de evaluación por la falta de estudiantes interesados en inscribirse en estos y por los desafíos que las sociedades y el mercado laboral demandan.
- Las escuelas o departamentos de comunicación tienen, en términos generales, pocos vínculos externos tanto en el ámbito nacional, regional e internacional. De igual manera, hay muy poca participación en diversas redes profesionales y académicas de profesores e investigadores de comunicación de la región.
- En general, hay relaciones muy débiles entre las universidades y otros centros de formación en comunicación y periodismo en la región, específicamente con los colegios o asociaciones de periodistas nacionales. De esta manera se realizan acciones descoordinadas, se duplican esfuerzos y se utilizan de manera poco eficientes recursos de cooperación internacional.

A manera de recomendación

- Es muy importante que la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (Felafacs) continúe dando prioridad a esta región de Centroamérica y el Caribe, de manera que se puedan promover intercambios de experiencias, de recursos profesionales y de proyectos de investigación que fortalezcan sus escuelas y departamentos de comunicación.
- Resulta deseable promover mecanismos de intercambio y de reconocimiento entre las diferentes universidades tanto a nivel del país como de la región en su conjunto. Si bien se han dado algunos encuentros regionales puntuales, por ejemplo el I Encuentro Centroamericano de Comunicación: Sociedad, Democracia y Derecho a la Información auspiciado por Felafacs (www.uca.edu.sv/deptos/letras/encuentro/memoria.htm) que se desarrolló en la Universidad Centroamericana UCA de El Salvador, en julio de 2005, hace falta potenciar iniciativas y mecanismos de comunicación más fluidos entre las escuelas de comunicación en Centroamérica y el Caribe.
- Una actividad muy concreta para avanzar en este esfuerzo podría ser el potenciar el uso y las posibilidades de intercambio y comunicación virtual que permite el portal electrónico de Felafacs, lo que podría promover una mejor gestión de información, propuestas, actividades y recursos entre las escuelas, departamentos y facultades de comunicación de la región.

- Organismos de cooperación internacional y fundaciones deberían promover más acciones académicas de manera que posibiliten el trabajo en red entre las escuelas y departamentos de comunicación y periodismo en la región. De hecho, hay algunas actividades importantes desarrolladas ya por Felafacs, y otras fundaciones, pero hace falta más iniciativas en esta dirección.
- Promover a nivel regional un proyecto de investigación más específico en cuanto a los criterios de acreditación de las escuelas de comunicación y periodismo, y que apunte además en dirección a pensar los procesos de homologación académica, particularmente desde las dinámicas de integración regional que abren otras posibilidades de inserción laboral y que plantean, además, nuevas maneras de comprender y trabajar la comunicación y el periodismo desde una perspectiva regional. En esto se podría partir de diagnósticos previos realizados por Felafacs y también retomar los trabajos de tesis que se hayan desarrollado en las diferentes escuelas y universidades de la región Centroamericana y del Caribe.

CAPÍTULO IV

Región andina: heterogeneidad del régimen universitario

María Teresa Quiroz¹. Universidad de Lima

1. La calidad de la enseñanza en la Región Andina

El crecimiento de las facultades de comunicación en la región andina sigue siendo explosivo desde mediados de los años noventa. Este crecimiento puede explicarse por la demanda de nuevas competencias y habilidades que surgen desde el mundo del trabajo, por el mayor reconocimiento del lugar de la comunicación en la vida pública, el desarrollo económico y las empresas y por la imperiosa necesidad de profesionalización del estudiante para insertarse en el mercado laboral desde carreras de actualidad. Hay que mencionar que el aumento de centros de formación de periodistas y comunicadores sociales no es solo de carácter universitario, debido a que los propios medios o los institutos de nivel técnico forman en diversas habilidades técnicas de comunicación.

Según los datos de la muestra trabajada, las facultades en las que se forman comunicadores sociales pertenecen a universidades públicas y privadas. En la región andina casi el 70% de éstas son privadas, frente a poco más de un 30% de carácter público. Esto ocurre desde que la educación privada adquiere fuerza después de mediados del siglo XX, pero en el caso de comunicaciones, particularmente hace unos treinta años. De aproximadamente 150 facultades de comunicación (con diferentes denominaciones), el peso de las privadas es mayor en Colombia y menor en el Perú. Cabe mencionar que pese a estas diferencias, el número de estudiantes en las facultades de universidades públicas es muy superior, fundamentalmente por los altos costos de la educación privada. Es posible señalar que la educación de comunicadores sociales tiende a masificarse, pero no deja de ser elitista, por el peso que las universidades de más alto rendimiento y prestigio de carácter privado tienen en la región. En cada uno de los países existe una legislación particular y no siempre las universidades públicas y privadas se rigen por las mismas leyes.

La extensión y crecimiento de las facultades de comunicación se expresa también en la especialización en la formación. Vale decir, que si bien en los años 70' se transitó de la formación de periodistas a la de comunicadores sociales (bajo un concepto generalista) a partir de los 90' crece la especialización en campos como el periodismo (económico, ambiental, político, de espectáculos, deportivo), el audiovisual

¹ Asistentes de investigación: Alejandra Elías, Elohim Monard Rivas y Diego Armando Panta Gonzaga.

(radio, cine, televisión), la comunicación institucional, empresarial y de desarrollo, así como el digital. Esto como expresión de la presión del mundo del trabajo.

La región andina sigue concentrando en sus ciudades–capital, la mayor fuerza económica y de inversión. En Quito, Lima, Bogotá, Caracas y La Paz se encuentran las más importantes y destacadas facultades de comunicación.

Me permito una reflexión sobre el tema de los indicadores de calidad, siguiendo el pensamiento del inglés Ronald Barnett²:

Las competencias y las formas de conocimiento consideradas como válidas en un momento cambian a través del tiempo porque la educación superior ofrece, en general, profesionales con competencias determinadas y con habilidades para el trabajo. Es decir, no existe un enfoque “puro” sobre la educación superior, y en particular sobre el periodismo y la comunicación, sino que ésta depende de momentos e intereses sociales vinculados con el mercado laboral, los patrones de empleo y los intereses de los propios estudiantes. La educación superior ha pasado a ser un fenómeno de masas, lo cual ha cambiado la relación entre la universidad y la sociedad. La universidad está cada vez más en el centro de la sociedad y la formación universitaria es claramente un bien económico. Por ese motivo, hoy en día resultan fundamentales temas como el planeamiento, la cuantificación, los resultados, el control de los desempeños y la contribución a la sociedad. Es decir, la relación con la economía tiene mayor relevancia y todo ello hace complejo y conflictivo el tema de los estándares de calidad. ¿Qué tiene mayor importancia actualmente: lo académico o lo operacional? ¿Son estos aspectos opuestos o pueden ser complementarios? Ambos se expresan en los énfasis sobre los indicadores de calidad.

Si se revisa, por ejemplo, los rankings de universidades en el mundo, o los indicadores que miden la calidad según las diferentes agencias acreditadores públicas y privadas, podemos recrear de una u otra forma las ideas del párrafo anterior.

A partir de esta introducción pienso que es posible afirmar que los indicadores de calidad para evaluar los centros de enseñanza de la comunicación y/o periodismo en la región andina varían y han variado a través del tiempo. Aquellos que me parecen relevantes son los siguientes:

- Orientación de la formación académica, competencias y habilidades para desempeñarse eficazmente en el campo laboral, así como para participar en la vida ciudadana.
- Posiblemente el primer indicador de calidad es el que evalúa las características de la propuesta curricular, su orientación y consistencia hacia dónde se orienta la formación de profesionales de la comunicación. Se trata de encadenar

2 Barnett, Ronald. *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa, 2001.

adecuadamente la formación académica, científica y técnica, acorde con las posibilidades de inserción de los profesionales en el mundo laboral, con la formación de un punto de vista crítico frente al mundo exterior y una adecuada capacidad de participación responsable en la sociedad.

- La evaluación del docente muchas veces se limita a sus grados y títulos, a sus investigaciones o libros publicados, todo lo cual es, por supuesto, importante. Sin embargo, hay una tendencia hoy en día –en medio de las dificultades que tiene el docente en su relación con los estudiantes– a transformar al docente en un simple facilitador del aprendizaje, un consejero, o a capacitarlo técnicamente. No obstante, es indispensable evaluar el rol que está cumpliendo en el desarrollo de un trabajo colectivo y colaborativo con el estudiante.
- La universidad requiere más que nunca desarrollar redes académicas y profesionales que permitan su supervivencia porque el conocimiento no se produce solamente en el claustro. Para los maestros y estudiantes resulta fundamental la internacionalización de sus facultades, así como los lazos con las instituciones locales y regionales. Los programas de postgrado deben venir acompañados de la promoción de la especialización y la producción de conocimientos a través de la investigación científica, aplicada y de los proyectos de innovación.
- Si bien la tecnología por sí misma no es un factor de calidad, sí resulta indispensable para facilitar un acceso de calidad al conocimiento, facilitar el acceso a redes diversas y desarrollar un trabajo colaborativo.

Fortalezas y debilidades

La calidad de la enseñanza en la región andina es muy desigual, tanto entre los países de la región andina, como dentro de cada país. Me atrevería a sostener que así como el Informe del PNUD sobre Democracia afirma que América Latina es el continente más desigual del mundo, en cada país se reproducen las grandes diferencias sociales y económicas que se plasman en la educación y que son extremas, todo lo cual se refleja en la calidad.

Las facultades de comunicación en la región andina no se han estructurado a partir de comunidades de conocimiento sólidas, y los factores económicos y políticos han configurado su peculiar desarrollo. Así, por ejemplo, la orientación del periodismo ha estado sometida a los vaivenes políticos, respondiendo a períodos democráticos o autoritarios, de mayor libertad de expresión o de mayor participación de la sociedad civil.

Nuestras facultades comparten algunas características como son la masificación de su población estudiantil, el debilitamiento institucional, el funcionamiento interno caótico y politizado en las universidades públicas frente a uno mucho más ordenado en las privadas, la aparición indiscriminada de facultades de comunicación pensadas exclusivamente para servir a intereses económicos inmediatos y de

inserción laboral, es decir como negocios. Todo lo cual ha repercutido, en el caso de las universidades públicas, en una pérdida de legitimidad y en la reducción de su rol social porque se han debilitado los lazos con el contexto local y regional, debido a las crisis internas que sufren por limitados recursos y conflictos de poder. En el caso de las privadas se han definido, por un lado, grupos de universidades de alto nivel, frente a otras con fines exclusivamente económicos.

Recién a partir de los años '90 empiezan a surgir los postgrados a nivel de maestría, frente a doctorados inexistentes, salvo un caso a distancia en el Perú. Las maestrías son más numerosas en Colombia y Bolivia y menos numerosas en Perú, Venezuela y Ecuador.

Los perfiles en la formación son variados y no responden, en general, a estudios del medio local, regional o del país, sino a necesidades y modas del momento. En el caso de Bolivia, el peso de los temas sociales e históricos –propios de las ciencias sociales– es mayor en las universidades públicas. En el caso colombiano, el ámbito de la comunicación política resulta importante, así como los temas de la inclusión social, especialmente en las universidades del interior. En el caso ecuatoriano, el peso de las universidades privadas es significativo, así como su orientación muy pragmática. En el Perú, las diferencias extremas entre universidades públicas y privadas han derivado en amplias distancias de calidad entre unas y otras. En Venezuela los factores políticos se convierten en determinantes y están muy presentes en la formación periodística. Existe bastante desconexión académica entre las facultades y pocos programas de intercambio académico-científico y de investigación. La tendencia de las universidades es a vincularse con el exterior, con Estados Unidos, Europa, México y Brasil. Todo ello se expresa en que los estudiantes estudian en estos países, pero circulan poco en la región andina. Bolivia, pese a encontrarse al sur del continente, se ha preocupado más activamente por vincularse con los países de la región y en establecer convenios e intercambios para sus profesores. Además, es un país cuyas instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales reciben un apoyo considerable de instituciones financieras, en razón de sus escasos recursos y su problemática intercultural.

El tema de América Latina y de la región andina no ha sido un componente importante en la formación. Tal vez el tema de la identidad o las identidades sea un componente, pero visto internamente en cada país; pese a que está presente, la problemática de la interculturalidad y del diálogo intercultural, el conocimiento del otro es todavía incipiente. Y esto tendría que ser fundamental para un periodista, un publicista o un comunicador audiovisual.

Empiezan a incorporarse las facultades de comunicación en todos los países a redes y comunidades académicas (primero nacionales y luego internacionales); lo cual ocurre en todos los países de la región. Sin embargo, la investigación es toda-

vía escasa y exigua, a pesar de los intereses crecientes de los estudiantes por una investigación, ciertamente aplicada.

Se evidencia un avance muy significativo en la incorporación de nuevas tecnologías y en la necesidad de estar al día con los cambios, en especial en las universidades privadas. La competencia entre ellas es un factor desencadenante.

No hay políticas claras en las facultades de comunicación de los países andinos por capacitar a sus profesores. El número de doctores es bastante bajo, mayor en las universidades privadas que en las públicas. Es especialmente preocupante el caso de las universidades-negocio, porque allí el profesor es un personaje secundario, que llega a clase, dicta su curso, pero no forma parte de un proyecto académico.

Madurez institucional

Mi apreciación es que asistimos a un momento de gran desorden y diferencia entre las universidades, por varias razones:

- La situación caótica de la mayoría de universidades públicas, las pugnas de poder entre las autoridades y las dificultades económicas por los reducidos recursos aportados por el Estado.
- La creciente elitización de las universidades privadas de mayor prestigio, lo cual les permite niveles de desempeño y de inversión elevados, pero que extienden y profundizan las diferencias, permitiendo que sus profesionales tengan un desempeño óptimo y una buena inserción en el mercado laboral.
- La creciente “conciencia” de que las universidades requieren de cambios y transformaciones que les permitan no quedarse rezagadas en un tiempo muy competitivo.
- La demanda social explícita de contar con profesionales y periodistas responsables con una altísima formación ética, frente a valores universitarios muy diferenciados, sobre todo por parte de los centros de enseñanza nuevos cuyo propósito es exclusivamente económico y que han perdido de vista el sentido de la formación humanística.
- La competencia entre las facultades y centros de enseñanza de comunicación que buscan capturar postulantes. Esto obliga a mejorar los niveles de desempeño en un tiempo en que se pueden formar comunicadores sociales fuera de la universidad.

2. Características de las instituciones (recursos, equipos, uso de tecnología)

Capacidad de innovación

La innovación y el uso de las TIC no puede medirse solamente en términos de disposición de los equipos en las facultades de comunicación, sino además por la capacidad para usarlas con los estudiantes y emprender procesos innovadores de trabajo en equipo.

En ese sentido es posible detectar lo siguiente:

- Para todas las facultades de la región andina resulta indispensable acceder o contar con equipos modernos y de última generación para ofrecer una educación competitiva en el mercado laboral y frente a las otras entidades educativas. Así se constata que en países como Bolivia, Colombia y Perú –en mayor medida– y en Venezuela y Ecuador –algo menos–, se cuenta con estudios de televisión, cabinas de radio, equipos de video, laboratorios multimedia, de periodismo, videotecas y bibliotecas especializadas. Más aún se producen programas de radio (especialmente en Bolivia y Colombia), periódicos, revistas especializadas y se cuenta con un portal web. Se aprecian grandes esfuerzos por dotar de una infraestructura adecuada a sus entidades académicas. Las propias universidades mejoran sus accesos a Internet, bibliotecas, videotecas, muchas de ellas cuentan con aulas virtuales y facilitan bases de datos a sus estudiantes. Sin embargo, este acceso es muy diferenciado según el tipo de universidad, pública o privada, situada en el interior o en la capital. Hay que agregar que las universidades privadas y ubicadas en las principales ciudades tienen un acceso muy superior.
- La infraestructura antes señalada no significa que se haya logrado un adecuado acceso y utilización de la tecnología. El problema, definitivamente, no es técnico y, además, las distancias entre lo que ocurre en el aula y fuera de ella son muy extremas. Vale decir, los estudiantes poseen una serie de habilidades técnicas, muy distantes de las de sus profesores.
- Aunque no aparece directamente en los datos cuantitativos, se interpreta que el problema no es de equipamiento, sino de los conceptos y conocimientos sobre los cambios en el aprendizaje que requieren los profesores. Y, lamentablemente, sobre ello estamos muy atrasados en la región andina, se conoce muy poco sobre la interactividad en la educación, la capacidad de trabajar cooperativamente en el aula, la producción colectiva de conocimiento y la necesidad de innovación. No hay políticas y modelos pedagógicos claros, pese a las iniciativas individuales de los docentes.

3. Demanda y oferta

Necesidades educativas de los jóvenes

Me parece que nunca como hoy se ha pedido a la universidad con tanto énfasis que contribuya con la formación adecuada de profesionales, que responda a las demandas de la sociedad, de la empresa y demás. Es decir, la universidad está interpelada desde diferentes lugares y muy intensamente. Pero también es cierto que en el mundo, y también en la región andina, las universidades y las facultades que forman comunicadores sociales están preocupadas por las distancias que hay entre los intereses de los estudiantes, los institucionales y los de sus profesores. Se han extremado las diferencias y hay pocos canales para entender los nuevos intereses de los estudiantes de acuerdo a sus países, regiones, ubicación, a sus expectativas de desarrollo y de crecimiento. Ello podría explicar el número elevado de profesionales que buscan salir al exterior y que no encuentran espacios laborales adecuados y reconocidos en la región.

Necesidades del mercado laboral

Indudablemente el tema del mercado laboral requiere de una mayor definición. Hoy en día, podemos hablar en términos globales, así como nacionales, locales y regionales de un mercado privado y otro público, de necesidades de carácter social o empresarial.

La gran preocupación de las facultades es facilitarle a sus egresados la posibilidad de ingresar lo más rápidamente posible al mundo del trabajo. Éste ha dejado de ser un asunto futuro y está presente en la preocupación de los estudiantes y de las facultades desde el inicio de la formación. Si hay estudios de ese mercado laboral, es difícil afirmarlo con precisión, pero de todo lo dicho hasta el momento se deduce que resulta indispensable conocer cuáles son los niveles de inserción de los profesionales, su calificación y su relación con otros profesionales en el campo laboral.

Podría afirmarse que en la región andina la diversidad de facultades y de realidades y la poca investigación, conocimiento y vínculos con el mercado laboral son una característica común. Sin embargo, están en mejores condiciones las universidades privadas, las públicas más antiguas y las mejor insertadas en sus regiones. Cabe añadir que en países como Bolivia y Colombia estos vínculos están más desarrollados.

Accede a puestos de alta productividad, un sector reducido de egresados en la región andina; mientras accede a puestos de menor productividad un número más alto. Ello se produce por varias razones: a) Por los problemas del perfil de la carrera y su aún menor consolidación frente a carreras como administración, marketing o

ingenierías, por ejemplo. b) En algunos casos, la formación de comunicadores sí alcanza –en particular la de periodistas– a puestos importantes en medios masivos, aunque no necesariamente muy rentables, pero sí de reconocimiento público. Vale mencionar además a cineastas, periodistas y productores de televisión. c) Porque la carrera ha transitado desde los extremos de una formación generalista a otra de gran especialización que le restó consistencia formativa que otras carreras sí ofrecían.

Casos de éxito

Experiencias sobresalientes hay en todos los países de la región andina, es decir, innovadoras, exitosas y bastante gratificantes; sin embargo, se carece todavía de una reflexión crítica sobre sus avances.

Fallidas me atrevería a decir que son todas aquellas que están reducidas a enseñar técnicas exclusivamente porque estos conocimientos se pueden adquirir hoy en día en cualquier lugar, incluso a través de una formación autodidacta.

4. Oportunidades y obstáculos

Obstáculos

- *Ser facultades que no son adecuadamente consideradas frente a las carreras tradicionales.* Aún los comunicadores sociales no alcanzan el estatuto de otras carreras tradicionales. Sin embargo, en los últimos años hay un creciente interés por contar con comunicadores en organizaciones públicas y privadas porque el componente “comunicacional” se advierte como una necesidad. No obstante se carece –no en todos los casos– de una formación sólida y competitiva. En el campo del periodismo, la profesionalización es parcial porque ha sido ejercida por periodistas sin formación académica o por profesionales de otras carreras.
- *Conceptos y prácticas tradicionales.* La educación sigue aún siendo lenta al ponerse al día con los cambios de los tiempos, tanto en lo que se refiere a las estructuras, los planes curriculares y los propios docentes. Por ese motivo se aprecia una distancia generacional entre profesores y estudiantes, expresada en el poco interés que despierta el aprendizaje entre los más jóvenes.
- *Falta de recursos y posibilidades de actualización docente.* La situación de las universidades públicas es sumamente crítica: falta de recursos, poco o ningún estímulo al docente, imposibilidad de emprender proyectos de investigación, desarrollo e innovación, incapacidad para retener a los mejores profesores, porque buscan otros horizontes.

Gestión de las instituciones

Si bien hay esfuerzos muy importantes en las universidades privadas –especialmente en aquellas más antiguas y cuyo objetivo es formar profesionales del más alto nivel y con una formación humanística sólida– por desarrollar una gestión adecuada, moderna y al servicio de su proyecto educativo, no ocurre lo mismo en las universidades públicas.

Los principales retos que enfrentan las universidades son los siguientes:

- Renovación de planes de estudio, internacionalización y apertura de sus universidades.
- Formación de sus profesores, en los aspectos de teoría del aprendizaje y nuevas herramientas educativas, así como acceso a maestrías, doctorados, estancias de investigación y diversas formas de capacitación.
- Vínculos con el mundo del trabajo a partir de estudios de mercado laboral, locales y regionales.
- Proyectos de investigación y redes.
- Autoevaluación y acreditación, más allá de un simple proceso formal y burocrático.
- Eficacia de procesos internos como las tutorías y relación con los alumnos.
- Incorporación de los profesores y compromiso con las políticas académicas de la facultad.
- Planes estratégicos que respondan a objetivos cuyos beneficios sean apreciados por todos.

5. Vínculos externos

La mayor parte de las facultades de comunicación y de periodismo de las universidades a las que pertenecen son muy conscientes acerca de la necesidad de establecer vínculos externos. Las diferencias están en los recursos que tienen para ello y en las posibilidades de establecer convenios, intercambios de profesores y estudiantes, redes, cursos a distancia, viajes de sus docentes a eventos, pertenencia a instituciones internacionales, entre otras.

En todos los países de la región andina hay una clara apreciación acerca de esta necesidad, pero lo que se logra hacer difiere bastante. En muchos casos, y pese a sus escasos recursos, las universidades públicas son muy bien valoradas por instituciones internacionales tanto que reciben la colaboración de estas. Esto se explicaría por la tradición y prestigio académico acumulados por décadas y porque las organizaciones internacionales tienden a apoyar proyectos que benefician a estudiantes sin recursos o de sectores populares. Para las universidades privadas recibir apoyo financiero externo resulta un gran esfuerzo, pero lo logran aquellas que ya son reconocidas por sus trabajos de investigación.

Hay que mencionar que si bien los procesos de auto evaluación y acreditación todavía están retrasados en la región andina, es Colombia el país que lleva la delantera en este tema. Más aún, los organismos de acreditación nacionales en Colombia han convocado a la Asociación Colombiana de Comunicadores (Afacom) a formar parte del órgano nacional de acreditación. Muchas universidades colombianas que han alcanzado una acreditación nacional, ahora buscan otra de carácter internacional. En Bolivia también han alcanzado algunas pocas una acreditación nacional. Ecuador, Venezuela y Perú están más retrasados.

Presencia social

Es significativo comentar que la presencia social es mayor en aquellas universidades del interior de los países de la región andina porque los vínculos con los gremios periodísticos son directos e inmediatos, así como porque la urgencia de los problemas sociales lo demanda.

Las universidades de las capitales o de las principales ciudades se mueven en un entorno relacionado con las empresas y las instituciones públicas del Estado más reconocidas.

Proyección de la institución

En países como Bolivia, especialmente, los vínculos con las asociaciones o colegios nacionales de periodistas es fluida, estableciéndose convenios de capacitación para la formación de periodistas. También se ofrecen diplomas o cursos de extensión a profesionales que así lo requieran.

Las revistas producidas por los estudiantes, los círculos de estudiantes interesados en algún tópico en particular, las estaciones de radio o canales de televisión, así como radios por Internet, son parte de la proyección que logran las facultades de comunicación.

Profesores y la industria mediática

A diferencia de diez años atrás, hoy en día en la región andina se invita cada vez más a profesionales que trabajan en la industria mediática, especialmente a periodistas, cineastas, productores de televisión y creativos de la publicidad, a enseñar en las facultades de comunicación. Antes los académicos no lo permitían porque se consideraba que estos profesionales conocían solamente de su práctica. Hoy en día hay una valoración de estos saberes, lo cual permite contar para la docencia con profesores a tiempo parcial que vienen de la industria mediática.

Hay que precisar también que muchos profesores académicos comparten la docencia con algún tipo de trabajo profesional en la industria. Es decir, también son requeridos por la industria mediática como asesores o consultores, investigadores de medios y públicos.

Redes

Las redes han pasado a ser una necesidad indispensable y todas las facultades de la región andina reportan pertenecer a redes diversas. Lo que no sabemos y sería materia de otra evaluación, es qué tipo de participación tienen en ellas.

En el caso particular de la región andina, a través de Felafacs tienen las facultades una interacción importante. Pero además en Colombia, Bolivia y Perú hay Asociaciones Nacionales de Facultades (como parte de Felafacs). En Ecuador se trata de facultades afiliadas directamente a la Federación y en el caso de Venezuela se pasa por una situación muy crítica en sus vínculos.

Sector privado y organizaciones sociales

Las universidades privadas tienen relaciones fluidas con el sector privado, con los medios de comunicación y con otras empresas que demandan comunicadores. Estas relaciones se producen a través de prácticas pre profesionales, así como a través de consultorías solicitadas por las propias empresas. Lo mismo ocurre con instituciones sociales, regionales o con ONGD que solicitan la colaboración de estudiantes y profesores de universidades públicas como privadas.

Iniciativas interesantes

En Colombia hay proyectos de Periodismo Cívico de gran trascendencia, así como de Periodismo Digital; en Bolivia, experiencias periodísticas en zonas rurales. En el Perú hay acercamientos de las regiones con los temas medio ambientales; y en Ecuador, relaciones con el mundo rural.

6. Formación no universitaria

Existe un número cada vez más elevado de centros de formación de periodistas que imparten cursos de tiempo corto sobre temas técnicos o de periodismo especializado (económico, ambiental o político); organismos no universitarios, sean estos, las propias asociaciones de periodistas (especialmente en Bolivia) o centros privados. También los propios medios acuden a especialistas para dictar cursos a sus periodistas y, en particular, el periodismo digital ha despertado la necesidad de capacitación. Asimismo, la redacción periodística, los temas de libertad de expresión y la ética son atendidos a través de seminarios breves o cursos diversos. Es

decir, es clara la valoración del papel que la comunicación tiene hoy en día en las empresas, organismos privados y del Tercer Sector, en la medida en que hay una demanda de mayor conocimiento profesional de la comunicación sobre los vínculos entre personas, grupos y organizaciones. La tendencia, sin embargo, es que organizaciones, institutos o centros con orientación bastante comercial se hagan cargo de estas funciones y las reduzcan a capacitación en software y hardware. La capacitación en acceso y uso de la tecnología se da de manera formal, pero también informal, porque la elaboración de productos comunicativos como afiches, anuncios o productos periodísticos es realizada por personas sin una formación universitaria. Por esa razón, las propias empresas internamente capacitan a su personal. Las consultorías particulares, que muchos profesionales realizan, también forman parte de estas ofertas.

7. Perspectiva general y recomendaciones

- *Sobre las distancias entre las facultades públicas y privadas.* Se requiere –urgentemente– desarrollar políticas educativas de cooperación entre las facultades públicas y privadas de comunicación, en el campo de la investigación y la innovación en comunicaciones. Desarrollar mecanismos de intercambio de profesores y de estudiantes entre facultades de la capital y del interior de cada uno de los países andinos. Todo ello favorecerá el desarrollo de visiones más acordes con la realidad de los países y formará estudiantes mejor capacitados para insertarse laboralmente en sus países. Se recomienda dar facilidades y becas para estudiantes capaces y sin recursos. Esto es parte de la responsabilidad social de la universidad.
- *Sobre los estándares de calidad (a través de la acreditación y más allá de ella) y la formación docente.* La región andina se encuentra muy retrasada con respecto a los procesos de acreditación, desarrollo de los estándares de calidad y la formación de sus docentes. En el campo particular de las comunicaciones y del periodismo se requiere formular de forma más precisa los estándares de calidad y comprometer a la comunidad docente en esta tarea.
- *Sobre los programas de postgrado.* En la región andina, el desarrollo de programas de postgrado –maestría y doctorado– resulta insuficiente. Por ello es recomendable proponer espacios de coordinación que permitan aprovechar las fortalezas universitarias en cada país sobre ciertos campos, evitando así esfuerzos aislados.
- *Sobre los vínculos con el mercado laboral, empresarial y de desarrollo.* Nuestras facultades, tanto en el campo del periodismo como de la comunicación, requieren dar un paso adelante y vincularse con la realidad del mundo del trabajo, en sus diferentes modalidades. Es recomendable estudiar estos campos para proponer proyectos de apoyo al desarrollo que tengan como sustento una altísima formación académica, en el campo de las humanidades y de la investigación.

- *Sobre los temas de responsabilidad social, ética periodística y corrupción.* En particular los futuros periodistas tienen que tener una formación muy sólida que les permita desempeñarse con autonomía y altísima responsabilidad en una etapa compleja para el ejercicio profesional.
- *Sobre el conocimiento y el intercambio entre las facultades de la región.* Una de las grandes debilidades de América Latina y de la región andina es que se comparte muy poco el trabajo que se realiza en el campo periodístico y audiovisual. Cabe decir, “no nos leemos” y “no nos miramos”. Son las universidades y las facultades de comunicación, espacios que debieran propiciar encuentros, facilitados por la tecnología.
- *Observatorios de formación docente y buenas prácticas.* Los primeros acercamientos a la vida académica en la región andina ofrecen información formal e institucional, pero pareciera claro que hay gran cantidad de experiencias que los docentes realizan con sus estudiantes y que podrían servir de referente para una formación con niveles de excelencia, pero son desconocidas. Por ese motivo se recomienda un seguimiento a través de observatorios que permitan conocer y compartir las buenas prácticas.
- *Sobre una formación que enfatice la innovación, la iniciativa y la empresa propia.* El mundo profesional actual demanda una formación activa, con iniciativa y con mirada de futuro, además de flexibilidad. Por ello, este componente de gestión e innovación tiene que estar presente, no como una materia, sino como un eje transversal.
- *Sobre la formación humanística.* La eficiencia, la planificación, el trabajo por objetivos no es contrario ni debe serlo a una sólida formación humanística que le permita al estudiante tener una mirada analítica, crítica y comprometida.
- *Nuevas teorías del aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación.* Los cambios en la educación no se reducen a incorporar tecnologías en la enseñanza. Muy por el contrario, requieren del apoyo de las teorías del aprendizaje y de políticas pedagógicas que les permita a profesores y estudiantes comunicarse para producir conocimientos cooperativamente y de forma interactiva. Esto es, un gran reto en el trabajo universitario.
- *Evaluación de los espacios profesionales que ocupan los alumnos en la región.* Se hace indispensable desarrollar programas en las diversas facultades de periodismo y comunicación de la región que evalúen la inserción profesional de sus egresados, mantengan un seguimiento constante y proporcionen apoyo a sus egresados.

CAPÍTULO V

México: fragmentación de la oferta educativa

María Antonieta Rebeil¹. *Universidad Anáhuac México Norte*

A poco más de 50 años de la fundación de los estudios profesionales de la Comunicación en México, la disciplina se encuentra en un proceso de consolidación de identidad. Por un lado, el campo laboral se está profesionalizando y por otro, existen áreas de convergencia con otras disciplinas que hacen difícil la ubicación laboral del egresado en Comunicación. Así mismo, el rápido desarrollo y la veloz incursión de las tecnologías de información y Comunicación en el sector profesional están obligando a los cientos de programas existentes a replantearse si la orientación que están dando al proceso formativo es la conveniente para incrustar con éxito al egresado en la sociedad del conocimiento y la participación en la sociedad.

A 35 años de fundación del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (Coneicc), mes tras mes surgen nuevas licenciaturas afines y que representan una competencia para las especialidades tradicionales. Ello ha llevado al Consejo a preguntarse qué tipos de programas formativos están ofreciendo las escuelas de comunicación y qué tipo de cambios curriculares se requieren para atender la demanda. El problema no es uno que pueda ser calificado de menor, mereciendo la atención profunda de los estudiosos de la comunicación en el continente latinoamericano. Desde México se han ofrecido miradas por parte de varios investigadores entre los que se cuenta a Raúl Fuentes Navarro.

En este capítulo pretendemos dar cuenta de las cifras más recientes que presenta la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies); y sintetizar y analizar el diagnóstico y los procesos de la enseñanza de la comunicación en México que ofrecen los directores de las 74 principales Escuelas de Comunicación reunidos en el Primer Encuentro de Directores de Escuelas de Comunicación (Endec) convocado por el Coneicc y la Universidad Anáhuac México Norte, el 26 de marzo de 2009; así como analizar las tendencias actuales de la formación en comunicación, los mecanismos que se han desarrollado para incrementar su calidad y controlar su desordenada expansión; y aportar reflexiones y recomendaciones encaminadas a la elaboración de políticas públicas que velen por su mejor desarrollo más acorde a las necesidades de los futuros licenciados.

¹ Asistente de coordinación: Jorge Alberto Hidalgo Toledo

Antecedentes: las cifras oficiales mexicanas

Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), hay 462 programas de Comunicación o relacionados con esta concentrados en su mayoría en el Distrito Federal, seguidos por Puebla y Veracruz (2006-2007).

La Secretaría de Educación Pública registró, en el mismo ciclo (2006-2007), un total de 72,224 estudiantes inscritos en programas afines a la comunicación. En ese mismo periodo egresaron 11,974 estudiantes.

Según informó la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, en el año 2008 135,000 profesionistas de la comunicación tuvieron un empleo remunerado; sin embargo, 63,90% de ellos se empleaban en actividades no relacionadas con la comunicación. La distribución zonal de los profesionistas se concentran en su mayoría en la Región Centro (48.90%); Noreste (15%); Centro Occidente (14.80%); Sur-sureste (12.50%); y Noroeste (8.90%).

Es importante considerar que de acuerdo a esa misma fuente la distribución de programas de Comunicación atiende a la siguiente proporción: Centro (34.40%); Centro Occidente (19.50%); Sur-Sureste (17.90); Noreste (17.20%); Noroeste (11%).

La onda expansiva de la enseñanza de la comunicación en México

Para el año actual (2009), el panorama mexicano de universo de instituciones educativas que enseñan o que tiene programa de comunicación en la República Mexicana suma 1006; sustancialmente más del doble de programas que se tienen registrados en la Anuies para el año electivo 2006-2007.

Las instituciones educativas reportadas en el Estudio Cuantitativo: Mapa Regional de la Enseñanza en Comunicación en América Latina, Región México², Unesco-Felafacs, 2009 marca las siguientes tendencias:

- El 20% (199 programas) se encuentra en el Distrito Federal.
- El 12% (125 instituciones) en el aledaño Estado de México³.

2 M.A. Rebeil y J. Hidalgo. *Estudio cuantitativo: Mapa regional de la enseñanza en comunicación en América Latina, Región México*, Unesco-Felafacs, 2009.

3 El Estado de México es la Entidad Federativa con la mayor cantidad de base industrial de México, su población es poco más de 14 millones, es una de las pocas entidades federativas que cuentan con un canal propio de televisiónXHPTP-TV, canal 34, así como 6 estaciones de radio (una en AM y 5 en FM).

- Sorprendentemente el 10% (97 programas) se encuentra en el Estado de Baja California Norte⁴. Una posible razón para que exista una cantidad tan grande de escuelas de comunicación con relación al resto de los Estados es que aparte de su riqueza y desarrollo económico, su ubicación geográfica de cercanía con Estados Unidos es puerta a la Región Asia-Pacífico. Su integración multicultural y multiétnica la convierten en un campo fértil para el desarrollo de la disciplina en toda su extensión: intercultural, organizacional, relaciones públicas, medios, comunicaciones internacionales, mercadotecnia, publicidad y mercadotecnia internacional, comercio electrónico, diseño audiovisual, ente otras.
- El 6% (57 programas) se encuentra en el Estado de Coahuila⁵. Su condición fronteriza la hace también un centro multicultural y multilingüístico. Existen en ella organizaciones que exigen del egresado en comunicación, habilidades interculturales, multilingüísticas, de mercadeo, comercio y exportación de frutas, vinos y cárnicos.
- El 5% (50 programas) se encuentran en Guanajuato⁶. La enseñanza de la comunicación es un fenómeno predominantemente urbano; se da y se fomenta en las zonas metropolitanas, mientras que en los ámbitos rurales –a excepción de la radio y las historietas–, se permanece ajeno a los desarrollos tecnológicos y al contacto con las telecomunicaciones. Se puede decir que son áreas de oportunidad que la comunicación tiene pendiente en su calidad de disciplina y como práctica profesional.

1. Características La calidad de la enseñanza en la región

Indicadores de calidad

Los criterios de calidad que se identifican en las instituciones mexicanas de enseñanza de la comunicación no necesariamente tienen que ver con el hecho de si están acreditadas o no.

Más bien la evidencia señala la existencia de los siguientes factores:

- Procesos continuos y de calidad para la formación de su capital humano: que las instituciones cuenten con procesos que garanticen la formación continua, tanto técnica como humana de toda la planta laboral.
- Procesos continuos que garanticen la escolaridad formal en ascenso de sus profesores: que la institución contrate y retenga profesores que tienen interés por crecer académicamente; así como el que establezca procesos para

4 El Estado tiene poco más de 2.8 millones de habitantes y está considerado después de Nuevo León, el estado más rico per-cápita, y el que tiene el menor nivel de pobreza.

5 El Estado posee 2.5 millones de habitantes.

6 El Estado es el sexto más poblado del país y tiene casi cinco millones de habitantes; 54 oficinas telegráficas, 119 estaciones de microondas, 14 canales de televisión y 53 estaciones radiofónicas

garantizar la formación escolarizada y de habilidades pedagógicas de sus docentes.

- Procesos continuos que garanticen la experiencia profesional de sus docentes: que las instituciones busquen que sus profesores cuenten con la experiencia profesional necesaria para impartir materias profesionalizantes o prácticas.
- Instituciones en las que el alumno cuente con la suficiente infraestructura para su formación: entre otras, con biblioteca, instalaciones de laboratorios para la producción mediática e hipermediática con tecnología de punta.
- Instituciones con una gran reputación que permita un alto retorno a la inversión que realizan los educandos o sus familias, a fin de garantizar la obtención de un empleo para sus egresados.
- Instituciones cuya cartera de inscritos garantice una red de relaciones y contactos que faciliten en un futuro la obtención de proyectos o de espacios laborales con remuneración satisfactoria.
- Instituciones reconocidas por el impacto que tienen en la sociedad: que contribuye a la elaboración de políticas públicas que incide en la toma de decisiones de los sectores productivo, social y público.
- Instituciones que cuenten en su interior con estabilidad política y social.

Fortalezas y debilidades

Para el contexto mexicano, una de las debilidades que afectan la calidad de la enseñanza en comunicación recae principalmente en la sobreabundancia de escuelas o programas que imparten la comunicación en el país. La oferta ha aumentado sin registro ni control alguno hasta alcanzar la cifra señalada de las 1,006 licenciaturas que han sido reportadas. Otra debilidad de la enseñanza de comunicación es que ésta sea considerada una disciplina ligera, apta para quienes no desean tomar en serio su formación profesional y que las universidades e instituciones educativas la empleen como espacios para engrosar sus filas de matriculados, dejando en libertad a otras carreras para aumentar sus niveles de exigencia.

Madurez institucional

Existe un gran potencial para el desarrollo de la excelencia académica en México. La gran mayoría de los docentes en el momento actual cuenta con estudios de licenciatura únicamente. Los docentes y las instituciones que los emplean están conscientes de que ello debe mejorar. Para tal fin, las instituciones educativas han desarrollado un sinnúmero de programas de postgrado en comunicación en sus aulas, dedicados principalmente al fortalecimiento de la escolaridad formal de sus maestros e investigadores. Por otra parte, el Conacyt, la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otras instancias públicas, han desarrollado una serie de estímulos encaminados a potenciar la formación de los docentes tales como el Promep o el SNI.

2. Características de las instituciones (recursos, equipos, uso de tecnología)

Capacidad de innovación

Casi todas las escuelas que respondieron la encuesta cuentan con cabina de radio, sala de cómputo, y sus administrativos tienen correo electrónico. Un aproximado entre 80 y el 90% cuenta con profesores y alumnos con correo electrónico, laboratorio de multimedia, edición de video, biblioteca especializada, estudio de televisión. En cantidades menores, se cuenta con videoteca, hemeroteca, centro de documentación. Solamente el 13% cuenta con laboratorio de cine.

Estas cifras dan a conocer que las escuelas encuestadas cuentan con los mínimos suficientes para llevar a cabo sus trabajos de producción de conocimiento y de realización en medios. Cabe señalar que son bastantes (un 30% aproximado) las que no cuentan con esos mínimos, siendo factores críticos: el laboratorio de cine, la hemeroteca, la enseñanza en línea, el centro de documentación y la videoteca. El hecho de que cuenten con espacios dedicados a estas tareas y prácticas no necesariamente quiere decir que se tenga la tecnología de punta suficiente ni que se use óptimamente. Averiguar esta situación es objetivo de un segundo estudio. Por otra parte, en este momento se desconoce si la cantidad de instalaciones y equipos con que se cuenta para las prácticas en laboratorios y/o salas de cómputo sean suficientes para dar servicio a la matrícula de estudiantes. Así mismo, la pregunta de si dichas herramientas y equipos le permiten o no al joven insertarse con éxito en el mercado laboral, dependerá en buena medida de si la tecnología con que están equipados los laboratorios escolares tiene su equivalencia con los del mercado laboral. Más aún, hay evidencias de que el desarrollo tecnológico, tanto en el hardware como en el software siempre va por delante de la velocidad y la adecuación con que docentes e instructores logran capacitarse para enseñarlo adecuadamente.

3. Demanda y oferta

Necesidades educativas de los jóvenes

Como se mencionó anteriormente, existe una falsa percepción de que la licenciatura en comunicación es una carrera *light*. Se ha constatado que en algunas universidades se han eliminado las clases de matemáticas y estadísticas para captar mayor ingreso de alumnos; mientras que en otras, han implementado evaluaciones de habilidades verbales para potenciar la expresión oral en los estudiantes. Para evitar este prejuicio, se han buscado fórmulas para restringir el acceso a los alumnos elevando los criterios de selección, pero se han visto frenadas por temor a perder la matrícula. Algunas universidades aplican un examen general de ingreso como evaluación para calificar sin que ello ayude a filtrar la vocación del alumno. Muchas universidades tienen la carrera de comunicación como el espacio para asegurar

una matrícula importante, dejando a las otras ofertas disciplinarias las tareas de la elevación de la exigencia y la calidad y, por lo tanto, la posibilidad de tener menor matrícula en estas.

En últimos años, se ha incrementado la tendencia por estudiar cine entre los alumnos de comunicación, debido al creciente mercado de la industria cinematográfica y su impacto en taquilla nacional y su reconocimiento en el extranjero. Sin embargo, esta demanda no corresponde al abastecimiento y equipamiento de laboratorios de cine del país.

Pese a la preocupación existente por reducir la demanda en la matrícula de comunicación se perciben tres situaciones que están impactando a los programas de comunicación en México: 1) el descenso en la demanda por el estudio de comunicación en sí debido al acelerado surgimiento de carreras afines tales como diseño digital, comunicación multimedia, producción televisiva, entretenimiento, periodismo, publicidad, relaciones públicas, cine, comunicación y cultura, tecnología educativa, entre otras; 2) el bono poblacional de jóvenes se ha venido reduciendo en el país. Ello implica que la pirámide poblacional se reduzca lo que repercute en el porcentaje de población que habrá de cursar estudios superiores en los próximos años; 3) en las universidades y centros de enseñanza en comunicación se sigue abocando la docencia al estudio de los medios tradicionales y poco a los nuevos medios que son analizados desde las ingenierías, el diseño y la administración más que desde las ciencias sociales y la comunicación; 4) no hay suficientes profesionales habilitados para cubrir las plazas docentes, ni alumnos suficientemente preparados para ocupar puestos estratégicos en nuevas áreas de la comunicación; 5) la propia dinámica administrativa de las universidades frena la posibilidad de actualización docente.

Se está, por lo tanto, ante una problemática multifacética que tiene a las licenciaturas de comunicación ante retos difíciles de enfrentar: por un lado, está la calidad misma con que se ofrecen los programas y la exigencia de las universidades de servir de receptáculo de grandes cantidades de estudiantes cuando no existen tales; por otra parte, el estudio mismo de la comunicación que requiere de la creciente especialización que va atomizando la empequeñecida población de jóvenes en el país; para dar respuesta a la exigencia de gran especialización que se exige de la formación y actualización de los docentes de Comunicación.

Necesidades del mercado laboral

Conscientes de la falta de puestos laborales, muchas universidades se cuestionan cómo disminuir la demanda de la carrera sin mermar la matrícula.

Para garantizar que los egresados logren ubicarse laboralmente en las áreas de su especialización, se vuelve necesaria la adecuada orientación de proyectos termina-

les o tesis que sirvan de dos maneras a sus egresados: 1) de tarjeta de presentación o portafolio profesional, así como 2) de creación de oportunidades de negocio y autoempleo. En México hacen falta cursos o talleres que potencien la capacidad emprendedora de los alumnos. Así mismo, se hace evidente la necesidad de fortalecer las alianzas y sinergias entre la academia y los sectores empresarial y público.

A fin de garantizar puestos laborales para los egresados de comunicación, los directores de las escuelas han planteado varias posibilidades: 1) restringir el ingreso a los alumnos que no cumplan con el perfil profesional; 2) desarrollar el perfil laboral del comunicólogo para no cerrarlo a las opciones tradicionales como pueden ser los medios de comunicación; 3) una preocupación actual de las escuelas de comunicación en México responde a la necesidad de ofrecerle a los jóvenes las herramientas para que sean expertos en lenguajes de tipo web; 4) orientar a los mismos alumnos mientras cursan la carrera para que se les vaya aclarando lo que podrán hacer en un futuro y que descubran en el proceso la vocación que tienen para especializarse en las distintas áreas de la comunicación.

En términos generales, son los alumnos, los egresados y los empleadores quienes reclaman la actualización de planes de estudio de los planteles, para que se incorporen nuevos contenidos más acordes a las necesidades de las tendencias globales. Mientras que en muchas instituciones de educación superior se sostiene que se le haría un grave daño a los jóvenes y a la sociedad si se descuida la formación humanista. Ambas posiciones tienen su parte de razón y es necesario encontrar el justo medio que asegure, por una parte, la formación de hombres y mujeres, íntegros y plenamente humanos y, por otra, la capacitación de profesionales en los desarrollos tecnológicos que requiere la sociedad del conocimiento.

Ante estos retos, un gran número de directivos y de docentes de comunicación se plantea si los nuevos perfiles que la sociedad requiere de los alumnos, no resultan demasiado ambiciosos para que los profesores puedan atender a estas innovadoras necesidades de formación. Aunado a ello se presentan varias problemáticas: 1) la complejidad que implica la contratación de profesores que cumplan al mismo tiempo con experiencia profesional y las habilidades docentes suficientes para ser facilitadores de la generación de las nuevas competencias del desarrollo profesional; 2) la subvaloración existente en la sociedad mexicana del trabajo docente; 3) las consecuencias que trae consigo el que no se contrate a profesores en condiciones óptimas a tiempo completo lo que hace más difícil que éstos se actualicen, que realicen investigaciones y prácticas profesionales que vinculen a la academia con el sector productivo; 4) el hecho de que el claustro docente de comunicación no participe suficientemente en la elaboración y propuesta de políticas públicas que incidan en mejores equilibrios en el desarrollo de la disciplina, sus escuelas, sus contenidos y su vinculación al mercado laboral y a las necesidades de la sociedad.

Con vías a resolver esta problemática en el seno del Coneicc, se ha planteado la necesidad de: 1) formar un área de especialización en docencia de la comunicación; 2) impulsar diagnósticos colectivos e institucionales; 3) apoyar la profesionalización del docente en comunicación.

Productividad de los egresados

Con respecto al logro de puestos de alta productividad en el mercado laboral que tienen los egresados en México, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo que realizan la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi) a través de su Observatorio Laboral, señalan que para el año 2008 había 135 mil profesionistas de comunicación con empleo. Ello significó un incremento de 12 mil empleos con respecto al año 2007. Las actividades económicas que desempeñan los egresados en comunicación tienen que ver con el comercio, el gobierno y organizaciones internacionales, los servicios profesionales, financieros y corporativos, servicios sociales y con transportes, comunicaciones, correos y almacenamiento. Estas cifras nos señalan que es casi nula la participación de los egresados de comunicación en los medios masivos. Lejos de ello han tenido que recurrir a tomar empleos en el comercio, en el transporte, en los servicios sociales y de gobierno en los cuales no se tiene la certeza de que estén desempeñando labores de comunicación.

Casos de éxito

México es un país que ha invertido mucho talento e investigación en la autovaloración y reflexión sobre la propia disciplina. Basta ver: 1) la producción científica del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, la Universidad de Colima, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Sonora, la Universidad de Las Américas, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y la Universidad Anáhuac México Norte, entre otras muchas; 2) la madurez lograda por el Coneicc en la convocatoria hacia la calidad de las escuelas de comunicación, la preocupación por la formación docente, el impulso a la investigación de la comunicación, la sistematización de la difusión de la investigación, la vinculación de los alumnos con los sectores productivo, público, su participación continua en Felafacs, el surgimiento del Conac, la iniciativa de los Encuentros Docentes y Mantenimiento del Encuentro Nacional BIANUAL y más recientemente el Encuentro Nacional de Directores de Escuelas y Facultades de Comunicación Endec; 3) el trabajo a través de grupos de investigación coordinado por la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, el Encuentro Anual de la Amic que ya va en su Vigésima primera edición, los libros colectivos de la misma Amic y ahora su internacionalización e involucramiento en instituciones internacionales tales como Alaic, Iamcr, sin perder su naturaleza nacional; 4) la diversidad de Asociaciones Profesionales dedicadas a la comunicación tales como la Asociación Nacional de la Publicidad (ANP), la Asociación Mexicana de Agencias

de Publicidad (Amap), Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública (Amai), Asociación Mexicana de Comunicadores (Amco), Consejo Nacional de Autorregulación (Conar), Asociación Mexicana de Internet (Amipci), el Consejo de la Comunicación (CC), la Academia Mexicana de la Comunicación (AMC), la Academia Iberoamericana de Comunicación (AIC), Asociación Mexicana de Derecho a la Información (Amedi), el Club de Periodistas, los Colegios de Comunicación y Periodismo, la Asociación de Profesionales de Relaciones Públicas (Prorp) y muchas más; 5) un vasto cuerpo de académicos que de manera individual, apoyados por sus instituciones, han librado batallas de gran calibre: derecho a la información, economía política de la comunicación, internet, nuevas tecnologías y sociedad de la información, comunicación integral en las organizaciones, comunicación y educación, investigación en medios, sociedad civil, participación y recepción.

4. Oportunidades y obstáculos

Obstáculos

Una de las principales situaciones a las que se enfrentan actualmente las instituciones de enseñanza es: ¿qué papel están jugando las acreditadoras en la mejora de la calidad de los programas educativos? Los primeros intentos de acreditación que se registran en México datan de la década de los 70 y fueron impulsados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies). Desde aquel entonces se buscaba con ello ofrecer oportunidades educativas de calidad para todos los mexicanos.

Fue en el periodo comprendido entre 1989 y 1994 que se institucionalizaron los sistemas de evaluación apoyados por el Programa para la Modernización Educativa emprendido por el Gobierno Federal; surgiendo con ello en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación. De esta forma, a partir de 1990, se estableció un marco de referencia que sirvió a la mayoría de las instituciones públicas de educación superior para iniciar un proceso de evaluación institucional. En un principio la participación académica fue escasa a tal grado que desde 1993 se pierde liderazgo, siendo casi inoperante para 1996.

Es en el año de 1996 que se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees); acción con la cual se impulsa una segunda etapa de los procesos de evaluación.

Para el año 2000 y con el apoyo y la representación de la SEP, Anuies y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (Fimpes), se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) encargado, desde entonces, de reconocer a los organismos cuyo fin sea acreditar.

Como se puede ver, la evaluación y acreditación en México se realiza a través de un vasto número de instituciones e instancias especializadas como lo son:

- El Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) e Instituciones de Educación Superior (IES), para el caso de la evaluación de alumnos y egresados.
- IES y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para el personal académico y de investigación.
- IES, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees) y organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes); para los programas educativos de niveles técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura.
- IES, Ciees, Padrón Nacional de Posgrado SEP-Conacyt; para programas educativos de posgrado;
- IES y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (Fimpes), para instituciones.

Particularmente, la acreditación de programas de comunicación se da en el año 2002 con el nacimiento de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (Acceciso) cuya finalidad es diseñar e implementar procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos en disciplinas tales como: ciencias políticas, sociología, trabajo social, relaciones internacionales, antropología, administración pública, comunicación, geografía, ciencias de la información documental y bibliotecología.

Pese a que en el Coneicc y en la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (Amic) se insistía en la necesidad de contar con un órgano que acreditara exclusivamente los programas de comunicación, no fue hasta el año de 2006 que pudo fundarse el Consejo de Acreditación de la Comunicación, A. C. (Conac), con el objetivo de promover la calidad y la mejora continua de los programas académicos de comunicación a nivel superior a través de la acreditación.

La relación de programas e instituciones acreditados hasta el momento en México responden a la siguiente relación:

- Por parte de Ciees: 29 acreditaciones (27 públicas y 2 privadas).
- Por Acceciso: 27 acreditaciones (18 públicas y 9 privadas).
- Por Conac: 12 acreditaciones (3 públicas y 9 privadas).

En total existen 68 programas acreditados. Si se toma en consideración los 1,006 programas existentes en el territorio nacional, el porcentaje de acreditación de estos es de 6.75%

Es importante hacer notar que a 3 años de existencia del Conac tan solo el 2.6%, de los 462 programas registrados por Anuiés cuenta con dicha acreditación y el 1.19% de los 1006 registrados en este estudio.

Del universo reportado por Anuies, 16 programas cuentan con dos acreditaciones: 12 con Ciees y Acceciso; y 4 con Ciees y Conac, lo que equivale a un 3.5%. Con la acreditación en comunicación, los organismos mexicanos han buscado garantizar que se cuenten con indicadores que midan adecuadamente la excelencia académica de las instituciones. Por un lado, las acreditaciones sirven para detectar las áreas de oportunidad que tienen las instituciones y por otro para mejorar procesos académicos.

Actualmente en México, han participado en el seno del Conac 45 docentes como evaluadores. Dada la corta vida del organismo acreditador mexicano, aún no se cuenta con un instrumento probado del beneficio de la acreditación y de evaluación del impacto de esta en la institución acreditada.

Uno de los grandes temores que existe alrededor de la acreditación es si las instituciones podrán cumplir cabalmente con los indicadores requeridos por esta, además de la gran inversión que tendrán que hacer para tener las instalaciones, laboratorios y equipamiento requeridos por los consejos acreditadores para otorgar la acreditación. Además, otra gran preocupación que tienen las universidades es la cantidad de personal y el tiempo que tienen que dedicar éstos para la adecuada recaudación de las evidencias solicitadas. Hay que considerar además, en el caso de las instituciones públicas, que los profesores y administrativos se encuentran sindicalizados y sus perfiles impiden formalmente dar apoyo a cuestiones que no están estipuladas en el contrato colectivo. No solamente eso, sino que para la gran mayoría de los programas a ser acreditados, ello significa la oportunidad de hacer un análisis a consciencia del estatus que guardan no solamente respecto de instalaciones y equipamiento sino respecto de procesos de gestión de calidad.

Pareciera que gran parte de las universidades reconoce la gran inversión (tiempo, desgaste de personal, dinero y compromiso a la mejora continua) a que se ven obligadas para lograr una acreditación, aunque no le queda claro los beneficios a obtener. Por ello, es importante que las mismas acreditadoras desarrollen y difundan una relación de los beneficios que trae consigo la acreditación y que van desde el contar con una radiografía de las escuelas, identificar el factor de diferenciación, generar sentido de identidad, pertenencia y prestigio en la institución que se está evaluando, refuerzo de los presupuestos solicitados, ya que muchos de ellos están correlacionados con las recomendaciones hechas por la instancia certificadora; así como un agresivo plan de difusión entre las Instituciones miembros del Coneicc y más allá del ámbito de influencia del Consejo.

Se ha cuestionado el fin del porqué una universidad busca acreditarse: si ello responde a una necesidad por elevar los estándares de calidad o si es una pantalla pública que contribuye a la promoción de la institución y ello deriva en el incremento en la matrícula.

Con el fin de evitar que pongan en duda el valor de la acreditación, se sugiere que las instituciones acreditadas socialicen cómo es que la acreditación les ha beneficiado y ha mejorado el desempeño de su programa. En otras palabras, hay que capitalizar la experiencia de acreditación.

Con el fin de ayudar a las escuelas interesadas en acreditarse se propone la creación de talleres o grupos de trabajo que orienten por áreas o indicadores de evaluación previa a la solicitud de acreditación. Esta acción podría ayudar a que las instituciones midan sus fortalezas y debilidades antes de realizar la inversión.

En qué medida una acreditación impacta el nivel académico del alumno, sigue siendo una interrogante determinante para que muchas instituciones universitarias no se sometan al proceso de acreditación, incluyendo en ello el que no logran ver que se ajusten las carencias develadas por las evaluaciones, así como el que los consejos acreditadores evalúan lo que uno dice hacer sin medir realmente lo que realmente beneficia al programa.

Sin lugar a dudas, no existe una cultura de la evaluación: 1) ni en las instituciones; 2) como valoración entre pares; 3) reconocimiento por parte de la sociedad; 4) valor agregado de cara al alumnado; 5) como factor de unidad e identidad; 6) ni como sinónimo de prestigio.

Gestión de las instituciones

Administrar y dirigir programas de educación superior es una labor que en México exige un alto grado de responsabilidad y visión prospectiva. La situación educativa en nuestro país es preocupante: la universidad debe responder a demandas cada vez más complejas propias del mercado laboral y de la globalización, y a la vez subsanar las deficiencias de niveles educativos anteriores. En el caso de comunicación, por primera vez, quienes están al frente de esta carrera, encuentran la oportunidad de realizar una labor conjunta para reflexionar sobre el futuro de los estudios profesionales en comunicación durante el Primer Enedec.

Los principales problemas relacionados con la gestión de las escuelas de comunicación son:

- Los académicos no están preparados en su generalidad para llevar a cabo con éxito y eficiencia las labores administrativas.
- Aunado a ello, generalmente el director o coordinador saliente no prepara ni informa adecuadamente al responsable entrante.
- Descuido de la comunicación interna y de la conciliación de intereses de los diferentes públicos: alumnos, docentes de planta y autoridades.

- La necesidad de gestionar eficientemente las políticas de retención de los alumnos, las tutorías, la interiorización de los reglamentos y el conocimiento de la estructura organizacional de la institución educativa.
- La reestructuración curricular que se está llevando actualmente en la mayoría de las escuelas requiere de una transición que va del establecimiento de temas y subtemas hacia, la definición y logro de las competencias.
- La difícil y permanente vinculación del gestor hacia el interior del programa y hacia el exterior, para llevar a cabo una adecuada y fructífera conexión de la institución con los sectores empresarial, público y social.
- Lograr la obtención de grados académicos en los docentes, además de la necesaria experiencia profesional.
- Motivar que los profesores tengan una mayor predisposición al cambio.
- Tener una clara visión y proyección de la licenciatura y cómo insertar a sus egresados en el mercado laboral, sin descuidar las necesidades de la sociedad.
- El gestor debe ser capaz de llevar a cabo la planeación estratégica del programa convocando a los coordinadores de área y a sus profesores. Además, se hace necesario implementar con éxito dicha planeación.

5. Vínculos externos

Las instituciones privadas tienen una clara predilección por formar vínculos con el sector empresarial. Por su parte, las instituciones públicas tienen una mayor coincidencia con los sectores público, social y gubernamental. Estas diferencias se han venido diluyendo a lo largo de la última década en la que se ve con frecuencia que las instituciones, públicas como privadas, dan consultoría y ofrecen servicios de investigación, capacitación y desarrollo indistintamente a varios tipos de sectores.

Cada vez más, las instituciones de educación superior son conscientes de que sus ingresos no pueden ni deben depender de las colegiaturas. Ello es muy evidente para las instituciones privadas mismas, que han desatado una serie de programas para obtener recursos adicionales a través de fondos nacionales e internacionales, fundación de cátedras, la prestación de servicios y consultorías al sector privado, el ingreso a programas públicos de apoyo a la investigación y la mercadotecnia universitaria.

Presencia social

Una de las cuestiones centrales a discutir para el caso mexicano son las siguientes preguntas: ¿cómo perjudica a la profesión de comunicación la apertura de tantos programas de formación?, ¿existe algún mecanismo que se pudiera utilizar para que ya no se abran más programas en nuestro país? Las cifras que arroja el estudio cuantitativo registran un total de 1,006 programas de pregrado en comunicación y disciplinas similares. Ante estas cifras y sus consecuentes interrogantes se ha insis-

tido en que las autoridades mexicanas no otorguen permisos a las nuevas escuelas e instituciones sino se cumplen con los estándares y requisitos de calidad establecidos como lo son el Revoe y la acreditación que otorga el Consejo de Acreditación en Comunicación (Conac); otra certificación importante es el que los egresados de las escuelas de comunicación cuenten con una cédula que los ampare como profesionistas certificados. La proliferación desmedida y sin control de las escuelas de comunicación marca una oferta de bajos estándares y que produce, en cantidad y en calidad, egresados que no pueden ser absorbidos por el mercado laboral.

Proyección de la institución

La investigación en comunicación en México, por muchos años ha estado circunscrita a los docentes e investigadores. Una de las problemáticas que encuentran los profesores en México en la enseñanza de la investigación de comunicación es que los estudiantes la encuentran carente de aplicabilidad a los problemas de la realidad y que con frecuencia los proyectos no están orientados a producir resultados y a atender necesidades. Ante este prejuicio por la investigación, muchos alumnos rechazan becas de estudio vinculadas con la investigación.

En las dos últimas décadas se han hecho esfuerzos adicionales porque ello se revierta y se incorporen cada vez más los alumnos a las tareas de producción de conocimiento. El Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt), a través de su Sistema Nacional de Investigadores (SNI) busca dar apoyo a las instituciones y a los investigadores que incorporan a los alumnos a la realización de estudios y el Coneicc premia anualmente las tesis de licenciatura y de maestría en comunicación. La Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (Amic) ha abierto las puertas de sus Encuentros Nacionales a la participación de investigaciones de tesis de maestría y de doctorado

Profesores y la industria mediática

Existen tres categorías con relación a la vinculación de los docentes con las industrias mediática, hipermediática y del entretenimiento:

- El técnico: especialista en producción que labora en la industria pero que carece de credenciales académicas para insertarse en el ámbito universitario.
- El profesor de carrera académica que conoce bien la teoría y tiene las habilidades para impartir las clases, pero que carece de los conocimientos prácticos suficientes para vincular al alumno con las necesidades del mercado.
- El profesor-técnico que intenta hacer ambas cosas y que es muy valorado por las universidades, pero que acaba faltando a uno de dos ámbitos: la dinámica imparable de la producción mediática; la constancia, cuidado y paciencia que requiere las labores de la enseñanza/aprendizaje.

- El profesor conciliador que logra integrar ambas prácticas: solo un puñado lo logra y son efectivamente los de mayor valor para la institución educativa. Su precio suele ser por encima del promedio del mercado y son capitalizados preferentemente en los programas de maestría y doctorado.

Redes

Más del 81% de los programas en el estudio cuantitativo del proyecto Mapa Regional de la Comunicación en América Latina, Región México afirman pertenecer a redes de profesionistas e investigadores de nivel nacional. Solamente un 18% aproximado pertenecen a redes internacionales de asociaciones profesionales y de investigación. Es importante notar que hay una clara tendencia por pertenecer a grupos más amplios que se manifiesta por el alto porcentaje de programas que pertenecen a redes. No obstante, el rubro de las redes internacionales –que traspasan las fronteras de la República Mexicana para reunir y sumar esfuerzos de docencia, investigación y asociación con entidades más globalizadas– aún permanece en un proceso embrionario, ya que más de la mitad de las instituciones en el estudio no pertenecen a dichas redes.

A pesar de la evidencia que arrojan las cifras anteriormente expuestas, hay que señalar que muchas instituciones y sus integrantes, simplemente se afilian a redes sin tener una participación activa en éstas.

Existen otros casos en que se le da a un profesor-investigador la responsabilidad de la representación institucional ante diversas asociaciones y redes pero que por el exceso de trabajo dejan de contribuir activamente al engrandecimiento, tanto de su propia institución como el de la asociación.

Otra problemática que se observa con gran frecuencia es la del profesor que se involucra para aprovechar oportunidades de promoción y de difusión personales, dejando a un lado la riqueza que puede atraer para su institución y demás colegas que laboran en ella.

Aún existe un caso adicional mediante el cual es la institución la que se sirve del esfuerzo personal de un investigador acreditándose la participación en asociaciones y congresos, y haciendo que sea el investigador el que encuentre momentos fuera del horario laboral y que recurra a su propio bolsillo para asistir y participar.

En el caso internacional, las barreras más evidentes son, además del idioma, el que muchas instituciones gozan de un gran prestigio y reputación en el ámbito nacional, pero no en el internacional; razón por la cual no se les permite –en ocasiones– participar en asociaciones y redes globales.

Sector privado y organizaciones sociales

La vinculación entre la universidad y los sectores empresarial, público y social es un tema pendiente en la agenda de trabajo de muchas universidades a fin de garantizar al alumno el conocimiento de la aplicación de sus habilidades y competencias en el sector laboral; así como el mantenerlo al día de los requerimientos de la industria, el sector público y el Tercer Sector. Una vía para profundizar la vinculación del alumno con el sector productivo es las prácticas profesionales; poco exploradas por muchas instituciones, buscando no saturar los medios tradicionales y a las mismas empresas, sino ampliar el banco de datos de instituciones en las cuales un alumno puede poner en prácticas su conocimientos.

Iniciativas interesantes

En fechas recientes entró en vigor la aplicación piloto del Examen General de Egreso para la Licenciatura en Comunicación (Egel). Este cubre cinco áreas de evaluación. Situación que ha preocupado a muchas universidades pues pareciera que además de lo limitado que se encuentra el perfil del comunicador se deban orientar las escuelas y facultades a formar a sus alumnos para aplicar y aprobar el examen; obligando a muchas instituciones a abandonar la idea de incursionar en otras áreas para no ver afectada su reputación y valoración, porque sus alumnos no aprueban el examen.

6. Perspectiva general y recomendaciones

Ante la necesidad de elevar los índices de calidad, exigencia y formación académica, se hace patente contar con indicadores sólidos de evaluación (muchos de ellos ya incluidos por las acreditadoras nacionales e internacionales).

Con el fin de impulsar la acreditación de las escuelas de comunicación se hace manifiesta la necesidad de difundir a las instituciones acreditadas por los organismos nacionales e internacionales compartiendo su experiencia, problemáticas y recomendaciones para futuras instituciones por acreditarse. Su difusión a través del sitio web de Coneic apoyado por un foro de preguntas frecuentes sería de gran utilidad. Es importante que las instituciones ya acreditadas socialicen con su comunidad de alumnos y profesores las bondades de contar con una acreditación ya que deben ser ellos los principales beneficiados de este proceso. Esto lo pueden lograr a través de eventos y ceremonias públicas al obtener dicha acreditación; incluyéndola en la folletería y herramientas de comunicación como lo son panfletos, catálogos y sitios web. Esto repercutiría en la trascendencia de la certificación y en el reconocimiento social de esta.

En el caso de las acreditadoras, deben establecer indicadores para evaluar la formación, vinculación y compromiso de los profesores con la investigación.

Aunado al tema de la generación de perfiles de egreso y laboral del comunicador por la academia y los empleadores, resulta muy importante generar una Bolsa de trabajo, servicio social y prácticas profesionales para los estudiantes y egresados para ampliar la oferta de trabajo.

Ante la inminente escasez de oferta laboral en nuestro país, se vuelve de vital importancia impulsar el espíritu emprendedor en los alumnos, contando para ello, con materias que los preparen para saber desarrollar, comercializar y mantener un proyecto personal. Ello además de fomentar el autoempleo, generará una mayor oferta de servicios independientes que se traducirán a largo plazo en espacios plurales y competidos para evitar la concentración de los medios en unos cuantos grupos.

Es importante señalar que ante la tecnificación de muchas áreas de especialidad de la disciplina, muchos directivos y académicos mexicanos hacen notar la necesidad de volver a la formación de alumnos con una sólida formación humanista. Este replantear la función de la universidad implica un balance de los diagnósticos que generalmente hacen las instituciones; así como una evidente profesionalización y profunda formación del que opte por dedicarse a la docencia en comunicación.

Una herramienta digital importante y que podría ser de gran utilidad para identificar el tamaño de la población que cursa y egresa de las carreras de comunicación sería el contar con un sistema informático en el que se pueda registrar en tiempo real el número de alumnos entrante y saliente por escuela, área de especialización y zona geográfica. Esto, además de ayudar a fortalecer las áreas terminales y la oferta laboral, permitiría a los directivos y miembros del Coneicc, definir tendencias y áreas de oportunidad.

Si deseamos que el comunicador sea un agente de cambio y transformación social, es muy importante que desde su ingreso a las instituciones de educación superior se diseñen y sistematicen indicadores que aclaren con mucho detenimiento a los alumnos su perfil de ingreso, egreso, deberes y compromisos que adquirirá –de cara a la sociedad– al formarse en esta disciplina. Así mismo, es importante pulir el perfil docente, mejorar la infraestructura de enseñanza para que los académicos cuenten con las condiciones necesarias para poder cubrir los nuevos programas académicos para fin de que el egresado pueda ser competente en el mercado laboral actual.

Cuestionamientos pendientes para futuras investigaciones en la formación del comunicador en México

¿Qué espacios están siendo ocupados por nuestros alumnos?, ¿cómo hacer frente a la gran oferta educativa que surge de los sistemas no certificados?, ¿cuál es el estado de la problemática que guarda la enseñanza de la comunicación en México?, perfil de entrada de los alumnos de las escuelas de comunicación, perfil de egreso de los licenciados en ciencias de la comunicación, ¿cuál es la relación entre las competencias que se enseñan en las escuelas con las necesidades de trabajo?, ¿cuál es la relación de las competencias que se adquieren en las escuelas de comunicación con las necesidades de la sociedad?, ¿cómo perjudica a la profesión de comunicación la apertura de tantos programas de comunicación?, ¿qué debemos hacer para que los egresados de comunicación trabajen en las áreas para las que fueron preparados?, ¿qué estamos dejando de hacer para que esto suceda?, ¿habría algún mecanismo que se pudiera utilizar para que no se permita la apertura de más programas de comunicación en el país?, ¿qué apoyo debemos dar a nuestros egresados para encontrar mejores oportunidades de trabajo?, ¿debemos pensar en una reorientación de la enseñanza de la comunicación para satisfacer las nuevas demandas del mercado laboral?, ¿con qué expectativas ingresan los estudiantes a esta carrera?, ¿en qué medida corresponden los perfiles de ingreso al planteamiento de la oferta educativa en materia de comunicación?, ¿cuál es la condición de nuestros planes de estudio con respecto a su pertinencia y actualización?, ¿el perfil de egreso es pertinente con respecto a las necesidades sociales y los requerimientos del campo laboral?, ¿qué función social cumplen los profesionales de la comunicación?, ¿cuál es la asignatura pendiente de comunicación en lo que se refiere a nuestra función social?, ¿cuál es la condición general de la planta docente en comunicación?, ¿qué perfiles docentes son deseables y no se consiguen fácilmente?, ¿dónde se encuentran nuestros egresados?, ¿la labor profesional de los egresados: reproduce un sistema o es agente de cambio social?, ¿cómo se está comportando la matrícula en términos de crecimiento?

Conclusiones: 2009, la implosión de la enseñanza de la comunicación

Mientras en los años anteriores se vivió en México una explosión de escuelas, centros e instituciones dedicadas a ofertar programas de enseñanza afines a las ciencias de la comunicación, permitiendo el florecimiento y consolidación tanto de universidades de gran excelencia académica, como de programas de dudosa calidad, hoy en día damos cuenta de un nuevo fenómeno en el que las universidades, escuelas y centros de gran tradición y calidad buscan retener lo más posible a sus egresados en el interior de sus muros.

Este fenómeno de implosión pretende atraer a los egresados de la misma institución y retenerlos a lo largo de su vida profesional y académica a través de progra-

mas de extensión y postgrado. Esta tendencia responde en buena medida a varios factores:

- La reducción de jóvenes en el espectro nacional y el cada vez más decadente índice de natalidad hace que la escasa población de jóvenes se tenga que repartir más en un número cada vez mayor de escuelas, universidades y centros de formación.
- La fidelización del egresado de licenciatura para que siga alimentando la base de la matrícula de su alma mater; ello fortalecido por programas de vinculación con egresados y/o exalumnos apelando al sentido de pertenencia.
- Suele ser más fácil retener a los egresados que ya han establecido un lazo emotivo y un apego académico con la universidad que atraer nuevos estudiantes.
- Programas más agresivos de planes de beca y financiamiento para retener alumnos en la continuidad académica.
- Las hoy escasas posibilidades de empleo que existen en el país dada la crisis económica en las que se encuentra han hecho que una totalidad aproximada de 8.5 millones de jóvenes se encuentren sin empleo y sin posibilidad de realizar estudios, acción que han empezado a capitalizar las escuelas de bajo costo y/o micro programas de adiestramiento rápido ofertado por las universidades de calidad.
- Las empresas del mercado laboral tienen una tendencia a deshacerse de las personas que van adquiriendo experiencia y *know how* a través de los años de labor en sus instalaciones. Ello se da debido a que al tiempo que puede ser atractivo para que las organizaciones retengan a su capital humano más valioso constituye también un factor de riesgo para ellas. Esos empleados al pasar los años van adquiriendo derechos, prestaciones y antigüedad. Ello implica un costo creciente para las firmas. Por esta razón se opta por una alta rotación en el empleo mediante el cual las compañías contratan a personal cada vez más joven y de menor experiencia, pero contratables a cambio de salarios más bajos. Los jóvenes –quienes han percibido esta tendencia– buscan, al tiempo que trabajan, irse calificando cada vez más en el marco de las instituciones académicas de tal manera que la obtención de grado (especialización, maestría, doctorado, postdoctorado), va siendo un proceso que realizan en paralelo con el fin de asegurar un lugar en el mercado laboral, sea este el profesional o el académico.
- Ante la incapacidad de la absorción de la demanda por parte de universidades públicas y el alto costo de las universidades privadas se ha generado el fenómeno de la sobre abundancia de oferta de menor calidad educativa.
- Existe la tendencia a ofrecer empleo a los egresados de la misma institución por sobre los egresados de otras instituciones; ello, a la vez que somete a la institución a un proceso endogámico, la fortalece en sus valores y tradiciones.

CAPÍTULO VI

Brasil: El estado, la académica y los procesos de reestructuración.

Gerson Luiz Martins¹. *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

1. Qualidade do ensino na Região

Indicadores de Qualidade

A pesquisa na região Brasil ficou prejudicada devido, principalmente, a dois fatores: num primeiro momento ao tamanho da região, de dimensões continentais. Conforme os dados levantados pela equipe e comparados com os dados fornecidos pelo Ministério da Educação do Brasil há mais de 1200 cursos de comunicação (dados anexos) e é muito difícil atingir a todos. A equipe que atuou, e ainda atua no contato com os dirigentes dos cursos, fez contatos primeiro por e-mail e em seguida pelo telefone com praticamente 90% dos coordenadores e dirigentes dos cursos. O resultado da resposta, por meio dos preenchimentos dos formulários demonstram claramente a dificuldade em se obter retorno, feed-back. Num segundo momento, houve também o problema com a tradução do questionário para o português que não coincidiu com o momento em que a equipe fez os contatos. Houve uma demora, por parte da Felafacs para disponibilizar o questionário em português e isso dificultou, para inúmeros coordenadores, diretores responder às questões. E se pode ainda levantar um terceiro aspecto que diz respeito ao preenchimento do formulário. Percebe-se que alguns preencheram de forma errada, fato que deve ter sido causado pelo erro na compreensão do formulário ainda em espanhol. Nesse aspecto a avaliação qualitativa fica comprometida, pois o universo de respostas (66) não chega a 10% do total de escolas no Brasil.

Pontos fortes e pontos fracos

Há muitos anos em atuação na pesquisa e reflexão sobre o ensino de jornalismo, principalmente no período que estivemos como presidente do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ-www.fnpj.org.br) se pode constatar que o Brasil é um mosaico com muitas diversidades, muitos aspectos no que se refere ao ensino de comunicação. Pelas diversidades regionais, há também diversidade na qualidade, na estrutura, no formato dos cursos da área de comunicação, mesmo que há pouco tempo, 1982, o Ministério da Educação tenha infligido às escolas uma

¹ Participaram da equipe de pesquisadores os acadêmicos do Curso de Jornalismo da UFMS: Fernanda Kintschner, Catarine Sturza, Laryssa Caetano, Danilo Nery, Fernando Vilela de Melo, Eduardo Lyvio.

estrutura curricular mínima que, na maioria dos casos, se tornou uma estrutura curricular máxima, o que padronizou o formato do ensino de comunicação, não obstante as características locais que, de forma transversal, infligiam diferentes formatos, metodologias para os cursos de comunicação. Há, hoje, significativas diferenças de qualidade no ensino de comunicação, desde escolas com alto padrão a cursos, escolas que sofrem com a falta de infraestrutura, corpo docente, biblioteca e atuam em condições muito precárias, muitas vezes somente com “quadro negro e giz”. No caso do Brasil, os cursos que possuem mais qualidade estão localizados nas regiões sul e sudeste. Não se pode, no entanto, afirmar que os cursos localizados em outras regiões não tenham qualidade, mesmo nas outras regiões há cursos de excelente qualidade e de referência, como é o caso da Universidade Federal da Bahia, no entanto a quantidade de cursos de alta qualidade fora das regiões sul e sudeste é menor. Os cursos com melhor qualidade estão localizados, em sua maioria, nestas regiões.

Institucional maturidade

No caso do Brasil, os melhores cursos de comunicação ou de jornalismo estão localizados, principalmente nas universidades públicas federais. Em regra geral podemos afirmar que as universidades federais, apesar de várias possuírem problemas de infraestrutura, possuem os cursos com melhor qualidade. Esse fato decorre, principalmente, da dedicação do corpo docente. O corpo docente das universidades públicas federais tem dedicação plena às atividades do ensino, desenvolvem pesquisas e promovem atividades de extensão. De outro lado, a maioria dos cursos das universidades e faculdades privadas, o corpo docente tem dedicação parcial, em sua maioria são professores chamados “horistas”, se dedicam ao ensino, quase que exclusivamente, somente no momentos de sua atividade didática, em sua aula. Esse fato também determina que as universidades públicas tenham uma melhor qualidade. No que se refere às universidades privadas, exceções devem ser mencionadas, como é o caso das universidades católicas que alcançaram excelente nível de qualidade e também de infraestrutura, item este que está muito melhor qualificado se comparado às universidades públicas. O ensino de comunicação no Brasil passa, neste momento, por uma reestruturação. Isso decorre de dois fatos principais: a criação de uma Comissão para reformular as diretrizes curriculares dos cursos de Jornalismo e a recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que extinguiu a necessidade da formação universitária para o exercício profissional do jornalismo. Embora esses dois fatos influenciem diretamente a formação universitária, os cursos de jornalismo, há repercussão nos outros cursos da área de comunicação. Os cursos de Cinema e Audiovisual, por exemplo, tiveram, em 2006, também a criação de diretrizes curriculares específicas. Com a aprovação da diretrizes curriculares específicas para Jornalismo e, portanto, a possibilidade de se criar cursos de Jornalismo apartados dos cursos de comunicação, se deduz que outros cursos da área de comunicação devem seguir na mesma direção. Neste aspecto, conforme estudos

de Meditsch² e Marques de Melo³, o ensino de comunicação pode ser caracterizado como em claro sinal de avanço e para atingir seu estado de maturidade.

2. Características das instituições

A capacidade de inovação

A maioria das instituições de ensino, dado que o acesso às tecnologias estão facilitados e com custos menores, possuem boa capacidade de inovação e de uso dessas tecnologias, principalmente no que se refere às tecnologias da informação e da comunicação (TICs). As escolas de comunicação possuem laboratórios de informática atualizados e com capacidade de produção multimídia. Nesse aspecto, há cursos, escolas que despontam com alta tecnologia, principalmente as maiores escolas no âmbito privado. Veja por exemplo a PUC do Rio Grande do Sul, entre outras. Nesse aspecto, há uma situação ainda precária no âmbito das instituições públicas federais, em alguns casos, como o exemplo da própria Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que, neste momento, não possui laboratório de informática e os laboratórios de TV e rádio trabalham em situação muito precária no que se refere a infraestrutura.

Tecnologia Recursos

As universidades brasileiras, as escolas de comunicação, em geral, possuem laboratórios de informática atualizados que proporcionam capacidade para produção multimídia. Há várias escolas que trabalham com equipamentos macintosh, o que demonstra objetivos e trabalhos de alta tecnologia. Neste aspecto, é importante ressaltar diversos trabalhos inovadores, como os realizados pela Universidade Federal da Bahia, PUC Rio Grande do Sul, Universidade Metodista de São Paulo, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Federal de Santa Catarina, entre outras. As equipes de trabalho, seja de produção ou de pesquisa é composta pelos professores, estudantes de graduação e pós-graduação e auxiliados pelos técnicos das instituições.

3. A procura e a oferta

Necessidades educativas dos jovens

Em sua maioria, as universidades, os cursos de comunicação e de jornalismo no Brasil, respondem afirmativamente esta questão. Como mencionado anterior-

2 Meditsch, Eduardo. *O conhecimento do jornalismo*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1992.

3 Marques de Melo, José. *Jornalismo. Forma e conteúdo*. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009.

mente, há um processo de mudanças no ensino de comunicação no Brasil que pretende atender às demandas educativas, profissionais e sociais.

Necessidades do mercado de trabalho

Embora durante muitos anos, principalmente após a implantação dos cursos de comunicação com base na política do Ciespal, por meio do acordo Mec/Usaid, os cursos de comunicação estiveram apartados de mercado de trabalho, há, contemporaneamente, uma aproximação. Foram criados inúmeros projetos de integração entre o ensino e a área profissional, em todos os cursos, seja de jornalismo, principalmente, tanto quanto de publicidade, relações públicas, cinema e audiovisual, editoração e outros. Da mesma forma, muitas empresas criaram cursos de curta duração onde fazem o treinamento dos seus ingressos, destaque para os cursos dos jornais Folha de São Paulo, Estado de São Paulo e da Editora Abril. De outro lado, instituições que reúnem professores e pesquisadores como Intercom, SBPJor e FNPJ promovem atividades, cursos e oficinas em parceria com o mercado de trabalho para efetivar a integração com as universidades.

Produtividade Alumni

Pode-se afirmar que sim. Na área de jornalismo, especificamente, com a decisão do STF, embora as empresas tenham patrocinado a decisão da suprema corte de justiça no Brasil, as mesmas manifestam e efetivam a preferência pela contratação de profissionais egressos dos cursos de Jornalismo ou de comunicação. A principal “reclamação” do setor empresarial sobre a formação diz respeito a uma desatualização dos egressos, principalmente na área de tecnologia. Esse fato é uma consequência da precária infraestrutura de várias escolas. As iniciativas de integração escolas e mercado equacionaram muitos entraves e dificuldades da formação. Do lado das escolas, se objetiva qualificar o mercado de trabalho para que haja sempre uma reflexão sobre o fazer, sobre a atividade do profissional de comunicação e não se restrinja a uma atividade operacional ou técnica exclusivamente.

4. Oportunidades e obstáculos

Os obstáculos ou dificuldades das escolas de comunicação podem ser pontuados:

- Precária infraestrutura que não permite um conhecimento e investigação da realidade do profissional e da atuação profissional na área, especificamente nas universidades públicas federais e em algumas instituições privadas;
- Corpo docente em atividade fora de sua área de formação e em algumas vezes o número inadequado de professores;
- Desatualização do Projeto Pedagógico do curso;

No caso de muitas universidades e faculdades privadas, a baixa remuneração dos professores e a insegurança de trabalho. Algumas instituições contratam professores por hora/aula e por semestre. Esse fato não permite aos professores uma dedicação de melhor qualidade no desenvolvimento do curso.

Gestão de instituições

Há diversos formatos de administração nas instituições. Há instituições com diretores de curso, outras, como a Universidade de Brasília, que possuem Faculdades de Comunicação, outras, em sua maioria, a gestão é realizada no modelo de coordenação de Curso. Os principais desafios se apresentam na estrutura do corpo de professores, seja na quantidade inferior às necessidades, seja na instabilidade ou na inadequação, e também na precariedade da infraestrutura. O caso da UFMS é simbólico, pois sem infraestrutura há comprometimento da qualificação da formação.

5. Links externos

A maioria dos cursos de comunicação ou de jornalismo buscam estabelecer vínculos externos, principalmente com as empresas de comunicação ou jornalísticas. Na estrutura atual da legislação que regulamenta a profissão do jornalista (Decreto-lei 972/69), é proibido o estágio. No entanto, a Federação Nacional dos Jornalistas, em comum acordo com os Sindicatos, propôs uma regulamentação do estágio que favoreceu a possibilidade de estudantes de último ano realizarem, nesse período, a experiência da atividade profissional nas empresas. Essa regulamentação, embora não devidamente implementada, “oficializa” uma situação recorrente nos cursos. Um grande número de estudantes de jornalismo, em vários períodos do curso, mas principalmente no terceiro e quarto ano, se integravam às redações jornalísticas das empresas ou nas assessorias de comunicação.

Projeção Social

Os cursos de comunicação ou de jornalismo no Brasil implementaram, a partir das políticas de inclusão social e, principalmente, a partir das atividades estudantis e políticas contra a ditadura que durou até 1985, inúmeros mecanismos de atuação social, como jornais comunitários, rádios comunitárias, uso do jornal na escola, além de pautar as questões sociais em todos os projetos laboratoriais, principalmente nos jornais laboratórios⁴. Dessa forma, os cursos conquistaram reconhecimento social, principalmente nas classes sociais mais pobres da população. Em Campo Grande (MS) especialmente, os jornais laboratórios dos cursos existentes

4 Lopes, Dirceu Fernandes. *Jornal laboratório. Do exercício escolar ao compromisso com o público leitor*. São Paulo, Summus, 1989.

na cidade são distribuídos gratuitamente para a população no centro da cidade. Esse fato promove uma concorrência saudável pela qualidade da informação jornalística diante dos jornais comerciais.

Projeção da instituição

A projeção das escolas de comunicação acontece principalmente pela atuação comunitária. Os diversos projetos de comunicação comunitária marca a presença dos cursos de comunicação na sociedade. Os cursos realizam eventos e outras atividades acadêmicas, mas o que mais define a presença das escolas na comunidade são os projetos de comunicação ou jornalismo comunitário.

Professores na indústria da mídia

Na estrutura de ensino brasileira, os professores das universidades públicas, principalmente federais, têm regime de dedicação exclusiva. Não há possibilidade de participar das estruturas das empresas de comunicação. Exceções acontecem nas universidades públicas estaduais em que não há regime de dedicação exclusiva e alguns professores atuam também na indústria midiática. Nas universidades privadas, ao contrário, a maioria dos professores atuam na indústria midiática, nas empresas de comunicação, em diversas instituições em atividades de assessoria de comunicação ou assessoria de imprensa.

Networking

Em termos de instituições de ensino não há uma rede. A Associação Brasileira de Ensino de Comunicação - ABECOM está desativada. Nesse aspecto, há uma rede que reúne professores (Fórum Nacional de Professores de Jornalismo-FNPJ), pesquisadores de jornalismo (Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo-SBPJor), pesquisadores de comunicação (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação-INTERCOM), pesquisadores em cinema (Associação de Pesquisadores em Cinema e Audiovisual-SOCINE), programas de pós-graduação stricto-sensu em comunicação (Associação dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação-COMPÓS) e diversas outras associações decorrentes de muitas especialidades da comunicação, como por exemplo: economia da comunicação, política da comunicação, entre outras.

Setor Privado e Organizações Sociais

Na maioria das regiões, cidades e estados brasileiros, os cursos de comunicação tem uma relação esporádica e pontual com o setor privado e de forma mais constante e regulada com organizações sociais, conforme mencionado anteriormente. ME-

DITSCH⁵ relata de forma clara e acertada a separação entre os cursos de comunicação, principalmente jornalismo, e o setor privado. Essa realidade mudou nos últimos anos e não há mais qualquer preconceito sobre as empresas jornalísticas. Há sim uma busca de aproximação e de intercâmbio permanente. Dada as dificuldades de manter infraestrutura necessária no âmbito das escolas de comunicação, as instituições buscam parcerias com o setor privado para equacionar essas dificuldades. Importante também destacar o trabalho de algumas organizações sociais, como por exemplo a Agência de Notícias dos Direitos da Infância –Andi e também do Instituto Itaú Cultural, além de algumas empresas do setor privado na aproximação com o ensino de jornalismo, por meio de prêmios e ações que valorizam a integração e o enfoque para ações sociais específicas de interesse dessas organizações pelo ensino universitário de jornalismo.

Iniciativas de Interesse

Há muitos projetos e iniciativas importantes e interessantes, como seja o trabalho da Andi –Agência de Notícias dos Direitos da Infância por meio do Programa InFormação; do Projeto Itaú Cultural do Banco Itaú; dos muitos prêmios de Jornalismo das empresas públicas e privadas que incluíram a participação de trabalhos de estudantes de jornalismo. Na área de publicidade, importante relatar o Projeto Profissionais do Ano da Rede Globo de Televisão que, no âmbito regional, promove trabalhos realizados pelos estudantes de publicidade.

6. Não-formação universitária

Existem vários centros de formação em jornalismo ou comunicação das empresas de comunicação –Programa Trainée da Folha de S.Paulo; Curso Intensivo do Estado de S.Paulo; Curso Abril de Jornalismo-, são cursos que promovem um treinamento dos estudantes de jornalismo em seus manuais de redação, técnicas peculiares de produção jornalística e, fundamentalmente, enfatizam as políticas de trabalho e de administração dessas empresas. O público é formado basicamente por egressos dos cursos de jornalismo, selecionados por meio de concorridos testes, pois há uma demanda muito grande para esses cursos. Cerca de 400 a 500 estudantes se inscrevem para 10 a 15 vagas. Esses cursos têm recursos das próprias empresas e alguns casos (Estado de S.Paulo, por exemplo) há patrocínio de empresas do grupo empresarial e empresas cooptadas. Numa análise geral, os cursos tem boa qualidade, no entanto se destinam a formar mão-de-obra específica conforme os parâmetros políticos, organizacionais, de recursos humanos da empresa. Dada a quantidade enorme de cursos universitários de comunicação, os cursos das empresas privadas ficaram fora da enquete online.

5 Meditsch, Eduardo. *O conhecimento do jornalismo*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1982.

7. Resumo e recomendações

Por fim, é importante ressaltar o processo de mudanças que ocorre nos cursos da área de comunicação, especialmente os Cursos de Jornalismo no Brasil. A Comissão do Ministério da Educação composta pelos professores José Marques de Melo (presidente), Eduardo Meditsch, Alfredo Vizeu, Sônia Virgínia Moreira, Luiz Motta, Carlos Chaparro, Sérgio Matos e Lúcia Araújo para reformular as diretrizes curriculares dos cursos de Jornalismo já sinalizou para mudanças significativas na concepção dos cursos. Essas diretrizes deverão entrar em vigor no próximo ano, depois que a Comissão entregar o relatório final, previsto para 30 de agosto ao Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pela aprovação das diretrizes. Os cursos de Jornalismo terão carga horária aumentada, das atuais 2700 horas para 3100; uma nova denominação: não mais curso de Comunicação Social, habilitação em jornalismo, mas Curso de Jornalismo, além de uma nova estrutura curricular que prevê o retorno do estágio em jornalismo e a distribuição equilibrada entre as disciplinas de matriz teórica e práticas e ainda entre as disciplinas de caráter humanístico e as disciplinas de caráter técnico.

PARTE II

Las experiencias de acreditación en escuelas de comunicación social en América Latina

Las experiencias de acreditación en escuelas de comunicación social en América Latina

Álvaro Rojas y Luis Fernando Ronderos¹. *Universidad Autónoma de Occidente*

Presentación

La Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) consideró dentro de su proyecto de Mapa Integral de la Enseñanza de la Comunicación en América Latina, el cual se presentará durante el VIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social a desarrollarse en El Palacio de Convenciones de la Habana-Cuba, el próximo mes de octubre de 2009, la oportunidad de elaborar un “Informe Sobre las Experiencias de Acreditación en Comunicación Social” desarrolladas e implementadas hasta la fecha en Latinoamérica.

Este documento servirá de referencia para identificar la forma en que se desarrollan los procesos de acreditación en Latinoamérica, qué aspectos tienen en común y cómo podría un Sistema de Acreditación fomentar el intercambio fructífero entre los diferentes países de América.

El proyecto básicamente se ha centrado en presentar una contextualización del marco general que rige el tema de la excelencia académica, el proceso que atraviesa la certificación y reconocimiento público de esta y el análisis de los sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la Educación Superior en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica que describe de manera general, cómo está operando la cultura de la calidad en los continentes en términos generales.

Luego abarca, de manera detallada y por países, un análisis de la información oficial encontrada en términos de la normatividad y reglamentación representada por los diferentes organismos y entidades reguladoras. Analiza características de los sistemas, similitudes y diferencias. La información se consultó en las diferentes páginas web, las referencias bibliográficas existentes sobre los procesos de calidad en cada país y en los estudios realizados sobre el tema por varias instituciones y autores.

Así mismo, se esboza el tema de las experiencias de evaluación y acreditación en facultades y programas de comunicación social. En este tema se ha querido vincular de manera directa y como fuente principal, a los presidentes de las asociaciones de las facultades y programas de comunicación social de los países pertenecientes a Felafacs, con quienes se desarrolló vía telefónica una encuesta para conocer sus puntos de vista respecto a la temática estudiada. En el proceso de recopilación

¹ Asistente de investigación: Mónica Ruiz.

de la información se propició contacto con Decanos y Directores de programa de diferentes universidades de Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y República Dominicana².

De esta manera, más que generar conceptos, se ha tratado de hacer una recopilación de información referente al tema. Más que dar respuestas, se espera que el documento provoque preguntas e interrogantes que permitan la discusión y avance, para estructurar un sistema de acreditación en las facultades de comunicación social de América Latina, que garantice el mejoramiento continuo en búsqueda permanente de calidad.

Para concluir con esta reflexión, se evidencia al hacer un análisis del avance presentado en los diferentes sistemas de acreditación en América Latina, respecto al trabajo inicial que se construyó en el año 2005³, que el proceso aunque muestra algunos progresos considerables, en términos generales su desarrollo se ha gestado de manera paulatina y en algunos casos se evidencia un atraso y rezago bastante marcado entre los países latinoamericanos.

1. Contexto general de la evaluación y acreditación

1.1 Postulados orientadores de los procesos de autoevaluación y acreditación en la búsqueda de calidad en la educación superior

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad social, no solo de formar profesionales de calidad, sino de responder con ética y pertinencia al complejo de competitividad y globalización. Estas nuevas características, impuestas por el mundo moderno, hacen que las instituciones creen, organicen y promuevan sistemas de Autoevaluación orientados al mejoramiento de la calidad, de tal manera que puedan ubicarse en un alto nivel de pertinencia social y epistemológica, además de tratar de implantar un estilo de trabajo autorregulado, en búsqueda del mejoramiento continuo.

Las instituciones de educación superior deben ser estratégicas para alcanzar la eficiencia, esta es el resultado del logro de los objetivos planificados con un mínimo de recursos, optimizándolos en beneficio de la misma organización; por lo tanto, se medirá en cuanto se desarrollen las actividades correctamente.

2 Los audios de los testimonios recopilados en las entrevistas se presentarán como anexos de este proyecto de investigación.

3 Este documento recibe el nombre de Excelencia Académica y Acreditación en las Escuelas de Comunicación en América Latina, presentado en el año 2005, por el mismo equipo investigador.

La cultura de la autorregulación propicia sinergia entre las diferentes unidades que configuran la organización, con el fin de realizar de manera integrada las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión, con el propósito de aportar al desarrollo humano y social.

El trabajo autorregulado debe crear y consolidar hábitos y prácticas laborales que propicien la actividad académica reflexiva, con el fin de potenciar las fortalezas y trabajar sobre las debilidades, para responder a los retos de la época y proponer formas creativas y humanizadas, de realización personal y social.

El trabajo universitario debe caracterizarse por la conformación y consolidación de equipos, orientados por criterios y políticas académicas claras, que permitan la realización de la Misión y el Proyecto Educativo Institucional, generando programas y estrategias que lleven, a la organización, a alcanzar con excelencia su Visión. Lo anterior se debe ver reflejado en cada una de las acciones que se desarrollan en los respectivos programas académicos.

La universidad enfrenta grandes exigencias que tornan compleja su situación. Por una parte, las condiciones económicas imponen límites que se reflejan en su cobertura y su calidad; por otra parte, las políticas estatales sobre esta última imponen transformaciones profundas que sobrepasan lo coyuntural y parcial, para propender por un cambio estructural.

Hoy es reconocida por todos la importancia estratégica de la educación como medio para generar desarrollo sostenible de las sociedades, asegurar la conservación del medio, la conformación de economías competitivas y contribuir para que las personas encuentren, en el conocimiento, uno de los fundamentos de su desarrollo humano. De ahí la preocupación por realizar reflexiones internas de las instituciones con miradas sobre el entorno, para hacerse planteamientos sobre el papel que juega la dinámica de la sociedad en la cual están inmersas. Esta preocupación lleva a las universidades a formular reformas académicas, que sean respuestas a las necesidades requeridas por nuestras sociedades y de superar, posiciones opuestas al cambio y sustentadas en inercias y tradiciones.

Por lo tanto, como afirma Guillermo Cepeda:

“el programa académico es una organización construida para el desarrollo de valores, habilidades y conocimientos, en una disciplina o profesión, orientado a personas que están en continuo proceso de formación, para contribuir en la mejora de las condiciones de calidad de vida, tanto de su entorno particular como de la humanidad en general. Para ello, coordina experiencias de aprendizaje formales e informales”⁴.

4 Cepeda López, Guillermo y otros. *Fundamentos teóricos y práctica de la autoevaluación de*

El sistema de educación superior debe tener como objetivo primordial dar una formación de la mejor calidad, en el cual se combinen elementos de índole humanista, científico y técnico. Por esto, el sistema debe ser abierto y flexible, el proceso de autoevaluación debe ser permanente, con un plan de acción para rectificar, reafirmar y adaptarse, con el fin de responder con oportunidad, eficiencia y calidad a las demandas de la sociedad, tanto en el ámbito nacional como internacional. El esfuerzo deberá ser integral y sostenido, en pro de mejorar la calidad del sistema universitario: esto implica una gestión eficiente, oportuna y transparente.

La consolidación del sistema de autoevaluación y acreditación sirve para dar fe de la calidad de los programas académicos e impulsar el aseguramiento y permanencia de ésta. La propuesta de este sistema parte de la idea de que una transformación solo se puede lograr con el compromiso de todos y cada uno de los miembros de la comunidad académica, indispensable que lo asuman como propia en el ámbito de su responsabilidad y creen sus planes, inmersos en la dinámica institucional, pero asumidos dentro de sus tareas.

Este sistema de autoevaluación obedece a unos postulados orientadores:

- La excelencia, concebida en forma dinámica, como un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero que se constituye en un punto de referencia permanente para lograr que la Educación Superior persista incesantemente en la realización de sus funciones de docencia, investigación y extensión, con el fin de aportar a la formación integral de los seres humanos.
- La innovación, entendida como la capacidad y la actitud para estar atento a los cambios e incluir importantes reformas en la concepción del aprendizaje, en la utilización de métodos pedagógicos y tecnologías educativas, así como en la definición de nuevos roles: profesores mirados más como facilitadores u orientadores del proceso enseñanza-aprendizaje, alumnos más activos y responsables de su compromiso formativo y unos directivos más académicos y profesionales.
- La congruencia de naturaleza académica se relaciona con el conocimiento básico y aplicado que se genera, conserva y transmite.
- La pertinencia se refiere a que tanto la docencia como la investigación y la extensión se planifican y se llevan a cabo, buscando atender la problemática del entorno.
- La equidad como principio de igualdad de oportunidades.
- El humanismo entendido como la formación integral del ciudadano responsable, participativo y solidario dentro de un ámbito ético.
- El compromiso mirado como la responsabilidad de construir una sociedad mejor.

- La autonomía responsable como un complemento de la responsabilidad social de la universidad, comprometida con sus valores y su misión.
- Las estructuras de gobierno deben complementar armoniosamente la autoridad y la responsabilidad, la delegación de autoridad y la corresponsabilidad, las decisiones técnicas y políticas, tanto en el ámbito académico como laboral, espíritu de servicio, estructuras flexibles con sistemas eficientes de planeación, operación y aseguramiento de la calidad.
- Las relaciones laborales e interpersonales deben basarse en los valores académicos y en el compromiso con el cumplimiento de los propósitos institucionales, en el respeto por el derecho de las personas y en un clima organizacional adecuado.

Las estrategias generales para poder consolidar un sistema de autoevaluación deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Tener un plan de adaptación a las condiciones generales de la institución.
- Tener una visión estratégica que contemple un esfuerzo integral y sostenido a largo plazo, que obedezca a políticas, proyectos y programas estratégicos y no a acciones aisladas.
- Articular los programas para que exista coherencia y conciliación.
- Identificar el papel de cada instancia participante, precisando la elaboración y realización de programas.
- Realizar programas de financiamiento para proyectos especiales, con criterios específicos, procedimientos ágiles y compromisos claramente establecidos.
- Tener capacidad para actualizar y flexibilizar los programas de tal forma que puedan modificarse cuando sea necesario, tanto en prioridades como en ritmos.
- Elaborar, cada instancia, sus propios programas de mejoramiento, de acuerdo con sus condiciones asumiendo la pertinencia, vinculación con el entorno y la gestión institucional.

Es preciso considerar que en la organización de estos procesos, no puede haber un sistema rico, productivo y eficiente, integrado por elementos o subsistemas pobres o con poca credibilidad. Los procesos de evaluación–planeación se intercalan permanentemente, formando un ciclo constante de retroalimentación, donde el liderazgo y la comunicación, tanto interna como externa, juegan un papel preponderante para lograr un compromiso con los valores académicos, éticos y sociales, conformando los ideales compartidos que permitirán conciliar puntos diferentes.

La evaluación necesita de un componente sistémico, rico y diversificado, con alto grado de confiabilidad, que permita el monitoreo de forma permanente, para cumplir el ciclo de la retroalimentación. Los sistemas de información tienen que ser confiables y objetivos para garantizar su utilización como un soporte fundamental en la

evaluación, planeación y toma de decisiones. También deben ser automatizados con el fin de que tengan un fácil acceso al público interno y externo.

Una de las estrategias del sistema de autoevaluación tiene que ver con la capacitación de todos los actores que intervienen en el proceso; la otra es preparar e incorporar especialistas en la materia, de tal manera que se mejore la infraestructura general de apoyo. Lo anterior hace que se conformen grupos de cooperación, análisis y crítica constructiva, que permitan el desarrollo de acuerdo con las distintas áreas de la problemática por abordar, convirtiéndose en fuente de dinamismo y enriquecimiento para todo el sistema.

Es importante tener claridad sobre el concepto de calidad en la Educación Superior, puesto que el término tiene acepciones que van desde el concepto filosófico de excelencia hasta el pragmático de inversión económica.

El profesor José M. Gramajo Garméndez, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en su programa de Formación de Docentes-PFD-Centro Universitario, plantea que *“desde la mirada etimológica se entiende como una cualidad, manera de ser, y la define como una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”*. Es así como la calidad de la educación queda determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, de tal modo que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral.

De ahí la importancia de establecer un conjunto de criterios que lo definan y reflejen lo fundamental para poder ser evaluado y cuantificado. El Consejo Nacional de Acreditación, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia lo define de la siguiente manera:

“El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.”

“En este contexto, un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde tanto en relación con sus aspectos universales como en lo que toca a los que corresponden al tipo de institución a que pertenece y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización.”⁵

5 CNA. Consejo Nacional de Acreditación. *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: 2003, p.26.

Se mira la cultura de la evaluación y la autorregulación como un elemento fundamental para hacer exitoso este proceso el cual debe estar fundamentado en acciones comunicativas que hagan sentir, a cada uno de los participantes, agentes activos del mismo. Al respecto, H. Kells dice lo siguiente:

“Cualquiera que se haya propuesto instalar o construir la cultura de evaluación y autorregulación en una organización debe dedicarse durante un período de tiempo a un proceso que involucra a los líderes formales e informales de la institución y que invierte en aprender a través del análisis de experiencias de primera mano realizadas por otras instituciones en otros lugares, cuidadosamente seleccionadas.”⁶

“A continuación se resumen los elementos más importantes que garantizan el éxito en un proceso de autoevaluación,

- Motivación interna.
- Liderazgo, en el sentido técnico.
- Diseño adecuado a las circunstancias.
- Compromiso institucional.
- Consecuencias en términos de acciones concretas.
- Seguimiento de las consecuencias.
- Pares evaluadores externos efectivos y objetivos.
- Participación y apropiación del proceso y resultados.
- Respeto por una reserva adecuada de la información.
- Focalización en áreas y problemas importantes.
- Empleo de información relevante.
- Uso de incentivos apropiados.
- Establecimiento de ciclos periódicos de autoevaluación para la institución y unidades.
- Inclusión de la colaboración de expertos u organismos externos.
- Provisión de una mínima capacitación interna.
- Clima de confianza. Este último elemento es clave, ya que la experiencia indica que mantener un ambiente de confianza ayuda a paliar cualquier desventaja técnica o inexperiencia en el desarrollo del proceso.”⁷

El crear un sistema de información implica la existencia de unos insumos, los cuales se manifiestan en las estructuras de la institución, los recursos humanos, financieros, físicos, dados en la recolección de datos e informes. Estos serán procesados y analizados, para luego conseguir unos productos que se manifestarán en las acciones de cambio, políticas,

6 KELLS, Herbert. *Procesos de autoevaluación. Una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 1997, p. 48.

7 CINDA. Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Manual autoevaluación para Instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos*. Santiago de Chile: Colección Gestión Universitaria, 1994, p. 35.

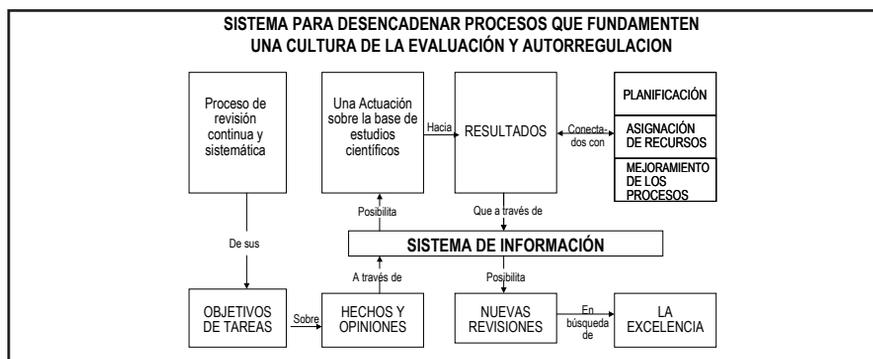
enseñanzas, investigaciones, publicaciones, etc., para luego desarrollar un seguimiento permanente, que a su vez retroalimentará los nuevos procesos de recolección y planeación.

“La naturaleza de autocorrección del enfoque sistémico asegura mejor una base objetiva para el aprendizaje y su administración. Enfoque sistémico: proceso mediante el que se identifican necesidades, se seleccionan problemas, se determinan requisitos para la solución de problemas, se escogen soluciones entre las alternativas, se obtienen e implantan métodos y medios, se evalúan los resultados y se lleva a cabo las revisiones necesarias totales o parciales de los sistemas, a fin de eliminar necesidades.”⁸

“Una institución educativa autorregulada debe necesariamente revisar de manera continua y sistemática los objetivos de sus tareas, establecer un sistema eficiente de información que se fundamente en hechos y opiniones de los distintos elementos del sistema, actuar sobre la base de estudios científicos, y conectar los resultados con la planificación, la asignación de recursos y el mejoramiento de los procesos institucionales. Para todo ello la institución debe revisarse a sí misma de manera sistémica y organizada, lo que implica la realización de procesos de autoevaluación. Sí, la autoevaluación es principalmente un medio o herramienta que la institución utiliza en la búsqueda de la excelencia.” (Ver gráfico 1)⁹

Gráfico 1

Fuente: CINDA. Op. Cit., p. 23-24



8 KAUFMAN, Róger. *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas, 1975, p. 19.

9 Cinda. Op. Cit., p. 23-24.

La acreditación es una lógica consecuencia de un proceso serio y sistemático de autoevaluación que sobrepasa el simple diagnóstico, para convertirse en un generador de acciones y planes de mejoramiento continuo, es por ello que la calidad es entendida como una meta o ideal para alcanzar, es un valor que requiere su permanente ejercicio hacia la perfección.

1.2. *La calidad de la educación superior y las experiencias de intercambio*

Actualmente, los diferentes países en los procesos de gestión institucional de la Educación Superior contemplan la necesidad de involucrar en sus sistemas educativos instituciones que de manera autónoma, aunque partiendo de un marco gubernamental, se encarguen de realizar un aseguramiento de la calidad en los programas que ofertan tanto las universidades públicas como privadas.

Lo anterior con el fin de brindar a sus estudiantes una oferta educativa que les permita ser competitivos no solo a nivel regional y nacional, sino internacional. En este sentido y retomando el planteamiento de considerar la calidad como una prioridad, se observa entonces la posibilidad de una educación que favorezca la movilidad y convergencia estudiantil. Considerando la movilidad como la capacidad de permitir el desplazamiento de los universitarios entre los diferentes sistemas sin generar traumatismos en él, teniendo en cuenta los diversos esquemas de la ES inicialmente en Latinoamérica pero con la intención de tener un alcance a nivel global.

Así mismo, se define la convergencia como la capacidad de establecer unos estándares que consideren la definición de unos puntos en común a nivel de la Educación Superior para que todos los programas afines de carreras de grado apunten al mismo norte en la formación del futuro profesional.

Ahora bien, para “América Latina y el Caribe crear mecanismos de cooperación entre las universidades y los sistemas, en especial desarrollar las redes de intercambios, es una urgente necesidad para que la región fortalezca sus proyectos comunes y haga frente a las amenazas de imposición de modelos y prácticas incompatibles con nuestra realidad”¹⁰

Por lo tanto se busca que esta internacionalización se haga de manera solidaria y respetuosa de los proyectos y la voluntad colectiva de las naciones.

Sin embargo, aunque de manera paulatina, los procesos de evaluación y acreditación ya pueden mostrar algunos avances considerables, tanto en el campo teórico como

10 SOBRINHO José Dias. *Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad*. Caracas: 2008, p. 33.

en la realización de prácticas de aseguramiento de la calidad. Con el tiempo en los diferentes países se intenta la consolidación de una cultura de la evaluación, organización de sistemas de datos e informaciones homologables sobre instituciones y sistemas de Educación Superior, preocupación por la calidad, mejora entre el diálogo entre comunidades universitarias y el sector ministerial, entre otros aspectos. Pero se evidencia que el desarrollo se encuentra en un nivel primario.

El reto consiste entonces en posibilitar a futuro la creación de un Espacio de la Educación Superior Latinoamericana, así como el Espacio Europeo, que valide una estructura general para de esta manera contribuir a la consolidación de un modelo que beneficie a los estudiantes de la región.

1.2.1. La calidad: una prioridad para la educación superior

Los grandes avances del conocimiento, los nuevos modelos de desarrollo, el extraordinario incremento de los postulados de educación superior y las transformaciones en los sistemas escolares a partir de la segunda mitad del siglo pasado, han disparado el crecimiento de la oferta educativa de la educación superior altamente diversificada y heterogénea.

Adicionalmente, la entrada del nuevo siglo vino acompañada por nuevas fuerzas de cambio en el sistema de educación, con un sinnúmero de reformas y propuestas para responder a las nuevas demandas caracterizadas por la globalización del conocimiento, un mercado educativo sin fronteras, la sobre ofertas de programas en los diferentes países, la educación virtual y los nuevos modelos de ofertas educativas para el siglo XXI que impactan de manera directa al sistema de Educación Superior. Esta nueva situación se ha convertido en una gran amenaza para los países y sus sistemas educativos. Por lo tanto y como respuesta a estas preocupaciones se ha suscitado de manera creciente una mayor exigencia social por mejorar y asegurar la calidad de las universidades y de sus programas de pregrado y postgrado, pues a partir de la instauración e implementación de sistemas de calidad en los programas académicos se podrá garantizar la permanencia de los sistemas de educación latinoamericanos en el futuro. Tanto el Estado, como las propias instituciones han generado mecanismos de aseguramiento de la calidad con el fin de dar mayores garantías a los usuarios, público en general, en cuanto al cumplimiento de los estándares mínimos de calidad y los egresados, quienes ejercen profesiones de riesgo social, cuenten con los niveles de desempeño adecuados.

1.3. El objeto de la evaluación

Con el fin de unificar conceptos sobre el marco general que rige la excelencia académica, se analizan los cuatro niveles sobre los cuales se desarrolla la gestión de la

calidad: La evaluación de los sistemas en su conjunto, de las instituciones, de los programas o carreras y de las personas.¹¹

A nivel de los sistemas en la mayoría de los países se han establecido agencias especializadas, tanto públicas como privadas de carácter nacional e internacional a las cuales el Estado ha delegado principalmente la potestad de evaluación y acreditación, manteniendo las funciones de información pública, la normatividad y los marcos jurídicos que las regulan.

A nivel de instituciones se pueden distinguir tres etapas:

La preparatoria que consiste en la elaboración del proyecto que se presenta al organismo pertinente que realiza la evaluación y analiza el cumplimiento de la normatividad existente. La certificación, en este caso, consiste en la autorización oficial para el funcionamiento del proyecto lo cual se hace mediante un documento, el cual se entrega como información pública.

La de funcionamiento asistido en que la evaluación consiste en el seguimiento que se hace de la propia entidad educativa, también se supervisa que el desarrollo del proyecto cumpla con las normativas existentes. La certificación consiste en el otorgamiento de la autonomía para que la nueva universidad funcione como institución plena; esta autorización también es informada y difundida.

La de funcionamiento autónomo en la cual la propia institución y el estado en forma directa o a través de agencias realiza una evaluación permanente; este proceso puede ser obligatorio, voluntario o mixto. La certificación en este caso se denomina acreditación y se realiza por un período determinado. La función regulatoria o normativa la realiza el estado a través de Ministerios o Secretarías de Educación.

A nivel de las carreras o programas existe mayor variedad y diversidad de modalidades pero en general las etapas y mecanismos operan de manera similar al de las instituciones. En algunos países, las nuevas carreras se someten a un proceso de evaluación externa previa a su apertura; en otros, corresponde a decisiones autónomas de las universidades. La acreditación es en general voluntaria salvo en aquellas carreras denominadas de riesgo social. En Colombia se tiene una modalidad para garantizar los estándares mínimos al dar apertura a los programas de pregrado; a ese proceso se le llama Registro Calificado que garantiza que el programa cumple con los requisitos mínimos de calidad en la enseñanza de esa área del conocimiento.

11 Tomado del documento "El Impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina". Luis Eduardo González (Cinda-Aisalc-Unesco) 2003.

A nivel de las personas la evaluación de acreditación es de reciente implementación en América Latina y se realiza mediante exámenes nacionales aplicados en cada campo profesional en particular. Tal es el caso de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes) en Colombia y la Evaluación Nacional de Desempeño de los Estudiantes (Enade) en Brasil.

1.4. El proceso de evaluación

Enseguida se explican los pasos que se deben cumplir en estos procesos con el fin de conocer las características de cada una de las etapas: evaluación, autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

1.4.1. Evaluación

Tradicionalmente este concepto se asocia con medición, valoración, comparación, y se presenta un consenso al señalar que la evaluación en cualquiera de sus formas, implica la emisión de un juicio de valor, también se coincide al señalar el carácter de proceso que conlleva.

En este sentido Luis Llorens (1999) indica

“Una evaluación es al mismo tiempo un proceso y un juicio: es un proceso en el sentido de que es un conjunto articulado de acciones dirigido al logro de un determinado objetivo, el cual es útil para la toma de decisiones; pero también es un juicio de carácter relacional (relaciona objetos), que se formula respecto de una determinada situación, objeto o proceso”

Respecto a la utilidad de la evaluación, Ninon St-Pierre (1998) afirma que

“La evaluación es instrumento normal de gestión que las instituciones utilizan para asegurarse que sus procesos internos permiten que realice óptimamente su misión: Permite describir y corregir las debilidades y también identificar las fortalezas, su primer objetivo es el mejoramiento, no es un mecanismo para sancionar”

1.4.2. Autoevaluación

La autoevaluación es considerada un instrumento fundamental en el mejoramiento institucional por cuanto permite el análisis interno de la calidad del objeto de estudio, que es y desea ser, y que de hecho realiza; cómo opera y cómo se organiza y administra. De esta manera, señala Tunnermann

“es un proceso formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones correctivas dentro de la institución. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. Por otra parte, al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el auto-análisis introspectivo en toda la gama de actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etc., contribuyendo a su mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionándoles orientación y motivación para su perfeccionamiento.”¹²

1.4.3. Evaluación externa

De acuerdo a lo planteado anteriormente, la evaluación externa es aquel proceso realizado por agentes externos a la organización, a quienes se les conoce como pares académicos.

La evaluación externa consiste en el análisis de la autoevaluación, con el fin de validar el proceso, sus resultados y brindar retroalimentación tanto a la autoevaluación como al plan de mejoramiento propuesto. La evaluación externa le da credibilidad al proceso realizado.

1.4.4. Acreditación

La acreditación es el proceso a través del cual una agencia o asociación legalmente responsable otorga reconocimiento público a una escuela, instituto, colegio, universidad o programa especializado que reúne ciertos estándares educativos y calificaciones previamente establecidas. La acreditación es determinada por medio de una evaluación inicial seguida de otras periódicas. “El propósito del proceso de acreditación es proporcionar una evaluación profesional aceptable de la calidad de las instituciones y programas educativos y estimular su mejoramiento constante.” Tal como se encuentra descrito en *The International Encyclopedia of Higher Education*.

En el Seminario Internacional “Acreditación de programas profesionales en Europa y América Latina: Políticas y experiencias”, celebrado en el Instituto Superior Técnico de Portugal, realizado en julio 1999, sobre la funcionalidad y utilidad de la acreditación y evaluación, se planteó:

12 Tomado de Tunnermann B. Carlos. *La autoevaluación, calidad y acreditación en la Educación Superior* en: www.ilaedes.org/documentos/articulos/evaluación_y_acreditación. consultado el 7 de febrero del 2005

“La evaluación y acreditación de instituciones y programas tienen como propósito principal el mejoramiento de la calidad de las diferentes funciones académicas. También es relevante informar al público sobre la calidad del servicio educativo que ofrecen las diferentes instituciones, carreras y programas y promover su mejoramiento continuo a través de evaluaciones periódicas.”

La acreditación, además, permite un reconocimiento que facilita la movilidad estudiantil y el posicionamiento de los egresados en el campo laboral. Por otra parte, contribuye a la pertinencia y al compromiso de la educación superior y de sus programas con el desarrollo laboral.

En la actualidad, ha tomado auge la evaluación y la acreditación con un sentido de rendir cuenta pública de la gestión (*accountability*).

1.4.5. Metodología de la acreditación

Los sistemas de acreditación descritos anteriormente desarrollan sus objetivos a partir de políticas definidas de manera general en las leyes de creación y en políticas específicas establecidas por determinados organismos. En casi todos los países, los propios organismos de acreditación han definido los criterios de calidad, en ocasiones con la colaboración de comités técnicos o validados por las comunidades académicas nacionales.

Tres etapas caracterizan el proceso de acreditación en casi todos los sistemas: la autoevaluación que la realiza la institución que ingresa al sistema siguiendo generalmente las orientaciones definidas por el organismo de acreditación; la evaluación externa que realizan los equipos de pares evaluadores y la evaluación final a cargo del ente que conduce la acreditación.

Los organismos de acreditación han diseñado guías de orientación para la autoevaluación y la evaluación externa a excepción de Venezuela y Uruguay. En Colombia, Chile, Argentina, México, Costa Rica se han elaborado, además, guías de carácter conceptual.

En la evaluación externa a veces se incorporan además de académicos, profesionales de alto reconocimiento, expertos en educación superior de otras nacionalidades que son designados por los propios consejos o comisiones de acreditación a excepción de Venezuela que lo hace el Consejo Consultivo de Postgrado.

En todos los casos se ha incorporado en el proceso algún tipo de orientación metodológica o de capacitación para facilitar la labor de los equipos de evaluación externa que siempre se apoya en materiales escritos. A veces se realizan reuniones de capacitación de breve tiempo y en ocasiones se adelantan cursos de dos o tres días como acontece en Colombia, México, Chile y Venezuela. En Costa Rica se adiciona, como forma de capacitación, la presencia de académicos observadores a los equipos de pares, que eventualmente podrían participar en evaluaciones posteriores. Es un tipo de entrenamiento en el mismo proceso de evaluación externa que en otros países no se considera conveniente dada la confidencialidad que se tiene en esta etapa de la acreditación.

Las áreas que se consideran objeto de evaluación en el proceso de acreditación en los distintos sistemas se refieren con mayor o menor énfasis a la misión y proyecto institucional, estudiantes y profesores, docencia, investigación, extensión, egresados, influjo sobre el medio, autoevaluación y autorregulación, administración y organización, recursos físicos y financieros. En Colombia y México se considera, además, el área de bienestar institucional; en Venezuela y Uruguay no se contemplan aspectos relacionados con los egresados; y en Argentina y Uruguay no se considera la autoevaluación y autorregulación como aspectos de la evaluación.

Los informes de evaluación externa que elaboran los equipos de pares en todos los casos se presentan al organismo de acreditación; en Chile, Colombia, México y Argentina se envían también a las instituciones de educación superior para sus comentarios y en el caso de la Coneau de Argentina el informe es también de conocimiento público.

La evaluación final en Chile, Colombia, Costa Rica, México y Argentina se realiza por las comisiones o consejos de acreditación; y en Venezuela, la evaluación final de postgrados es realizada por el Consejo Nacional de Universidades.

La información que se genera en el proceso de acreditación es de conocimiento público en todos los sistemas después de que se haya realizado la evaluación final. En Venezuela se mantiene toda la información con carácter confidencial y en Uruguay se divulga la información de la evaluación externa y el de la evaluación final.

En términos generales podría señalarse que el reconocimiento público que se otorga a un programa o institución acreditado representa un estímulo que trae una serie de ventajas. En algunos países, como sucede en Colombia, México y Venezuela, se han establecido políticas especiales de estímulo a la acreditación. En Colombia, por ejemplo, se otorga la Orden a la Educación Superior y a la Fe Pública que es una

distinción del gobierno nacional para cada programa acreditado; pero además, la Ley 633 de 2000 establece estímulos fiscales con deducción de impuestos de renta para las donaciones de personas naturales o jurídicas a programas y a instituciones de educación superior acreditados por su alta calidad. En México se concede apoyos financieros para instituciones públicas y autonomía de gestión para instituciones privadas, y en Venezuela se otorgan también apoyos financieros.

En Argentina existe un programa de apoyo a la autoevaluación institucional, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Políticas Universitarias; y en Colombia, el CNA financia proyectos de autoevaluación con miras a la acreditación cuando las instituciones lo solicitan. Los demás países no informaron sobre estímulos especiales para este proceso de acreditación.

2. Contexto sobre la normatividad que rige los procesos de acreditación y certificación de la calidad

2.1. Experiencia en Europa

2.1.1. Declaración de Bolonia y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Conscientes de la necesidad de generar una cohesión en el Espacio Europeo de la Educación Superior, en reunión realizada el 25 de Mayo de 1998 en la Sorbona o Universidad de París, se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones, que hacen hincapié en el papel central de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas. En ella se resaltaba la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente. El proceso de Bolonia es el nombre que recibe el proyecto iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que el 19 de junio de 1999 firmaron los ministros de educación de la Unión Europea en la ciudad italiana de Bolonia.

La Declaración de Bolonia es una manifestación a la adhesión de los principios generales que subyacen en la declaración de la Sorbona, en la cual el Sistema de Educación Superior Europeo se compromete a coordinar políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los siguientes objetivos que consideran de capital importancia para establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema europeo de enseñanza superior en todo el mundo a través de: La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta

en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo:

- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, pregrado y grado. El acceso al segundo ciclo que requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo que será también considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las universidades receptoras involucradas.
- Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a:
 - El acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos.
 - El reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.
- Promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Con esta declaración, las diferentes instituciones se comprometieron al logro de dichos objetivos dentro del contexto de sus competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía universitaria, para consolidar el área europea de educación superior. Con tal fin, tomaron como guía los modos de cooperación intergubernamental, junto con los de las organizaciones europeas no gubernamentales con competencias en educación superior.

De esta manera, hasta la Declaración de Bolonia, solo se consideraba el tema de la garantía de la calidad en la educación superior como un aspecto básico, dado su incipiente desarrollo hasta el momento, no era posible evidenciar un modelo sólido que permitiera el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior.

Entonces, es a partir de la Declaración de Bolonia que en varios países europeos se da inicio a la discusión respecto a este tema, por lo que de manera independiente algunos países introducen un sistema de acreditación para la educación superior.

En el año 2003, en una de las acciones correspondientes al seguimiento del proceso de creación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), celebrado el 19 de junio en la Conferencia de Berlín, los ministros responsables de la Educación Superior, emiten un comunicado en el que manifiestan su interés en la consolidación del EEES, tomando como fundamentos las áreas de competencias formuladas en la Declaración de Bolonia.

De esta manera, el comunicado incluía entre sus principales retos para el año 2005 la creación de agencias nacionales que se encargarían del desarrollo de los procesos de acreditación en calidad en todos los países del Espacio Europeo. Así las cosas, aunque actualmente cada país cuenta con un organismo independiente deberá comprender la evaluación interna, la revisión externa, la participación de los estudiantes y la publicación de los resultados, con el fin de establecer un sistema en el que su prioridad sea dar cuenta de la participación, cooperación e interconexión internacional.

Finalmente, el Comunicado de Berlín encarga a la Red de Agencias, a la Asociación de Universidades o de Instituciones de Educación Superior y a las Asociaciones de Estudiantes a establecer estándares, procedimientos y mecanismos para asegurar la calidad de las agencias nacionales, de modo que puedan ser aceptados por todos los países firmantes y facilitar así el reconocimiento mutuo y avanzar hacia la cohesión europea.

Para el Espacio Europeo de Educación Superior se ha convertido en una necesidad consolidar unos puntos comunes que permitan la convergencia de los programas de educación superior de los diferentes países de su continente y así brindar mayores oportunidades laborales y educativas a sus usuarios.

2.1.2. Organismo integrador en el contexto latinoamericano

En Latinoamérica se intenta a través de la Riaces (Red Iberoamericana de Acreditación en Calidad de la Educación Superior) propiciar una integración entre los diferentes organismos acreditadores a nivel de Iberoamérica con el fin de proporcionar un encuentro entre los estándares de calidad definidos por cada institución y acompañar igualmente el desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad en los diferentes países que la conforman, para gestar la movilidad y conexión al igual que Europa entre los diferentes sistemas educativos.

No obstante, su desarrollo se encuentra aún en un nivel básico que más adelante se verá en detalle.

2.2. Experiencia en Estados Unidos

En Estados Unidos predomina la postura histórica de las universidades contra la centralización de las relaciones entre instituciones y Estado. Por ello, a diferencia de la casi totalidad de los países, no existe en ese país una instancia federal encargada de la regulación del sistema educativo superior como tal, y las funciones de coordinación normativa, sostén financiero y supervisión de la calidad educativa corresponden, en todo caso, a los gobiernos estatales, así como a ciertas agencias no gubernamentales de coordinación. El alto grado de descentralización prevaletante, la amplitud de la autonomía académica y administrativa de las instituciones, así como el tamaño del sistema, el mayor en el mundo en términos absolutos (con más de 15 millones de estudiantes) ha dado lugar a una gran diversidad en la oferta de programas académicos que se refleja, entre otros aspectos, en variados niveles de calidad, los cuales no necesariamente son visibles para la demanda.

En tal contexto, el propósito de la acreditación se define como un medio para asegurar que la oferta académica de las instituciones haya alcanzado un nivel aceptable de calidad. No obstante, el desarrollo del modelo estadounidense ha buscado cumplir con dos funciones adicionales: prevenir al público de posibles ofertas fraudulentas, riesgosas o de mala calidad, y asegurar la estandarización del valor del crédito académico para posibilitar su transferencia de una institución a otra, facilitando con ello propósitos de movilidad estudiantil. Ambos objetivos son vigentes; la reciente aparición de proveedores alternativos de educación superior (universidades corporativas, empresariales, a distancia y virtuales) ha reanimado la discusión sobre el sistema de acreditación como el medio apropiado para controlar la calidad de las entidades de educación superior emergentes. Asimismo, el reconocimiento de créditos entre programas amplía su significado en el escenario de los procesos de internacionalización de la educación superior asociados a la globalización.

2.3. Experiencia en Latinoamérica

2.3.1. Organismos de acreditación regional

El tema de la acreditación ha motivado en la región el establecimiento de algunas asociaciones que han contribuido significativamente al aseguramiento de la calidad con proyectos que superan el interés por cada país y que integran esfuerzos y proyectos en red para la región. Entre ellas se puede mencionar:

2.3.1.1. *Sicevaes (Sistema Centroamericano de Evaluación de la Educación Superior)*
www.sicevaes.csuca.org

Se estableció como parte de las acciones del Consejo Superior Universitario de Centro América (Csuca), que agrupa a las universidades públicas de los siete países de la subregión centroamericana; entre sus actividades principales ha estado la preparación de los documentos de la acreditación en los países, la formación de pares evaluadores y el apoyo a los procesos de autoevaluación de las universidades, tanto públicas como privadas.

En el marco del Sicevaes se creó, en el año 2004, el Consejo Centro Americano de Acreditación (CCA) (www.cca.ucr.cr), con representantes del sector académico, público y privado, de los gobiernos, de asociaciones profesionales y de estudiantes de los siete países involucrados. Entre las funciones principales del CCA están:

- Las de promover el desarrollo de instancias de acreditación apropiadas al desarrollo de la región.
- Reconocer a los organismos acreditadores que operen en la región.

2.3.1.2. *Mercosur (Comité ad-hoc)* www.sic.inep.gov.br

Dentro de los acuerdos del Mercado Común de los Países del ConoSur de América Latina, establecidos en 1998, se incluyó el de colaboración en los aspectos educativos y particularmente para la educación superior. En este marco se formularon tres acuerdos básicos para los procedimientos de acreditación de los países participantes: en primer lugar, que la acreditación sería responsabilidad de las agencias nacionales de acreditación de cada país y el reconocimiento mutuo de sus resoluciones; en segundo término, que los parámetros y procedimientos de las agencias de cada país se ajustarían a lo acordado por el Mercosur educativo; y en tercer lugar, incluir en los comités de pares externos al menos tres especialistas, debidamente entrenados de distintos países. A la fecha se han aprobado oficialmente los procedimientos y se han desarrollado parámetros comunes de evaluación para siete carreras: agronomía, medicina, ingeniería, arquitectura, veterinaria, enfermería y odontología. A este proyecto se le conoce como Mexa (Mecanismo Experimental para el desarrollo de actividades relacionadas con la Evaluación y la Acreditación universitaria).

Con el objetivo de adelantar este proceso, en el año 2006 se realizó un estudio que permitió identificar inicialmente los porcentajes de universitarios por áreas del conocimiento en cada uno de los países miembro.

País	Nivel	Área de Conocimiento								
		Educación	Humanidades y afines	Ciencias Sociales	Ingeniería	Ciencias	Agricultura	Salud	Servicios	Otros
Argentina	No Universitario	28,8	20,9	23,1	7,1	8,3	1,2	7,1	0,0	3,4
	Universitario	3,9	7,4	34,5	7,9	7,5	3,5	10,4	1,9	23,0
Brasil	No Universitario	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Universitario	19,1	3,5	42,0	7,9	8,4	2,3	14,8	1,9	0,0
Chile	No Universitario	5,2	9,1	21,3	23,4	11,8	2,8	10,0	16,4	...
	Universitario	18,1	7,0	28,0	16,1	6,0	5,3	17,2	2,3	...
Paraguay	No Universitario	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Universitario	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	No Universitario	81,0	2,1	7,0	5,4	0,3	0,7	0,0	3,5	0,0
	Universitario	2,0	5,9	51,9	14,0	7,1	3,8	15,2	0,2	0,0

Mercosur. Porcentaje de alumnos de educación terciaria por área de conocimiento según países, 2006¹³

En la mayoría de los países los programas de Comunicación Social y Periodismo se clasifican en el área de las ciencias sociales.

2.3.1.3. *Riaces - Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior: www.riaces.org*

Se constituyó en mayo de 2003, integrada por agencias de acreditación nacional y regional y por organismos de gobierno responsables de políticas relativas a la calidad de la educación superior, su oficina de coordinación técnica se encuentra ubicada en Buenos Aires (Argentina). Actualmente participan casi todos los países latinoamericanos y España.

Los objetivos de Riaces son: promover la cooperación y el intercambio de información y experiencias en el campo de la acreditación; contribuir al reconocimiento de títulos y grados de estudio; facilitar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales; colaborar con el fomento de acciones de aseguramiento de la calidad; apoyar el desarrollo de instancias de evaluación y acreditación en los países miembros; impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior.

Algunos de sus logros son: elaboración de un manual para evaluadores externos, adaptación de principios de buenas prácticas para agencias de aseguramiento de la calidad, creación de un registro de especialistas que puedan asesorar a los miembros.

13 www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=21&Itemid=39
Indicadores educativos del Mercosur 2006

bros, el estudio de títulos y grados y un glosario de términos referidos a la evaluación y acreditación.

La tarea que actualmente desempeña la Riaces a nivel de Iberoamérica es el intento más claro en la búsqueda de la consolidación de un espacio de la Educación Superior, similar al trabajo adelantado por la Declaración de Bolonia en Europa. Sin embargo, los procesos de acreditación en calidad en Latinoamérica aún se encuentran en un nivel incipiente comparado a los avances que actualmente registra Bolonia en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).

A continuación se enumeran los 28 miembros que actualmente integran Riaces.

Argentina	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Coneau. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
Bolivia	Ministerio de Educación.
Brasil	Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Capes. El Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior .
Chile	CNA. Comisión Nacional de Acreditación. CSE. El Consejo Superior de Educación. Cinda. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
Colombia	Ministerio de Educación. CNA. Consejo Nacional de Acreditación.
Costa Rica	Sinaes. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
Cuba	JAN. Junta de Acreditación Nacional.
Ecuador	Conea. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
El Salvador	Ministerio de Educación de El Salvador.
España	Aneca. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
México	Copaes. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

Nicaragua	CNU. Consejo Nacional de Universidades.
Panamá	Universidad de Panamá.
Paraguay	ANEAES. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
Perú	ANR. Asamblea Nacional de Rectores.
República Dominicana	Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. ADAAC. La Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación
Uruguay	Ministerio de Cultura y Educación.
Venezuela	SEA. Sistema de Evaluación Académica.

Fuente Riaces¹⁴

2.3.1.4. Consejo Universitario Iberoamericano (Cuib)¹⁵

El Consejo Universitario Iberoamericano (*Cuib*) se constituyó en Cartagena de Indias (Colombia), el 21 de noviembre de 2002, su sede se encuentra ubicada en Madrid (España). Es una organización no gubernamental que se configura como una red de redes de las universidades iberoamericanas.

Está integrado por las organizaciones nacionales representativas de las universidades y otras instituciones de educación superior de los países que integran la comunidad iberoamericana de naciones: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Persigue, entre otros, los siguientes objetivos:

- Promover la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de la Educación Superior y la Investigación.
- Impulsar la cooperación entre las universidades iberoamericanas y con universidades de otras regiones.
- Defender los principios fundamentales de la institución universitaria y en particular su autonomía.
- Constituir un foro para el debate, información e intercambio de experiencias que facilite la coordinación y la organización de iniciativas conjuntas.
- Potenciar la participación activa de la Universidad en los procesos de integración regional.

14 www.riaces.net/miembros.html

15 www.cuib.org

- Fomentar la movilidad de profesores y estudiantes y la realización de programas de doctorado compartidos que impulsen la creación y fortalecimiento de redes de investigación.

2.3.1.5. *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc)*¹⁶

Es un organismo autónomo adscrito a la Unesco que se ha encargado de dar continuidad a las actividades antes desarrolladas por el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cresalc) que funcionó cerca de 20 años, su sede se encuentra en la ciudad de Caracas (Venezuela) y su misión está encaminada a contribuir al desarrollo de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Como sus objetivos define:

- Promover una cooperación más estrecha entre los Estados Miembros de la región, sus instituciones y especialistas en el campo de la educación superior.
- Contribuir a mejorar el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior de la región, con el fin de facilitar su comparación con otras regiones del mundo y contribuir así a su desarrollo.
- Ayudar a todo Estado miembro que solicite la cooperación del instituto a mejorar y desarrollar sus sistemas e instituciones de educación superior, dentro del proceso de reforma que haya emprendido.
- Promover y apoyar en el marco de la integración regional una mayor movilidad de profesionales de los establecimientos de educación superior, particularmente la de los países de menor desarrollo relativo, con miras a utilizar mejor los recursos humanos y educativos y contribuir a facilitar una mayor fluidez en el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior entre los países de la región y los de otras partes del mundo.
- Promover mecanismos nacionales y regionales de fortalecimiento de la calidad de la educación superior por medio de procesos de evaluación y acreditación.
- Promover la utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación en las instituciones de educación superior y facilitar en éstas la creación de “universidades, laboratorios y bibliotecas virtuales”, así mismo como la creación de redes locales, nacionales y regionales que aporten una nueva dimensión al trabajo de la educación superior en la región.
- El instituto además contribuirá a la planificación, evaluación y seguimiento de los programas de la Unesco en lo que se refiere a la educación superior, en cooperación con las unidades de la Unesco y los programas aprobados por ésta, y también con sus diversos institutos, otras organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales, así como con organizaciones del sistema de Naciones

16 www.iesalc.Unesco.org.ve

Unidas que realicen actividades de esta oferta en los planos nacional, subregional, regional e internacional.

2.3.1.6. *Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá (Auprica)*¹⁷

Creada en el año de 1990, cuenta con la participación de universidades privadas de Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Guatemala y Panamá, es un organismo autónomo que define como sus principales objetivos:

- Promover la excelencia académica como elemento necesario y fundamental para el desarrollo de una educación de calidad en las instituciones asociadas, estimulando su vigencia y favoreciendo toda clase de acciones que fortalezcan el propósito enunciado.
- Fomentar la colaboración recíproca entre las instituciones miembros.
- Estrechar lazos de cooperación cultural, académica, de investigación y de extensión entre las instituciones de educación superior.
- Fomentar el intercambio de información, profesores, estudiantes y de proyectos de investigación Regional.
- Contribuir a la formación de los estudiantes, particularmente de aquellos que no han tenido la oportunidad de incorporarse al Sistema de Educación Superior.
- Fomentar la conservación y restauración de la identidad, la cultura y del medio ambiente Centroamericano.
- Procurar recursos para el logro de las finalidades de la Asociación y de la Integración de la Nación Centroamericana.
- Establecer relaciones de cooperación con entidades de carácter regional o extraregional con las que existan intereses comunes o complementarios.
- Luchar por que las instituciones miembros de Auprica gocen de libertad de cátedra e independencia.
- Organizar y validar procesos de acreditación de orden institucional y por programas para impulsar la mejora continua de las instituciones asociadas, en orden a favorecer e impulsar la calidad académica.

2.3.1.7. *Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (Claep)*. www.claep.org

La Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) y la Fundación Robert R. McCormick Tribune se unieron para auspiciar en conjunto la Conferencia Hemisférica sobre la Modernización de la Enseñanza en Periodismo. Esta conferencia, celebrada en Cantigny, Illinois, en septiembre de 1995, reunió a decanos de facultades latinoamericanas de periodismo y a sus pares de Estados Unidos, además de editores de

¹⁷ www.auprica.org

diarios de ambas latitudes, para debatir sobre el estado de la capacitación universitaria en Latinoamérica y el modo de satisfacer las necesidades de los medios de comunicación.

Después de identificar una serie de necesidades en el campo de la Comunicación y luego de varias reuniones del Comité Organizador entre 1997 y el 2000, los miembros redactaron la estructura y estatutos del Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (Claep) y tres documentos fundamentales para el proceso de la acreditación:

- Políticas y procedimientos
- Normas de acreditación
- Autoestudio

Estos documentos fueron presentados y aprobados por Claep durante su primera reunión del 13 de octubre del 2000 en Santiago (Chile).

Los periodistas profesionales y representantes del área académica que componen el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (Claep) creen en la importancia de la función social del periodismo en la sociedad. Los miembros del Consejo creen en una sólida y competente formación profesional.

Los principales objetivos del Consejo de Acreditación son los siguientes:

- Promover programas eficaces de formación periodística.
- Colaborar en la relación entre la formación periodística y las necesidades de los medios de comunicación y de sus periodistas profesionales.
- Definir y lograr la aceptación de estándares para la formación periodística.
- Actuar como una agencia de acreditación en los programas de formación periodística que lo soliciten.

El Consejo estará compuesto por 12 miembros. Cinco miembros serán periodistas profesionales de la Sociedad Interamericana de Prensa, cinco serán académicos del periodismo elegidos por el Consejo y dos serán miembros generales.

A continuación se reseñan las 11 universidades que cuentan actualmente con acreditación en calidad en los programas de periodismo y la vigencia del periodo por la cual fue otorgada:

- Pontificia Universidad Católica Argentina. Instituto de Comunicación Social, Periodismo y Publicidad. Periodo: 2009 - 2015.
- Universidad de La Sabana, Bogotá. Facultad de Comunicación Social y Periodismo. Periodo: 2009 - 2015.
- Universidad del Norte, Barranquilla. Programa de Comunicación Social y Pe-

riodismo. Departamento de Comunicación Social y Periodismo. Periodo: 2008 – 2014.

- Universidad Diego Portales, Chile. Escuela de Periodismo. Facultad de Comunicación y Letras. Periodo: 2008 – 2014.
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Perú. Carrera de Periodismo. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Periodo: 2008 - 2014.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia. Facultad de Comunicación Social. Periodo: 2006 – 2012.
- Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. Facultad de Comunicación Social. Programa de Comunicación Social-Periodismo. Periodo: 2005 – 2011.
- Tecnológico de Monterrey, México. Carrera de Periodismo y Medios de Información. Periodo: 2005 – 2011.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Escuela de Periodismo. Periodo: 2004 – 2010.
- Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Faculdade de Comunicação Social. Período: 2004 – 2010.
- Universidad San Martín de Porres, Perú. Departamento Académico de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Periodo 2004 – 2010.

<i>Países</i>	<i>Evaluación</i>		<i>Acreditación</i>		
	<i>Instituciones</i>	<i>Programas de Grado</i>	<i>Instituciones</i>	<i>Grado</i>	<i>Posgrado</i>
<i>Argentina</i>	X		X	X	X
<i>Brasil</i>	X	X			X
<i>Bolivia</i>	X		X	X	X
<i>Colombia</i>	X		X	X	
<i>Chile</i>			X	X	X
<i>Cuba</i>	X			X	X
<i>Ecuador</i>			X	X	X
<i>México</i>	X	X	X		X
<i>Paraguay</i>			X	X	X
<i>Perú</i>	X		X	X	X
<i>Rep. Dominicana</i>			X	X	
<i>Uruguay*</i>			X	X	
<i>Venezuela</i>	X		X	X	X
<i>Costa Rica</i>	X	X	X	X	X
<i>El Salvador</i>	X		X	X	
<i>Honduras</i>	X		X		

*Solo para instituciones privadas¹⁸

18 PIRES Sueli, GAZZOLA Ana Lucía. *Hacia una política regional de aseguramiento de la*

2.3.2. Organismos de acreditación por países

En América Latina el tema de la acreditación universitaria está en auge. Varios países cuentan ya con agencias, comisiones de coordinación o sistemas de evaluación y acreditación. Casi todos ellos formados durante los años noventa; algunos con más experiencia que otros, en conjunto se aprecia heterogeneidad por su forma, naturaleza y objeto de organización; hay entre ellos aproximaciones y desarrollos desiguales.

En la primera mitad de los años 90 se crearon por leyes gubernamentales los sistemas de acreditación de Chile, Colombia y Argentina que muestran, en los pocos años que llevan de funcionamiento, importantes experiencias y realizaciones. Los tres sistemas vienen madurando en lo conceptual y metodológico, están ampliando sus estrategias a campos diversos de la educación superior, han mejorado el diseño y la aplicación de instrumentos para las diferentes etapas del proceso y han promovido la cultura de la autoevaluación en las instituciones de educación superior que participan del sistema en cada país.

2.3.2.1. Argentina

En 1995, la Ley 24.521 de Educación Superior de Argentina organizó el sistema de acreditación (art. 44, 45, 46) dirigido a las carreras de riesgo público (medicina, ingeniería, agronomía, farmacia, veterinaria, arquitectura, ingeniería biomédica, agrimensura) y a los programas de especialización, maestrías y doctorado. La acreditación en Argentina es obligatoria y busca dar garantía a la sociedad de que las carreras y los programas de postgrado acreditados cumplen con estándares básicos de calidad. Para orientar el proceso, la Ley creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) integrada por 12 miembros de reconocida prestancia académica, designados para un período de cuatro años por el poder ejecutivo a propuesta del Consejo Interuniversitario Nacional, Consejo de Rectores de Universidades privadas, Academia Nacional de Educación, Cámaras del Congreso de la Nación y Ministerio de Educación y Cultura. Comenzó a funcionar en 1996 como organismo autónomo, descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación y Cultura, encargado de promover y coordinar la acreditación para lo cual se apoya en comisiones asesoras y comités de pares evaluadores conformados por destacados académicos. Además, la Comisión cuenta con un Equipo Técnico de trabajo.

calidad en educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: Iesalc-Unesco, 2008. p 75 – 76. El cuadro señala por países los procesos desarrollados a nivel de evaluación y acreditación; sin embargo, en casos como El Salvador al desarrollar las entrevistas encontramos que la información proporcionada por los entrevistados difería de lo consignado en la tabla.

La Comisión se encarga de realizar la acreditación de carreras de grado de riesgo público, acreditación de posgrados, evaluación de proyectos institucionales, evaluación de proyectos de instalación de sedes de universidades extranjeras, seguimiento y reconocimiento de instituciones universitarias privadas nuevas, análisis de solicitudes de apertura de subsedes por parte de instituciones del país y evaluación institucional para el mejoramiento.

La Ley prevé (art. 45), además, que entidades privadas puedan constituirse en entes con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias si cuentan con el reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura previo concepto de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). En este momento el Coneau reconoció dos agencias de evaluación privadas Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación Universitaria (Fapeyau) y Acreditadora de las Américas.

Actualmente no se desarrolla ningún proceso de acreditación con los programas de pregrado de comunicación social.

2.3.2.2. *Bolivia*

El Ministerio de Educación de Bolivia creó el Sistema Nacional de Acreditación para dar garantía de calidad en la Educación Superior y para promover el mejoramiento continuo de la calidad académica. La acreditación es voluntaria y referida a estándares de calidad.

En el año 2002 se creó el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Conaes), conformado por seis miembros destacados en los ámbitos profesional, académico, científico y cultural y de un equipo técnico que apoyara al Consejo. El Conaes tiene a su cargo la planificación, organización, ejecución y coordinación de los procesos de evaluación externa, evaluación síntesis y acreditación para dar fe pública sobre la calidad de programas académicos e instituciones de educación superior y de los servicios que ellas imparten.

Bolivia también adelanta procesos de evaluación no conducentes a la acreditación establecida por Resolución Ministerial y dirigida con carácter obligatorio a instituciones de educación superior y programas de pregrado para verificar el cumplimiento de condiciones necesarias para su funcionamiento, este último hace referencia al Registro proporcionado por el Ministerio de Educación quien garantiza que el programa académico cumple con unos estándares mínimos en calidad.

Hasta el momento, solo se ha iniciado un proceso de acreditación en calidad con los programas de agronomía, salud y enfermería.

2.3.2.3. *Brasil*

El Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁹, es una autarquía federal vinculada al Ministerio de Educación (MEC), cuya misión es promover estudios, investigaciones y evaluaciones sobre el sistema educativo brasileño con el objetivo de apoyar la formulación y aplicación de políticas públicas para el campo de la educación de los parámetros de calidad y equidad, y producir una información clara y fiable a los administradores, investigadores, educadores y el público en general. El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), creado el 14 de abril de 2004, con la colaboración del Inep el Sinaes realiza la acreditación institucional que incluye el proceso de autoevaluación, la posterior evaluación externa y la certificación, su sede principal se encuentra ubicada en Costa Rica. Así mismo, la evaluación de programas se realiza a través del análisis de las condiciones de enseñanza y de los recursos humanos, materiales y didácticos.

Para la evaluación de personas se ha instaurado en el país la Evaluación Nacional de Desempeño de los Estudiantes (Enade) que se realiza a través de un examen nacional que evalúa los contenidos programáticos previstos para el curso, habilidades para el aprendizaje permanente, competencias para la comprensión de la realidad brasileña y del mundo, más allá de la profesión y el perfil del estudiante. Este proceso se realiza cada tres años.

2.3.2.4. *Chile*

El 17 de julio de 2007, el Consejo Nacional de Acreditación de Pregrado CNAP, cesó sus funciones, entre las que contemplaba evaluar y promover la calidad de la educación superior. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es un organismo autónomo, que goza de personalidad jurídica y patrimonio propio y fue creado por la Ley 20.129, sobre aseguramiento de la calidad de la educación superior, de fecha 17 de Noviembre de 2006. La CNA se constituyó el día 4 de enero de 2007, y hasta el día 12 de noviembre de 2008 ha realizado 110 sesiones de trabajo.

La Comisión está conformada por 14 personas, de acuerdo a lo establecido en el artículo 7 de la Ley 20.129.

De acuerdo con la Ley 20.129, a la CNA le corresponde la función de verificar y promover la calidad de las universidades institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos y de las carreras y programas que ellos ofrecen. Son funciones específicas de la CNA las siguientes:

¹⁹ www.inep.gov.br

- Pronunciarse sobre la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos.
- Pronunciarse acerca de las solicitudes de autorización que le presenten las agencias encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, y supervigilar su funcionamiento.
- Pronunciarse sobre la acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas en el caso previsto en el artículo 46 de la Ley 20.129.
- Pronunciarse sobre la acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas, en el caso previsto en el artículo 31 de la Ley 20.129.
- Mantener sistemas de información pública que contengan las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo.
- Dar respuesta a los requerimientos efectuados por el Ministerio de Educación.
- Desarrollar toda otra actividad necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

En Chile sólo se acredita actualmente los programas de periodismo, aun no se desarrollan procesos con los programas de Comunicación Social.

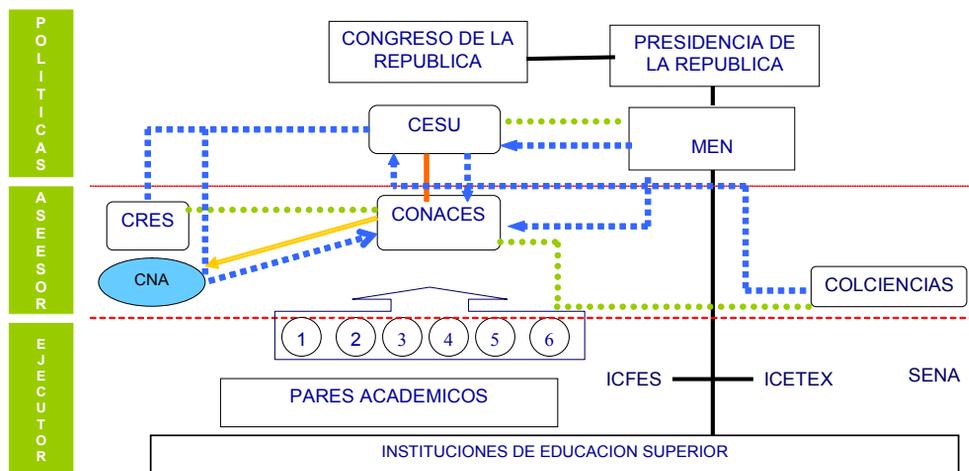
- Universidad de Concepción: acreditada por 2 años hasta el 31/07/2008 (en reacreditación).
- Universidad Austral de Valdivia: acreditada por 5 años hasta el 23/11/2010.
- Universidad de Santiago de Chile: acreditada por 3 años hasta el 31/01/2010.
- Universidad de la Frontera de Temuco: acreditada por 3 años hasta el 31/07/2008 (en reacreditación).
- Universidad Católica de la Santísima Concepción: acreditada por 4 años hasta el 10/04/2010.
- Universidad de Chile: acreditada por 6 años hasta el 05/09/2013.
- Universidad Católica del Norte de Antofagasta: acreditada por 5 años hasta el 25/03/2014.

2.3.2.5. Colombia

En la constitución política del año 1991 se contempla la educación superior como servicio público, función que fue reglamentada por la Ley 30 de 1992 que organizó el servicio público de la educación superior en Colombia, creó el Sistema Nacional de Acreditación (art.53) como un sistema de evaluación y como un instrumento de fomento de la calidad de la educación superior, a través del cual las instituciones rinden cuentas a la sociedad y al Estado sobre el servicio público de la educación que ofrecen.

La acreditación en Colombia es voluntaria y temporal, está dirigida a los programas académicos de las distintas áreas del conocimiento y a los diferentes tipos de

SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD



MEN – Ministerio de Educación Superior

CESU – Consejo Nacional de Educación Superior

CNA – Consejo Nacional de Acreditación

CONACES – Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.

ICFES – Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior

ICETEX – Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior

CRES – Comité Regional de Educación Superior

SENA – Servicio Nacional de Aprendizaje

Definición políticas

Función Acreditadora

Función Asesora

Membresía

Función de designación

instituciones de educación superior (universidades, instituciones universitarias, instituciones tecnológicas e instituciones técnicas profesionales) y la realiza el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Por otro lado, el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (Icfes) mediante el decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 definió los estándares mínimos de calidad los cuales deben ser cumplidos por todos los programas académicos para poder funcionar en el país, procedimiento que termina con lo que se denomina Registro Calificado del Programa.

2.3.2.4.1. El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia²⁰

El Ministerio de Educación Nacional ha logrado importantes avances en la definición y consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

20 Fuente: Taller de Actualización sobre evaluación de programas e instituciones de Educación Superior para Pares Académicos-Cali, marzo 16 de 2005, Ministerio de Educación Superior.

Superior. Dentro del proceso adelantado se han identificado los roles de cada uno de los estamentos que integran el sistema, así como las conexiones e interrelaciones que deben fomentarse, construirse o reforzarse para que opere como un sistema sólido y de impacto en la verificación de las condiciones de calidad para la prestación del servicio educativo colombiano.

2.3.2.4.2. *El Ministerio de Educación Nacional*

El Ministerio de Educación Nacional, entidad oficial, está encargada de liderar las políticas y los lineamientos que permiten al sector educativo ofrecer un servicio con calidad. En lo específico de educación superior, le corresponde fomentar la calidad y la pertinencia de los programas, la eficiencia y la transparencia de la gestión de las instituciones de educación superior. A éste confluyen los diferentes estamentos que participan del Sistema.

2.3.2.4.3. *El Consejo Nacional de Acreditación (CNA)*

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) está integrado por representantes de la comunidad académica y científica. Con el proceso de acreditación en la educación superior se busca garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Adelantar el proceso de acreditación es de carácter voluntario por parte de las instituciones de educación superior. Su reconocimiento es de carácter temporal. El CNA está integrado por siete miembros representantes, todos de la comunidad académica, y son designados por el Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu) para períodos de cinco años sin posibilidad de ser reelegidos. El proceso de acreditación comienza con el proceso de autoevaluación que realiza la misma institución educativa, prosigue con la evaluación externa y recomendación que cumplen los pares designados por el Consejo y se define con la expedición del acto administrativo que emite el Ministerio de Educación Nacional. En la etapa final de la evaluación externa, la institución educativa puede recibir por conducto del Consejo Nacional de Acreditación unas recomendaciones tendientes al mejoramiento institucional. La institución podrá, en este caso, pasados dos años, iniciar de nuevo el trámite de acreditación respectivo.

La acreditación puede ser institucional (se evalúa toda la institución) o puede versar sobre programas específicos en funcionamiento.

El Estado ha dispuesto estímulos especiales para las instituciones que cuentan con acreditación institucional o a los programas acreditados, relacionados con la exoneración del proceso de evaluación para crear y ofrecer en cualquier parte del país, los programas académicos de pregrado y las especializaciones que son pertinentes.

2.3.2.4.4. *El Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu)*

El Cesu es un organismo con funciones de planificación, asesoría, coordinación y recomendación en el nivel de educación superior, que apoya al ministerio en la consecución de los fines y propósitos del Sistema.

Se trata de un organismo colegiado, integrado por representantes de la comunidad académica, científica, del sector productivo del país y por algunos representantes de las instituciones oficiales que tienen que ver con el desarrollo del sector educativo en el nivel superior.

2.3.2.4.5. *La Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces)*

La Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), creada mediante el Decreto 2230 de 2003, es el organismo encargado de apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la verificación de las condiciones de calidad de los programas académicos, de la creación de las nuevas instituciones de educación superior, de los trámites relacionados con el cambio de carácter académico y de la redefinición institucional de dichas instituciones.

2.3.2.4.6. *El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), y los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes)*

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) es un establecimiento público, cuya misión es realizar la evaluación del sistema educativo colombiano y propender por la calidad del sistema mediante la implementación de programas y proyectos de fomento de la educación superior.

Dicho instituto realiza las pruebas de estado que se la aplican a los bachilleres como requisito para el ingreso a la educación superior. También con fundamento en lo dispuesto en el Decreto 1781 de 2003, aplica con carácter oficial y obligatorio a los estudiantes que cursan el último año de formación académica en los programas de pregrado de las instituciones de educación superior, los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (Ecaes), con los cuales se busca comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes. Dichas pruebas sirven de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, con miras a fomentar la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y facilitar el proceso de toma de decisiones en el sector educativo. La construcción de las pruebas ha sido producto del consenso que el Icfes ha realizado con asociaciones de facultades, asociaciones profesionales y con las mismas instituciones de educación superior.

Por otra parte, la evaluación obligatoria de las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento de programas académicos de educación superior está enmarcado en el decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003 para todos los programas académicos; en el inicio, hasta enero de 2004, esta responsabilidad fue asignada al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), en este momento esta función la cumple el Conaces. El resultado del proceso de evaluación de las condiciones mínimas de calidad es el Registro Calificado del Programa, también en desarrollo de la Ley 30 de 1992.

2.3.2.4.7. La acreditación en Colombia en Cifras. Programas de Comunicación Social Acreditados por el CNA

Programa	Institución	Acto de acreditación y vigencia
Comunicación Social- Periodismo Modalidad: presencial Jornada: diurna	Universidad Autónoma de Occidente. Ciudad: Cali	Resolución 3479 de Diciembre 20 de 2000 Vigencia: 3 años.
Renovación de Acreditación		Resolución 2243 de Junio 10 de 2005 Vigencia: 8 años.
Comunicación Social Modalidad: presencial Jornada: diurna	Pontificia Universidad Javeriana Ciudad: Bogotá	Resolución 2187 de Septiembre 25 de 2001 Vigencia: 5 años.
Renovación de Acreditación		Resolución 7223 de Noviembre 23 de 2007 Vigencia: 6 años.
Comunicación Social - Periodismo Modalidad: presencial Jornada: diurna	Universidad de Antioquia Ciudad: Medellín	Resolución 1816 de Agosto 4 de 2003 Vigencia: 3 años
Renovación de Acreditación		Resolución 5323 de Septiembre 10 de 2007 Vigencia: 4 años

Comunicación Social y Periodismo Modalidad: presencial	Universidad del Norte Ciudad: Barranquilla	Resolución 570 de Marzo 1 de 2004 Vigencia: 5 años
Comunicación Social - Periodismo Modalidad: presencial	Corporación Universitaria Minuto de Dios Ciudad: Bogotá	Resolución 2584 de Julio 01 de 2005 Vigencia: 4 años.
Comunicación y Relaciones Corporativas Modalidad: presencial	Universidad de Medellín Ciudad: Medellín	Resolución 479 de Febrero 06 de 2006 Vigencia: 3 años.
Comunicación Social (Segundo Proceso) Modalidad: presencial	Universidad Autónoma de Bucaramanga Ciudad: Bucaramanga	Resolución 486 de Febrero 06 de 2006 Vigencia: 6 años.
Comunicación Social y Periodismo Modalidad: presencial	Universidad de La Sabana Ciudad: Chia	Resolución 6342 de Octubre 24 de 2007 Vigencia: 4 años.
Comunicación Social y Periodismo Modalidad: presencial	Fundación Universidad de Manizales Ciudad: Manizales	Resolución 1582 de Marzo 26 de 2008 Vigencia: 4 años.

Fuente: Consejo Nacional de Acreditación - CNA. www.cna.gov.co

2.3.2.4.8. Estadísticas de programas acreditados por áreas de conocimiento

Area	Total Programas
AGRONOMIA, VETERINARIA Y AFINES	29
BELLAS ARTES	20
CIENCIAS DE LA EDUCACION	56
CIENCIAS DE LA SALUD	110
CIENCIAS SOCIALES, DERECHO, CIENCIAS POLITICAS	102
ECONOMIA, ADMINISTRACION, CONTADURIA Y AFINES	123
HUMANIDADES Y CIENCIAS RELIGIOSAS	15
INGENIERIA, ARQUITECTURA, URBANISMO Y AFINES	270
MATEMATICAS Y CIENCIAS NATURALES	49
TOTAL PROGRAMAS	774

Aquí se encuentran los programas de comunicación social acreditados en Colombia hasta 2008

Fuente : Consejo Nacional de Acreditación (CNA) www.cna.gov.co.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior lo conforman los organismos, las acciones y las estrategias que aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema. En esas interrelaciones que se dan en las diferentes etapas de organización y puesta en marcha del Sistema, se tienen diversos actores con roles y acciones que con la sinergia esperada, darán los resultados de mejoramiento permanente en la prestación del servicio educativo.

2.3.2.5. *Costa Rica*

La Ley 8.256, expedida en mayo de 2002, reconoció la existencia del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). Este sistema venía operando desde 1999 a través de un convenio suscrito por cuatro universidades públicas costarricenses, convenio que fue ampliado con la adhesión de cuatro universidades privadas. La acreditación que se desarrolla a través de este instrumento es voluntaria y trabaja sobre estándares de calidad. Su objeto es certificar las carreras universitarias que se someten a la acreditación y contribuir a mejorar y garantizar su eficiencia y su calidad. El Sinaes cuenta con un Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior, conformado por ocho miembros, todos reconocidos académicos designados por los rectores de las universidades asociadas. Este Consejo cuenta con una Dirección Ejecutiva y sus principales funciones se refieren a la certificación de la calidad de carreras de educación superior universitaria y a la promoción de su mejoramiento.

Desde el año 2008 fue reconocido como ente acreditador en calidad de la educación superior a nivel de Centroamérica, sin embargo el área de la Comunicación Social aún no es considerada como una Facultad independiente y se agrupa en el área de Ciencias Sociales.

El proceso de acreditación es voluntario, razón por la que actualmente solo una universidad de las que ofrecen programas de Comunicación se encuentra acreditada. Esta es:

- Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Colectiva con énfasis en Periodismo, Publicidad, Relaciones Públicas y Producción Audiovisual. Sede Rodrigo Facio Brenes, Universidad de Costa Rica

Cuando se realiza el proceso de acreditación en calidad se estudian seis componentes: personal académico, estudiantes, currículum, administración de la carrera, impacto y pertinencia social, estructura y equipamiento.

2.3.2.6. *Cuba*

En Cuba es la Junta de Acreditación Nacional (JAN) quien promueve, ejecuta y controla la política de acreditación adoptada por el Ministerio de Educación Superior, y coordina los diferentes procesos de evaluación de instituciones adscriptas al MES y de acreditación de todos los programas que corresponden a la educación superior de Cuba. Representa a la educación superior cubana en materia de calidad, evaluación y acreditación ante las agencias, instituciones y organizaciones de calidad, evaluación y acreditación de los diferentes países o regiones, o de carácter internacional.

En su composición se ha tenido en cuenta la necesidad de incrementar la institucionalización del proceso de evaluación y acreditación, de modo que pueda ser convocado, organizado y conducido por una entidad especializada e independiente del resto de las direcciones funcionales del Ministerio de Educación Superior, brindándole así al referido proceso un carácter externo, sistémico e integrado.

Actualmente, solo la Universidad de La Habana se encuentra acreditada, dado que se exige como mínimo cinco graduaciones para aplicar a este proceso, por lo tanto aquellas instituciones que recientemente se encuentran ofertando este tipo de pregrados no cuentan con acreditación. En cuanto al proceso internacional, reconocen al Riaces como instancia encargada de promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad, y contribuir así a la garantía de la calidad de la educación superior de estos países.

2.3.2.7. *Ecuador*

En mayo de 2000, la Ley de Educación Superior No.16.RO-77, en su artículo 90, estableció el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que funciona de manera independiente pero en coordinación con el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). El propósito del sistema es asegurar la calidad de las instituciones de educación superior, fomentar procesos permanentes de mejoramiento de la calidad académica y de gestión, y ofrecer información a la sociedad sobre el nivel de desempeño institucional a fin de garantizar su calidad y propiciar su mejoramiento. La acreditación es obligatoria para todas las universidades, escuelas politécnicas e institutos técnicos y tecnológicos del país.

Para la implementación, dirección, planificación y coordinación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, la Ley creó el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (Conea), organismo independiente conformado por ocho miembros de amplio prestigio intelectual y profesional que se apoya en una Secretaría Técnica y en Comités Técnicos de Evaluación y Acreditación.

Las principales funciones que la Ley otorgó a este Consejo se refieren a la promoción de la cultura de la evaluación en las instituciones del Sistema de Educación Superior; la determinación de las políticas de evaluación y acreditación; la definición de las características, criterios, indicadores de calidad e instrumentos que deben aplicarse en la evaluación externa; la definición de los términos de referencia para la autoevaluación; la elaboración de normas, guías y documentos técnicos para la autoevaluación, evaluación externa y acreditación; y el otorgamiento de certificados de acreditación a programas, instituciones de educación superior y a las unidades académicas que cumplan con todos los requisitos exigidos.

Registro Nacional de Instituciones Educación Superior Acreditadas (Conea Ecuador)²¹

Universidad	Resolución	Fecha
Universidad del Azuay	010-CONEA-2006-048DC	8 de junio de 2006
Escuela Superior Politécnica del Litoral	012-CONEA-2007-056DC	11 de enero de 2007
Universidad Técnica de Ambato	021-CONEA-2008-069DC	7 de febrero de 2008
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador	025-CONEA-2008-069DC	7 de febrero de 2008
Universidad Técnica Particular de Loja	006-CONEA-2008-077DC	19 de junio de 2008

2.3.2.8. México

El sistema de acreditación en México se está abriendo paso a través de la experiencia que en materia de evaluación de programas académicos han tenido desde hace varios años los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (Ciies).

En el año 2000 se estableció el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), mediante acuerdo de la Secretaría de Educación Pública de México. El Copaes es la instancia encargada de conferir el reconocimiento formal a entidades privadas que pretendan otorgar acreditación a programas académicos y dar garantía de legitimidad a los procesos de evaluación y acreditación que estos entes realicen. El proceso de acreditación es de carácter voluntario, se refiere, tanto a alta

²¹ www.conea.net

calidad, como a estándares básicos y se dirige a programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados.

El Consejo tiene como funciones evaluar y otorgar, si es el caso, el reconocimiento a organismos acreditadores por áreas del conocimiento; garantizar los procesos de acreditación de los programas académicos que realicen estos organismos; supervisar el desarrollo de la acreditación para lograr el objetivo de reconocer la calidad de los programas y propiciar su mejoramiento.

El Copaes está integrado por diez académicos y cuenta con Comités Técnicos ad hoc. Hasta ahora, se han reconocido a los siguientes organismos de acreditación:

- Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C. (Coma-prod)
- Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C. (Conaecq)
- Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C. (Conaet)
- Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales, A. C. (Acceciso)
- Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de la Enfermería, A. C. (Comace)
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza en la Contaduría y Administración, A.C (Caceca).
- Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C. (Conaedo)
- Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (Conaic)
- Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C. (Anpromar)
- Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (Comeaa)
- Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura, A.C. (Comaea)
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (Cneip)
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI)
- Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (Conevet)
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C. (Comaem)
- Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica A.C. (Conace)
- Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C. (Concapren)
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A. C. (Comaef)
- Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. (Confede)
- Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho A.C. (Conaed)

- Comité para la Acreditación de la Licenciatura en Biología, A.C. (Caceb)
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A. C. (Comacaf)
- Consejo para la Acreditación de la Comunicación, A. C. (Conac)
- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (Ceppe)
- Asociación Nacional de Educación Superior de las Artes, A.C. (Caesa)
- Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C. (Coapehum)

México también desarrolla procesos de evaluación de la calidad de programas académicos no conducentes a un acto formal de acreditación. Este proceso fue establecido por acuerdo entre la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) (instancia de la Secretaría de Educación Pública de México) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (Anuies). Para tal efecto, se constituyeron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees) en diferentes áreas del conocimiento encargados de realizar una evaluación diagnóstica externa de programas académicos y de las funciones institucionales que permitan formular recomendaciones de mejoramiento de la calidad en el marco del modelo de cada institución.

Este proceso de evaluación en México tiene carácter voluntario, está referido a la comparación entre los indicadores establecidos en el marco de referencia de cada Comité (por área del conocimiento), el modelo educativo de la institución y la observación *in-situ* de los pares y está dirigido a los programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados.

Actualmente 36 programas cuentan con la Acreditación en calidad otorgada por el Accesiso, los cuales se detallan a continuación:

- Universidad Autónoma de Aguascalientes
 - Comunicación e Información
 - Comunicación Organizacional
- Universidad de Occidente, Sinaloa
 - Ciencias de la Comunicación. Unidad Culiacán
 - Ciencias de la Comunicación. Unidad Los Mochis
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 - Comunicación
- Universidad Nacional Autónoma de México
 - Relaciones Internacionales, modalidad escolarizada
 - Relaciones Internacionales modalidad sistema de universidad abierta(SUA)
 - Ciencias de la Comunicación, modalidad escolarizada
 - Ciencias de la Comunicación, modalidad sistema de universidad abierta (SUA)

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Ciudad de México
 - Relaciones Internacionales
 - Periodismo y Medios de Información
 - Ciencias de la Comunicación
- Universidad Autónoma de Coahuila. Unidad Saltillo
 - Ciencias de la Comunicación
- Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón
 - Ciencias de la Comunicación
- Universidad Autónoma de Baja California
 - Comunicación. Unidad Tijuana
 - Ciencias de la Comunicación. Unidad Mexicali
- Universidad de Sonora
 - Ciencias de la Comunicación
- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, plantel Aragón
 - Comunicación y Periodismo
- Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco
 - Comunicación Social
- Universidad Autónoma del Estado de México
 - Comunicación
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Toluca
 - Ciencias de la Comunicación
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Querétaro
 - Ciencias de la Comunicación
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Cuernavaca
 - Ciencias de la Comunicación
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Monterrey
 - Ciencias de la Comunicación
 - Relaciones Internacionales
 - Periodismo y Medios de Información
- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, plantel Acatlán
 - Ciencias de la Comunicación
 - Relaciones Internacionales
 - Relaciones Internacionales modalidad sistema de universidad abierta (SUA)
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Estado de México
 - Ciencias de la Comunicación
 - Relaciones Internacionales

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Guadalajara
 - Ciencias de la Comunicación
- Universidad Autónoma de Tlaxcala
 - Comunicación e Innovación Educativa
- Universidad Autónoma de Chihuahua, Campus Ciudad Juárez
 - Ciencias de la Comunicación
 - Relaciones Internacionales
- Universidad Iberoamericana, Campus León
 - Comunicación

Así mismo, 15 programas cuentan con acreditación en calidad por parte del Conac, organismo acreditador creado más reciente que el Acceciso, se enfoca directamente en evaluar los estándares de calidad en los programas de comunicación social, a diferencia del Acceciso que lo hace para todos los programas de educación superior que pertenecen a la categoría de educación en el área de ciencias sociales. Los siguientes programas se encuentran acreditados por el Conac (Consejo para la Acreditación de la Comunicación, A. C.)

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores – Dpto. de Estudios Socioculturales
- Universidad de Anáhuac – Escuela de Comunicación
- Universidad Autónoma de Tamaulipas – Unidad de Derecho y Ciencias Sociales
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - Escuela de Ciencias de la Comunicación
- Universidad Cristóbal Colon – Escuela de Ciencias de la Comunicación
- Universidad de las Américas A.C. – Dpto. de Comunicación
- Universidad de Monterrey – Dpto. de Información y Comunicación
- Universidad del Mayab. A.C.
- Universidad del Valle de México
- Universidad Iberoamericana – Dpto. de Comunicación
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Universidad Latina de América A.C.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla – Dpto. de Ciencias de la Comunicación
- Estado de Puebla – Dpto. de Ciencias de la Comunicación
- Universidad Regiomontana – División de Humanidades y Ciencias Sociales

2.3.2.9. Uruguay²²

En 1995 el Decreto 308 encargó al Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay el fomento de políticas de educación superior y la organización del proceso de acreditación para el reconocimiento de instituciones y de programas de pregrado y postgrados de educación superior de carácter privado. La acreditación tiene carácter obligatorio y se refiere a estándares de calidad.

Para orientar el proceso de acreditación la norma encargó al Departamento de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura el cual se apoya en la asesoría de un Consejo Consultivo de carácter académico conformado por ocho miembros.

Universidad Católica del Uruguay
Directora: Paola Papa
Licenciatura en Comunicación Social

Actualmente su Licenciatura en Comunicación Social no cuenta con ninguna acreditación, este programa ofrece como líneas electivas: publicidad, periodismo, comunicación organizacional y narrativa audiovisual. En este momento quien se encarga de regular la calidad de los programas y las instituciones de educación superior es el Ministerio de Educación y Cultura, quien avala la estructura curricular de los programas y otorga los registros para el funcionamiento de los programas de pregrado, por esta razón actualmente se habla de crear un organismo nacional encargado de evaluar la calidad de la ES, a través de un programa de reforma en la enseñanza.

Universidad Ort Uruguay
Decano: Eduardo Hipogrosso
Facultad de Comunicación y Diseño

No cuentan con ninguna acreditación en calidad, el sistema uruguayo aun no ha creado una agencia nacional que se encargue de liderar estos procesos, se encuentra en desarrollo. Esta universidad ha trabajado durante los últimos dieciocho años con asesores externos en procesos de mejora de la calidad educativa e institucional, como una iniciativa autónoma.

El mecanismo empleado es la evaluación a través de consultores internacionales, quienes a partir de este proceso plantean una serie de recomendaciones a la ins-

22 La información de los procesos de acreditación en Uruguay, Guatemala y Honduras se registra conforme a los testimonios tomados en la realización de la entrevista aplicada a los Directores y Decanos de las diferentes universidades, ya que en estos países es escasa la información relativa al tema.

titución. En este contexto, esta universidad es la única que en Uruguay desarrolla algún tipo de trabajo en gestión de la calidad a nivel internacional.

Actualmente, se encuentran registrados en el Ranking THE (Times Higher Education), realizado por el *Times* de Londres desde hace 5 años, identifica las 500 mejores universidades en el mundo, de las cuales solo el 3% corresponde a instituciones latinoamericanas. Esta evaluación es totalmente objetiva y desarrollada por 3.500 académicos en el mundo.

Manifiestan que actualmente se encuentran trabajando con Argentina con la Agencia Nacional de Acreditación; esperan en 4 años contar con una Agencia Nacional encargada de liderar estos procesos para los diferentes programas de pregrado. Solo se ha iniciado un proceso con los programas de ingeniería y arquitectura.

2.3.2.10. *Venezuela*

Actualmente se trabaja en un proceso de acreditación de carácter voluntario de postgrados, referido a estándares de calidad y promovido por el Consejo Nacional de Universidades CNU. Cubre las especializaciones, maestrías y doctorados.

El proceso está bajo la orientación del Consejo Consultivo de Postgrados, organismo dependiente del Consejo Nacional de Universidades que se apoya en la Oficina de Planificación del Sector Universitario (Opsu), creada con carácter asesor por la Ley de Universidades en 1972 y dependiente del Ministerio de Educación. Esta acreditación de postgrados a pesar de no haber sido creada por una norma específica de carácter gubernamental recibe apoyo y recursos del Estado.

El Consejo Nacional de Universidades (CNU), que fue constituido por el Decreto 408 de 1946 del gobierno de Venezuela, definió como una de sus metas, instrumentar un sistema nacional de evaluación y acreditación dirigido a programas de pregrado y de postgrado. Actualmente la CNU y la Opsu trabajan en la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales (SEA).

2.3.2.11. *Guatemala*

Universidad Galileo

Decano: Leizer Kachler

La Facultad de Comunicación Social inició en el año 2003, por ser un programa tan joven no se encuentra acreditado en sus carreras de Comunicación y Diseño. En Guatemala aún no se cuenta con un organismo nacional encargado de liderar estos procesos, razón por la que se han reunido las 11 Universidades del país para

promover la creación de una agencia de acreditación, pues se considera que en el país no hay un conocimiento pleno de lo relativo a la calidad y su importancia.

Actualmente, los procesos de acreditación en calidad de la educación superior se gestionan a través de organismos internacionales, generalmente mexicanos (Accesco, Comaprod México). Considera que el desarrollo de la calidad en la educación se encuentra en un nivel incipiente en el país.

Miembros de Auprica (Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica), actualmente se encuentra en la construcción de un manual de calidad que les permita entre el 2007–2012, a los países Centroamericanos miembros, desarrollar un proceso de acreditación.

2.3.2.12. Honduras

Universidad de San Pedro de Sula
Lic. Yury Luis Alonso Mena

Se encuentra desarrollando un proceso de Certificación con la ISO. Pero no cuentan con ninguna acreditación en Calidad, pues no se ha creado un ente nacional. Actualmente son miembros de Auprica.

2.3.2.13. Cuadro explicativo de organismos acreditadores de calidad en la educación superior en Latinoamérica

La información correspondiente a los diferentes organismos encargados de realizar los procesos de acreditación en calidad por cada país, sus características, qué tipo de sistema emplean y hasta la fecha cuántos programas de pregrado se encuentran acreditados, podrá consultarlos accediendo a la página web del informe: www.felafacs.org/unesco

Sobre los consultores

Liuba Kogan Cogan (Perú)

Coordinación Técnica
kogan_l@up.edu.pe

Doctora en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú, Máster en Estrategias de la Comunicación por la Universidad de Lima y Licenciada en Sociología. Profesora principal de la Universidad de Lima y jefa del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad del Pacífico. Ha sido profesora en la maestría de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

José Luis Benítez (El Salvador)

Consultor Región Centroamérica y Caribe
joselu70@gmail.com

Doctor en Comunicación (2005) y Magíster en Comunicación y Desarrollo (2002) por Ohio University, Estados Unidos. Licenciado en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (1996). Ha sido becario Fulbright-LASPAU, de la Organización de Estados Americanos (OEA) y de la National Communication Association (NCA). Es Coordinador de investigación del proyecto Migración y Desarrollo Humano, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y financiado por la Unión Europea. Autor de múltiples ponencias y artículos científicos. Actualmente es Director de la Maestría en Comunicación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador.

María Antonieta Rebeil (México)

Consultora Región México
arebeil@anahuac.mx

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología Organizacional por la Universidad Iberoamericana, México (2003), Magíster en Educación y Desarrollo por la Universidad de Stanford (1976) y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México (1973). Ha sido Coordinadora de Investigación del Coneicc (2006–2009). Autora de diversos artículos en revistas científicas, entre los que destacan: “Prioridades de la investigación de la comunicación en México” (Alaic, 2006), *Ética, violencia y televisión* (Editorial Trillas, En prensa) y diversos Anuarios de Investigación de la Comunicación Coneicc. Actualmente se desempeña como Directora del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (Cica) de la Universidad Anahuac.

Gustavo González Rodríguez (Chile)

Consultor Región ConoSur (Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)
gugonzal@uchile.cl

Periodista, académico y ensayista. Magíster en Comunicación Política. Fue director de la Escuela de Periodismo del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile (2003-2007). Desde 1978 hasta 2006 trabajó para la agencia internacional de noticias Inter Press Service (IPS) en Ecuador, Italia, Costa Rica y Chile. Ha sido también corresponsal de importantes medios como *El Periódico* de Barcelona, la revista *Brecha* de Uruguay y el diario *Milenio* de México. Periodista especializado en temas económicos y políticos latinoamericanos, así como en asuntos de desarrollo relativos al medio ambiente, la comunicación social, los derechos de las minorías étnicas y la equidad de género. Autor del libro *Caso Spiniak: poder, ética y operaciones mediáticas* y coautor, entre otras obras, de *The media in Latin America* (McGraw-Hill, Inglaterra, 2008).

María Teresa Quiroz (Perú)

Consultora Región Países Andinos (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela)
tquiroz@ulima.edu.pe

Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magíster en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesora Principal de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima e Investigadora del Instituto de Investigación de la misma Universidad en temas de comunicación y educación, medios y política, cultura y comunicación. Fue Decana de la Facultad de Comunicación entre 1996-2002. Ha sido profesora en el postgrado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Consultora en diversos proyectos de desarrollo, así como monitoreo de medios. Forma parte del Comité Editorial de revistas especializadas en comunicaciones. Presidenta de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs). Coordinadora del Consejo Directivo de la Asociación Civil Transparencia. Presidenta del Tribunal de Ética del Consejo de la Prensa Peruana. Miembro de Foro Educativo

Gerson Luiz Martins (Brasil)

Consultor Región Brasil
gersonluizm@gmail.com, www.gersonmartins.jor.br

Doctor en Periodismo y Magíster en Ciencias de la Comunicación por la Escuela de Comunicaciones y Artes (ECA) de la Universidade de São Paulo (USP), Licenciado en Psicología y Filosofía por la Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Ha sido Presidente del Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (2004-2006). Conferencista y autor de múltiples publicaciones. Actualmente es Profesor Titular de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Álvaro Rojas Guzmán (Colombia)

Consultor, Informe de Acreditación

arojas@uao.edu.co

Psicólogo y Magíster en Administración Educativa de la Universidad del Valle, Abogado de la Universidad de San Buenaventura y especialista de Gestión Universitaria del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (Iglu) de Ottawa, Canadá. Por 10 años ha sido presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Comunicación Social (Afacom), periodo comprendido entre 1992 y 2002, donde actualmente se desempeña como presidente honorario. Co autor de diversas publicaciones como *Periodismo, ética, responsabilidad y paz. Reflexiones para periodistas* e *Identidades profesionales en la comunicación social*. Es Decano de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Occidente y Director Regional Andino de Felafacs (desde 1986).

Referencias

Baran, S. e Hidalgo Toledo, J. A. (2005). *Comunicación masiva en Hispanoamérica: cultura y literatura mediática*. México: McGraw Hill.

Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

Calles Santillana, J. A. (Coord.) (2005). XII Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación.

Chávez Méndez, Ma. G. y Karam Cárdenas, T. (Coord.) (2008). *El campo académico de la Comunicación: una mirada reflexiva y práctica*. México: Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Ed. Praxis.

Chávez, M. G, et.al. (2008) “Mirada al campo académico de la Comunicación desde el diseño curricular de la licenciatura en Comunicación de la Universidad de Colima” en Chávez Méndez, Ma. G. y Karam Cárdenas, T. (Coord.) (2008). *El campo académico de la Comunicación: una mirada reflexiva y práctica*. México: Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Ed. Praxis, pp. 361-429.

Chong, B. (2008-otoño). “Los retos en la formación de los comunicadores en México” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Esteinou Madrid, J. (2008-otoño). “¿Por dónde hemos navegado en la Comunicación social en México y hacia dónde avanzar?” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Fernández Chrislieb, F. (2008-otoño). “¿Qué hemos hecho en términos de utilidad social?” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Figuroa, R. (2008) “Estructuración de la teoría de la Comunicación en el campo regional: una aproximación cuantitativa” en Chávez Méndez, Ma. G. y Karam Cárdenas, T. (Coord.) (2008). *El campo académico de la Comunicación: una mirada reflexiva y práctica*. México: Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Ed. Praxis, pp. 197-252.

Fuentes, R. y Hernández, F. (2009) “Historia de la Comunicación, historias de los medios y del campo académica: reflexiones sobre el futuro de la investigación en México” en Vega Montiel, A. (Coord.) *La comunicación en México: una agenda de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Baja California, Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, pp. 185-196.

Fuentes Navarro, R. (2008-otoño). “Nueve tópicos para reflexionar en plural sobre la carrera del futuro” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Fuentes Navarro, R. (2007) “Apropiaciones y proyecciones de los medios y las mediaciones en el campo académico de la comunicación: una revisión de su impacto, veinte años después” en Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.). XIV Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Monterrey, Universidad de Sonora, Universidad del Valle de México, Universidad Simón Bolívar, pp. 149-166.

Fuentes Navarro, R. (2005). “La configuración de la oferta nacional de estudios superiores en comunicación: Reflexiones analíticas y contextuales” en Calles Santillana, J. A. (Coord.). XII Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. Pp. 15-40.

Galindo Cáceres, J. (2008-otoño). “Apuntes sobre comunicología histórica en México” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

González Hernández, D., León Barrios, G. y Serrano Carrasco, A. (2006) “La formación en comunicación en Tijuana: apuntes sobre un modelo de plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación de la UABC Tijuana” en Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.) (2006). XIII Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad Autónoma de Coahuila, Campus Saltillo, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, Campus León, pp. 429-444.

González Sánchez, J. A. (2008-otoño). “¿Qué hemos hecho los comunicólogos mexicanos en 48 de labor?” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación,

Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

León Duarte, G. A. (2008) “Estructura y prácticas científicas en el pensamiento Latinoamericano de la Comunicación. Un acercamiento a los aportes epistemológicos de la Elacom” en Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.). XV Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad del Mayab, Universidad Iberoamericana León, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Tecnológico de Monterrey, pp. 505-522.

León Duarte, G. A. (2007) “Articulación de la Comunicación y protocolos metodológicos en la investigación de la comunicación: metodología para identificar las características estructurales en el campo de la comunicación” en Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.). XIV Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Monterrey, Universidad de Sonora, Universidad del Valle de México, Universidad Simón Bolívar, pp. 223-244.

León Duarte, G. A. (2006) “Escuela Latinoamericana de Comunicación (Elacom): referente histórico y conquista de la hegemonía en el pensamiento Latinoamericano de la Comunicación” en Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.) (2006). XIII Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad Autónoma de Coahuila, Campus Saltillo, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, Campus León, pp. 51-84.

Lopes, Dirceu Fernandes (1989) *Jornal laboratório. Do exercício escolar ao compromisso com o público leitor*. São Paulo, Summus.

Martínez López, J. S. (2005). “Historia, crítica y propuestas de renovación: Las escuelas de comunicación según Jesús Martín Barbero” en Calles Santillana, J. A. (Coord.). XII Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, pp. 129-166.

Marques de Melo, José (2009) *Jornalismo. Forma e conteúdo*. São Caetano do Sul, Difusão Editora.

Mass, M. (2008-otoño). “La Comunicación en México: ¿Qué hemos hecho y hacia dónde vamos los comunicólogos del LabCOMplex de la UNAM?” en *Códigos*, Re-

vista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Meditsch, Eduardo. (1992) O conhecimento do jornalismo. Florianópolis, Editora da UFSC, 1992.

Nosnik Ostrowiak, A. (2008-otoño). “1948-2008. 60 años de enseñanzas y aprendizajes en Comunicación” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Paláu Cardona, M. S. (2006) “El campo de la comunicación: algunas discusiones abiertas” en Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.) (2006). XIII Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad Autónoma de Coahuila, Campus Saltillo, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, Campus León, pp. 31-50.

Paoli, A. (2008-otoño). “Perspectiva muy personal de mi contribución a la teoría y la práctica comunicativa en México 1960-2008” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Prieto, F. (2008-otoño). “48 años de las Escuelas de Comunicación en el mundo” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Rebeil Corella, M. A. y Martín del Campo, A. (2008-otoño). “Abundancia y diversidad: 48 Años de comunicación en México” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.) (2008). XV Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad del Mayab, Universidad Iberoamericana León, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Tecnológico de Monterrey.

Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.) (2007). XIV Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Monterrey, Universidad de Sonora, Universidad del Valle de México, Universidad Simón Bolívar.

Rebeil Corella, Ma. A., Hidalgo Toledo, J. A., Gómez Morales, D. G. (2007) “Prioridades de la Investigación en Comunicación en América Latina” en Revista *Alaic*, Número 4.

Rebeil Corella, Ma. A. (Coord.) (2006). XIII Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac México Norte, Universidad Autónoma de Coahuila, Campus Saltillo, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, Campus León.

Rizo García, M. (2008-otoño). “Caminos andados y caminos por recorrer” en *Códigos*, Revista de Ciencias de la Comunicación, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas Puebla.

Trejo, R. y Sosa, G. (2009) “Campo nuevo, problemas viejos. La investigación mexicana en materia de sociedad de la información, internet, cibercultura y telecomunicaciones” en Vega Montiel, A. (Coord.) *La Comunicación en México: una agenda de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Baja California, Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, pp. 1-24.

Vega Montiel, A. (Coord.) (2009) *La Comunicación en México: una agenda de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Baja California, Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.

www.felafacs.org