

Los enfoques pedagógicos y los tipos de cursos empleados en la enseñanza de las teorías de comunicación

CLAUDIA PILAR GARCÍA CORREDOR

Profesora Asistente del Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana de Bogotá. Comunicadora Social, magíster en comunicación y estudiante del doctorado en Comunicación de la Universidad de la Plata, Argentina. Miembro del grupo de investigación, Comunicación, medios y cultura de la Facultad de Comunicación y Lenguaje y de Filosofía del dolor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Javeriana. Correo-e: pigarcia@javeriana.edu.co.

ÁNGELA MARCELA CASTELLANOS BARBOSA

Profesora de cátedra de la facultad de Comunicación de la Universidad Externado de Colombia y de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana de Bogotá. Comunicadora social, magíster en Educación de la Universidad Pedagógica de Colombia. Miembro de la línea de investigación en Comunicación y Educación de la Universidad Pedagógica. Correo-e: angela.castellanos@javeriana.edu.co.



RESUMEN

El presente texto da cuenta de un aparte de la investigación *Dinámicas y Tendencias de la enseñanza universitaria sobre Teorías de la Comunicación*, estudio comparativo en los programas de pregrado de formación profesional en Comunicación Social en Bogotá, D.C. El objetivo puntual de esta investigación es comprender los fundamentos teórico-metodológicos de las asignaturas referidas al componente de Teorías de la Comunicación en programas de pregrado de formación profesional en Comunicación Social en Bogotá, el cual se desarrolla a partir de la pregunta por los fundamentos teórico-metodológicos en los programas que forman a los profesionales del campo de la comunicación. Para lograrlo se realizó el análisis de los datos de las relaciones entre el enfoque comunicativo de la carrera de Comunicación Social y los programas de teorías de la comunicación, para luego interpretar los objetos de estudio y las agendas temáticas de los programas.

Palabras clave: Teorías y metodologías de comunicación, Pedagogías de comunicación, Enfoques pedagógicos de comunicación.

ABSTRACT

This text presents the sidelines of the research “Dynamics and Trends of university education on Theories of Communication - Comparative study in undergraduate programs of professional training in Social Communication in Bogota. D.C., the objective of this research: Understanding the theoretical and methodological foundations of the subjects referred to the component “Communication Theories in undergraduate programs of professional training in Social Communication in Bogota” develops from the question of theoretical and methodological foundations of this subject in programs that train professionals in the field of communication.

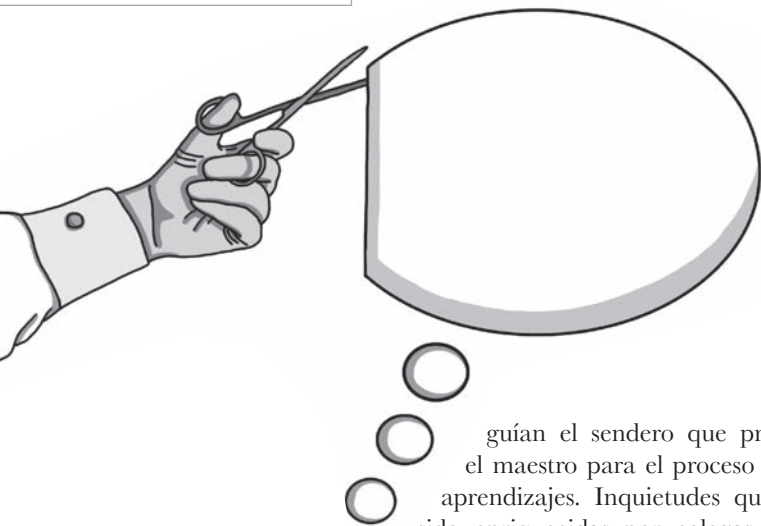
Keywords: Theories and Communication Methodologies, Pedagogies Communication, Pedagogical Approaches Communication.

Preguntaba Martín Serrano a sus alumnos del curso Teorías de Comunicación: “¿Para qué sirve estudiar Teorías de la Comunicación?”. Formulaba así una invitación a revalorizar el estudio de los fundamentos de la comunicación, que permita –dar y darse– cuenta de que estos estudios encuentran en dichos fundamentos un soporte para la investigación, análisis, interpretación y aplicabilidad de los procesos de comunicación. “Porque al contrario de lo que algunos creen, “teoría” no se contrapone a “práctica”. Toda actividad socialmente organizada, incluida la práctica profesional de la comunicación, aplica alguna teoría, aunque no esté explícita o sea falsa” (2005). La noción de Teorías de comunicación, así como los distintos debates alrededor de la misma motivan una reflexión en torno a las categorías cómplices en los procesos didácticos, pedagógicos y metodológicos de la enseñanza. El tema está abierto y es propicio para la investigación y el debate académico. Cabe recordar que hacia finales de los años 50 Berelson (2004), al referirse a la inminente “muerte” del campo, sostenía la necesidad de explorar líneas dentro del campo de la investigación en comunicación, con una preocupación epistemológica, para evitar las repeticiones de las aproximaciones realizadas en la primera parte del siglo XX.

La enseñanza de las teorías de la comunicación es una tarea académica desafiante por varias razones genéricas: pero fundamentalmente por una condición esencial: es una práctica que no puede realizarse sin auto-referirse, sin establecerse en dos niveles simultáneamente: nada puede enseñarse sobre la comunicación sin recurrir para ello a la comunicación. Las “teorías de la comunicación” deben ser comunicadas para ser tales, y el proceso de comunicarlas entre sujetos sociales concretos en entornos concretos, afecta de alguna manera su naturaleza meta comuni-

cativa. También viceversa: Los modelos teóricos de la comunicación afectan de alguna manera la práctica comunicativa (Fuentes Navarro, Prólogo a Vidales, 2010:7-8).

Acorde con Rizo, la pregunta planteada es “¿cómo generar una formación profesional clara y coherente, acorde con las particularidades del campo, que articule las diferentes vertientes de la comunicación, y que, en el mejor de los casos, responda a las demandas formativas del actual escenario comunicativo?” (2012:13). La investigación aquí referida arroja desde el análisis de las metodologías y herramientas un panorama diverso que es posible comprender en el entrecruce entre dos criterios de análisis: *Enfoques educativos* y *Típos de cursos*. Toda concepción pedagógica contiene enfoques que develan la intencionalidad de la formación. En la historia de la educación universitaria es posible entender cómo se ha configurado en diferentes momentos este concepto. Es a partir de la Edad Media en Europa que educar significa disciplinar, adquirir conocimientos a partir del aprendizaje de habilidades, con el propósito de generar prácticas desde la obediencia, como una acción sometida para corregir y disciplinar. Diferente en la Ilustración que se establecen prácticas a partir de la racionalidad y se perfila como objetivo generar procesos de aprendizaje desde un accionar racional con la idea de generar adiestramiento. Otra intención formativa bien entrado el s. XX tiene el propósito de educar para pensar y para hacerse preguntas; se prepara para la crítica y se privilegia el planteamiento de las preguntas para conocer en vez de las respuestas absolutas. Los enfoques educativos son modos del acto educativo y de su configuración en prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje. Inciden en la formación de los estudiantes y en la relación profesor-alumno donde se generan tensiones que



guían el sendero que propicia el maestro para el proceso de los aprendizajes. Inquietudes que han sido enriquecidas por colegas mexicanos, entre ellos Claudia Benassini, Margarita Reyna, Silvia Gutiérrez, Marta Rizo y recientemente Carlos Vidales, sin desconocer el valioso aporte de otros investigadores latinoamericanos desde distintas latitudes. En ese contexto la reflexión no solo desde las incidencias para el campo mismo de la comunicación sino desde su enfoque como práctica educativa, sobre aquello que Rizo denomina “el arduo trabajo de reflexión sobre la formación en comunicación” (2012:15).

Así, los criterios del análisis: *Enfoques educativos* y *Tipos de cursos*, que para la investigación se sistematizan en una matriz que contiene los criterios de análisis en cuatro enfoques educativos y tres tipos de cursos.

Los *enfoques educativos* aquí tensionados son: El *enfoque tradicional* considera la relación maestro-alumno de manera jerárquica, donde el maestro sabe y el alumno es una tabula rasa, el texto escolar es escrito por una autoridad y se convierte en el centro del aprendizaje en procesos que priorizan la memorización. En el *enfoque conductista* el propósito es lograr que el sujeto tenga cambios estables en la conducta, a partir de estímulos como premio o castigo para generar una respuesta prevista, es un aprendizaje pasivo basado en métodos objetivables. En el *enfoque sociocultural* el maestro modela, clarifica, hace preguntas, los estudiantes proponen y practican las habilidades y se prioriza el resultado de la interacción del individuo con su entorno. Del *enfoque constructivista* es fundamental el papel del sujeto, es él quien conoce, así el sujeto desempeña un papel activo en la construcción del conocimiento, es a través de la experiencia, mediante estrategias individuales en las que el aprendiz actúa en un proceso colaborativo.

Se asume la *Tipología de cursos*, según su énfasis o especificidad y en cada uno de ellos se analizan los planteamientos: objetivos, estrategias

pedagógicas, que los *syllabus* registran como aspectos a evaluar. Estos son: *Cursos específicos sobre la comunicación*, *Cursos historiográficos* y *Cursos articulados a los oficios*.

Del Syllabus como herramienta para un primer nivel de análisis: El término “Syllabus” procede del latín “lista” y del griego “tabla de contenido”, concepto propio de la educación anglosajona, mientras que “programa del curso”, o “de la asignatura” son propios de la educación hispana (Univalle, 2104). Es considerado como un micro currículo en el que se guardan la descripción, propósito, objetivos, materiales, recursos, cronograma por semana, formas de evaluación, normas del curso. Esta descripción permite identificar la información del curso, se concibe como una evidencia de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, en este sentido se puede plantear como el documento institucional que establece el contacto estudiante-profesor, que sintetiza la información pertinente del curso.

1. DATOS ARROJADOS EN EL ENTRECRUCE: TIPOS DE CURSOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS A PARTIR DEL SYLLABUS

De 108 cursos analizados, 41 son del Tipo de curso: *Aplicados a las profesiones y prácticas de la comunicación*, 28 son *Específicos sobre la comunicación* y 39 son *Historiográficos*. Los aspectos analizados en cada curso son: Objetivos, Estrategias Pedagógicas y Aspectos que evalúan, cada uno desde el enfoque educativo que priorizan: Tradicional, Conductista, Sociocultural y Constructivista.

En los 41 cursos del tipo *Aplicados a las profesiones y prácticas de la comunicación*, se encontraron *objetivos* diseñados con diferentes enfoques. 22 cursos presentan sus objetivos con *enfoque sociocultural*, 7 cursos evidencian un *enfoque constructivista*, 8 cursos en cambio privilegian los objetivos con el *enfoque tradicional*. En 2 cursos hay una combinación de enfoques en el diseño del objetivo del curso entre *tradicional y sociocultural*, lo cual plantea una dualidad en el tratamiento del curso; en estos casos hacen explícito que el enfoque tradicional responde a la formación de énfasis de la comunicación como es el caso de la formación en periodismo, comunicación organizacional o producción audiovisual, mientras que las sesiones con enfoque sociocultural privilegian la comprensión de la comunicación a la hora de analizar los vínculos entre la comunicación y el ejercicio ciudadano mediante la reflexión crítica de los medios de comunicación. 2 cursos no presentan ningún tipo de objetivo ni general ni específicos. Cabe resaltar que el enfoque *conductista*

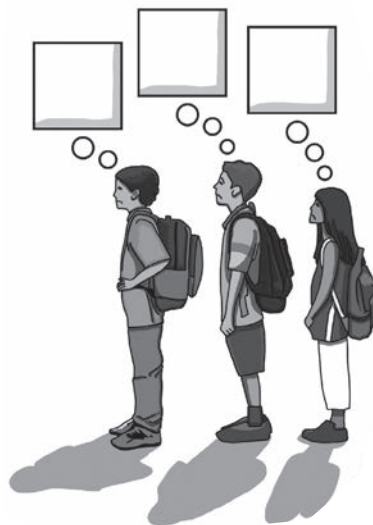
Así, los criterios del análisis: Enfoques educativos y Tipos de cursos, que para la investigación se sistematizan en una matriz que contiene los criterios de análisis en cuatro enfoques educativos [tradicional, conductista, sociocultural y constructivista] y tres tipos de cursos [específicos sobre la comunicación, historiográficos y articulados a los oficios]

no se evidencia en ninguno de estos objetivos. En estos 41 cursos las *estrategias pedagógicas* resultan también distribuidas en los diferentes enfoques de formación, así: 10 cursos privilegian un enfoque constructivista, 2 emplean estrategias pedagógicas con enfoque sociocultural. El enfoque tradicional se encuentra solamente en las estrategias pedagógicas, 2 cursos con enfoque tradicional, la clase magistral como la herramienta por excelencia para impartir clase, siendo la relación jerárquica la que prima la relación educador-educando. En este tipo de cursos, son 12 los que entrecruzan estrategias con elementos de los enfoques tradicional y constructivista. Son 3 los cursos que reportan estrategias pedagógicas con elementos de tres enfoques constructivista, sociocultural y tradicional; lo cual permite deducir que son cursos que cuentan con una gran diversidad entre sus estrategias, incorporan la clase magistral y relación jerárquica a la vez que mediante sesiones de trabajo de campo desarrollan actividades que emprenden procesos de debate sobre el quehacer de la comunicación en sesiones tipo taller, estudios de caso o seminarios como metodología. Solamente 1 curso tiene estrategias pedagógicas con enfoques tradicional y sociocultural entre clases teóricas, teórico-prácticas, talleres, foros de debate y videoconferencias. 1 curso tiene estrategias pedagógicas del enfoque constructivista y sociocultural. Son 10 los cursos que no tienen estrategias pedagógicas. No se evidencia el enfoque conductista en ninguna de las estrategias pedagógicas en el tipo de cursos aplicados a las profesiones y prácticas de la comunicación.

Los *aspectos que se evalúan* en estos 41 cursos, también muestran un gran abanico desde la perspectiva de los enfoques: 5 muestran aspectos a evaluar en el enfoque constructivista. 4 cursos tienen aspectos a evaluar en el enfoque sociocultural en trabajos que aporten en la comprensión en contexto. El enfoque conductista, aunque no ha aparecido ni en los objetivos ni en las estrategias pedagógicas cuando se describen los aspectos a evaluar hay 3 cursos que evalúan de manera conductista con el premio-castigo. 2 cursos evalúan mediante aspectos del enfoque tradicional. Nuevamente en aspectos a evaluar aparece el en-

foque conductista, pero esta vez en combinación con el enfoque sociocultural en 5 cursos que comparten la evaluación, tanto en la participación y asistencia a las clases como el seguimiento a los procesos de investigación que se aterrizan en un resultado o producto de investigación, las entregas son inaplazables. En una suerte de mixturas entre enfoques a evaluar, hay una gran diversidad de mezclas entre los enfoques con solamente un curso por cada combinación, así: Un curso que mezcla aspectos a evaluar en los que se evidencian el enfoque tradicional y el conductista, uno entre tradicional, conductista y sociocultural, uno entre constructivista y sociocultural y un curso entre aspectos a evaluar de los enfoques conductista constructivista. En un curso no hay claridad de los aspectos a evaluar y en 17 no se especifica nada ni se referencian datos en el syllabus que permitan deducir algún enfoque.

En los 28 *cursos específicos sobre la comunicación*, se encontraron *objetivos* diseñados con diferentes enfoques. En 13 cursos los objetivos con *enfoque sociocultural*, 3 plantean el objetivo con *enfoque constructivista* y exaltan el proceso de formación mediante la investigación que consolide espacios de aprendizaje propositivo como el diseño estratégico de la comunicación. Desde el *enfoque tradicional* 5 cursos concentran la formación en el texto y 2 cursos una



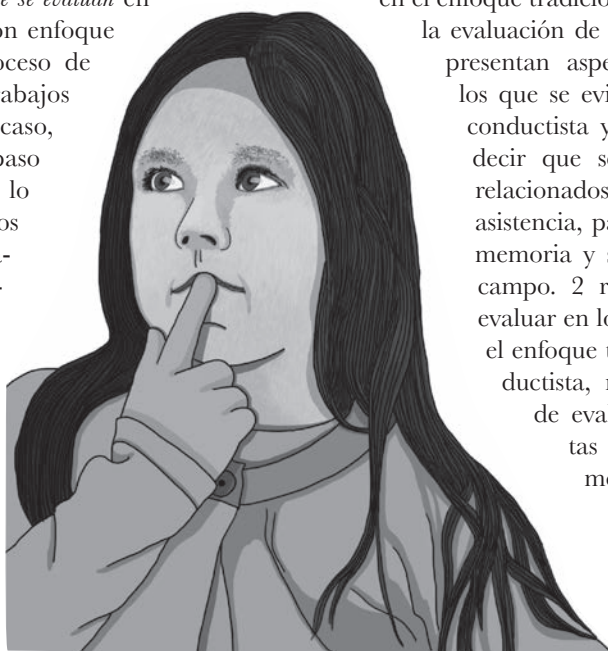
combinación de enfoques en el diseño del objetivo entre *tradicional y sociocultural*; sin embargo, 5 cursos no presentan ningún tipo de objetivo, ni general ni específicos. Al igual que los cursos aplicados a las profesiones, en estos cursos específicos sobre la comunicación no se considera el enfoque conductista en el diseño de los objetivos.

En estos 28 cursos las *estrategias pedagógicas* resultan también distribuidas en los diferentes enfoques de formación, así: 5 cursos presentan un enfoque constructivista, que resalta un proceso formativo que se basa en la construcción colectiva del conocimiento, 5 cursos emplean estrategias pedagógicas con enfoque sociocultural, mediante la realización de ejercicios de investigación que conectan con la realidad en contexto. 3 cursos emplean el enfoque tradicional con priorización en las exposiciones del profesor tipo clase magistral, donde predomina la relación jerárquica y directiva del profesor hacia el educando. Son 6 los que mezclan enfoques pedagógicos en el diseño de sus objetivos entre tradicional y constructivista: clase magistral teórica y ejercicios y prácticas, talleres, foros de debate, videos y conferencias. Son 2 los cursos que reportan estrategias pedagógicas con elementos de dos enfoques constructivista y sociocultural, son cursos que cuentan con sesiones de trabajo de campo mientras desarrollan actividades como talleres, estudios de caso o seminarios como metodología. Un curso diseña sus estrategias pedagógicas con elementos del enfoque tradicional y sociocultural entre clases teóricas, teórico-prácticas, talleres, foros de debate y videoconferencias; son cursos que cuentan con soportes audiovisuales, conexión en línea como soporte para clases virtuales como el formato privilegiado para acceder al conocimiento. 6 cursos no tienen estrategias pedagógicas. No se evidencia el enfoque conductista en ninguna de las estrategias pedagógicas. Los *aspectos que se evalúan* en estos 28 cursos, hay 2 con enfoque constructivista en el proceso de evaluación, mediante trabajos enfocados en estudios de caso, la evaluación prioriza el paso a paso y seguimiento a lo largo del semestre. 5 cursos reportan aspectos a evaluar en el enfoque sociocultural en trabajos que aporten en la comprensión en contexto social y cultural. El enfoque conductista está en los aspectos a evaluar de 3

cursos. 3 cursos presentan aspectos a evaluar en el enfoque tradicional y el sociocultural.

Son 22 de los 39 *cursos historiográficos* que definen los objetivos con enfoque sociocultural, 11 en el tradicional, 2 con el enfoque sociocultural y constructivista, 2 con elementos del enfoque tradicional y constructivista a la vez se privilegia el texto como centro del aprendizaje. 2 cursos no tienen objetivos y ningún objetivo se diseñó con enfoque conductista. Las *estrategias pedagógicas* en estos 39 cursos se distribuyen en: 4 con enfoque constructivista, 3 con enfoque sociocultural, 5 cursos tienen enfoque tradicional, 8 no tienen estrategias pedagógicas. 11 de los 39 usan el enfoque tradicional y constructivista en tanto se contempla el texto como referente esencial y se proponen dinámicas de construcción de conocimiento. 3 cursos tienen estrategias pedagógicas con elementos del enfoque sociocultural y tradicional, es decir que pretenden intervenir el entorno y contemplan las clases guiadas por el profesor. En 3 cursos hay estrategias con enfoque tradicional, sociocultural y constructivista de manera que se privilegia el proceso, se interviene el entorno y se conserva la propuesta un profesor que determina directrices, 1 curso tiene estrategias del enfoque tradicional y conductista en la medida en que privilegia la memoria y pretende generar conductas en relación con la puntualidad y la asistencia de manera explícita. 1 curso no evidencia estrategias pedagógicas. No se encuentra el enfoque conductista.

Los *aspectos que se evalúan*: de estos 39 cursos 6 reportan aspectos a evaluar en el enfoque constructivista en cuanto tiene en cuenta el proceso, 5 con aspectos a evaluar en el enfoque sociocultural a la vez que el profesor orienta trabajos de campo, 1 reporta aspectos a evaluar con enfoque conductista en la medida en que pretende generar conductas que serán evaluadas como puntualidad, participación, asistencia. 6 con aspectos a evaluar en el enfoque tradicional relacionado con la evaluación de conceptos, 6 cursos presentan aspectos a evaluar en los que se evidencian el enfoque conductista y el sociocultural es decir que se evalúan aspectos relacionados con las conductas, asistencia, participación lectura, memoria y se prevé trabajo de campo. 2 reportan aspectos a evaluar en los que se evidencian el enfoque tradicional y el conductista, reportan estrategias de evaluación de conductas y privilegia la memorización. 1 curso



reporta aspectos a evaluar de los enfoques tradicional, conductista y sociocultural, evalúa una intervención al entorno, se centra en el texto y pretende generar conductas. 2 reportan aspectos a evaluar en el enfoque tradicional y sociocultural en la medida en que hay trabajo de campo y el referente del curso es el texto y las exposiciones del profesor. 10 cursos no reportan aspectos a evaluar.

El Syllabus en entrecruce con la herramienta cualitativa taller de devolución creativa, facilitó recoger los testimonios de los profesores de teorías de la comunicación de las facultades de comunicación social de Bogotá a quienes se les invitó en primera instancia a la socialización de los datos cuantitativos del análisis de los syllabus y en una segunda instancia a aportar desde cada experiencia como profesor de asignaturas de teorías de la comunicación a partir de la pregunta ¿Qué metodologías trabaja en su materia y qué busca lograr a través de las mismas?

Los testimonios de los profesores resaltan las tendencias metodológicas en la enseñanza sobre Teorías de la Comunicación. Afirman que es el syllabus el documento desde el que se diseña el programa de clase, en este se consigna todo, incluyen especialmente la bibliografía, la cual es generalmente de autores canónicos y las metodologías mayormente usadas son: clase magistral, debate en el aula, se privilegia el texto para que los estudiantes identifiquen el diálogo entre los autores y así logren comprender los fundamentos de cada uno y la diferenciación con los otros autores. También señalan el uso del cine y otras narrativas para tensionar a partir de la conversación entre teoría y experiencias sociales de la comunicación. Hacen uso de investigaciones de autores contundentes de la comunicación, a partir de la herencia teórica de América latina, para hacer apuesta por la comunicación como una práctica que genere procesos de transformación, para pensar en categorías fuertes del campo. Dicen que es a partir de problemas de la comunicación que se abordan teóricamente los problemas contemporáneos del campo. Algunos profesores realizan actividades extra académicas, mesas de discusión con invitados y se plantean cumplir metas en torno a actividades que apoyan la formación integral de los estudiantes.

Destacan que se proponen propiciar aprendizajes en relación con la vida, plantear preguntas generadores a partir de objetivos generales y específicos, llegar a definiciones construidas de forma colectiva el foro colaborativo, debate, comprensión e interpretación colectiva, relatorías en las que se privilegia el texto desde donde se confronta al estudiante con una pregunta por la vida diaria, ejercicio de lectura, escritura y oralidad para optar por

una redacción, sintaxis y construcción adecuada en el discurso oral, son algunas de las prácticas expresadas durante la actividad, que se realizan en clase. “Cabe anotar que las maneras de asumir la investigación, los énfasis y los objetos de estudio en comunicación han sido modificados en una serie de movimientos que determinan las prácticas metodológicas” (García y Rodríguez, 2011: 300). El ejercicio que aquí se condensa contiene técnicas mixtas que permitieron recoger datos que resultan visionarios para entender que la enseñanza de las teorías de comunicación no se inscribe en un único paradigma teórico; por el contrario, abarca un abanico complejo de las diferentes epistemes de la comunicación. El ejercicio permite identificar la comunicación vista como proceso más que como un saber objetivable, que se evidencia en la experiencia de aula que propicia el diálogo entre autores, teorías y otras narrativas. De igual manera se encontró que los profesores de teorías de la comunicación acuden de manera indistinta a más de un enfoque metodológico al interior de su clase.

BIBLIOGRAFÍA

Berelson, B. (2004). The State of Communication Research. En Peters, y Simonson. (Eds.). *Mass Communication and Social Thought*. Maryland: Rowman & Littlefield.

Fuentes, R. (1999). La investigación de la comunicación en América Latina: Condiciones y perspectivas para el siglo XXI. En: *Comunicación y Sociedad - DECS*, Universidad de Guadalajara, núm. 36; julio-diciembre.

García, C. P. y Rodríguez, L. F. (2011). Sobre profesiones, prácticas y oficios de la comunicación, en: *Signo y Pensamiento* No. 59 (298-306). Universidad Javeriana.

Martín Serrano, M. (2005). “Para qué sirve estudiar Teoría de la Comunicación”. *Contratexto*, n° 4. Disponible en: <http://www.ulima.edu.pe/revistas/contratexto/pdf/art2.pdf> Consultado el 28 de noviembre de 2014.

Rizo, M. (2012). *Imaginarios sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy*. Bellaterra-Institut de Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona (InCom-UAB).

Univalle (2014). Recuperado en: <http://syllabus.awardspace.com/guia.php> en febrero de 2016.

Vidales, C. (2010). *Semiótica y Teoría de la Comunicación*. Tomo I. Prólogo de Raúl Fuentes. (pp. 7-10). Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, N.L.) N° 23, Monterrey, México.