

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIALES**

**LAS INNOVACIONES TECNOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA
COMUNICACIÓN EN EL SISTEMA ABIERTO DE LA UNAM**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN COMUNICACIÓN**

**PRESENTA:
OTHÓN CAMACHO OLÍN**

ASESORA: DRA. DELIA CROVI DRUETTA

CD. UNIVERSITARIA, D.F. AGOSTO DEL 2005.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la memoria de mi madre:

MARÍA GUADALUPE OLINDA AGUIAR

Por su legado.

A mi padre:

OSÓN C. AMARAL C. AMPA

Por su apoyo.

A mis hermanas:

LULÚ Y MARCE

Por sus motivaciones.

A mi esposa:

Laura

Por su comprensión.

A mis hijos:

DAFNE ALDEN

Y

JOSE OSÓN

Por su paciencia.

A todos y cada uno de los integrantes de:

la FAMILIA

Por su aliento.

*A MI PADRE, MANUEL MARQUEZ FUENTE,
a la LIC. IRENE NAONAGUI FERRE,
y al LIC. JUAN CARLOS CRUZ MORENO.*

Quiénes en su momento, como funcionarios de la

*DDUA/FCPS, me dieron las facilidades necesarias
y alentaron para estudiar la Maestría en
Comunicación.*

*A todos los FUNDACIONEROS, COMPANEROS, COLLEGAS y
AMIGOS de la DIFUSIÓN INSTITUCIONAL Y RESPONSABILIDAD
ABSTRACTA de la FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTECNICAS Y
SOCIALES de la UNAM*

*Por su cotidiana y profesional entrega a las más
altas causas de la enseñanza abierta.*

A mi Abesora de Tesis: DRA. DELIA CAROLINA DURUETTA

*Por su invaluable apoyo, sus acertadas
aportaciones y su enorme paciencia.*

A mis síndales:

*DRA. MARGARITA JEPÉY HERNÁNDEZ
MTRA. LUZ MARÍA GARCÍA CRUZ
MTRA. NORMA PATRICIA MALDONADO REYNOSO
DR. JORGE ALBERTO LIZAMA MENDOZA*

*Por el tiempo y la dedicación que destinaron a la
revisión de este trabajo, con valiosas
observaciones, comentarios y contribuciones que
lo enriquecieron sustancialmente.*

ÍNDICE

	pág.
Dedicatorias	2
Índice	4
Introducción	9
Capítulo I. INNOVACIONES Y DESARROLLOS TECNOLÓGICOS DE LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA MODALIDAD ABIERTA	14
1.1 Las tecnologías de la comunicación en la educación superior	14
1.2 A manera de ubicación	14
1.3 La tercera revolución industrial	15
1.4 La aplicación de las tecnologías de la comunicación en la educación	16
1.5 La comunicación y la informática en el contexto internacional	24
1.6 Los sistemas abiertos de educación superior y las tecnologías de la comunicación	29
Capítulo II. LA ENSEÑANZA EN EL SUA/UNAM	33
2.1 Diagnóstico del SUA/UNAM	50
2.1.1 Admisión	53
2.1.1.1 Requisitos de admisión	55
2.1.2 Los estudiantes	55
2.1.2.1 Perfil del alumno SUA/UNAM	56
2.1.3 Los profesores	58
2.1.3.1 Perfil del tutor SUA/UNAM	59
2.1.4 El material didáctico	63
2.1.4.1 Perfil del material didáctico SUA/UNAM	64
2.1.5 Evaluación	66
2.1.6 Uso de medios telemáticos	69
2.1.6.1 Acceso de los estudiantes a los medios y tecnologías para la educación a distancia	71
2.1.6.2 Propuesta de los estudiantes respecto al uso de los medios y las tecnologías para la educación a distancia	72
2.1.6.3 Expectativa de uso de los medios tecnológicos para la educación a distancia en las Divisiones SUA	73

	pág.
2.1.6.4 Disponibilidad de medios de comunicación educativa del SUA (Divisiones)	74
2.1.6.4.1 Recursos para la educación a distancia con que cuentan las Divisiones	74
2.1.6.4.2 Disponibilidad de adquisición de las Divisiones	75
2.1.6.4.2.1 Disposición para la adquisición de medios y tecnologías para la educación a distancia	75
2.1.7 Recursos financieros	76
2.1.8 Disponibilidad de espacios físicos de uso educativo	77
2.1.9 Estructura de organización	78
2.1.10 Imagen y difusión	78
2.1.11 Las Universidades Abiertas y a Distancia en el mundo	78
2.1.11.1 Antigüedad de las Instituciones Educativas Abiertas y a Distancia en el mundo hasta 2005	79
2.1.11.2 Costo anual por alumno en diez Instituciones Educativas Abiertas y a Distancia en el mundo en 1997	81
2.1.11.3 Comparación del SUA/UNAM con los estándares internacionales	82
Capítulo III. LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN EL SUA/FCPS/UNAM	83
3.1 Origen y desarrollo de la enseñanza de la Comunicación	83
3.1.1 Antecedentes	83
3.1.2 Desarrollo	90
3.1.2.1 Número y porcentaje de carreras de Comunicación por quinquenio en México	94
3.1.3 Momento Actual	95
3.2 Los Planes de Estudio de la carrera de Comunicación, en la FCPS/UNAM	100
3.2.1 Los Planes de Estudio de la carrera de Comunicación en la FCPS/UNAM 1951-2005	101
3.2.1.1 Objetivos y perfil de los Planes de Estudio	102
3.2.1.1.1 Plan 1951 Lic. en Periodismo	102
3.2.1.1.2 Plan 1958 Lic. en Periodismo	103
3.2.1.1.3 Plan 1966 Lic. en Ciencias de la Información	104
3.2.1.1.4 Plan 1971 Lic. en Periodismo y Comunicación Colectiva	105

	pág.
3.2.1.1.5 Plan 1976 Lic. en Ciencias de la Comunicación	106
3.2.1.1.6 Plan 1997 Lic. en Ciencias de la Comunicación	108
3.3 La Enseñanza de las Ciencias de la Comunicación en el Sistema Abierto de la FCPS/UNAM	110
3.3.1 Mecánica de operación de la Licenciatura en el Sistema Abierto	113
3.3.2 Convenio Específico de Colaboración UNAM-UNACH Chiapas	118
Capítulo IV. LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN EL SUA/FCPS Y LA APLICACIÓN DE LAS INNOVACIONES TECNOLÓGICAS	124
4.1 La perspectiva comunicativa	125
4.2 El modelo de análisis práctico ACTIONS y sus variables	132
4.2.1 Acceso	134
4.2.2 Costos	134
4.2.2.1 Tecnologías con un costo relativamente bajo para el número de estudiantes señalado por curso	136
4.2.2.2 Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías unidireccionales (1)	137
4.2.2.3 Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías unidireccionales (2)	138
4.2.2.4 Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías bidireccionales (1)	139
4.2.2.5 Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías bidireccionales (2)	140
4.2.3 Enseñanza y aprendizaje	141
4.2.4 Interactividad y aceptación del usuario	141
4.2.5 Cuestiones de organización	141
4.2.6 Novedad	142
4.2.7 Rapidez	142
4.3 Reglas para la utilización de la tecnología en la educación	143
4.3.1 Aspectos de una buena enseñanza	143
4.3.2 Cada medio tiene su propia estética	143
4.3.3 Las tecnologías educativas son flexibles	143
4.3.4 No existe un “supertecnología”	144
4.3.5 Tener disponibles para maestros y estudiantes los cuatro medios	144
4.3.6 Balance de la variedad con la economía	144
4.3.7 La interacción es fundamental	144
4.3.8 El número de estudiantes es determinante	145

	pág.
4.3.9 Las tecnologías nuevas no son necesariamente las mejores que las viejas	145
4.3.10 Los maestros necesitan capacitación para emplear con eficiencia las tecnologías	145
4.3.11 El trabajo en equipo es esencial	145
4.3.12 La tecnología no es la cuestión	146
4.4 Resumen de los puntos fuertes y débiles de las distintas tecnologías para el aprendizaje abierto y a distancia	147
4.5 Resumen de los puntos fuertes y débiles de las distintas tecnologías para el aprendizaje abierto y a distancia, aplicadas a la enseñanza de la Comunicación en el SUA/FCPS/UNAM	149
4.6 Análisis del estudio de caso	152
4.6.1 Consideraciones generales	152
4.6.2 Las tecnologías analizadas	154
4.6.2.1 Textos impresos (guías de estudio y antologías)	154
4.6.2.1.1 Acceso	154
4.6.2.1.2 Costos	155
4.6.2.1.3 Enseñanza y aprendizaje	159
4.6.2.1.4 Interactividad y aceptación por parte del usuario	159
4.6.2.1.5 Cuestiones de organización	161
4.6.2.1.6 Novedad	164
4.6.2.1.7 Rapidez	164
4.6.2.2 Audio unidireccional (audiocassettes)	165
4.6.2.2.1 Acceso	166
4.6.2.2.2 Costos	166
4.6.2.2.3 Enseñanza y aprendizaje	167
4.6.2.2.4 Interactividad y aceptación por parte del usuario	169
4.6.2.2.5 Cuestiones de organización	171
4.6.2.2.6 Novedad	171
4.6.2.2.7 Rapidez	172
4.6.2.3 Audio bidireccional (enseñanza por teléfono, audioconferencias)	172
4.6.2.3.1 Acceso	173
4.6.2.3.2 Costos	173
4.6.2.3.3 Enseñanza y aprendizaje	174
4.6.2.3.4 Interactividad y aceptación por parte del usuario	175
4.6.2.3.5 Cuestiones de organización	176
4.6.2.3.6 Novedad	176
4.6.2.3.7 Rapidez	176

	pág.
4.6.2.4 Televisión (instrucción por video con tutores y videocassettes)	177
4.6.2.4.1 Acceso	177
4.6.2.4.2 Costos	178
4.6.2.4.3 Enseñanza y aprendizaje	179
4.6.2.4.4 Interactividad y aceptación por parte del usuario	181
4.6.2.4.5 Cuestiones de organización	181
4.6.2.4.6 Novedad	182
4.6.2.4.7 Rapidez	182
4.6.2.5 Enseñanza basada en computadora y multimedia (aprendizaje en línea)	183
4.6.2.5.1 Acceso	184
4.6.2.5.2 Costos	184
4.6.2.5.3 Enseñanza y aprendizaje	185
4.6.2.5.4 Interactividad y aceptación por parte del usuario	186
4.6.2.5.5 Cuestiones de organización	186
4.6.2.5.6 Novedad	187
4.6.2.5.7 Rapidez	188
4.6.3 Comentarios finales	188
Conclusiones	196
Fuentes Consultadas	211
Audiografía	211
Bibliografía	211
Cibergrafía	213
Documentos	213
Hemerografía	214
Videografía	215
Anexo 1	
Índice de Cuadros	216

INTRODUCCIÓN

La educación superior es uno de los aspectos que reviste una importancia fundamental para las sociedades, ya que de las instituciones de educación superior egresan anualmente las generaciones que en las diferentes disciplinas tendrán a corto y mediano plazos la posibilidad de tomar las acciones decisivas para coadyuvar al desarrollo del país a través del mejoramiento de los niveles de vida de la población, al mismo tiempo que contribuyen al desarrollo y consolidación de sus disciplinas.

En ese sentido la tarea de quienes desde un cargo académico y/o administrativo conocen y viven la problemática que enfrenta la enseñanza superior de la Comunicación tiene un papel estratégico, en lo que se refiere a la planeación, regulación y a la toma de decisiones de los diferentes campos que derivan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Máxime cuando se habla de una disciplina en proceso de consolidación de su estatuto epistemológico, con un campo tan vasto de incidencia en todos los ámbitos, potenciado por el desarrollo y la frenética aplicación de las innovaciones y desarrollos tecnológicos.

El hecho de estar en contacto cotidiano durante más de una década con los protagonistas –estudiantes, tutores y funcionarios- de la problemática que enfrenta la enseñanza de la Comunicación a través del Sistema Abierto de la UNAM, además de las responsabilidades y retos que ello significa en la parte académico-administrativa, me ha brindado la oportunidad de sensibilizarme acerca de las

posibilidades reales que representan para el sistema las innovaciones y desarrollos tecnológicos aplicados a la enseñanza de esta disciplina.

Esta investigación pretende destacar la contribución de los desarrollos tecnológicos como valiosos auxiliares en los procesos educativos, reconocer en su caso, el papel potencial que tienen los mismos en la extensión y en la diversificación del acceso a la educación superior. Particularmente se analiza el caso de la enseñanza de la Comunicación en el Sistema Abierto de la UNAM, como una posibilidad real que facilita la preparación profesional de los estudiantes de una de las carreras con mayor demanda dentro del campo de las ciencias sociales, que por razones laborales, académicas, familiares, o de ubicación geográfica, no pueden acceder en tiempo y forma a la enseñanza tradicional que ofrece el sistema presencial.

El objetivo general de esta Tesis de Maestría es llevar a cabo un diagnóstico y análisis del funcionamiento de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en la modalidad de enseñanza-aprendizaje abierta que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con el propósito de reflexionar y hacer algunas recomendaciones encaminadas a potenciar la utilización de las innovaciones y desarrollos tecnológicos, específicamente en el propio sistema abierto y eventualmente a distancia; como parte de la contribución actual de la convergencia tecnológica.

Se parte de la hipótesis de que el uso y aplicación de los medios de comunicación y de las innovaciones y desarrollos tecnológicos en la educación superior en la UNAM, es un apoyo muy valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita el acceso al conocimiento. Por ello su utilización debe adecuarse a las características específicas de la modalidad abierta, así como a las necesidades pedagógicas particulares de la formación profesional en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

El trabajo está planteado en cuatro capítulos, a través de los cuales se ubica la enseñanza de la carrera, y se pretende analizar de manera objetiva las posibilidades reales de aplicación educativa que brindan las tecnologías contemporáneas de la comunicación y la información. Esto con el fin de aportar elementos para una posible utilización más racional y adecuada en la planeación, desarrollo e investigación de la enseñanza de la Comunicación, tanto en lo que se refiere a la modalidad educativa abierta, como a las necesidades específicas de los diferentes tipos de contenidos de la currícula de la Licenciatura.

En el capítulo I Innovaciones y desarrollos tecnológicos de la comunicación en la educación superior en la modalidad abierta, se da un breve panorama introductorio acerca de los instrumentos y desarrollos que han facilitado el franquear las barreras del tiempo y el espacio y su aplicación al campo de la enseñanza, en el contexto específico de su surgimiento y desarrollo histórico. Se hace hincapié en algunos estudios mundiales que marcaron un hito en el campo de la comunicación y la informática contemporánea. Posteriormente, se ubica la

utilización de las tecnologías de la comunicación en los sistemas abiertos de educación superior.

La enseñanza en el SUA/UNAM, es el objeto de estudio y análisis en el capítulo II. Aquí se hace una breve reseña del surgimiento del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, sus objetivos, desarrollo y transformaciones, a fin de situar su funcionamiento general actual a través de los principales elementos que lo conforman: los estudiantes, los tutores o asesores, el material didáctico y el propio sistema de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo está basado en su mayor parte en un diagnóstico general acerca del sistema, elaborado por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), de la UNAM .

El capítulo III La enseñanza de la comunicación en el SUA/FCPS/UNAM, se ocupa del origen, desarrollo y momento actual de la comunicación como disciplina profesional; se revisan los objetivos, y el perfil de los seis planes de estudio de la carrera en la Facultad, entre los años de 1951 al 2005. En esta parte se describe el funcionamiento de la enseñanza de la Comunicación en el Sistema Abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Asimismo, se reseña la importancia que tuvo la experiencia en la División SUA del Convenio específico de colaboración UNAM-UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas), por medio del cual se impartió la Licenciatura a través del SUA/UNAM, en el estado de Chiapas, a fin de comprender su contribución en la elaboración sistemática de los materiales didácticos (Guías de Estudio). Se concluye el capítulo con una reseña

de la particular mecánica de operación académico-administrativa del Convenio SUA/FCPS/UNAM-UNACH.

Finalmente, en el capítulo IV La enseñanza de la comunicación en el SUA/FCPS y la aplicación de las innovaciones tecnológicas, se realiza desde la perspectiva comunicativa un análisis y balance teórico-práctico de la utilización de los diferentes tipos de comunicación, en cuanto a sus ventajas y limitaciones para facilitar este proceso de convergencia educativa de medios en la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación.

Aquí se desarrolla el análisis de las diferentes variables del modelo de Tony Bates de aplicación de tecnologías, en este caso en la enseñanza de la Comunicación, que comprenden los textos impresos (guías de estudio), audio unidireccional (audiocassettes), audio bidireccional (enseñanza por teléfono y audioconferencias), televisión (instrucción por video con tutores y videocassettes), y enseñanza basada en computadora y multimedia (aprendizaje en línea).

A manera de notas finales se ofrece un breve panorama de lo que se vislumbra hacia el futuro en materia de enseñanza a distancia y virtual, así como de sus posibles implicaciones.

Capítulo I

INNOVACIONES Y DESARROLLOS TECNOLÓGICOS DE LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA MODALIDAD ABIERTA.

1.1 Las tecnologías de la comunicación en la educación superior.

1.2 A manera de Ubicación.

Toda innovación y desarrollo tecnológico que se incorpora a un uso social tiende a aplicarse en mayor o en menor medida a la educación, sea ésta formal o informal. Especialmente en el ámbito de la comunicación se subraya el uso educativo de los medios tradicionales y con mayor énfasis el de las “nuevas tecnologías de la información”, también llamadas (NTI).

Este acento es comprensible por el hecho de que es precisamente la educativa una de las funciones básicas que se adjudican los medios de comunicación conjuntamente con la informativa y la de entretenimiento; posteriormente refrendadas por la sociedad vía el Estado, a través del marco jurídico correspondiente a los medios de comunicación -materializado en Leyes y Reglamentos-, y como presupuesto de norma ética (espíritu de su operación).

Así, es un hecho innegable la aplicación en mayor o menor medida de los medios de comunicación tradicionales (los impresos, la radio y el cine); y los “nuevos” (la televisión y el internet); como una opción pedagógica de apoyo a las formas tradicionales de enseñanza, cuando no como una alternativa idónea para llevar el

conocimiento a sectores sociales que por su ubicación geográfica y la falta de infraestructura no tienen la posibilidad inmediata de acceder a la enseñanza en las formas tradicionales, en la educación a nivel superior en la modalidad abierta.

1.3 La Tercera Revolución Industrial.

La Revolución Industrial en el siglo XVIII, que tuvo su cuna en Inglaterra, marcó todo un cambio en la concepción de vida de la sociedad a partir de la sustitución del modelo agrícola y manufacturero, al de la producción en serie y la adopción de diferentes máquinas que al mismo tiempo que facilitaban el trabajo del hombre paulatinamente lo desplazaban propiamente de muchos puestos laborales.

Posteriormente la incorporación de la electricidad, el desarrollo de los transportes y la posibilidad de disminuir y/o eliminar las barreras del tiempo y del espacio en el terreno de las comunicaciones y los transportes contribuyeron a acelerar y acentuar el sistema de producción predominante; tal fue el avance que se ha llegado a considerar este periodo (fines del siglo XIX y principios del XX) como una segunda Revolución Industrial.

Desde la segunda mitad del siglo XX, se hizo patente un desarrollo vertiginoso de la microelectrónica, la optoelectrónica, y las comunicaciones vía satélite, que contribuyó en forma definitiva a la llamada explosión de las telecomunicaciones. Esta etapa marcó el despegue definitivo para superar la barrera del tiempo y el espacio en las formas de comunicación e información y lograr una aproximación

muy cercana a la llamada aldea global que profetizara MacLuhan como una utopía, y también a conquistar la ubicuidad de los individuos y la sociedad, con una amplia gama de medios convergentes aplicados a un sin fin de actividades prácticas, con profundas implicaciones económicas, políticas y culturales, amén del impacto social que conllevan; la denominada tercera revolución industrial, para algunos la primera revolución técnico-científica, hoy en día es una realidad cotidiana.

1.4 La aplicación de las tecnologías de la comunicación en la educación.

De acuerdo a Flichy, en las reflexiones contemporáneas sobre la comunicación, se manifiesta comúnmente un punto de encuentro: la convergencia de las telecomunicaciones, el audiovisual y la informática. Así la electrónica se erige como una técnica básica de la televisión, la informática y las telecomunicaciones.¹

Por su parte, Martín Becerra manifiesta que “La idea de la convergencia descansa en la homogeneización de los soportes, productos, lógicas de emisión y consumo de las industrias info-comunicacionales...”² que abarcan la prensa escrita, la edición, las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual. Y representa la necesidad de revertir la lógica que ha guiado el crecimiento de estas industrias a partir de las últimas tres décadas del siglo pasado.

¹ Véase Flichy, Patrice. *Una historia de la comunicación moderna. “Espacio público y vida privada”*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1993. Capítulo 8.

² Becerra, Martín. *De la divergencia a la convergencia en la sociedad informacional: fortalezas y debilidades de un proceso inconcluso*. Docente e investigador en la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Este artículo forma parte de la tesis doctoral del autor, que realiza en la Universitat Autònoma de Barcelona con el apoyo de la Fundación Antorchas. www.ucm.es/BUCM/cee/doc.htm

“En los hechos, los grupos y plataformas multimedia suponen la posibilidad de imbricación de tecnologías, culturas y tradiciones de producción y procesamiento informativo, y distribución de las diferentes actividades info-comunicacionales...”³

Todo ello con las consecuentes derivaciones económicas, sociales, políticas y culturales que este proceso va generando en su ámbito de aplicación.

Para ubicar esta época contemporánea en cuanto a la complejidad en el flujo de comunicaciones se refiere, se habla de la “explosión de las telecomunicaciones”, en el sentido de que estos sistemas son las arterias vitales de las sociedades industriales avanzadas y que como consecuencia de ello el desarrollo en ascenso inesperado de las computadoras personales ha dado un gran impulso a las redes informáticas.

Es un hecho que las computadoras personales han contribuido a integrar a ciertos grupos sociales tanto a las labores productivas desde su hogar, a través de la llamada “cabaña electrónica”, como también han acercado a la escuela de manera formal e informal a niños, adolescentes y aún adultos que por condiciones particulares o regionales veían vedadas sus posibilidades de acceder al conocimiento, y en consecuencia al ascenso en la escala social.

Forester afirma que los costos decrecientes que han procurado los adelantos en la *microelectrónica, la fibra óptica, el software, la tecnología digital y las nuevas*

³ Becerra, Martín. *op. cit*

técnicas para recolectar, almacenar, visualizar y transmitir información, están conduciendo a la convergencia de la computadora, el instrumental de la oficina y las industrias de las telecomunicaciones a lo que se ha denominado la industria del procesamiento de la información.⁴

La fibra óptica a transformado de manera extraordinaria las telecomunicaciones, a través de sus delgados “hilos” de cristal tiene la posibilidad de transportar miles de conexiones telefónicas y de enviar señales de todo tipo, por medio de veloces impulsos luminosos, superando con creces las limitaciones del cobre como conductor. Tiene amplias ventajas de costos, capacidad y propiedades; como parte de la optoelectrónica, la fibra óptica es un medio que convierte la luz en corriente eléctrica y viceversa.

Primero los *satélites* que tuvieron sus inicios a mediados de la década de 1960 en el siglo pasado, posteriormente la electrónica digital y en forma reciente con las fibras ópticas, constituyen la tercera nueva tecnología responsable de la llamada explosión de las telecomunicaciones. En ellas su apoyo es fundamental para transmitir a grandes distancias cubriendo la mayor parte de los continentes diversas señales de radio, televisión, telefonía, datos, videoconferencias, entre otros.

Internet es el medio de comunicación que representa el más claro ejemplo de la convergencia tecnológica, al integrar los lenguajes audio-escrito-visuales, con la

⁴ Forester, Tom. *Sociedad de alta tecnología*. Siglo veintiuno editores, México, 1992. pág.103

posibilidad de interacción, instantaneidad, sincronización en tiempo real, búsqueda de información, la total libertad de difusión y acceso a la misma, sin ningún tipo de censura, es en suma el ideal del proceso de comunicación, de uno hacia muchos, traspasando las barreras del tiempo y del espacio.

Denominada también Red de Redes conjuga la integración de miles de redes de cómputo interconectadas en el ciberespacio, dimensión de intenso y denso tráfico, heterogéneo y maleable, siempre en constante crecimiento.

En lo que se refiere a la Internet tiene en su aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje fundamentalmente dos funciones: a) la primera es aquella por la cual es posible consultar bancos de datos, diccionarios, enciclopedias generales y especializadas así como propiamente el acervo de las bibliotecas que se encuentran en la red, en algunos casos incluso se puede acceder a un cierto tipo de consultas y asesorías como parte del servicio, a través de personal operativo remoto. b) La segunda se refiere a la posibilidad de impartir enseñanza escolarizada o que tienda a serlo, abierta, a distancia o en línea a través de las redes, con la capacidad real de interactuar a través del correo electrónico, el planteamiento y la resolución de dudas con el expositor, el foro de discusión, entre otras. De una u otra forma el hecho de que se obtenga información, y que ésta se utilice en la formación educativa con un carácter cognoscitivo, como bien advierte Raúl Trejo, no necesariamente implica el que sea útil ni significativa; la Superautopista de la Información (SAI) es un medio para obtenerla, un

instrumento de apoyo que en términos reales tiene las mismas potencialidades negativas y positivas de otros apoyos que se utilizan con fines similares.⁵

Si bien la implementación de estas redes con objetivos de extensión de las tareas educativas y de apoyo a la enseñanza plantean verdaderos desafíos para los gobiernos, en materia de equipamiento de salones de clase con computadoras, lo cual implica costos en el rubro de infraestructura telefónica, acceso a cuentas de Internet, y “hardware”. Donde inevitablemente la brecha que separa a las naciones desarrolladas de aquellas en vías de desarrollo se ahonda cotidianamente.

En este contexto cabe preguntarse ¿qué son realmente los “nuevos” medios? Estos instrumentos que potencian las capacidades de emisión, transmisión y recepción de información y comunicación de manera revolucionaria al superar las barreras del tiempo y del espacio. Durante las últimas tres décadas se han desarrollado nuevas tecnologías que involucran a la microelectrónica, las computadoras, los satélites y las redes de telecomunicaciones, que son precisamente las que han dado origen a lo que se ha denominado equivocadamente “nuevos medios” ya que no son tales, sino desarrollos e innovaciones tecnológicas aplicadas a la información que gravitan básicamente en el terreno de la electrónica y la digitalización de sistemas. De ahí que se hable de una mediamorfosis, que ha venido a revolucionar los medios tradicionales o convencionales de comunicación a través de la transformación tecnológica de

⁵ Consúltese Trejo Delarbre, Raúl. *La nueva alfombra mágica. “Usos y mitos de Internet, la red de redes”*. Ed. Trillas, México, 1996. pág. 71

dichos instrumentos. En ese sentido se puede hablar de que las teleconferencias, videoconferencias, la televisión interactiva, y la computadora, entre otras, han dado origen a un nuevo rubro dentro de la clasificación de medios; los telemáticos, vocablo francés que designa la combinación de la telefonía y la informática en una hibridación propia de nuestro tiempo, compuesta por una unidad de exhibición visual: a) pantalla de T.V./ b) computadora / c) teléfono.

Ernesto Rocha habla de tres distinciones básicas que implican estos “nuevos medios” a) de-masificación, b) interactividad, y c) asincronía. La primera se refiere al carácter colectivo, social, en forma potencial, pero aún no masivo, por el hecho de tratarse de medios de acceso limitado en diversos aspectos. Ello presupone desde luego una selección previa de contenidos y una recepción convenida. La segunda es en relación al grado de control que los usuarios pueden ejercer durante el proceso de comunicación, en cuanto a las posibilidades reales de intercambio de mensajes de manera indirecta. Y por último su carácter asincrónico, es decir el envío y recepción de mensajes se realiza a un tiempo preseleccionado por el receptor del mensaje en el espacio físico que se elige⁶.

McQuail afirma que en relación con los medios de comunicación convencionales, los “nuevos medios” se distinguen por su *descentralización*, elevada capacidad de

⁶ Véase Rocha Ruiz, Ernesto. *Teorías e Investigación de la Comunicación Masiva. “Hacia una Comprensión de la Agenda Setting”*. Ed. Arbor/UANL, México, 1995. Capítulo I.

información, la propia interactividad, y la flexibilidad de la forma, el contenido y el uso de estos canales de comunicación⁷.

Es cierto que esta potenciación que otorgan los desarrollos tecnológicos de la comunicación obliga a los sistemas educativos formales a replantear los métodos de enseñanza-aprendizaje, a fin de no caer en el uso desmedido y sin ruta de los “nuevos medios”. En esta era de la posmodernidad los saberes se vehiculan por esos medios aprovechando sus enormes ventajas, pero reconociendo también sus peligros, como aquel que advierte Anibal Ford de caer en un “imperialismo cultural” en su uso.

También existen visiones críticas y pesimistas en la aplicación de estos avances a la educación formal, tal es el caso de Lyotard, que dice: “la deslegitimación y el dominio de la performatividad son el toque de agonía de la era del Profesor: éste no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos.”⁸

O la visión también negativa que retoma al respecto Eliseo Verón, como un presagio funesto de la filosofía estudiantil de aquellos que se dejan fascinar a primera vista por el avasallador impacto de los medios en la educación informal:

⁷ Véase Mc Quail, Denis. *Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas*. Ed. Paidós, México, 1993, pág. 38

⁸ Lyotard, Jean Francois. *La condición postmoderna*. Ed. REI, México, 1996. pág. 98

“No escriban más, jóvenes, no lean más obras, esos monumentos funerarios; conéctense inmediatamente, escuchen las informaciones, miren sus pantallas, pásenla bárbaro, sin perder tiempo, cuanto menos huellas dejen más libres serán”⁹

Por ello resulta pertinente aclarar en este punto el papel que juega el profesor como guía a lo largo del proceso educativo es un elemento fundamental del aprendizaje formal, ya sea éste presencial, abierto o de educación continua. Si se reflexiona en el rol del educador sobre la forma más adecuada de indicar como abordar un nuevo tema, la orientación académica y/o pedagógica pertinente de *motu proprio* del profesor o a petición del educando, o bien la aprobación para pasar a otro punto o área de conocimiento, con la certeza de haber agotado la temática, de haber discutido lo más relevante, de haber hecho énfasis en los puntos nodales del tema en cuestión, y en suma de evaluar los conocimientos de cada uno de los integrantes del grupo y de éste en su conjunto; se revaloriza la participación del profesor en el proceso educativo. Sin su presencia e interacción interpersonal directa o mediada con los alumnos, no podría hablarse de comunicación educativa, por muy sofisticados medios que entren en operación y pongan a disposición de los estudiantes las más avanzadas formas de interacción comunicativas con los “softwares” correspondientes.

⁹Consúltese: Verón, Eliseo. *Esquema para el análisis de la mediatización*. En Diálogos de la Comunicación N° 48 oct. 97 pág. 11

Todo ello presupone el conocimiento y manejo de diversos códigos por parte de estudiantes y académicos, en función del tipo de medio y desarrollo tecnológico de la comunicación que se utilice.

1.5 La comunicación y la informática en el contexto internacional.

Las contribuciones documentales esenciales que han tenido repercusiones a nivel mundial en el terreno de la comunicación, las nuevas tecnologías y la educación han sido fundamentalmente el Informe Nora-Minc, y el Informe MacBride, a mediados y fines de la década de 1970, en el siglo pasado. Además de las aportaciones anuales y/o periódicas que la ONU y la UNESCO elaboran y difunden.

A fines de 1976, el presidente francés Giscard d'Estaing solicitó a una Comisión un informe sobre la Informatización de la Sociedad, el cual fue elaborado por Simon Nora, Inspector General de Finanzas, con la colaboración de Alain Minc. El Informe entregado a principios de 1977 da cuenta del panorama global de la informática de una manera crítica y analítica, enfatizando diversos aspectos y campos de desarrollo. Especial atención merece el caso francés con respecto al papel del Estado y al desempeño de la sociedad en el contexto del avance y la aplicación de la informática.

Vale la pena recordar que desde principios de la década de 1970 Francia estaba empeñada en un plan para modernizar su sistema telefónico enmarcado en un

megaproyecto de alto presupuesto, que originalmente estaba destinado a la creación de un sistema de información: directorio telefónico y base de datos telemático, dejando atrás los pesados y costosos directorios telefónicos de papel; el sistema *Minitel*, a través de la distribución gratuita a los suscriptores telefónicos de una pequeña pantalla, un pequeño teclado y una conexión de telecomunicaciones para una toma telefónica estándar. Con ello los franceses daban un salto singular con millones de terminales de servicios enlazadas a través del teléfono, a fines de la década de 1980.¹⁰

Volviendo al contenido del documento elaborado por Simon Nora y Alain Minc, en un pequeño apartado dedicado a la docencia, el informe se aventura a “esbozar” una hipótesis con respecto al papel de la informática, al mencionar que la masificación de ésta puede transformar a la pedagogía y, por consecuencia al estatus de los profesores. El papel que desempeñará la computadora y la red no radicará en ser los instrumentos de enseñanza que algunos habían augurado. Es cierto que el ordenador proveerá de un refuerzo de inteligencia artificial, que puede modificar la relación con el saber. El alumno podrá tener la posibilidad de tratar problemas complejos y cercanos a su realidad, y en su caso accederá a una escala de simulaciones hasta el infinito, en función de la interacción a través de diálogos y reiteraciones sucesivas.

¹⁰ Véase: Rheingold, Howard, *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1996. Capítulo 8

En lo que puede considerarse una franca alusión a la aplicación de las tecnologías de la comunicación, a la educación abierta y a distancia, en el caso específico de la informática plantea lo siguiente:

“ ...Las especialidades se esfumarán y los niveles de enseñanza se diversificarán, atenuando las rigideces estatutarias en que se articulan los diplomas y los grados; la enseñanza se centraría en una función de coordinación, al paso que las tareas pedagógicas más mecánicas las efectuarían los auxiliares. ...”¹¹

Este proceso de evolución de la enseñanza advierten los autores no será evidente ni rápido, pero como expresan sin duda conducirá hacia nuevos derroteros, de tal forma que llevará irremediabilmente a una metamorfosis de la pedagogía.

También como resultado de la XIX Conferencia General de la UNESCO que tuvo como sede la ciudad de Nairobi, Kenia en 1976, se ordenó elaborar una reseña de todos los problemas de comunicación de la sociedad contemporánea, dentro del marco del progreso tecnológico y de los desarrollos recientes de las relaciones internacionales, sin dejar del lado su complejidad y magnitud. Para tal efecto Amadou-Mahtar M'Bow, Director General de la UNESCO estableció una Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación, bajo la presidencia de Sean MacBride, la cual estuvo conformada por 16 integrantes de diversas nacionalidades, y trabajó por 2 años para integrar el célebre Informe MacBride.

¹¹ Nora, Simon; Minc, Alain. *La Informatización de la Sociedad*. Ed. FCE, México, 1992. pág. 93

A pesar de que en su elaboración trabajaron un mayor número de personas y que indudablemente la información de que se dispuso en su momento fue muy amplia y vasta a nivel prácticamente mundial, en lo referente a la temática de la educación el Informe MacBride, es más impreciso en su contenido general y en las apreciaciones que se derivan de la relación entre la comunicación y la educación.¹²

De entrada se reconoce el valor educativo de la información y la comunicación, y se destaca la importancia que tiene este hecho tanto para los investigadores como para las autoridades gubernamentales particularmente en los llamados países del Tercer Mundo, donde a menudo se equipara a los medios de comunicación con la escuela de aquellas personas: niños, hombres y mujeres sin acceso a la educación formal. Ya que pese a su enorme potencial en la transmisión del conocimiento a nivel educativo, sólo algunos países desarrollados y aún unos pocos en vías de desarrollo han utilizado a los medios electrónicos (radio y televisión) para ofrecer contenidos complementarios de carácter informal y programas alternativos de educación formal para sectores muy definidos de la población.

Si bien se identificó el enorme potencial de efectos de los mensajes de los medios masivos en diferentes rubros y orientaciones a nivel informal, se enfatizó el papel

¹² Véase MacBride, Sean; et all. *Un solo mundo, voces múltiples*. Ed. FCE, México, 1993. págs. 51-55

que juegan las relaciones interpersonales y la influencia de los valores compartidos por el grupo.

Se encontró una gran diversidad de posiciones en la redistribución de las funciones entre la escuela y la comunicación, de las cuales se concluyó que no habían sido objeto de ninguna política sistemática. Si bien hay una corriente que se manifiesta por la introducción del orden en los sistemas educativos a partir de los elementos dispares del conocimiento que proveen regularmente las redes de comunicación; donde los sistemas educativos deben enseñar a los alumnos lo esencial: enseñarlos a aprender. De ahí que cobraran relevancia posterior los estudios de recepción crítica de la comunicación y los proyectos de educación para los medios, como una forma de tratar de neutralizar con espíritu reflexivo lo indiscriminado y a veces contradictorio de los contenidos de esos canales informativos.

El informe MacBride también se ocupó de las nuevas tecnologías de la comunicación, en particular de la informática, al asignar a los sistemas educativos:

- a) la responsabilidad de orientar a los estudiantes y profesores, en el sentido de ser prudentes, racionales y selectivos en el uso y apoyo de esos medios en el ámbito educativo, y no dejarse llevar por la fascinación tecnológica. El documento remarca:
- b) el papel interactivo que presupone la comunicación de doble vía en el proceso social enseñanza-aprendizaje, para superar al modelo tradicional donde sólo se concibe el aprendizaje unidireccional. Y enuncia también:
- c) el papel de guía potencial que la comunicación tiene predestinada en los sistemas educativos,

en un terreno aún no explorado por completo, en donde el aprendizaje individual y social debe velar por la preservación de los valores propios de la idiosincrasia y la cultura específica de cada pueblo.

1.6 Los sistemas abiertos de educación superior y las tecnologías de la comunicación.

Para una parte muy importante del estudiantado el conocimiento y acceso a los “nuevos medios” y desarrollos tecnológicos de la comunicación no es un mundo desconocido, ya que ellos manejan los códigos propios de estos instrumentos, y han desarrollado una serie de competencias comunicativas basadas en sus habilidades, mismas que en ocasiones han adquirido a través de su participación en usos de entretenimiento y diversión, como los videojuegos, por ejemplo.

Como ya se mencionó, las nuevas tecnologías de la información se generan históricamente a partir de la evolución de tres componentes que les son vitales: la electrónica, las telecomunicaciones y la informática. Ellas comprenden:

“Los aparatos, sistemas y técnicas para la generación, almacenamiento, recuperación, manejo o procesamiento, transmisión y comunicación de la información y su interacción con las actividades humanas.”¹³

¹³ *Diccionario de Ciencias y Técnicas de la Comunicación Social*. Ed. Paulinas, Madrid, 1991. pág. 961

Concretamente su aplicación en la enseñanza tiene una enorme importancia ya que revoluciona la concepción tradicional del recinto escolar, al existir la posibilidad de adecuar a las necesidades específicas del educando los tiempos y espacios, posibilitando la retroalimentación con los contenidos del curso y los materiales, así como la interacción con los tutores y/o otros estudiantes vía videoconferencia, "chat", correo electrónico, consulta de documentos, foros de discusión, entre otros.

Por su parte la planta académica se debe capacitar para acceder al conocimiento de las innovaciones y desarrollos de la comunicación, al manejo instrumental de sus lenguajes, prácticas aplicativas concretas y futuras incursiones en nuevos campos; para estar en condiciones de aprovechar estos soportes en el uso educativo que demandan las necesidades sociales de educación para las actuales y nuevas generaciones de profesionistas.

En ese sentido el uso y aprovechamiento de las innovaciones tecnológicas estaría sustentado por un auxilio didáctico por parte de profesores y estudiantes, que se ha hecho patente desde hace algunos años, a través del incremento en la utilización de las videoproyecciones, acetatos, entre otros apoyos.

En el momento actual y hacia el futuro se plantea una utilización aún más intensiva de estas innovaciones y desarrollos tecnológicos. Pero sobre todo se está cimentando y construyendo ya una infraestructura alternativa en las instituciones de educación superior con miras a irradiar los beneficios reales que

se pueden obtener de una aplicación racional y pedagógicamente adecuada de estos instrumentos, en función de las características específicas de la modalidad en que se imparta (presencial, abierta, a distancia, educación continua), y también de las necesidades particulares de carácter disciplinario y de enseñanza del campo de conocimiento específico que se trate.

Por ello es cada día es más común el encontrar Universidades públicas y privadas que ofrecen educación “extramuros” a través de modalidades abiertas y a distancia, que demandan grupos sociales cada vez más amplios, por diversas razones.

Y desde luego también parte del supuesto de que las instituciones educativas, de carácter superior, deberán contar con una infraestructura mínima, que necesariamente tendrá que crear equipamiento y laboratorios o salas especializadas a corto o mediano plazos; a fin de satisfacer la creciente demanda de utilización de las innovaciones tecnológicas en el proceso enseñanza-aprendizaje .

En ese sentido algunas de estas instituciones han abierto alternativas reales para los estudiantes y profesores, aún en aquellos casos que antes eran insalvables: como el hecho de perder una clase por no asistir o carecer del estado de ánimo adecuado en el momento de recibirla; al tener un programa de cómputo con el contenido de la sesión y disponer de un menú de opciones para auxiliarse en la propia clase “virtual”, ésta se puede tomar o retomar en el momento que se desee.

También como parte de esta estrategia se han revisado y reformulado los materiales didácticos que siempre deben de servir de apoyo al estudiante para su trabajo académico, pero pensados precisamente de una forma convergente, para dar paso a diferentes opciones de medios y desarrollos aplicados a los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales y semipresenciales.

En esta circunstancia merece una especial atención el caso de los sistemas abiertos, que provenientes de derivaciones de los sistemas tradicionales han incursionado en cierta medida en las posibilidades reales que representan la extensión de nuevos medios y formas de acceder al conocimiento, tal es el caso de la Universidad en Línea, a través de la Internet. Así estos sistemas que nacieron para tratar de atender una serie de demandas muy precisas de cada vez más amplios sectores de la población que por diversas razones de carácter laboral, geográfico, entre otras, estaban imposibilitados a asistir a una aula universitaria; actualmente a través de las aplicaciones propias de las tecnologías de la comunicación están descubriendo o redescubriendo sus posibilidades reales de extender la enseñanza de muchos campos de saber profesional, incluso al interior de la república mexicana o a los propios espacios de trabajo en empresas o instituciones públicas y privadas.

Capítulo II

LA ENSEÑANZA EN EL SUA/UNAM.

Es el proceso de socialización secundaria del individuo en donde se dan -en el caso de la formación educativa profesional-, los mecanismos de externalización, objetivación e internalización, que como se sabe no necesariamente se llevan a cabo en un orden secuencial; los que dan lugar al conocimiento o reconocimiento y aprehensión de la realidad de un conjunto de saberes en un área específica de la realidad, para incursionar posteriormente en la transformación de la misma.

Las características más significativas de los sistemas de educación abierta tienen relación con los objetivos y metodologías de trabajo, así como de las formas de atención al estudiante, las cuales han sido probadas en más de diez países de Europa, Asia, y América Latina; tal es el caso del Reino Unido, España, Japón, Polonia, Francia, Costa Rica, Colombia, Cuba y Venezuela.

En estas naciones es factible distinguir dos tipos de sistemas:

- a) Las Universidades autónomas independientes del Sistema Escolarizado. En donde se cursan exclusivamente carreras en la modalidad abierta. Es el caso de la Universidad Abierta de Inglaterra (Open University), Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED-ESP), Universidad Abierta de Venezuela, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED-CR).

b) Dependencias o departamentos de enseñanza abierta, donde se integra esta modalidad en Centros de enseñanza presencial, como opción alterna, con mayor o menor autonomía para la organización y desarrollo de sus actividades académicas, Este segundo caso sería el de la Entente Universitaire del Este de Francia, el Sistema Abierto del Japón, Sistema Abierto de Colombia, Facultad de Enseñanza Dirigida de la Universidad de la Habana, y del Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México (SUA/UNAM).

De acuerdo a un análisis de Norman MacKenzie¹, el término educación abierta tiene su origen en la Open University, (Universidad del Reino Unido), en Europa; institución educativa cuyos orígenes se remontan a 1963 cuando se denominaba *University of the Air* al brindar servicios educativos a través de las ondas de radio. Es a partir de 1969 cuando cambia de nombre al surgir precisamente como Universidad Abierta (Open University), nombre que se utiliza porque entre sus rasgos más importantes destacan el prescindir de un conjunto de requisitos formales de ingreso. La inscripción se realizaba básicamente al contar con plazas disponibles para el estudiante y que éste tuviera 21 años de edad mínima para el ingreso, entre otros requisitos. Esta alternativa educativa permitía realizar los estudios en forma intermitente, es decir en un momento dado el estudiante podía retirarse temporalmente y posteriormente regresar.

¹ Citado por Maldonado Reynoso, Norma Patricia, *Incorporación de la nuevas tecnologías de comunicación en la modernización educativa superior: la Universidad virtual en México*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Comunicación. México, FCPS/UNAM, 2001. págs. 81-82.

De acuerdo a Gustavo Cirigliano las modalidades de apertura de la educación abierta se manifiestan en cuanto a las siguientes características: “**al ingreso**, (todos pueden acceder); en cuanto **al lugar** (no existe un sitio único al que haya que acudir para aprender); en cuanto **a los métodos** (existen varios modos de aprender); en cuanto **a las ideas** (existen muchas doctrinas y teorías y es posible tener acceso a todas ellas); y en cuanto **a la organización del aprendizaje** (el sujeto puede organizar su propio currículum e ir lográndolo a su propio ritmo). Un sistema de enseñanza es tal en la medida que concrete todas o algunas de dichas modalidades de apertura.”²

El mismo autor precisa el aprendizaje abierto al definirlo así:

“Aprender **abierto** supone la posibilidad de que el sujeto defina sus propios objetivos [...] implica el esfuerzo personal y responsable de fijarse y conocer sus propias metas y sus caminos para alcanzarlas [...] implica distribuir el aprendizaje en tiempo y ritmo, determinar las fuentes de saber y contar con los apoyos institucionales (de tipo **presencial** o a **distancia**) que potencien el material institucional o curso...”³

Además de este elementos pedagógicos y tecnológicos se distingue un componente de carácter ideológico que alude a los principios de “democratización de la enseñanza” y “justicia social frente a las desigualdades

² Cirigliano, Gustavo. *La educación abierta*. Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1983. págs. 7-22

³ Cirigliano, Gustavo. *op.cit.*, pág. 21

educativas”, las cuales adquieren relevancia ante la explosión demográfica mundial de los años de 1955 a 1966, lo que impulsó la apremiante necesidad de atender la demanda de servicios educativos en todos los niveles.⁴

De esta forma el término Universidad Abierta hace énfasis en la ubicación (dado que no existía un lugar específico para tomar clases), la metodología pedagógica utilizada, el sistema educativo, el aprendizaje autodirigido, la flexibilidad en el manejo del tiempo, y a la nueva relación maestro/asesor-alumno.

En 1972 es cuando el entonces rector doctor Pablo González Casanova establece el Sistema Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México, con lo que dan inicio en nuestro país los sistemas abiertos de educación superior.

De manera simultánea en México se empiezan a desarrollar experiencias en esta modalidad en otras instituciones de educación pública superior, como en Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Coahuila, y en el ámbito privado, la Universidad Iberoamericana es pionera.

Para 1978 la Secretaría de Educación Pública crea el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, con el fin de normar esta modalidad a nivel nacional. Posteriormente a principios de la década de los ochenta cambia su denominación

⁴ DSUA/FCPS/UNAM, Diagnóstico División Sistema Universidad Abierta Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Documento interno, México, 1996. pág. 3

a la de Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior (1981) el cual se encarga de promover, coordinar y evaluar los programas de educación abierta tanto a nivel medio como superior.

La creación del SUA en la UNAM fue el resultado de la continuación del proceso de reforma universitaria y democratización de la enseñanza iniciado a partir de 1966. El Sistema Abierto fue concebido para vincular la Universidad con el sistema productivo nacional, con el objetivo de extender el acceso a la educación universitaria a grandes sectores de la población, hasta entonces excluidos por razones geográficas y laborales, a través de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de los conocimientos.

Los documentos que norman y respaldan al SUA son la Ley Orgánica de la UNAM el Estatuto SUA, y el Reglamento del Estatuto SUA para el ingreso, y permanencia; de acuerdo a lo anterior sus características generales son:

“El sistema Universidad Abierta es de libre opción, tanto para los estudiantes como para las escuelas y facultades que deseen adoptarlo y que cumplan con los requisitos señalados en el estatuto propio. Tiene la misma validez que el sistema escolarizado, por lo que otorga los mismos créditos, certificados, títulos y grados a nivel correspondiente.”⁵

⁵ SUA/FCPS/UNAM. *Memoria del Sistema de Universidad Abierta*. Documento interno. pág. 17

En términos generales, con la apertura del Sistema de Universidad Abierta en la UNAM se plantearon tres objetivos básicos:

- 1.- La utilización de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.
- 2.- La captación de una nueva población escolar que por diversas razones no podía acceder a los sistemas tradicionales de enseñanza.
- 3.- La generación y aprovechamiento de nuevos espacios para la educación al desarrollar una parte importante de las funciones propias de la formación universitaria fuera del propio campus de esta institución.

En 1978 se replantea el programa del SUA en la UNAM, de acuerdo al análisis y la evaluación que presentaron el Coordinador y los Jefes de División, en función de las propuestas aprobadas por el Colegio de Directores, en la reunión de ese año en Galindo, Querétaro. A partir de allí, al SUA le fueron asignadas las siguientes funciones:

- Apoyar al sistema escolarizado.
- Actualizar al personal académico.
- Impulsar los programas de enseñanza convenidos con otras instituciones.
- Implantar los exámenes departamentales.

- Evaluar las experiencias y resultados, especialmente por lo que toca al material escrito.

Como parte de estos acuerdos, la mayoría de los esfuerzos de las Divisiones SUA se centraron en brindar apoyo a los sistemas presenciales de sus respectivas Escuelas y Facultades.

A fines de la década de los noventa la reorganización de la estructura administrativa de la Universidad acordada y puesta en marcha por el rector doctor Francisco Barnés de Castro, el 6 de febrero de 1997, asigna a la Secretaría General de la UNAM, entre otras funciones, la de proponer normas, programas y actividades que fortalezcan la Universidad Abierta, la educación continua y la educación a distancia. Así la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), estableció las bases para integrar su programa de trabajo, el cual fue presentado por la Secretaría General ante el rector de la UNAM en la ex hacienda “El Chorrillo”, en Taxco, Guerrero, los días 29 y 30 de agosto de 1997.

Uno de los propósitos básicos que se desprenden de este programa es el impulsar una mayor interacción entre la educación abierta, la educación continua y la educación a distancia universitarias, con el fin de disminuir el impacto aislado de cada una de estas acciones educativas, y fortalecer nuevas formas de organización en sistemas y en redes. Con lo cual se proyecta vincular cada vez más a la educación superior con el desarrollo de la teoría de la información y la decisión.

También el programa de la CUAED establece los lineamientos generales de apoyo a la realización del mandato manifestado por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 1 de julio de 1997, donde se acordó: “Encargar a la Comisión de Trabajo Académico realice un estudio y analice a fondo la situación del Sistema Universidad Abierta y que formule propuesta para su mejoramiento y superación” sic.⁶

Así el Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta, se basa en el Estatuto del SUA aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM en febrero de 1972, el acuerdo sobre el SUA del Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 1 de julio de 1997, y se complementa con la llamada Visión Taxco del SUA donde se han identificado las principales características del Sistema Universidad Abierta para su transformación, que en términos generales⁷ son:

Universitario, al apoyar la misión social de la Universidad de atender la demanda de educación superior del país, al fortalecer el carácter nacional de la institución y llevar la educación abierta y a distancia a la población que pueda beneficiarse de ella . Constituirse en un modelo de educación universitaria fortaleciendo el sentido de comunidad universitaria, e interactuar con otros sistemas y subsistemas de la universidad, que lo enriquezcan.

⁶ CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM *Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta Situación Actual*, Cuaderno de Trabajo 2, 1998. pág. 1

⁷ Veáse CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, op.cit., págs. 2-4

Diferenciado y desacoplado, en la medida que constituya un modelo diferente al sistema presencial o escolarizado, con procedimientos académico-administrativos diferenciados, con la correspondencia a otros espacios académicos y el fortalecimiento del sentido de comunidad, sin condicionarlo al del aula compartida. Con la metodología que facilite al estudiante su autoevaluación sistemática, la producción de contenidos académicos y de los conocimientos a cargo de grupos multidisciplinarios especialistas, la instrucción con énfasis en el aprendizaje independiente, y con la complementariedad de una normatividad de un Reglamento que atienda las particularidades del Sistema.

Flexible, por la forma de operar sus currícula, y que se favorezca su modulación y la movilidad interdisciplinaria de los estudiantes. Por las posibilidades de organización del sentido del tiempo en los estudios que realizan los alumnos, en sus procesos de evaluación, así como en lo correspondiente al ingreso y a la duración. La utilización de espacios múltiples, la capacidad de respuesta a la demanda de educación, y la propia flexibilidad académico-administrativa sin detrimento de la calidad del proceso de aprendizaje y su evaluación.

De calidad, al asumir el reto de educación de excelencia. Por sus procesos continuos de investigación, planeación y evaluación; la superación permanente del personal docente, apoyada en materiales académicos de excelencia, y con la utilización de la más avanzada pedagogía universitaria, y de las más modernas y efectivas tecnologías cognitivas, informáticas y de telecomunicaciones.

Dirigido básicamente a: aquellas personas que de otro modo verían canceladas sus oportunidades de acceso a la educación, a la población adulta ya inserta en el mercado laboral que desea iniciar o continuar su educación profesional, y a aquellas personas susceptibles de iniciarse en las técnicas del estudio independiente.

Vinculatorio de la vida y el aprendizaje: de la educación y del trabajo, de la universidad y de la empresa, de la universidad y de otras instituciones de educación superior; por sus mayores oportunidades de formación permanente, por la relación de aplicación práctica de los conocimientos a circunstancias concretas, y por su vinculación con empresas públicas de bienes y servicios, y con otras instituciones para la formación de profesionales a través de convenios específicos.

Sistémicos y autoreferentes, por las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que demandan de la interacción efectiva del conjunto de elementos que lo conforman. De tal manera que su complejidad organizada permite cubrir un mismo objetivo final de diferentes formas; al asegurar la transición hacia órdenes superiores de diversidad y organización, al ser un sistema informado disminuye lo improbable, aprende de si mismo y se enriquece con la retroalimentación.

Apoyados en medios tecnológicos de comunicación educativa en cuanto: el modelo clásico abierto basado en materiales didácticos impresos y asesorías

individuales y grupales, se combina con los diversos medios telemáticos propios de la educación abierta a distancia.

Sustentable, en la medida en que se instrumenten políticas acertadas y se haga un uso óptimo de los recursos que permita recuperar una parte significativa de sus costos de inversión y de operación; por su naturaleza le correspondan costos menores que la educación presencial; y en las condiciones económicas actuales, la inversión concentrada en puntos estratégicos tenga impactos secundarios de gran amplitud.

De proyección nacional e internacional, en lo referente al apoyo a otras instituciones de educación superior del país, y constituya con ellas una red de redes de educación abierta y a distancia.

El propósito principal del Programa de Transformación del Sistema de Universidad Abierta es el diseñar, aplicar y evaluar nuevos modelos educativos de excelencia, fundamentados en la Legislación Universitaria; para ello es necesario el perfeccionamiento de la normatividad del SUA, de la adecuación de sus formas de organización académica y académico-administrativas, así como de la creación y revisión permanentes de los métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos en los currícula respectivos.

Esta reorganización se enmarca en el desarrollo del SUA a la largo de sus veinticinco años de existencia -en referencia a 1998, año en que se elaboró el diagnóstico del SUA/UNAM-, donde se hace alusión a las múltiples expectativas educativas que ha generado el sistema para enfrentar los retos derivados de la llamada revolución de la información, que conlleva la integración a los procesos de aprendizaje y comunicación con diversos medios tecnológicos. En un proceso global donde la información duplica su volumen en periodos de tiempo cada vez más breves, con la consecuencia de la disminución de su durabilidad y vigencia, y al mismo tiempo con el reto de una mayor complejidad en sus formas de organización y disponibilidad, y con el distanciamiento entre su selección y aplicación. A esta dinámica actual deben corresponder nuevas formas de organización educativa, en donde se ubicaría precisamente el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM.

Así de acuerdo a las nuevas transformaciones el objetivo general de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), es:

“Coordinar, fortalecer y ampliar la oferta educativa de los programas de licenciatura y posgrado del Sistema de Educación Abierta y de las acciones de educación a distancia y continua de la UNAM, así como las de los centros de extensión dependientes del CEPE , en respuesta a las necesidades sociales actuales y a los nuevos escenarios derivados del proceso de globalización”⁸

⁸ CUAED/UNAM, *Manual de Organización* pág. 39

También dentro de sus objetivos específicos tres de ellos se refieren a aspectos particulares de la educación abierta:

“Extender la educación universitaria a grandes sectores de la población a través de métodos teóricos-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos que aseguren la excelencia en la calidad de la enseñanza y de la creación de grupos de aprendizaje dentro o fuera de los planteles universitarios.

Crear y revisar permanentemente los sistemas de transmisión y evaluación de conocimientos, de acuerdo con los objetivos, niveles y modalidades de aprendizaje abierto, a distancia y continuo, en las diversas asignaturas, módulos, cursos, carreras, especialidades y grados, con el fin de ofrecer nuevos modelos educativos de desarrollo.”⁹

“...Fomentar la utilización de recursos multimedia para el desarrollo e innovación tecnológica relacionada con las modalidades a distancia de la educación abierta, continua y presencial.”¹⁰

Como resultado de esa nueva estructura organizacional la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, crea tres Direcciones: de Educación Abierta, de Educación a Distancia, y de Educación Continua. En el caso de la primera Dirección, cuenta con cuatro Departamentos de: Planeación Normatividad

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Ibid.*, pág. 40

y Desarrollo, Investigación en Sistemas Abiertos, de Pedagogía y Apoyo Metodológico, y de Evaluación y Certificación, además de un Programa de Universidad en Línea.

Así en comparación con la anterior estructura de la Coordinación del Sistema Universidad Abierta, que contaba con una Secretaría Académica, y los Departamentos de Programas y Proyectos, de Apoyo Técnico, de Planeación y Organización; es notorio una definición más marcada hacia la operatividad y especialización en diversas áreas claves del Sistema Abierto. Ya que si bien la Coordinación Sistema Universidad Abierta (CSUA) tuvo durante su vigencia como propósito general coordinar y dar apoyo administrativo y técnico a las Divisiones SUA, así como auxiliar su operación financiera hasta mediados de la década de 1990, cuando las Divisiones empezaron a depender en ese rubro de manera general de Escuelas y Facultades a las que pertenecían, si bien llegaron a tener ciertos apoyos de la CSUA de acuerdo con el tipo de proyectos y programas a desarrollar. Dicha situación marcó indudablemente el destino de las Divisiones en el sentido de depender casi en forma única y exclusiva de los recursos económicos de la Escuela o Facultad, y en consecuencia de ver trastocados sus márgenes de maniobra para crear y participar en proyectos propios de su ámbito de modelo innovador de enseñanza-aprendizaje; además de ajustarse a las muy particulares políticas del Sistema Abierto en el campo académico de su respectiva Facultad o Escuela.

Posteriormente en septiembre del 2003 se publica en la *Gaceta de la UNAM* el Acuerdo por el que se reorganiza la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia¹¹. Este nuevo Acuerdo Rectoral se fundamenta en la necesidad de fortalecer los trabajos de la reforma derivada del Congreso Universitario de 1990, en materia del Sistema de Universidad Abierta a fin de impulsar el desarrollo de la UNAM a largo plazo. De manera particular el principal objetivo es adecuar y mejorar los sistemas abiertos, continuos y a distancia que ofrece la máxima casa de estudios acorde con las necesidades de educación superior en el país.

En términos generales de este Acuerdo se desprende una centralización de la Secretaría General de la UNAM, vía la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia en el desarrollo, impulso y normatividad de los programas de educación a distancia –con especial énfasis-, educación continua y programas en línea.

También se contempla en esta nueva reorganización de la CUAED la capacitación al personal académico y técnico de la UNAM y otras instituciones, para el desarrollo de actividades académicas en línea y a distancia; el apoyo con equipo, infraestructura, asesoría en formación de recursos humanos y uso de la tecnología a programas educativos a distancia; el impulso de programas de investigación en nuevas tecnologías para la educación a distancia.

¹¹ Consúltese la *Gaceta UNAM*, 22 de septiembre de 2003.

A su vez se crea un Consejo Asesor de la CUAED, el cual tiene entre sus funciones el estudiar y presentar ante las instancias legales correspondientes los lineamientos para el uso de internet y otros medios de educación a distancia, y los lineamientos y aprobación de los programas a distancia, la normatividad académica de las modalidades de educación abierta y a distancia; el perfil y criterio de evaluación del personal académico que desarrolle labores de educación abierta y a distancia.

Se mantiene el apoyo a los programas formales presenciales, abiertos y de educación continua, si bien en estos dos últimos rubros se subraya la responsabilidad de las entidades académicas correspondientes a través de sus Consejos Técnicos, bajo la normatividad de la CUAED.

Para llevar adecuadamente el desarrollo de sus funciones la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia tendrá la siguiente estructura: una Dirección de Desarrollo Educativo, una Dirección de Tecnologías de la Información, una Dirección de Proyectos y Vinculación, el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED-Tlaxcala) –inaugurado en agosto del 2003-, así como una Secretaría Administrativa.

De acuerdo con el glosario del Manual de Organización de la CUAED, la educación abierta se concibe como una; “Modalidad del sistema educativo que se

apoya en los principios de enseñanza individualizada a la cual tienen acceso las personas que no pueden asistir a la escuela tradicional.”¹²

En tanto que la educación a distancia se define como: “modalidad del sistema educativo que permite el logro de objetivos de aprendizaje mediante una relación no presencial, cualitativa distinta a la del sistema convencional y con una combinación de medios diversos que facilitan el desarrollo del proceso de aprendizaje para las personas que no pueden estar sujetas a condiciones rígidas de calendario, espacio y tiempo”.¹³

En sí los elementos básicos del modelo educativo SUA/UNAM son tres: el estudiante, el asesor y el material didáctico; los cuales se integran en la operación de este sistema. El estudiante es considerado una persona con un mayor grado de madurez –en términos generales-, en función de que trabaja y en algunas ocasiones es casado; por ello tiene que desarrollar hábitos y técnicas de estudio que el faciliten el autodidactismo y el aprendizaje independiente, en condiciones no siempre favorables.

A su vez el asesor es un tutor propiamente dicho de su grupo de estudiantes, que debe fomentar la exposición de dudas y dificultades en la realización de lecturas y actividades de aprendizaje extra-clase; de tal manera que el profesor no dé clases,

¹² *Ibid.*, pág.192

¹³ *Idem.*

sino que simplemente guíe el aprendizaje, propicie y oriente la discusión y resuelva las dudas y problemas académicos de los estudiantes.

Por último el material didáctico es un elemento fundamental de guía y apoyo para el estudiante del Sistema Abierto, en el sentido de introducirlo a los contenidos de cada asignatura, proporcionándole la bibliografía básica y complementaria correspondiente, dotándole de las actividades de aprendizaje para poner en práctica sus conocimientos, y planteándole las preguntas de evaluación o autoevaluación, en su caso, para su retroalimentación académica correspondiente.

2.1 Diagnóstico del SUA/UNAM

En el marco del Programa de Transformación del Sistema Abierto, en el rectorado del doctor Francisco Barnés de Castro, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM trabajó conjuntamente con las Divisiones SUA de las diferentes Escuelas y Facultades un Diagnóstico General que fue presentado en 1998¹⁴, A la fecha este diagnóstico es el único documento de referencia de carácter general que ha logrado integrar de alguna manera una visión amplia del Sistema Abierto, ya que de forma sistemática no existe una fuente documental que reporte detalladamente su funcionamiento y actualice la información correspondiente. Por esta razón a pesar de ser un documento elaborado hace 7 años, su contenido mantiene una vigencia indicativa de la situación del sistema, si bien cuantitativamente ha cambiado, cualitativamente no

¹⁴ Consúltense CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, *Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta Situación Actual*. Cuaderno de Trabajo 2, 1998.

sean tan profundas sus transformaciones en términos generales de su estructura, dependencia y particularidades de operación; en ese sentido es prácticamente la única fuente de aproximación general al SUA/UNAM, de ahí su referencia recurrente, particularmente en este capítulo de la Tesis.

El modelo de educación formal en el que se inscribe el sistema abierto, corresponde a una modalidad educativa que desarrolla su actividad a través de la interacción de tres elementos fundamentales: el estudiante, el asesor o tutor y el material didáctico –como ya se había indicado-, a ellos les corresponden métodos, tiempos y espacios diversos.

Dentro del Sistema Abierto de la UNAM cada División SUA opera el modelo en forma distinta, en función del carácter de las áreas correspondientes a las Licenciaturas y al nivel de desarrollo y organización logrado en el marco particular de cada Escuela o Facultad.

En lo referente al material didáctico su producción ha sido básicamente escrita, sin llegar a cubrir la totalidad de las asignaturas, módulos y áreas de los diferentes Planes de Estudio. No se ha desarrollado otro tipo de material de apoyo electrónico (video, audio o “software”); si bien pueden encontrarse algunos ejemplos, éstos han sido mínimos o marginales.

Como práctica docente predomina la asesoría grupal los fines de semana y la asesoría individual entre semana, orientada a la resolución de dudas que se

generan en los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje de las materias correspondientes. La aplicación de los recursos tecnológicos para la educación a distancia en términos reales no se ha generalizado.

Los estudiantes del Sistema Abierto asisten regularmente tanto a las asesorías como a realizar los diversos trámites académico-administrativos.

Una característica constante del Sistema Abierto es el hecho de no haber desarrollado y consolidado, en forma suficiente y adecuada, los sistemas de evaluación que le permitan recuperar e integrar las experiencias y prácticas cotidianas para avanzar y perfeccionar su operación permanentemente.

Otro punto importante es el predominio de las asesorías presenciales tanto en forma individual como grupal, sobre otras formas de interacción estudiante-tutor que impliquen la intermediación de nuevas tecnologías, a fin de modificar en términos reales las relaciones espacio-temporales del ámbito enseñanza-aprendizaje.

También un hecho capital es la ausencia, en términos generales, de cursos propedéuticos de formación y apoyo para integrar tanto a los estudiantes como a los profesores que se incorporan al SUA, en función de las características pedagógicas particulares del sistema (autoaprendizaje, hábitos de estudio, estrategias de lectura y asimilación de los conocimientos, entre otros rubros).

2.1.1 Admisión.

Inicialmente el Sistema Abierto de la UNAM a partir de sus primeras generaciones de estudiantes tuvo una población relativamente baja en las diferentes Escuelas y Facultades por el desconocimiento de la modalidad educativa. Ello propició que la administración central de la institución canalizara a algunos de los rechazados del sistema presencial de las carreras más saturadas a aquellas licenciaturas que consideraba “afines”, como una segunda oportunidad de no perder la posibilidad de ingresar a la educación superior en la UNAM. Por ejemplo los aspirantes a cursar la carrera de Derecho, que habían obtenido una baja calificación en el examen de selección eran canalizados a la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva, posteriormente Ciencias de la Comunicación, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Es decir el Sistema Abierto funcionó durante algún tiempo como una válvula de escape del sistema presencial, sin ser en su totalidad una opción de libre elección para muchos de los estudiantes que no se les aceptaba en el sistema escolarizado. Dicha medida académico-administrativa redundaba en un bajo rendimiento cuando no en la deserción a corto y mediano plazo de los estudiantes a una carrera y a un sistema de enseñanza-aprendizaje que no habían elegido, con la consecuente mala imagen para la modalidad abierta.

Posteriormente esta situación cambio cuando se dejó de aplicar este medida académico-administrativa, y el sistema de universidad abierta se revaloró como una opción de libre elección para aquellos estudiantes que por sus características,

situación personal y necesidades laborales deseaban cursar una carrera universitaria fuera de la modalidad presencial, por razones de tiempo y espacio.

Actualmente el SUA además del ingreso por pase reglamentado de los estudiantes de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, ofrece 2 convocatorias anuales para ingresar por concurso de selección a través de examen; ambos ingresos de libre elección al sistema y a la carrera, siempre y cuando se cubran los requisitos de admisión correspondientes.

2.1.1.1 Requisitos de admisión al SUA/UNAM.

Requisitos de admisión al SUA/UNAM	
Pase reglamentado: Los alumnos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.	
Deberán: concluir el bachillerato, conforme a las modificaciones del Reglamento General de Inscripciones aprobadas por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 1° de julio de 1997 (arts. 9,10 y transitorios).	
Por concurso de selección: Los alumnos provenientes de escuelas incorporadas a la UNAM y de otras escuelas que no pertenezcan a la Institución.	
Deberán: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar certificado de bachillerato con promedio mínimo de 7. ✓ Ser aceptados a través del concurso de selección. ✓ Solicitar inscripción de acuerdo con los instructivos que se establezcan. 	
Cuadro II-1	Fuente: Cuadro elaborado por el tesista a partir del documento informativo: <i>Carpeta de Orientación Vocacional SUA</i> , DSUA/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 2001 (s.p.)

2.1.2 Los estudiantes.

De acuerdo con la información de la Dirección General de la Administración Escolar (DGAE), en el periodo escolar 1997-1998, el SUA participaba en la oferta educativa de la UNAM en seis de las diez licenciaturas de mayor demanda de ingreso a la institución, a saber: Derecho, Contaduría, Administración, Ciencias de

a Comunicación, Psicología, y Relaciones Internacionales; de acuerdo a su orden de demanda.

En 1998 la población escolar del SUA en las diferentes Escuelas y Facultades de la UNAM rebasaba los 10,000¹⁵ estudiantes, que corresponden al 22% de los alumnos inscritos en las mismas carreras y planteles del sistema presencial, 2,936 de primer ingreso y 7,069 de reingreso.

De acuerdo con su nivel de estudios los alumnos inscritos en el SUA se ubican de la siguiente manera: 87% en Licenciatura, 2% en Posgrado, y 11% a nivel Técnico.

Los datos con respecto al perfil del alumno se obtuvieron a través de la información de un cuestionario anual que se aplica desde hace 4 años (1993-1994, -en referencia a 1998-) a los estudiantes de ingreso y reingreso al Sistema. Dicho instrumento recopila los datos del 80% de la población escolar.

2.1.2.1 Perfil del alumno SUA/UNAM.

Los datos con respecto al perfil del alumno se obtuvieron a través de la información de un cuestionario anual que se aplica desde hace 4 años (1993-

¹⁵ Aquí se incluye pase reglamentado, concurso de selección, segunda carrera, carrera simultánea, y reubicados.

1994, -en referencia a 1998-) a los estudiantes de ingreso y reingreso al Sistema.

Dicho instrumento recopila los datos del 80% de la población escolar.¹⁶

Perfil del alumno SUA/UNAM	
<input type="checkbox"/>	La edad promedio de los estudiantes es de 27 años.
<input type="checkbox"/>	A nivel Licenciatura el 69% trabaja. En los niveles Técnico y Posgrado el 100% trabaja.
<input type="checkbox"/>	El 20% cursa carrera simultánea.
<input type="checkbox"/>	El 23% cursa una segunda carrera.
<input type="checkbox"/>	El 51% son del sexo femenino.
<input type="checkbox"/>	El 28% son casados.
<input type="checkbox"/>	El 52% menciona el poder trabajar como la principal razón para su elección.
<input type="checkbox"/>	El 62% de nuevo ingreso tiene planeado terminar su carrera en 3 ó 4 años.
<input type="checkbox"/>	El 81% del ingreso, manifiesta haber elegido el SUA para realizar sus estudios.
Cuadro II-2	Fuente: Cuadro elaborado por el tesista a partir del documento: <i>Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual.</i> CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, 1998, pág. 9

.La tendencia de la matrícula de los periodos escolares 1993-94 a 1997-98 aumentó de 4,199 a 10,005 estudiantes, cifras que comprenden tanto 1er. Ingreso como reingreso. De acuerdo a esos datos se tiene una tasa de crecimiento promedio anual de la matrícula del SUA de 24.24%.

¹⁶ CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, *Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual.* México, 1998. pág. 8

La matrícula SUA comparada con la del sistema presencial en las mismas carreras y planteles representa casi una cuarta parte, un 22.29%.

Si bien la tasa de crecimiento promedio anual de egreso de la matrícula del SUA en los periodos escolares de 1993-94 a 1996-97, es del 32.25%; el porcentaje de egreso del SUA en ese periodo es del 11.35% comparado con el 20.50% del sistema presencial, en el mismo periodo. Dicha cifra se explica por el carácter precisamente abierto del sistema que no necesariamente opera bajo las mismas premisas de tiempo para la conclusión de los estudios; y en consecuencia este dato es sólo un indicador que no refleja la eficiencia terminal.

2.1.3 Los profesores.

Con el fin de atender la demanda educativa en esta modalidad, el SUA/UNAM contaba en 1998 con 663 académicos contratados, 14.32% de ellos estaban comisionados del sistema presencial al Sistema de Universidad Abierta. Predominando en un 85% los profesores de asignatura "A" y "B", con sólo un 10% de los académicos de tiempo completo, un 3% ayudantes de profesor, y un 2% técnicos académicos.¹⁷

¹⁷ *Ibid.*, pág. 12

2.1.3.1 Perfil del tutor SUA/UNAM.

Perfil del tutor SUA/UNAM	
	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Los asesores o tutores del SUA en un 47% tienen nivel de estudios de Licenciatura.
	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Un 10% poseen alguna Especialidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Un 44% cuentan con estudios de Posgrado: 37% con Maestría y un 7% con Doctorado.
	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Los docentes que concluyeron el Posgrado representan el 53% del total (que comprende tanto a los graduados como a quienes terminaron los estudios y aún no se gradúan).
Cuadro II-3	Fuente: Cuadro elaborado por el tesista a partir del documento: <i>Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual.</i> CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, 1998, pág. 16

Por lo que toca a la distribución de los docentes por Facultades y Escuelas, son las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales (27%), Contaduría y Administración (22%), Filosofía y Letras (16%), Derecho (10%), y Economía (10%); las que en conjunto representan el 75% de la planta docente.

La tasa de crecimiento promedio anual de la planta docente del SUA en el periodo 1991-1998 fue del 6.99%, que en relación con el mismo indicador de la matrícula: 24.24%, hace suponer que se hace un uso más eficaz del recurso académico.

Así para atender las necesidades de su oferta educativa el Sistema contrató a 663 docentes. Al establecer una relación docente/alumno en el SUA en 1998, en

promedio se obtuvo un profesor por cada 15 estudiantes. Sin embargo este tipo de relación no tiene una proporción homogénea entre las Divisiones que conforman el Sistema, en función de múltiples factores como: matrícula, necesidades de producción de material didáctico, número de materias que conforman los planes de estudio, número de estudiantes por grupo que atiende cada tutor, número de grupos/estudiantes que atienden cada profesor, práctica docente imperante (necesidades de presencia del alumno), formas de gestión y organización de cada División, entre otras.

En forma contrastante sólo 80 profesores del Sistema de Universidad Abierta en 1998 eran de Tiempo Completo, el 12.06% del total de académicos que allí laboraban. Por lo que en este caso la relación del personal docente de Tiempo Completo (T.C.)/por alumno en el Sistema de Universidad Abierta en promedio es de un profesor de T.C. por cada 125 estudiantes. Donde se observan desequilibrios muy significativos en la distribución de este recurso con respecto al número de alumnos: por ejemplo en Psicología de 1 por cada 32 estudiantes, hasta de 1 por cada 460 estudiantes en la Facultad de Derecho; incluso la media aritmética pondera un profesor de Tiempo Completo por cada 125 estudiantes inscritos.

Las Divisiones SUA que tienen un mayor porcentaje de profesores de (T.C.), son la Facultad de Psicología (31%), Facultad de Filosofía y Letras (26%), Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (13%), y Facultad de Economía (10%).

En lo que toca al banco de horas, el SUA disponía en 1998 de 3,374 horas / semana / mes, de las cuales el 97.08% corresponden a profesores de asignatura y el 2.92% se destina a la contratación de ayudantes de profesor. En promedio se contrata por 5.79 horas / semana / mes a este personal académico en su conjunto.

Eso se traduce en 1998 –año en el que se elaboró el diagnóstico general referido-, en 3,374 horas contratadas para 583 docentes, de los cuales 566 son profesores de asignatura y 17 ayudantes de profesor. Así por cada hora / semana / mes que se destina para contratar a un asesor, se atiende a un promedio de 3 alumnos (aquí no se incluye al personal académico contratado de tiempo completo). De tal manera que también en promedio en 1998 se contrataba a un docente por 6 horas en el SUA.

En lo relativo a su antigüedad, en el Sistema Abierto de una muestra encuestada de 363 académicos el 44% tiene de 1 a 5 años de antigüedad, el 22% de 5 a 10 años, un 17% entre 10 y 20 años, un 14% menos de un año, y sólo un 3% más de 20 años.

Por lo que se refiere a su formación como asesores en el SUA, sólo un 36% tienen formación en sistemas abiertos. En actualización docente se observa que el 68% ha recibido cursos de actualización en los últimos 3 años, un 48% de carácter disciplinario, y únicamente un 20% ha recibido cursos de orientación pedagógica.

Es necesario señalar que se detectó que un 14.32% de los profesores que labora en el SUA se ha contratado en el sistema presencial.

Destaca el hecho de que el 48% elaboran material didáctico de las asignaturas que imparten. Más de la mitad de los tutores, el 54% imparten una materia, 25% dos materias, 13% tres materias, un 16% más de tres materias.

En el aspecto de su práctica docente 40% imparte la cátedra tradicional, el 64% considera que la finalidad de la asesoría individual es aclarar las dudas de los estudiantes, y un 27% dirigen Tesis o Tesinas.

También en el aspecto docente se reporta que el 37% utiliza Guías Didácticas, y un 36% utiliza apoyos didácticos electrónicos, por ejemplo cintas de audio y video.

Por lo que toca a la evaluación de los tutores, que el 62.5% de las Divisiones SUA cuenta con mecanismos o instancias para evaluar la práctica docente. Se evalúan: asistencia y puntualidad a las asesorías, dominio del contenido, claridad en la exposición, utilización de ejemplos, correlación con otras asignaturas, fomento de habilidades y estrategias para el estudio independiente y orientación en los trabajos de investigación.

En lo que se podría denominar las debilidades académicas del SUA, un dato igualmente revelador destaca el hecho de que el 63% de los asesores no tienen un concepto claro acerca de la metodología propia del SUA, por lo que una parte

importante de los profesores practican en cada sesión de enseñanza-aprendizaje un modelo semipresencial más que uno abierto.

El SUA carece de representatividad en los Consejos Técnicos correspondientes a las diferentes Escuelas y Facultades, tampoco existen Comisiones Dictaminadoras propias del Sistema para su personal académico (asesores), que tengan en cuenta los muy particulares características del proceso de enseñanza-aprendizaje, que debiera orientar las acciones académico-administrativas de sus actores: estudiantes, profesores, personal administrativo así como de una adecuada valoración de la investigación aplicada a la docencia que realiza a través de la elaboración de los materiales didácticos.

2.1.4 El material didáctico.

Este es un componente fundamental del SUA/UNAM para llevar a cabo la función de la enseñanza a través del estudio independiente. También es el medio que facilita la comunicación entre el tutor y los estudiantes.

2.1.4.1 Perfil del material didáctico SUA/UNAM.

Perfil del material didáctico SUA/UNAM	
<input type="checkbox"/>	El 75% de las Divisiones SUA/UNAM cuentan con un área encargada de producir, supervisar y distribuir los materiales didácticos.
<input type="checkbox"/>	En el proceso de elaboración de los contenidos disciplinarios, participa el 48% de la planta docente.
<input type="checkbox"/>	El 50% de los académicos del SUA fungen como evaluadores del mismo material didáctico.
<input type="checkbox"/>	El 50% de las Divisiones SUA crean comisiones especiales para llevar a cabo la evaluación del material didáctico.
<input type="checkbox"/>	La evaluación de los materiales didácticos la lleva a cabo un Consejo Editorial, en un 38% de las Divisiones.
<input type="checkbox"/>	Existe un predominio del material impreso sobre el de otro tipo.
Cuadro II-4	Fuente: Cuadro elaborado por el tesista a partir del documento: <i>Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta (versión preeliminar, documento interno)</i> , CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, 1998, págs. 3 y 12.

Una sintetizada tipología de los materiales impresos los delimita de la siguiente manera:

“Guía de Estudio. Comprende: programa de la asignatura, objetivos de aprendizaje, sugerencias de uso, simbología, presentación por unidad temática, actividades de aprendizaje, autoevaluación, y bibliografía básica y complementaria.

Antología. Compilación de lecturas, con comentarios.

Texto de autoenseñanza disciplinaria. Contenido desarrollado por el autor”¹⁸

En términos generales se detecta que las Guías de Estudio tienen cubierto un 65% de los Planes y Programas de Estudio, mientras que las Antologías cubren el 60%.

La Guía de actividades de aprendizaje ofrece una descripción detallada de las instrucciones y recomendaciones para el desarrollo del curso. De tal forma que conduce al estudiante en las diferentes lecturas, en la resolución de ejercicios y problemas, y al mismo tiempo le permite ser independiente respecto a la actividad presencial del sistema escolarizado.

La Guía integra los siguientes elementos:

- Presentación de la asignatura.
- Objetivos de aprendizaje.
- Desglose de las unidades temáticas.
- Contenidos específicos.
- Actividades de aprendizaje.
- Bibliografía básica y complementaria.
- Criterios de evaluación que se aplican a la acreditación.

¹⁸ *Op. cit.* pág. 12

El Paquete didáctico contiene el material de estudio necesario, es decir los contenidos de la disciplina, que tienen como referencia las actividades de aprendizaje descritas en la Guía. Se integra por la siguientes estructuras:

- Didáctica.
- De contenidos.
- Editorial.

El SUA/UNAM imparte 17 licenciaturas, 3 especialidades y 1 carrera técnica todas ellas en conjunto representan un total de 871 materias, es necesario mencionar que con los cambios recientes en los Planes de Estudio de las Facultades de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Economía, Contaduría y Administración, y Medicina, Veterinaria y Zootecnia, que de hecho operan tanto en el Sistema Presencial como en el Abierto, el total de asignaturas se eleva a 956.

Así en términos reales se tienen cubiertas con materiales didácticos 532 Guías y 490 Paquetes Didácticos, que representan el 61% y el 56% respectivamente. De manera general el SUA tiene cubierto con material didáctico el 99.97% del total de materias que se imparten.

2.1.5 Evaluación.

En este diagnóstico la evaluación se define como:

“la investigación permanente del proceso educativo que comprende tres etapas (planeación académica y administrativa, logro de objetivos de

aprendizaje en los actores del mismo y seguimiento de egresados), y la interacción entre los elementos involucrados (plan de estudios, material didáctico, asesor y alumno), con el fin de obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para perfeccionar de forma continua el proceso educativo en el SUA".¹⁹

Así en lo referente a la evaluación de la planeación, ésta la realiza generalmente el Jefe de la División conjuntamente con algunos de sus colaboradores, en ocasiones se lleva a cabo con el apoyo de la Secretaría de Planeación de la Facultad, sin embargo ésta no es sistemática.

En el rubro de evaluación de los aprendizajes, sólo una cuarta parte de las Divisiones dispone de un documento de referencia que guía este proceso, el 65.5% establece su marco de referencia en las reuniones colegiadas.

De las tres etapas que comprende el proceso de evaluación de los aprendizajes: diagnóstica, continua y final; el 37.5 % de las Divisiones SUA realiza evaluaciones diagnósticas, el 75% efectúa evaluaciones continuas y todas las Divisiones SUA realizan evaluación final.

Además del examen se detectaron cinco criterios de evaluación de los aprendizajes, que en orden de importancia son los siguientes:

¹⁹ CUAED/SECRETARÍA GENERAL/UNAM, *Programa de Transformación del Sistema de Universidad Abierta, Situación Actual*. pág. 21

- Entrega oportuna de trabajos;
- Exposición de temas;
- Intervención activa en las asesorías;
- Asistencia a las asesorías, e
- Informe del asesor.

Los recursos más utilizados por las Divisiones del SUA son los trabajos de campo, las prácticas de laboratorio, los reportes de investigación, las investigaciones documentales, y la realización de ejercicios y exámenes.

Cabe mencionar que el 87.5% de las Divisiones utiliza fundamentalmente el examen. El 100% utiliza la investigación documental como recurso, con diferente valoración. Los otros recursos son aplicados de manera diversa.

La mitad de las Divisiones tiene un banco de reactivos y son las responsables de construir y aplicar los exámenes; sólo una de ellas actualiza su banco de reactivos en forma anual. En las demás Divisiones el asesor es el encargado de construir y aplicar los exámenes; el 75% de los exámenes son estructurados.

El 50% de las Divisiones evalúa la práctica docente, otro 50% evalúa el material didáctico; y sólo una División evalúa la metodología de la evaluación del aprendizaje.

Por lo que toca a la evaluación de los currícula, el 90% está organizado por asignaturas, el 5% en módulos y otro 5% en áreas.

El 87.5% de las Divisiones utiliza el mismo Plan de Estudios que el Sistema Presencial en sus respectivas Escuelas y Facultades. En el mismo porcentaje las Divisiones manifiestan disponer de un área que realiza el proceso de evaluación curricular, con su representación y opinión.

La actualización de los Planes de Estudio presenta una gran variación, ya que va del más reciente que tiene menos de un año al más antiguo de 25 años. El 62.5% de las Divisiones participó en la elaboración del Plan de Estudios vigente.

No se reporta que ninguna División haya realizado estudios de seguimiento de sus egresados.

2.1.6 Uso de medios telemáticos.

Desde el punto de vista de acceso a los medios y a las innovaciones y desarrollos tecnológico de la comunicación, se mencionan los siguientes aspectos contextuales de la ubicación espacial de los domicilios y lugares de trabajo de los estudiantes, así como las frecuencias, tiempos y gastos de traslado a las sedes SUA correspondientes; como un panorama previo para fundamentar la importancia que reviste la implementación de políticas, recursos pedagógicos y

acceso a la infraestructura correspondiente que implican los medios telemáticos de comunicación en la modalidad a distancia.

El 60% del estudiantado vive a más de 20 kilómetros de la sede SUA correspondiente a su formación, el 31.26% vive a más de 35 kilómetros. Del estudiantado que trabaja el 51.53% labora a más de 20 kilómetros de la sede del SUA. Casi la mitad de los estudiantes invierte más de una hora en su traslado a la sede del SUA. El costo de transporte es mayor a 15 pesos diarios para el 39% de los estudiantes. La frecuencia promedio con la que los estudiantes asisten a las actividades del SUA es de 1.79 veces por semana, presentando un máximo de 3.6 veces por semana en la Facultad de Contaduría y Administración. El 46.6% de los estudiantes expresó que los horarios del SUA se traslapan con los de otras actividades.

De acuerdo con lo reportado por las Divisiones SUA las necesidades potenciales de utilización de medios telemáticos, se manifiestan en 5 casos de sedes fuera de la Ciudad Universitaria: la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, con 10 sedes a nivel Técnico con 1,083 alumnos, 9 sedes a nivel Licenciatura con 458 alumnos; la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia con 11 sedes; la Facultad de Contaduría y Administración con 2 sedes: la Facultad de Derecho que se encuentra en trámite de aprobación de 2 sedes, y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con 1 sede.²⁰

²⁰ CUAED/SECRETARÍA GENERAL/UNAM, op.cit., pág. 24

2.1.6.1 Acceso de los estudiantes a los medios y tecnologías para la educación a distancia.

Acceso de los estudiantes a los medios y tecnologías para la educación a distancia		
Medio	Acceso desde el hogar (%)	Acceso desde otro sitio (%)
Teléfono	84.26	73.54
Fax	15.21	44.18
Radio	95.37	56.75
Televisión	96.43	43.52
Grabadora	85.58	41.01
Videograbadora	76.98	38.76
Biblioteca especializada	23.68	28.57
Computadora	36.38	49.87
Correo electrónico	6.88	23.68
Internet	8.33	23.68
Edusat		6.88
Audioconferencia		14.02
Videoconferencia		16.14

Cuadro II-5 Fuente: Cuadro retomado por el tesista del documento: *Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual.* CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, 1998, pág. 25

2.1.6.2 Propuesta de los estudiantes respecto a el uso de los medios y las tecnologías para la educación a distancia.

Propuesta de los estudiantes respecto a el uso de los medios y las tecnologías para la educación a distancia		
Medio	Sugerido (%)	Disposición a su adquisición (%)
Teléfono	5.42	1.19
Fax	7.41	4.63
Radio	1.85	0
Televisión		0.53
Grabadora		1.32
Audiocassette	9.13	
Videocassette	17.33	
Videograbadora		1.98
Computadora		27.12
Disquetes	10.98	
CDROM	2.28	
Correo electrónico	12.70	7.01
Internet	30.29	18.52
Módem		1.06
Audioconferencia	1.85	
Teleconferencia	10.45	
Videoconferencia	5.42	

Cuadro II-6

Fuente: *Ibidem*, pág. 25

2.1.6.3 Expectativa de uso de los medios tecnológicos para la educación a distancia en las Divisiones SUA.

Expectativa de uso de los medios tecnológicos para la educación a distancia en las Divisiones SUA	
Ejes conductores	Número de Divisiones (se incluye a la Facultad de Odontología)
Utilización de los medios y tecnologías para la educación a distancia	7 de 9 Divisiones: Internet 6, videos 3; audioconferencias 3; CDROM 3; correo electrónico 3; videoconferencias 3; audiocassette 3; disquetes 2; teleconferencias 2.
Generación de metodologías pedagógicas para la educación a distancia	2 de 9
Respecto al acceso a los servicios académicos y administrativos a distancia	4 de 9

Cuadro II-7 Fuente: *Ibidem*, pág. 26

2.1.6.4 Disponibilidad de medios de comunicación educativa del SUA (Divisiones).

2.1.6.4.1 Recursos para la educación a distancia con que cuentan las Divisiones.

Recursos para la educación a distancia con que cuentan las Divisiones*	
Medios y tecnologías	Número de Divisiones
Teléfono	9
Fax	9
Servidores de correo electrónico e internet	9
Equipo de videoconferencia	4
Equipo de audioconferencia	3
Estudio de televisión	3
Antena y decodificador Edusat	2
Estudio de radio (grabación de audio)	2
*Cabe aclarar que en algunos casos, el servicio no es exclusivo de la División del SUA, sino que es un servicio general de la Facultad.	
Cuadro II-8	Fuente: <i>Idem.</i>

2.1.6.4.2 Disponibilidad de adquisición de las Divisiones.

2.1.6.4.2.1 Disposición para la adquisición de medios y tecnologías para la educación a distancia.

Disposición para la adquisición de medios y tecnologías para la educación a distancia	
Medios y tecnologías para la educación a distancia	Número de Divisiones
Equipo de videoconferencias	3
Servidores de correo electrónico e internet	2
Antena y decodificador Edusat	1
Correo de voz	1
Equipo de audioconferencia	1

Cuadro II-9 Fuente: : *Idem.*

Cabe mencionar que en todas las Divisiones de las Escuelas y Facultades que tienen la modalidad SUA, se cuenta con teléfono, fax y servidores de correo electrónico e Internet vía equipos de cómputo, si bien en algunos casos dichos servicios no son exclusivos de la División SUA en particular, sino de la Facultad o Escuela en general.

La investigación educativa en la modalidad abierta se realiza de manera individual, aislada, no sistemática, cuyos resultados no tienen la difusión adecuada tanto al interior como al exterior de la institución, de tal forma que repercute en el perfeccionamiento y desarrollo de nuevos modelos educativos propios del sistema, dado que la investigación no se ha considerado de carácter prioritario.

2.1.7 Recursos financieros.

La tendencia del presupuesto total asignado al SUA muestra una tasa de crecimiento promedio anual de 21.4% en términos nominales, dentro del periodo comprendido de los años de 1993 a 1997.

En este rubro se menciona en el Diagnóstico SUA/UNAM que el presupuesto total asignado a las Divisiones SUA fue de \$ 23,631,757, en 1997, donde destaca el relativo a la partida 100, que equivale al 58.55% del presupuesto asignado, y la partida 300 que equivale al 30.93%. Ambas partidas se aplican al pago y prestaciones del personal docente y suman el 89.48% del total del presupuesto.²¹

También destaca el hecho de que un alumno SUA tiene un costo promedio anual de \$ 2,228.00, lo que representa el 24.15% del costo de un alumno del sistema presencial o escolarizado en las mismas carreras y planteles.

Sin embargo la asignación del presupuesto a las Divisiones del Sistema no se realiza en forma proporcional a la matrícula, lo que se refleja en el costo dispar de

²¹ *Ibid.*, pág. 30

alumno por cada División, en función del presupuesto asignado y del propio número de alumnos inscritos.

Por lo que toca a los ingresos extraordinarios de las Divisiones SUA, su fuente principal se da a través de la comercialización del material didáctico. Este tipo de recursos son administrados directamente por las Facultades y Escuelas.

En 1996 el total de ingresos extraordinarios que generaron las Divisiones SUA fue de \$2,887,290, del cual el mayor monto lo obtuvo la División de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. El total de ingresos por esa vía representó el 13.16% del presupuesto anual del SUA de 1997.

2.1.8 Disponibilidad de espacios físicos de uso educativo.

Como recurso material en las actividades docentes, un análisis hecho por la CUAED de los espacios físicos con los que se tiene para la realización de dichas actividades, da cuenta de que el 50% de las Divisiones no tienen espacios propios para llevar a cabo sus funciones, en tanto que el otro 50% de las mismas cuentan con un promedio de 62.5% de espacios propios.²²

Así en espacios físicos el SUA dispone únicamente del 35% de espacios propios para la práctica docente, el 65% restante es infraestructura compartida con el sistema escolarizado.

²² *Idem.*

2.1.9 Estructura de organización.

De acuerdo al resultado de la investigación acerca de la estructura de organización de las Divisiones SUA, se encontró una total diferencia en su organización, como consecuencia del análisis de sus funciones, la denominación y disposición de sus organizaciones es muy variada, también la falta de uniformidad de sus estructuras dificulta el manejo sistemático de la información.

2.1.10 Imagen y difusión.

Después de más 30 años de haber sido creado el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM y a pesar de los esfuerzos que se han realizado para difundirlo e imprimirle una imagen propia; en realidad tanto al interior como al exterior de la UNAM el SUA es desconocido cuando no relegado de las actividades académicas y culturales de la propia institución. Esto ha traído como consecuencia el deterioro de su imagen y el no haber logrado la expansión que originalmente se pretendía con esta modalidad de enseñanza-aprendizaje.

2.1.11 Las Universidades Abiertas y a Distancia en el mundo.

De acuerdo a un análisis de la situación de doce instituciones de educación abierta y a distancia a nivel internacional, diez de las cuales son consideradas megauniversidades, se identificaron algunos indicadores que permitieran situar al SUA/UNAM en el contexto del desarrollo educativo internacional, las cuales se enuncian a continuación en el cuadro de la página siguiente.

2.1.11.1 Antigüedad de las Instituciones Educativas Abiertas y a Distancia en el mundo hasta 2005.

Antigüedad de las Instituciones Educativas Abiertas y a Distancia en el mundo hasta 2005			
Institución Educativa	País	Año de Fundación	Antigüedad (años)
Centre National d'Enseignement 'a Distance, (CNd'ED)	Francia	1939	66
University of South Africa, (USA)	Sudáfrica	1946	59
Open University, (OU)	Inglaterra	1969	36
Korea National Open University (KNOU)	Corea	1972	33
Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED)	España	1972	33
Fern University, (FU)	Alemania	1976	29
Sukhotai Thammathirat Open University, (STOU)	Tailandia	1978	27
China TV University System (CTVUS)	China	1979	26
Indira Gandhi National Open University, (IGNOU)	India	1982	23
Anadolu University, (AU)	Turquía	1982	23
Universitas Terbuka (TU)	Indonesia	1984	21
Universitat Oberta de Catalunya, (UOC)	España	1995	10
Media Internacional			32.1

Cuadro II-10 Fuente: Cuadro retomado y actualizado por el tesista del documento: *Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual* CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, 1998, pág. 32

De estos datos destaca que el promedio de antigüedad es de 32 años; la más antigua de ellas la University of South Africa (USA), en Sudáfrica, con 59 años, y la más joven la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), en España sólo 10 años. Nueve de estas Universidades (el 75 %) ofrece estudios de Licenciatura, el 58% ofrece estudios de nivel Posgrado; el 33.33% ofrece educación continua, una de ellas ofrece el nivel básico. También cinco Universidades (el 41.66%) no manifiestan el promedio de edad de sus alumnos; en los siete restantes la edad media de sus estudiantes es de 33 años.

En cuanto al uso de material didáctico, todas las instituciones educativas utilizan los impresos y los electrónicos, aunque estos últimos con diverso grado de desarrollo, desde el audio hasta la videoconferencia interactiva. Una de estas Universidades, -el documento no especifica cuál-, está iniciando el uso del internet para distribuir material impreso.²³

²³ CUAED/SECRETARÍA GENERAL/UNAM, *Programa de Transformación del Sistema de Universidad Abierta, Situación Actual*. México, 1998. pág. 32

2.1.11.2 Costo anual por alumno en diez Instituciones Educativas Abiertas y a Distancia en el mundo en 1997.

Costo anual por alumno en diez Instituciones Educativas Abiertas y a Distancia en el mundo en 1997			
Institución	Matrícula	Presupuesto anual*	Costo anual por alumno*
University of South Africa, (USA)	130,000	128	984.61
Centre National d'Enseignement 'a Distance, (CNd'ED)	185,000	56	302.70
Open University, (OU)	157,000	300	1,910.00
Korea National Open University (KNOU)	211,000	79	374.40
Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED)	110,000	129	1,172.42
Sukhotai Thammathirat Open University, (STOU)	217,000	46	211.98
China TV University System (CTVUS)	530,000	1	1.88
Indira Gandhi National Open University, (IGNOU)	242,000	10	41.32
Anadolu University, (AU)	578,000	30	51.90
Universitas Terbuka (UT)	353,000	21	59.49
Fern University, (FU)	---	---	---
Universitat Oberta de Catalunya, (UOC)	---	---	---
Total			511.07
*En millones de dólares, en 1997.			
Cuadro II-11	Fuente: Cuadro retomado por el tesista del documento: <i>Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual.</i> CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, 1998, pág. 34		

2.1.11.3 Comparación del SUA/UNAM con los estándares internacionales.

Comparación del SUA/UNAM con los estándares internacionales		
Estándar	Media internacional	SUA/UNAM
Antigüedad (años)	32.1	33
Egreso respecto a la matrícula	6.24%	11.35
Relación docente alumno	1/25	1/15
Costo anual por alumno USA	511.07	265.23*
Costo con respecto al Sistema Escolarizado	32.5 %	24.5%
Edad promedio de sus alumnos	33 años	27.2 años
*A la cotización de \$ 8.4 pesos por dólar, en 1997.		
Cuadro II-12	Fuente: Cuadro retomado por el tesista, del documento: <i>Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual</i> CUAED/SECRETARIA GENERAL/UNAM, 1998. pág. 35	

Capítulo III

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN EL SUA/FCPS/UNAM

3.1 Origen y desarrollo de la enseñanza de la Comunicación.

3.1.1 Antecedentes.

Dentro de los campos académicos de las ciencias sociales, el de la Comunicación es relativamente reciente. No por ello deja de ser polémico su origen que generalmente se bifurca en dos puntos de vista, aquel que ubica sus antecedentes en las Licenciaturas en Periodismo que comenzaron surgir a fines de la década de 1940, la otra, parte de la puesta en marcha de las carreras de Comunicación, que como tales comenzaron surgir en la década de 1960.

Sea de una u otra forma, desde el punto de vista de la continuidad de su desarrollo es fundamental conocer los orígenes y evolución de este campo disciplinario.

El periodismo es definido por el Mtro. Julio del Rio Reynaga, como: "... una facultad que tienen ciertas personas gracias a su talento y estudios para elaborar y/o difundir mensajes periodísticos."¹

Así el quehacer periodístico se adquiría a través de la práctica o del estudio en un centro escolar. Pero de cualquier forma era un conjunto de procedimientos y

¹ Del Rio Reynaga, Julio. *Reflexiones sobre periodismo, medios y enseñanza de la comunicación*. Ed. FCPS/UNAM, México, 1993. pág. 14

técnicas de recopilación y expresión. La concepción de profesión se configuraba en la medida que esos métodos y técnicas se aplicaban con rigor, sistemáticamente y con un código ético, al mismo tiempo que se diluía su ubicación como oficio.

De una manera más amplia se puede decir que el periodismo es una actividad profesional que comprende la captura, procesamiento y la transmisión y/o difusión de ciertos aspectos de la realidad que revisten interés público para la audiencia; expresados en los géneros periodísticos informativos, interpretativos y de opinión; y canalizados a través de las particulares características de cada uno de los medios masivos de comunicación.

Las escuelas de periodismo nacieron a principios del siglo XX con el fin de formar a periodistas para la prensa escrita. Es muy posible que la Universidad de Nueva York haya sido la primera en ofrecer estudios en Periodismo, gracias a la promoción del magnate de la prensa Joseph Pulitzer en 1903, quien la financió en tanto la Universidad la organizaba. Así nació propiamente la enseñanza del periodismo, la cual fue alentada por los dueños de la prensa a través de su interés y apoyo. En un principio predominó el carácter práctico en la formación, sobre los modelos idealistas y científicos.

Ya para 1927 se reportaban 230 universidades y escuelas que impartían cursos de periodismo, con un marcado énfasis técnico-práctico. Las asignaturas básicas las conformaban la redacción periodística, organización de diarios y revistas,

corrección de estilo, trabajo editorial y de imprenta; la formación se complementaba con un conjunto mayor de asignaturas humanísticas relacionadas con el derecho y la literatura. Como resultado de esa conformación curricular el egresado resultaba un profesional híbrido sin un perfil propiamente periodístico, pues los conocimientos oscilaban entre el periodismo, la abogacía y la literatura.

Después de la segunda guerra mundial y con el inicio de la guerra fría, en el contexto de la evolución de los medios y el desarrollo de la técnica al servicio de las comunicaciones, se dio una tendencia periodística a la preparación del estudiante, pero ahora con un campo de desarrollo y aplicación más amplio que albergaba materias técnico-prácticas de cine, radio y televisión, y que también incluía nuevos campos temáticos como la publicidad, la propaganda y las relaciones públicas. Al mismo tiempo se comenzó a incluir un área teórica incipiente de la comunicación bajo el predominio de las visiones de la psicología y la sociología.

Dentro del contexto de la expansión del sistema de educación superior, corresponde a la Escuela de Periodismo Carlos Septién García, en 1949, y a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, en 1956 iniciar la enseñanza del Periodismo en la ciudad de México, en el caso de la escuela Carlos Septién se partía de la premisa de concebirlo como “una técnica de decir la verdad”, en el caso de la FCPS/UNAM se buscaba acoger esta actividad como una disciplina social y política y darle el estatus correspondiente, la tercera institución que inició en el interior de la República la enseñanza del Periodismo fue

la Universidad Veracruzana, en 1954; el objetivo de las tres fue la formación de periodistas que respondieran a las necesidades del país.

De ahí siguieron en 1960 la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac, en 1967 el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en 1971, y la Universidad de Monterrey, en el mismo año.

El objetivo de los estudios estaba centrado en la investigación aplicada a la optimización de los mensajes en los medios con el apoyo del desarrollo tecnológico, dejando del lado el estudio crítico de los mismos. A principios de 1963 este modelo optimizador fue elevado a rango institucional a través del Centro Interamericano de Estudios sobre Periodismo para América Latina (CIESPAL), de tal forma que fue implantado a través de un programa de becas y capacitación ya no sólo en periodismo sino también en los novedosos y prometedores medios electrónicos en los países latinoamericanos.

Esta manera de concebir el ejercicio del periodismo y los medios de comunicación colectiva, comenzó a cuestionarse severamente a fines de la década de 1960 y durante buena parte de la década de 1970, a través de la crítica de muchos de los estudiantes becados, que al regresar a sus países de origen se enfrentaban a la contrastante realidad latinoamericana. En ese contexto comenzaron a surgir los estudios críticos de los mensajes en los medios y de sus efectos con un carácter científico.

La situación obligó prácticamente al propio CIESPAL a promover la investigación científica, igualmente la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) creó un programa de becas para la especialización y el perfeccionamiento de los periodistas latinoamericanos. Todo ello necesariamente influyó en la reformulación de los Planes de Estudio cuando no en los programas de las materias de las escuelas de Periodismo y Comunicación en el continente, ya que muchos de los investigadores eran profesores que difundían los resultados de sus estudios y análisis con sus alumnos.

Se dio un viraje en la enseñanza del periodismo y la comunicación, al dar un mayor peso a los contenidos teóricos enfatizando el análisis y la crítica, y dando un menor porcentaje a los contenidos prácticos. Incluso la Comunicación –sobre todo-, y en menor medida la Información se empezaron a integrar en la denominación de las carreras de Periodismo, cuando no prescindieron de este último término, aunque en sus Planes de Estudio de hecho contemplaban esa formación profesional.

Así el egresado de Comunicación de la década de 1970, se enfrentó a un campo de trabajo que no era capaz de integrarlo por las características específicas de su formación profesional. De ahí que muchos optarán por dedicarse a la investigación y la docencia, tanto en centros de investigación y universidades públicas y privadas; debido a este “divorcio” entre los medios y las escuelas, la falta de práctica de los estudiantes, y el carácter teórico de la mayoría de los estudios. Desafortunadamente el carácter ideológico-político en la formación del

(comunicólogo-comunicador) determinó el predominio de un profesional unilateral, en lugar de equilibrar la capacidad teórico-metodológica para analizar la comunicación, con la preparación técnico-práctica para comunicar.²

Por otro lado, el investigador Raúl Fuentes ha denominado el triple origen fundacional de la carrera de acuerdo a tres modelos que han prevalecido en México y América Latina: la formación de periodistas, el comunicador como intelectual, y el “comunicólogo” como científico social.³

A su vez Jesús Galindo y Carlos Luna consideran que:

“Cada uno de estos modelos, a su vez, ha configurado de distintas maneras el núcleo operante de la comunicación como disciplina académica, sin que, no obstante, ninguno de ellos haya logrado la consistencia suficiente para legitimarse profesional ni universitariamente. De hecho, puede considerarse que en la actualidad los planes de estudio corresponden más a una yuxtaposición de elementos de cada uno de los tres modelos, con énfasis diversos, sin una articulación claramente definida ni cognoscitiva ni socialmente.”⁴

Sin embargo Tanius Karam expresa que hay una cuarta opción que más que modelo es un esbozo al cual Fuentes Navarro llama modelo del burócrata de la comunicación, el cual “...se caracteriza por el afán desmedido del

² *Ibid.*, págs. 178-179

³ Benassini Félix, Claudia. (Compiladora), *¿desde donde se enseña la comunicación en México? Primer Reporte de Trabajo Campos Profesionales y Mercados Laborales*, Ed Universidad Iberoamericana, México, 1996. pág. 12

⁴ Galindo, Jesús y Luna, Carlos (comp.) *Campo académico de la comunicación; hacia una reconstrucción reflexiva*. Ed. CONACULTA, México, 1994. pág. 72

estudiante/egresado por colocarse e insertarse, de la forma más eficaz, en la maquinaria global de la comunicación.”⁵ Lo que de acuerdo a Karam pone en evidencia la crisis de los modelos anteriores y un divorcio entre las prácticas, los imaginarios y las concepciones del mundo real contra el mundo irreal.

El mismo Karam enuncia un cuarto modelo de carácter integrador con fundamentos que parten de tiempo atrás y que se genera a partir del diseño de la Licenciatura en Comunicación y Cultura, como parte del proyecto de la Universidad de la ciudad de México; el modelo culturoológico, que define al comunicólogo-comunicador como un mediador sociocultural, cuyo centro de la actividad profesional esta dado por el conjunto de prácticas sociales que se llevan a cabo en los procesos de comunicación.

De acuerdo al panorama que brinda la aplicación de este cuarto modelo culturoológico, Karam manifiesta que la reflexión sobre el campo académico de la comunicación y sus modelos de enseñanza deben elaborar explicaciones teóricas y modelos metodológicos lógicamente consistentes y éticamente pertinentes. A diferencia del planteamiento de Fuentes Navarro, cuyo “cuarto modelo”: burócrata de la comunicación, desde la perspectiva de Karam, representa una contra-imagen y dimensión oscura, donde las propuestas de una comunidad de académicos y profesionales pasan inadvertidas y desconectadas de la dinámica

⁵ Karam, Tanius. “En busca de comunicadores comprometidos con la sociedad. Un cuarto modelo de la enseñanza en las ciencias de la comunicación.” *Revista Mexicana de Comunicación*. N° 89 octubre-noviembre 2004. En <http://mexicanadecomunicacion.com.mx> pág. 2

social de su contexto, sin posibilidad de incidir en la práctica cotidiana del ejercicio profesional de la comunicación.⁶

3.1.2 Desarrollo.

De acuerdo al Primer Reporte de Trabajo Campos Profesionales y Mercados Laborales, de un proyecto conjunto emprendido por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), en el que México participa a través del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de la Comunicación (CONEICC), en donde colaboran 42 instituciones, que agrupan aproximadamente a una tercera parte del total que ofrecen la formación profesional en periodismo y/o comunicación, a nivel nacional; detectó lo siguiente:

La primera observación general que se devela es la denominación de las Licenciaturas a saber:

- 1) Ciencias de la Comunicación
- 2) Ciencias de la Información
- 3) Comunicación
- 4) Medios Masivos de Comunicación
- 5) Periodismo
- 6) Periodismo y Comunicación Colectiva
- 7) Publicidad

⁶ *Ibidem.*

- 8) Relaciones Humanas
- 9) Relaciones Públicas
- 10) Comunicación Organizacional
- 11) Periodismo y Ciencias de la Comunicación
- 12) Periodismo y Comunicación
- 13) Comunicación Social
- 14) Letras y Comunicación
- 15) Letras y Periodismo
- 16) Comunicación Institucional
- 17) Ciencias de la Información y Comunicación
- 18) Ciencias y Técnicas de la Comunicación
- 19) Comunicación y Relaciones Públicas
- 20) Mercadotecnia y Publicidad
- 21) Ciencias y Técnicas de la Información
- 22) Ciencias de la Comunicación Colectiva
- 23) Ciencias de la Comunicación Social
- 24) Ciencias de la Comunicación y Publicidad

De estas 24 denominaciones, el mismo estudio propone su agrupamiento en por lo menos cinco rubros:

- 1) Las relacionadas específicamente con la comunicación
- 2) Con comunicación organizacional
- 3) Con periodismo

4) Con publicidad

5) Las que combinan una o varias de las 4 opciones anteriores.⁷

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), las carreras de Comunicación con todas sus variantes se ubican en el área de Ciencias Sociales y Administrativas, y en la subárea de Ciencias de la Comunicación. El lugar que ocupan las diferentes Licenciaturas en los organigramas de cada institución las ubican como adscritas a Escuelas o Facultades tan diversas como Letras, Humanidades, Psicología, Ciencias Políticas, entre otras; lo cual está relacionado directamente con el tipo de estatuto epistemológico desde el que se concibe la carrera.

Como consecuencia de ello existen implicaciones que tienen que ver con la enseñanza de este campo de conocimientos, y al mismo tiempo dicha ubicación explica los intereses que existen al interior de las instituciones y/o Facultades que albergan a la comunicación como disciplina profesional de su área.

Otros puntos importantes a tener en consideración son la duración de la carrera que oscila entre los tres y los cinco años, así como los ciclos para cursarla en trimestres y semestres, e incluso su modalidad presencial o abierta; de acuerdo con las políticas de cada una de las instituciones educativas.

⁷ Benassini Félix, Claudia. (Compiladora), *¿desde donde se enseña la comunicación en México? Primer Reporte de Trabajo Campos Profesionales y Mercados Laborales*, Ed Universidad Iberoamericana, México, 1996. págs. 13-14

En un reciente estudio de la investigadora Claudia Benassini Félix⁸, el crecimiento de las carreras de Comunicación se ha duplicado en dos periodos comprendidos entre el fin de la década de 1970 y los primeros años de la década de 1980, donde se observa el aumento más importante en el número de carreras. Igualmente es notorio un aumento ligeramente superior al 100 % a fines de la década de lo 1980 y los primeros años de la década de 1990.

A continuación se presenta una tabla que contiene el número y porcentaje de las carreras de Comunicación por quinquenio en México.

⁸ Benassini Félix, Claudia. "¿Una cruda realidad o un imaginario social? Carreras de comunicación en México: entre la crisis y la esperanza", *Revista Mexicana de Comunicación*. N° 71 Sep./Oct. de 2001. págs. 28-33

3.1.2.1 Número y porcentaje de carreras de Comunicación por quinquenio en México.

Número y porcentaje de carreras de Comunicación por quinquenio en México		
Periodo	Carreras	% del Total
1949-1968	7	3.27
1969-1974	12	5.50
1975-1979	13	5.99
1980-1984	30	13.82
1985-1989	30	13.82
1990-1994	63	28.80
1995-1999	63	28.80
TOTAL	218	100.00

Cuadro III-1 Fuente: Benassini Félix, Claudia. "¿Una cruda realidad o un imaginario social? Carreras de comunicación en México: entre la crisis y la esperanza", *Revista Mexicana de Comunicación*. N° 71 Sep./Oct. de 2001. pág. 29

Aún con los inconvenientes que presenta este cuadro de crecimiento quinquenal de la Licenciatura en Comunicación, tanto por la diversidad de áreas donde se ubica de acuerdo con las instituciones educativas, como por el hecho de que las estadísticas concentran únicamente la información y los datos de las instituciones afiliadas a la propia ANUIES, no deja de ser representativo de la realidad.

3.1.3 Momento actual.

De acuerdo a los datos de la investigadora Claudia Benassini⁹, en el 2001, el panorama de la Licenciatura de Comunicación era el siguiente :

- ✓ Existen en nuestro país 240 Licenciaturas de Comunicación, que bajo algún aspecto la abordan, en 218 instituciones educativas, de las cuales 195 son privadas y 23 públicas.
- ✓ De esas 23 Universidades públicas que imparten alguna carrera de Comunicación, representan un 15.83 % del total.
- ✓ La ANUIES conservadoramente habla de 47 mil alumnos inscritos en carreras de Comunicación y afines.
- ✓ La carrera de Comunicación es la sexta con mayor matrícula, antes se ubican Derecho, Contaduría, Administración, Medicina e Ingeniería.
- ✓ La Licenciatura en Comunicación ocupa el octavo lugar como carrera cuanto a demanda.
- ✓ Anualmente egresan entre 6 y 8 mil estudiantes de Comunicación.

⁹ *Idem.*

- ✓ A nivel de países latinoamericanos de acuerdo a cifras de la UNESCO en 1997, México era el 2° país con mayor número de estudiantes de Comunicación (42 mil 800), de una población de 101 millones de habitantes; Brasil encabezaba la lista (55 mil 89), de un población de 174 millones de habitantes; y el tercer sitio era para Perú (7 mil 277), de una población de 27 millones de habitantes actualmente.

Por otra parte, a nivel nacional en cifras actuales, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), la distribución porcentual de la matrícula escolar a nivel universitaria y tecnológica según sexo por área de estudio y carrera durante el periodo 2001-2003 reporta precisamente para la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, a nivel nacional en el 2003 la cifra de 39 341 estudiantes, con el predominio de 55.9% de mujeres y 44.1% de hombres. Estos datos reflejan una disminución en la matrícula de entre un 28% y un 15% en comparación con los años de 2002 y 2001 respectivamente, también en estos dos años se observa un predominio más marcado de mujeres en la matrícula, que fue superior al 61% en ambos lapsos.¹⁰

Por su parte el sitio electrónico del Observatorio Laboral, dependiente de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, del gobierno federal, ubica a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el lugar número 14 con 112.5

¹⁰ En <http://www.inegi.gob.mx> de acuerdo a ANUIES. Anuario Estadístico. Población Escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos (varios años) México, D.F. (Información actualizada al 25 de febrero del 2005).

miles de empleados durante el 2004, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Empleo, que concentra el mayor número de personas ocupadas en dicho año.

Así de acuerdo a al resumen de indicadores se señala lo siguiente para los egresados de la carrera:

- ✓ 84 de cada 100 son asalariados.
- ✓ 54 de cada 100 son mujeres.
- ✓ 51 de cada 100 trabajan en la zona centro del país.
- ✓ 31 de cada 100 laboran en servicios médicos, de educación y esparcimiento.
- ✓ 8 de cada 100 se ocupan como directores, gerentes y administradores de área o establecimientos, empresas, instituciones y negocios públicos y privados. ¹¹ *sic*

La Dra. Guillermina Baena Paz, profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, realizó un diagnóstico de la carrera de Comunicación, donde destaca lo siguiente:

- ✓ Planes de estudio desfasados del ritmo de desarrollo de las comunicaciones y las nuevas tecnologías.
- ✓ Improvisación de profesores que no se actualizan.

¹¹ En <http://www.observatoriolaboral.gob.mx> de la Secretaria del Trabajo y Previsión Social, del gobierno federal (última modificación 31 de marzo del 2005).

- ✓ Falta de especialización y preparación más sólida de profesores y alumnos.
- ✓ Egresados sin trabajo en su carrera, por saturación del mercado laboral.
- ✓ Se continúan dando especializaciones tradicionales con la ausencia de nuevas ofertas.
- ✓ Falta de formación científico social que fomente el análisis y el comentario noticioso.
- ✓ Multiplicación de escuelas de comunicación desde la década de los ochentas: suman 240 a la fecha.
- ✓ Muchos planes de estudio parecidos al de la UNAM, al que usan de modelo.
- ✓ Carencia de modelos curriculares expresamente elaborados para cada carrera y para cada zona.
- ✓ Falta de oportunidades laborales por insuficiente preparación.
- ✓ Carencias en la formación de nuevas tecnologías, de especializaciones y de posgrados.
- ✓ Falta de intercambios nacionales e internacionales. No son suficientes los esfuerzos del Coneicc, la Amic y la FELAFACS.
- ✓ Comunicadores incomunicados.
- ✓ Falta de visión de los Planes de estudio.
- ✓ Deficiencias de los alumnos por causa del sistema educativo: ortografía, redacción, cultura general, vicios de expresión.

También la Dra. Baena Paz menciona algunos punto medulares que tendrían que tomarse en cuenta para "...preparar profesionales que le den un nuevo sentido y significado a su comunidad, caracterizados por una ética profesional a toda prueba, la honestidad como signo de la transparencia, la claridad en el rumbo y la capacidad como guía."¹²

1. El nuevo escenario y contexto de los medios demanda que la institución educativa ejerza su liderazgo social y su autoridad moral.
2. Dimensionar la carrera, para fortalecer la licenciatura presencial y abierta, vinculadas al posgrado y la educación continua, así como cimentar la educación a distancia on line y off line.
3. Fortalecimiento de la vinculación y compromiso sociales.
4. Ofrecer a los alumnos una sólida e integral formación con Planes de estudio competitivos.
5. Capacitación y estímulos a profesores que consoliden la estructura académica con una profunda revisión de los Planes de estudio.
6. Apoyo administrativo a todos los niveles que coadyuve a las tareas sustantivas de la institución.
7. Canales eficaces de comunicación efectiva.
8. La construcción del futuro deseado: planeación prospectiva y educación continua.

¹² Baena Paz, Guillermina. "Diagnóstico y prospectiva de las carreras de comunicación en México", Revista Mexicana de Comunicación N° 91 febrero-marzo 2005. En: <http://mexicanadecomunicacion.com.mx> págs.1-3

3.2 Los Planes de Estudio de la carrera de Comunicación, en la FCPS/UNAM.

Cabe aclarar que si bien el objeto de estudio de este trabajo recepcional esta centrado en la enseñanza de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en esta parte me ocuparé de hacer una descripción breve de los diferentes Planes de Estudio que ha tenido lo que hoy en día es la carrera de Comunicación, a fin de dar un panorama más amplio y contextualizado del desarrollo de la disciplina y de su conformación actual en la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Desde principios de 1951 en que se implementó la carrera de Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM bajo la denominación de Lic. en Periodismo, la especialidad ha sufrido modificaciones sustanciales que se han manifestado en seis Planes de Estudio, los cuales esquemáticamente se ubican en el siguiente cuadro:

3.2.1 Los Planes de Estudio de la carrera de Comunicación en la FCPS/UNAM 1951-2005.

Los Planes de Estudio de la carrera de Comunicación en la FCPS/UNAM 1951-2005		
Plan de Estudios	Vigencia	Denominación de la Especialidad
1951	1951-1958	Lic. en Periodismo
1958	1958-1966	Lic. en Periodismo
1966	1966-1971	Lic. en Ciencias de la Información
1971	1971-1976	Lic. en Periodismo y Comunicación Colectiva
1976	1976-1997	Lic. en Ciencias de la Comunicación
1997	1997-2005	Lic. en Ciencias de la Comunicación
Cuadro III-2	Fuente: Cuadro elaborado por el tesista a partir de la información del artículo de: Yépez Hernández, Margarita. "Ciencias de la comunicación cuarenta años después", en <i>Reflexiones en torno al devenir de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales</i> . Uvalle Berrones, Ricardo, et al Ed. FCPS/UNAM, México, 1991.págs. 19-31	

3.2.1.1 Objetivos y perfil de los Planes de Estudio.

3.2.1.1.1 Plan 1951 Lic. en Periodismo.

Con el fin de profesionalizar el oficio de periodista la entonces Escuela de Ciencias Políticas y Sociales organiza la currícula de la Lic. en Periodismo. En ese primer plan de estudios se acentuaba la intención de "...formar al periodista universitario como un profesional humanista ilustrado, al mismo tiempo que como un educador social"¹³

Paralelamente se buscaba también formar "...periodistas que sepan manejar científicamente las técnicas de la encuesta y de la entrevista, capaces de hacer por sí mismos investigaciones sociales para forjar reportajes e informaciones de interés colectivo que tengan el sello de la sabiduría..."¹⁴

Desde esta óptica en el terreno práctico el futuro periodista estaría en posibilidad de desempeñarse no sólo como reportero y redactor dentro del periodismo escrito, sino también como editorialista, gerente y/o director de empresas.

Así las materias que se cursaban enfatizaban la formación cultural y la ética del futuro profesional universitario del periodismo. Como consecuencia de ello el

¹³ Yépez Hernández, Margarita. "Ciencias de la comunicación cuarenta años después." En *Reflexiones en torno al devenir de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. Uvalle Berrones Ricardo, et al Ed. FCPS/UNAM, México, 1991, pág. 20

¹⁴ Tapia Campos, Martha Laura. Documento: *La FCPyS: una historia de sus planes de estudio (Historia documental)*, UNAM, México, 1985. Citado por Yépez Hernández Margarita. "Ciencias de la comunicación cuarenta años después". en *Reflexiones en torno al devenir de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. Uvalle Berrones Ricardo, et al. Ed. FCPS/UNAM, México, 1991, pág. 20

grueso de la formación buscaba dar ese bagaje cultural de manera muy amplia, en detrimento de las materias técnicas e incluso éticas.

De tal manera que la incipiente demanda tendía a desertar o bien solicitar cambio de carrera al no cumplir el plan de estudios sus expectativas de profesionalización, situación que no era exclusiva de esta carrera sino también de las demás que se impartían en la entonces Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, la cual tenía el reto de justificar y acreditar a su interior y ante la sociedad la utilidad y pertinencia de las disciplinas sociales, entre ellas el periodismo.

3.2.1.1.2 Plan 1958 Lic. en Periodismo.

El segundo plan partía de la premisa que tanto la cultura general como el conocimiento teórico y práctico, debían de ser aprendidos de manera tal que fueran aplicables en el ejercicio profesional del periodista. En ese sentido la currícula se estructuraba en tres niveles de aprendizaje desde el punto de vista del científico social: a) el del método, b) el de las técnicas, y c) el de la aplicación del método y las técnicas a los diferentes campos de la investigación abiertos del periodismo.

Sin embargo en términos reales y prácticos persistía el problema de establecer un justo equilibrio entre las asignaturas referentes a la teoría, el método y la práctica. Se carecía de laboratorios que permitieran practicar a los estudiantes y “simular” las condiciones del campo de trabajo externo en sus diferentes ámbitos. Si bien

este último punto se trató de remediar con la inclusión de un año de práctica de campo en los distintos géneros periodísticos impresos.

3.2.1.1.3 Plan 1966 Lic. en Ciencias de la Información.

El tercer plan de estudios nace de la necesidad de actualizar los contenidos y el enfoque de la carrera, en relación con los avances del conocimiento en el campo profesional, en los métodos de investigación y la necesidad de insertar ese conjunto avances en las exigencias del desarrollo nacional.

Esta serie de cambios se dan en el marco de un proceso de reforma a los planes de estudio de las carreras que se imparten en la Facultad, el cual tiene cambios significativos ya que se da un mayor énfasis a la especialización de las diferentes carreras, en el caso de Periodismo, ésta cambia de denominación por la de Ciencias de la Información, dándose mayor importancia a la especialización y profundización del conocimiento de cada disciplina. Una de las deficiencias es la falta de asignaturas previas o introductorias antes de las materias especializadas.

Las materias de géneros periodísticos aumentan de una a cuatro, si bien sigue predominando la especialidad escrita del periodismo, ya que sólo una materia corresponde a la producción audiovisual.

Se abren materias optativas, que incluyen la posibilidad de cursarse en una Escuela o Facultad diferente en función de la utilidad del futuro profesionalista, en el caso de Ciencias de la Información, son 10 las materias optativas a cubrir, aunque

paradójicamente en esta especialidad sólo existía como tal un área, la de Historia del Periodismo en México.

También no sólo prevalecen sino que aumentan las materias prácticas sin una infraestructura suficiente, los talleres de redacción o laboratorios son insuficientes para satisfacer estas carencias.

Se abre la posibilidad de cursar carreras cortas o “técnicas” en las diferentes especialidades, se inicia el posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

3.2.1.1.4 Plan 1971 Lic. en Periodismo y Comunicación Colectiva.

La reforma académica que promovió el cambio en el plan de estudios perseguía en el caso específico de la licenciatura en Ciencias de la Información, un papel más activo de los profesionales, a fin de que contribuyeran al cambio social a mediano y largo plazo, desde su ámbito profesional en las empresas periodísticas y los medios de comunicación, teniendo como ejes la democracia y la justicia social.

En esta cuarta reforma destacan dos hechos: la desaparición de las carreras técnicas y la creación del Sistema de Universidad Abierta, que plantea un papel más activo del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje y que al mismo tiempo se erige como una opción alterna al sistema presencial en la Facultad.

A partir de este plan de estudios 1971 cambia nuevamente la denominación de la carrera por la de Lic. en Periodismo y Comunicación Colectiva. Las modificaciones en la currícula amplían un poco más las funciones de este profesional hacia otros medios de comunicación, con lo que se pierde la exclusividad de la especialidad en el periodismo escrito, sin que decline su importancia dentro de la carrera.

Por ejemplo las materias de Redacción Periodística aumentaban de cuatro a seis, y se comenzaban a cursar a partir del 2° semestre de la carrera. También las asignaturas optativas aumentaban en beneficio del área de audiovisuales, si bien el área de prensa escrita conservaba el predominio.

3.2.1.1.5 Plan 1976 Lic. en Ciencias de la Comunicación.

La quinta modificación al plan de estudios obedece a dos razones:

- a) La crítica calidad de la enseñanza de las ciencias sociales que se dice es fragmentada y superficial de la realidad social, al propiciar una separación de los conocimientos teóricos y prácticos.
- b) Como consecuencia de lo anterior, se consideraba que se estaban formando profesionistas incapaces de cumplir con su función social, que debería consistir en estudiar de manera crítica y científica la realidad para proponer cambios tendientes al mejoramiento de la sociedad.

De tal manera que se consideró necesario un conocimiento unitario de las diversas teorías sociales, políticas y económicas, así como de la historia, para las carreras que se impartían en la Facultad.

La reorganización de los planes de estudio de las especialidades se conformó en tres etapas: 1) una formación básica común de materias afines a las ciencias sociales para todas las licenciaturas que se impartían en la FCPS, durante los primeros tres semestres; 2) una formación básica de la especialidad durante los siguientes tres semestres, con un total de 15 asignaturas obligatorias; y 3) una opción vocacional, que en términos operativos constaba de un listado de materias optativas, organizadas en bloques que se sugieren cursar sin ser obligatoria su elección, con lo que se pretende ampliar el conocimiento de los estudiantes en un área determinada. En el caso de la Licenciatura que a partir de este nuevo Plan de Estudios se denomina Ciencias de la Comunicación, se conformaron y sugerían tres áreas: Investigación científica de la comunicación, Medios audiovisuales, y Periodismo (medios impresos).

En la parte operativa los objetivos de este plan de estudios no se cumplieron. La formación básica común se impartió desvinculada de los contenidos de la formación básica de cada carrera, esta situación fue muy acusada en el caso de Ciencias de la Comunicación. Las llamadas opciones vocacionales no funcionaron al ser en términos reales un listado de materias optativas que sin tener una obligatoriedad en el conjunto de su elección ni poseer siempre una lógica de continuidad, no cumplieron el propósito que originalmente se tenía: brindar al

estudiante un cierto nivel de profundidad en conocimientos y herramientas que le redituarán en un mejor desempeño profesional.

3.2.1.1.6 Plan 1997 Lic. en Ciencias de la Comunicación.

La reforma académica que lleva a la modificación de los Planes de estudio de la FCPS, es motivada por la inaplazable necesidad de actualizar formalmente los conocimientos en cada una de las carreras que se imparten en dicha institución, que estuvieron vigentes por más de 20 años. Los altos índices de deserción durante los tres primeros semestres del plan de estudios 1976, en que se cursaba la formación básica común a todas las especialidades, la ineficacia real para enlazar los conocimientos de las ciencias sociales con la problemática específica del objeto y campo de estudio de cada carrera, los bajos niveles de eficiencia terminal y el precario porcentaje de titulación; amén de la necesidad de incorporar nuevos campos de desarrollo e incidencia de los egresados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, fueron los detonantes para llevar a cabo el proceso que desembocó en los nuevos planes de estudio, que sin perder de vista el origen socio-político y la visión multidisciplinaria de cada carrera, logran consolidar una autonomía académica muy necesaria para su funcionamiento.

El Plan de estudios se reestructura en dos etapas, la primera constituye la formación básica de la especialidad, donde se cursan 30 materias obligatorias a lo largo de los primeros cinco semestres de la carrera. Cabe destacar que cada una de las seis materias que se cursan en cada periodo escolar corresponden a igual número de ejes formativos, a saber: redacción, metodología y técnicas de la

investigación, discursos o lenguajes, teorías de la comunicación, historias de México y contemporánea, y materias complementarias.

En tanto en la segunda etapa, se aboca a profundizar en el conocimiento específico de un área aplicada de la comunicación, durante tres semestres, del 6° al 9°. Las áreas de preespecialización denominadas opciones terminales que se eligen a partir del 5° semestre son: Periodismo, Producción (en los Medios), Publicidad, Comunicación Política, y Comunicación Organizacional.

En la segunda fase del plan de estudios las asignaturas están estructuradas en un primer semestre teórico-conceptual (el 6°), un segundo semestre metodológico e instrumental (el 7°), y un tercer semestre práctico (el 8°), donde el estudiante elabora productos finales a través de los talleres.

Es importante destacar que en las materias que se cursan cada semestre se encuentran estructuradas tanto en forma horizontal (se cursa una materia de cada eje formativo en cada periodo escolar), como verticalmente (hay una lógica en la administración del conocimiento de lo general a lo particular, y en función del área, en ocasiones en sentido inverso de lo particular a lo general, y desde luego de lo simple a lo complejo).

Las materias optativas conforman la quinta asignatura que se debe cursar en el 6°, 7° y 9° semestre. Se reintegran como asignaturas obligatorias los seminarios de Tesis I y II en el 8° y 9° semestre respectivamente.

La seriación de materias se recomienda pero en estricto sentido no es obligatoria. Incluso para poder cursar el 6° semestre donde se inician las opciones terminales también es recomendable tener cubiertos los créditos de los cinco semestres anteriores, pero también en estricto sentido no es una restricción para incorporarse a la segunda fase de la carrera. La elección de las opciones terminales representa la obligatoriedad de cursar a lo largo de los tres semestres las cuatro materias obligatorias que conforman cada una de las preespecialidades, si bien en forma excepcional se han llegado a aceptar cambios de opción en función de las justificaciones que presentan los estudiantes, ante las instancias académico-administrativas correspondientes tanto en el sistema abierto como en el presencial o escolarizado.

3.3 La Enseñanza de las Ciencias de la Comunicación en el Sistema Abierto de la FCPS/UNAM.

En el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el Sistema de Universidad Abierta, es aprobado como modalidad en marzo de 1972 por el Consejo Técnico de la Facultad, un año después este órgano colegiado aprueba los lineamientos generales del SUA y se procede a elaborar y estructurar un programa de trabajo para el periodo 1974-1976, donde gran parte de las actividades estuvieron enfocadas a la elaboración de material didáctico.

Es en 1976 (semestre 76-I), cuando se inicia la fase de operación del Sistema en la especialidad de Sociología, con 14 alumnos. Para ello se crea la Unidad de Tutorías. Para 1980 (semestre 80-1), comenzaron a impartirse en el sistema

abierto las carreras de Administración Pública, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales; a través de la adecuación metodológica al proceso de enseñanza-aprendizaje abierto, señalado en los Planes de Estudio 1976, con tutorías los sábados y entre semana, que posteriormente se establecerían exclusivamente los sábados a fines de la década de 1980.

En términos generales, el funcionamiento de este innovador modelo se sustentó en la particular adecuación al sistema de enseñanza-aprendizaje, a través de una modalidad semipresencial que aspiraba a ser de autoaprendizaje e independiente a través de la figura del profesor-orientador (tutor) y que demandaba de una participación comprometida y activa de los estudiantes, apoyados con materiales didácticos impresos, basados en los programas oficiales de las materias de los Planes de Estudio vigentes.

En 1984 se creó la Secretaría Técnica de la División, y se formalizó la Unidad de Tutorías dividida en dos áreas: académica y operativa. En 1988 se constituyeron las áreas académicas de especialidad, con un responsable por carrera y para 1992, se instituyó la Secretaría Académica de la División SUA. Actualmente la División Sistema de Universidad Abierta de la FCPyS esta conformada por la siguiente estructura de organización:

- Una Jefatura de División.
- Una Secretaría Académica.
- Una Secretaría Técnica.

- Cuatro Áreas Académicas, una por cada Licenciatura.
- Una Unidad de Investigación y Asesoría Académica.
- Una Unidad de Difusión y Producción de Materiales Sonoros y Audiovisuales.
- Una Unidad de Producción de Materiales.
- Una Unidad de Servicios Escolares.
- Una Coordinación de Innovación, Desarrollo Académico y Evaluación Académica.
- Una Coordinación de Educación a Distancia y en Línea.
- Una Unidad de Soporte Técnico para la Educación Abierta y en Línea.
- Una Unidad de Venta de Materiales.”¹⁵

Los estudiantes y tutores del Sistema Abierto asisten regularmente los sábados tanto a las asesorías como a realizar los diversos trámites académico-administrativos, excepcionalmente lo hacen entre semana.

Si bien desde 1991 se venía realizando un curso inicial con el fin de familiarizar al futuro estudiante SUA/FCPS con el sistema de enseñanza-aprendizaje, inicialmente enfocado a los hábitos de estudio sin tener el carácter obligatorio; es hasta 1994 que adopta un carácter obligatorio el Curso de Inducción, con un texto elaborado para tal efecto.

¹⁵ Documento de Autoevaluación del Programa académico de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Secretaría de Planeación y Evaluación. FCPS/UNAM. Mayo de 2005. págs. 10 y 11

3.3.1 Mecánica de operación de la Licenciatura en el Sistema Abierto.

El funcionamiento de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación ha venido operando a partir de 1980 en el SUA a través de las características particulares de esta modalidad de enseñanza abierta, es decir las materias se dividen en dos bloques: las de un asterisco* y las de dos asteriscos** las cuales se cursan alternadamente cada sábado. De tal manera que a lo largo del semestre los estudiantes acuden a 10 sesiones –actualmente 9 por cuestiones de ajuste de calendario escolar- cada sesión es de hora y media. Las tutorías inician a partir de las 8:00 de la mañana, de 8:00 a 9:30, la primera; de 9:30 a 11.00, la segunda; de 11:00 a 12.30 la tercera y última; aunque excepcionalmente se llega a programar alguna asesoría de 12:30 a 14:00 horas.

En la primera sesión se presenta el tutor, los integrantes del grupo, así como el contenido de la materia en cuestión, y sobre todo se da a conocer la propuesta académica del plan de trabajo que se seguirá durante el semestre en cada una de las asignaturas. De tal manera que tanto para el tutor como para los estudiantes queda muy claro los elementos con los que se va a trabajar, la forma en que se va a evaluar, así como los porcentajes correspondientes a cada rubro. Igualmente se define si se va a solicitar un trabajo final, o bien se llevará a cabo un examen oral y/o escrito y en que fecha aproximada se practicará, de la misma manera se definen los criterios que se tomarán en cuenta para la presentación de los trabajos extraclase –entrega de actividades de aprendizaje teóricas, metodológicas y en su caso prácticas-, de evaluación sumativa, que generalmente se entregan en forma periódica en cada sesión a partir de la segunda. Independientemente de ello los

estudiantes deben de llevar a cabo la lectura de la parte correspondiente de la Guía de Estudio, así como las lecturas básicas correspondientes a la Unidad y a las temáticas que se revisarán en la sesión.

Es necesario recordar que la dinámica particular del sistema abierto a diferencia del escolarizado presupone por parte del estudiante el llevar a cabo las lecturas básicas y la realización y entrega de las actividades de aprendizaje, a fin de que en los 90 minutos de tutoría los estudiantes expongan sus dudas, participen y discutan en la sesión los puntos de interés con la coordinación y conducción del tutor. A su vez el tutor debe de motivar la participación espontánea o dirigida de los integrantes del grupo, a fin de detectar las fallas o problemas a los que se enfrentaron durante las lecturas o bien en las actividades de aprendizaje que les fueron encomendadas quince días antes, y en su caso señalar en forma verbal o escrita las observaciones correspondientes, a fin de corregir las fallas.

Es decir en el Sistema Abierto el profesor no da clase en estricto sentido, ya que demanda y motiva a los estudiantes a que expongan sus dudas y partir de ahí interviene para resolverlas, profundiza y orienta las discusiones grupales y da las indicaciones pertinentes para la siguiente sesión.

En el caso de las materias que implican el uso de los laboratorios de cómputo o las instalaciones de audiovisuales, los tutores igualmente indican a los estudiantes la programación y organización de las prácticas correspondientes a la materia en cuestión. Es pertinente señalar que a partir de la implementación del Plan de

Estudios 1997 en el SUA/FCPS, en 1999 -dado que este desfase de un año en la puesta en marcha, obedeció a la preparación de las Guías de Estudio correspondientes a cada materia, que son un material básico de apoyo a la modalidad abierta-, los estudiante y tutores de la División SUA han tenido acceso a las salas de cómputo y a los estudio de radio, televisión y fotografía, cuyo posibilidad de utilizar hasta entonces estaba prácticamente vedada.

Es decir a partir del 6° semestre de la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva, del Plan 1976, los estudiantes y profesores no tenían la posibilidad de hacer uso de las instalaciones y equipo de radio, televisión y audiovisuales, para las asignaturas de Técnicas de Información por Radio y Televisión, y Técnicas de información por Cine, y posteriormente tenían el mismo problema cuando elegían cursar materias optativas del área de comunicación audiovisual; por el hecho de que los días sábados que recibían sus tutorías no laboraba el personal académico-administrativo de dicha área, por razones de carácter sindical y de operación administrativa de la Facultad. Esta situación daba como consecuencia una cierta desventaja de carácter operativa y práctica en la formación regular de los estudiantes de Comunicación, que conjuntamente con los tutores se veían en la necesidad de elaborar y evaluar trabajos de radio y televisión “en forma casera”, con los medios que podían conseguir los estudiantes sin la orientación práctica de los profesores, o bien rentando los servicios de asesoría, instalaciones y equipo de compañías productoras de radio y televisión, con los gastos que ello representaba.

Cabe destacar que a diferencia del sistema presencial, en el SUA/FCPS no existen la primera ni la segunda vuelta de exámenes ordinarios, simplemente se acredita o no la asignatura, en función de la evaluación que se obtuvo durante el semestre. De no acreditar la materia el estudiante tiene dos posibilidades, el volver a recursar la materia o bien el presentarla en examen extraordinario.

Sin embargo, es pertinente señalar que el estudiante del SUA tiene la posibilidad de solicitar un Examen por Acreditación de Conocimientos o por Artículo 11 (de acuerdo a la normatividad del Estatuto del Sistema y a su Reglamento correspondiente), en aquellos casos donde considera tener el conocimiento, manejo y dominio de los contenidos de la materia, antes de inscribirla en ordinario o extraordinario; y en su caso acreditar la asignatura a través de este tipo de examen sin cursarla.

Es precisamente la última hora y media (de 12:30 a 14:00 horas), la que se deja libre a fin de que los estudiantes y tutores acudan a la biblioteca a consultar textos, solicitar el préstamo o fotocopiado de materiales, al área de servicios escolares del SUA a realizar trámites administrativos, con las diversas instancias académico-administrativas del SUA, con el responsable de la Licenciatura en la División, a fin de aclarar dudas o trámites de carácter académico, asistir a algún evento de apoyo formativo (conferencia, mesa de debate, presentación de libros, feria de publicaciones, exposición, proyección de películas o videos), acudir a los cursos de comprensión de lectura de inglés o francés; o bien simplemente para que los estudiantes convivan entre sí y con sus tutores.

La División Sistema Universidad Abierta de la FCPS ha participado a través de su personal académico en los proyectos de investigación institucional, por medio del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME); a fin de complementar con recursos económicos los requerimientos de material didáctico, personal, e infraestructura que demanda la operación de los programas de educación abierta, y las modalidades de enseñanza a distancia y en línea de las cuatro licenciaturas.

También es importante mencionar que la DSUA/FCPS cuenta con un órgano colegiado denominado Consejo Académico Consultivo (CAC), constituido desde el 2001, como órgano de participación integrado por profesores, alumnos y autoridades académicas del SUA, cuyo propósito es estimular la participación colegiada mediante reuniones de trabajo para la consulta de iniciativas y propuestas que se le presenten o que surjan del propio CAC.

La población del SUA/FCPS en el semestre 2005-2 fue de 1362 estudiantes en las cuatro carreras, de ellos 138 fueron de primer ingreso y 1224 de reingreso. De esta cantidad el 37%, unos 500 estudiantes (39 de primer ingreso y 461 de reingreso), corresponden a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.¹⁶

La planta académica del SUA esta conformada por profesores de asignatura en su gran mayoría (más del 90%) y una mínima parte por profesores de carrera, técnicos académicos e investigadores. Durante los semestres 2005-I y 2005-2

¹⁶ Fuente: Secretaría Técnica/Unidad de Servicios Escolares DSUA/FCPS/UNAM.

colaboraron para la carrera de Ciencias de la Comunicación en el SUA/FCPS 124 profesores como tutores, de los cuales más de la mitad (56%) son profesores del sistema presencial de la FCPS/UNAM. En este lapso se programaron 320 grupos de las materias de Ciencias de la Comunicación, de los cuales 278 corresponden a la modalidad abierta y 42 a la modalidad a distancia.¹⁷ En conjunto en las cuatro Licenciaturas de la DSUA/FCPS programaron durante 2005 más de 700 grupos.

3.3.2 Convenio Específico de Colaboración UNAM-UNACH Chiapas.

En el empeño por llevar la educación superior a sectores de la población que la demandan y por determinadas circunstancias no tienen un acceso directo a ella, el SUA/FCPS/UNAM atendió una solicitud a través de las autoridades de la administración central para implementar la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, a un grupo de periodistas chiapanecos, que a través de una serie de Talleres de Periodismo impartidos en diversas ciudades de aquel estado habían entrado en contacto con la UNAM. Así con el apoyo de las autoridades del gobierno del estado de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), se logró llevar a cabo la implementación de la Carrera con objeto de profesionalizar a los interesados en formarse en dicha especialidad.

Con base en el Convenio General de Colaboración firmado el 3 de mayo de 1990 entre la UNAM y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), el 25 de junio de

¹⁷ Fuente: Plantillas de Profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación semestres 2005-1 y 2005-2 de la DSUA/FCPS/UNAM.

1992 se firma el Convenio Específico de Colaboración UNAM-UNACH, para formar una única generación (1993-1996) en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, mediante la metodología del Sistema Abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

La operación de este convenio fue posible con la colaboración del gobierno del estado de Chiapas, a través de un apoyo económico de la UNACH, con el cual esta institución aportó la transportación aérea, el alojamiento y la alimentación de los tutores de la FCPS que viajaron semanalmente a Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. También la UNACH facilitó sus instalaciones y brindó el apoyo académico-administrativo correspondiente.

En tanto la UNAM con base a las cuotas de los alumnos de Chiapas, distribuyó los recursos económicos para el pago por concepto de tutorías a los profesores de la FCPS/UNAM, y a los profesores de la Facultad de Humanidades de la UNACH, (en cada semestre la UNAM aportaba cuatro tutores y la UNACH uno), que participaron en este programa, así como el pago de los profesores que elaboraron los materiales didácticos correspondientes.

En esas circunstancias el proyecto para impartir la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en Chiapas, a una única generación, con el apoyo de material didáctico impreso y audiovisual, de acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje del SUA, se hizo realidad y fue autofinanciable.

Durante la formación académica de esta generación única 1993-1996, la División SUA a través de sus diferentes áreas, con el apoyo institucional de la FCPS, de la Coordinación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, y en coordinación con las autoridades de la Facultad de Humanidades de la UNACH, llevó a cabo las siguientes actividades:

- Inscripción de alumnos.
- Curso de Inducción al SUA/FCPS/UNAM para los estudiantes.
- Elaboración de plantillas ordinarias y extraordinarias.
- Registro de calificaciones y seguimiento de historiales académicos.
- Trámites de Servicio Social, y apoyo a para la acreditación de los Idiomas, así como registro de Tesis.
- Atención a tutores y estudiantes en trámites académico-administrativos, a través de atención personal, vía telefónica, por fax y correo electrónico.
- Logística para el envío de tutores a la UNACH.

Las tutorías en Chiapas se impartían quincenalmente durante 10 sesiones de hora y media al igual que en la FCPS, en dos grupos uno el viernes por la tarde –noche (de 17:00 a 22:00 hrs.) y otro los sábados por la mañana (de 8:00 a 13:00 hrs.).

Las materias optativas se programaron con base en una encuesta entre la gran mayoría de los estudiantes, para sondear tanto sus intereses profesionales como las áreas donde se pretendían insertar laboralmente.

Con objeto de apoyar a los estudiantes en la fase terminal se programaron en los dos últimos semestres los Talleres de Investigación en Comunicación I (Proyecto de Tesis), y II (Seminario de Tesis).

Cabe destacar la realización de 4 sesiones de tutoría a distancia (audioconferencia vía telefónica), en el tercer semestre de la Formación Básica Común y en tres asignaturas del 7° semestre de la Licenciatura. En dichas sesiones se contó con el apoyo de algunos materiales audiovisuales, teniendo como sedes la Casa SUA en Coyoacán, D.F. y la Escuela de Enfermería de la UNACH, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Inicialmente se inscribieron 54 estudiantes que reunieron los requisitos académicos en los términos solicitados en la convocatoria correspondiente. De ellos 30 egresaron, cabe mencionar que algunos son estudiantes de 2da. Carrera o Carrera simultánea; a la fecha 4 se han titulado.

En el desarrollo de su formación académica los estudiantes se han vinculado con instituciones gubernamentales, privadas y sociales; a través de la realización de su Servicio Social, y en algunas ocasiones de Prácticas Profesionales, cuando no para integrarse laboralmente en diversos medios y áreas de la comunicación.

Como consecuencia de la puesta en marcha de este Convenio Específico de Colaboración, en cuanto a materiales para el Plan de Estudios 1976, se obtuvieron los siguientes resultados¹⁸:

- Elaboración de material didáctico para la Formación Básica Común, de las cinco Carreras de la DSUA/FCPS (del 1° al 3° semestre).
- Elaboración de material didáctico para la Formación Básica de la Carrera (del 4° al 6° semestre).
- Elaboración de material didáctico de 10 materias optativas de la Carrera (cinco del 7° y cinco del 8° semestres).
- Elaboración del primer material didáctico audiovisual para la asignatura optativa de Taller de Guión de Radio y T.V.
- De todos los materiales didácticos (40) se donaron 2 ejemplares a la biblioteca de la Facultad de Humanidades de la UNACH, como una aportación de la DSUA/FCPS/UNAM al acervo de dicha institución.
- Este esfuerzo en su conjunto condujo hacia la consolidación del área de Producción Editorial que con el apoyo del área de Asesoría Pedagógica y de los Profesores que colaboran en las diferentes Áreas Académicas de la DSUA/FCPS, producen los materiales de apoyo a la enseñanza vitales para el Sistema Abierto.

¹⁸ Conferencia: "La experiencia del SUA/FCPS en la formación de una generación única de Licenciados en Ciencias de la Comunicación, en Chiapas", dictada por el tesista en la Mesa SUA/FCPS, en el marco del evento: *Encuentro Universitario de Escuelas de Comunicación: "La Transición de la Enseñanza de la Comunicación; de la Visión Teórica a la Visión Pragmática"*, organizado por la FCPS/UNAM y el CONEICC, el 28 de octubre el 2000, en la FCPS/UNAM.

Cabe mencionar que a la fecha la División SUA/FCPS sigue atendiendo tanto por correo electrónico como por vía telefónica a los egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, del SUA/FCPS- UNAM/UNACH, en lo referente a diversos trámites de exámenes extraordinarios, servicio social, idiomas, y titulación.

Capítulo IV

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN EL SUA/FCPS Y LA APLICACIÓN DE LAS INNOVACIONES TECNOLÓGICAS.

Es un hecho que los elementos básicos del sistema abierto que interactúan con el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: los tutores, el material didáctico, los estudiantes y el propio sistema. En esta parte del trabajo me ocuparé del análisis de los materiales didácticos en el proceso de enseñanza de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el Sistema Abierto, y de la relación que guarda su utilización como una aplicación de las innovaciones tecnológicas.

Uno de los elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema abierto es el material didáctico, dado que conforma de hecho una invaluable ayuda para el alumno en los espacios y tiempos que éste dedica al estudio de sus asignaturas y a la preparación de sus tutorías. Los materiales didácticos entendidos como los apoyos que la institución educativa elabora ex profeso para los estudiantes, a través de especialistas en cada una de las materias, -que en muchos casos son los propios tutores-, representan un instrumento básico e inicial para la elaboración de cualquier tarea de carácter teórico, metodológico o práctico.

Los materiales didácticos impresos, sonoros, visuales, o multimedia, solos o combinados explican e introducen al estudiante a las temáticas de las unidades de

aprendizaje, le indican pedagógicamente la ruta a seguir y le ejemplifican a través de las posibilidades de los lenguajes escritos, sonoros y/o visuales los contenidos de sus materias. En ese sentido representan una cierta extensión del profesor en los lugares y horas dedicados al estudio.

Esta tarea presupone la interacción permanente de todos los elementos que confluyen en la enseñanza de la comunicación, sin restar mérito al papel que desempeña cada uno de ellos dentro del proceso de formación profesional.

4.1 La perspectiva comunicativa.

La aplicación de las tecnologías a la enseñanza de la Comunicación en el Sistema de Universidad Abierta presupone la existencia de diferentes formas o tipos de comunicación que se suceden en el tiempo y el espacio, de tal manera que en su conjunto integran un proceso de comunicación, en este caso educativo.

Para ubicar teóricamente el proceso es pertinente tener cuenta una serie de consideraciones.

Retomo inicialmente el llamado modelo canónico de la comunicación elaborado por Harold Lasswell en 1948¹, que consta de los siguientes elementos:

Quién dice qué por qué canal a quién con qué efectos

¹ Mattelart, Armand; Mattelart, Michelle. *Historia de las teorías de la comunicación*. Ed. Paidós, Barcelona, 1997.pág. 30

El **quién dice**, esta conformado por la institución educativa, representado por el conjunto de profesores (denominados Tutores en el caso del Sistema Abierto).

El **qué dice**, es el conjunto de mensajes educativo-pedagógicos que se envían en un proceso de enseñanza-aprendizaje con características particulares como lo es el Sistema Abierto.

El **canal**, está conformado por los medios naturales (comunicación oral, escrita, mímica) o artificiales (impresos, audio, video, multimedia), que se utilizan para transmitir los contenidos de los mensajes a través del tiempo y el espacio que los actores del proceso (estudiantes y tutores) destinan a esta actividad académica, coordinados por la institución educativa (DSUA/FCPS/UNAM).

El **quién**, esta conformado por los diferentes grupos de estudiantes que son los destinatarios de los mensajes de enseñanza-aprendizaje de un conjunto de conocimientos y habilidades que integran un corpus teórico, metodológico y práctico de una disciplina; la Comunicación.

Los **efectos**, se traducen en términos generales en una serie de percepciones audio-escrito-visuales que proporcionan conocimientos, inquietudes, dudas, interrogantes, reflexiones, experiencias y vivencias, que van conformando un nivel de aprendizaje y aprovechamiento que regularmente es evaluado por diversos mecanismos en forma cuantitativa y cualitativa, tendiente a ser formativo y en

suma profesionalizante.

Precisamente entre el **quién dice** y el **qué**, también se ubicaría un elemento fundamental **el codificador** e igualmente entre el **por qué canal** y el **a quién**, se encuentra **el descifrador**. Ambos elementos aportados por David K Berlo. Y desde luego entre el **qué** y **por qué canal**, se encuentre un factor permanente de perturbación potencial en la comprensión y asimilación del contenido **el ruido**, elemento aportado por la teoría matemática de la información.

El **codificador**, es propiamente el o los especialistas en los contenidos educativos y/o tutor que generalmente elabora y/o funge como emisor de los mensajes hacia los estudiantes.

El **descifrador**, esta representado por los asesores pedagógicos y/o académicos, asesores técnicos y/o especialistas en diferentes etapas de la producción editorial (redactores, diseñadores gráficos, formadores, revisores, correctores de estilo, editores); producción radiofónica (guionistas, productores, asistentes, técnicos, microfonistas, realizadores, locutores); producción televisiva (guionistas, productores, asistentes, camarógrafos, técnicos, realizadores, locutores, presentadores); producción multimedia (redactores, diseñadores gráficos, diseñadores de páginas web, técnicos, editores, coordinadores).

En el caso específico de este análisis, es necesario enfatizar la función coordinadora de cuatro personajes claves en este proceso que generalmente en el SUA/FCPS/UNAM trabajan en forma coordinada en el ámbito de sus competencias específicas en la producción de los materiales didácticos: el responsable del área académica, el responsable de asesoría pedagógica, el responsable de producción editorial, y en función del tipo de material: el responsable de la producción radiofónica y/o televisiva, o el responsable de la producción informática.

El **ruido** es un elemento potencialmente permanente en los mensajes, representa un factor indeseable que interfiere en la recepción adecuada de los contenidos (sea éste de carácter físico, semántico, psicológico, entre sus principales posibilidades).

Puede tratar de ser controlado al máximo, sin evitar de una u otra manera su posible presencia, así sea mínima.

Como se puede deducir en este proceso educativo se está hablando de una comunicación intergrupala, que se dimensiona de lo colectivo a lo masivo. Con un alto grado de heterogeneidad en sus destinatarios.

Cabe mencionar que como un proceso de comunicación integral incluye la

retroalimentación directa o indirecta del mismo, a través de los propios canales empleados para la transmisión de los contenidos.

Es necesario destacar que de acuerdo a los medios artificiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se clasifica al tipo de comunicación como unidireccional (tutor-estudiante) o bidireccional (tutor-estudiante-tutor) con las consecuentes implicaciones que de ello se derivan en la retroalimentación correspondiente.

También es pertinente delimitar que el proceso de comunicación, puede ubicarse en forma previa, durante o posterior a la tutoría, igualmente se distingue un periodo espacio-temporal de potencial comunicación intertutorial.

Así de acuerdo a las tecnologías utilizadas en el caso de los medios impresos se pueden inferir diferentes formas de comunicación: la intrapersonal en donde el estudiante lee y reflexiona, analiza y utiliza el contenido de la Guía de Estudio, de acuerdo a las propias indicaciones del impreso, las actividades de aprendizaje o las preguntas de autoevaluación , o en su caso de reflexión. Hay que tener en cuenta que la Guía de Estudio es un material introductorio a las temáticas que comprenden las diferentes Unidades de contenido. De ahí que necesariamente el estudiante requiera la realización de lecturas básicas y complementarias con el fin de profundizar en el conocimiento de la asignaturas.

Por ello se pueden distinguir dentro del proceso de comunicación intrapersonal que establece el educando consigo mismo una serie de operaciones y productos que involucran hábitos y técnicas de estudio, por ejemplo el subrayado en las Guías, libros de texto, los resúmenes, las notas, los cuadros sinópticos, los mapas mentales, la construcción de explicaciones prácticas a través de ejemplos, la elaboración de preguntas para plantear en la tutoría; los cuales pueden ser individuales o en algunos casos grupales, de acuerdo a las indicaciones del profesor, a las necesidades de los estudiantes, o a las circunstancias de la investigación; por ello en un momento dado se puede hablar de varios tipos de comunicación intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupala, hasta conformar lo que en cierta medida se puede denominar comunicación colectiva dentro del aula.

Desde luego a estas posibilidades se puede sumar la opción de la comunicación de retroalimentación de carácter interpersonal del estudiante con el tutor o con sus propios compañeros de grupo, de manera presencial cara a cara, vía telefónica, o por correo electrónico para alguna consulta o aclaración de dudas; la cual en la medida en que intervienen las diversas mediaciones tecnológicas se va acotando, si bien gana trascendencia en las barreras espacio-temporales.

Por su parte el audiocassette como medio auditivo de comunicación

unidireccional, se erige como un valioso apoyo de registro sonoro, que permite captar fielmente las explicaciones y comentarios ya no sólo del tutor sino de las propias discusiones académicas colectivas generadas en las sesiones regulares. Por lo cual se erige en un medio que posibilita una adecuación a través de la comunicación intrapersonal a las necesidades específicas de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.

En tanto la audioconferencia plantea una forma de comunicación intragrupal e intergrupala, donde el papel del tutor como sujeto capaz de moldear y adecuar la posibilidades potenciales de la comunicación auditiva a la sesión académica es fundamental para hacer atrayente, accesible, espontáneo y apoyado en recursos escrito-visuales apropiados, el contenido.

El videocassette también un forma de comunicación unidireccional, cuenta con la enorme posibilidad de comunicar imágenes y sonidos. El hecho de ser un medio accesible, práctico y sobre todo atractivo, es un elemento fundamental de este soporte audiovisual. Si bien sigue siendo un medio unidireccional es muy funcional para ilustrar, hacer comprensible a nivel de imágenes y principalmente hacer amenos y atractivos los mensajes educativos a través del adecuado tratamiento audiovisual, muy usual para la comunicación intragrupal e intergrupala, no se diga la de carácter colectivo, como la exposición de un tutor al grupo o de un equipo de estudiantes al tutor y al grupo.

La enseñanza basada en Computadora y Multimedia logra integrar dos elementos fundamentales, por un lado la riqueza de los diferentes lenguajes que potencialmente puede manejar y procesar una computadora personal, y por otra parte la más amplia variedad de formas de interacción instantánea que hasta la fecha se conocen por diferentes vías integrales (escrita, auditiva, audiovisual) franqueando las otrora barreras del tiempo y el espacio en tiempo real.

De igual forma el uso de la computadora como un instrumento multimedia de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje es potencialmente infinito al poder combinar la riqueza de los diferentes códigos que confluyen en una presentación en power point, por ejemplo. De igual manera la comunicación multimedia vía computadora puede ser utilizada no solo para facilitar e integrar una serie de elementos en los mensajes educativos, sino también para comunicar, en sentido estricto a varios participantes en forma escrita, escrito-audiovisual, en tiempo real, en diversos lugares físicos, propiciando la retroalimentación directa e instantánea de los mensajes.

4.2 El modelo de análisis práctico *ACTIONS* y sus variables.

La metodología que se aplicará en el estudio de caso de la enseñanza de la Comunicación en el Sistema Abierto de la UNAM, se basa en un modelo de análisis elaborado por Tony Bates, para las personas que toman decisiones en la

planeación y ejecución de los medios y las tecnologías a aplicar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia y la enseñanza abierta, es decir en la figura de los administradores escolares.

Este modelo práctico también denominado *ACTIONS*, retomado de la denominación original en inglés correspondiente a las variables: *Access; Costs; Teaching functions; Interactivity and user-friendliness; Organizational issues; Speed*²

Bates propone el modelo con base a su experiencia como Profesor de Investigación de Medios Educativos de la Open University, en el Reino Unido, donde fue miembro fundador, Director Ejecutivo de Investigación, Planeación Estratégica e Información Tecnológica de la Open Learning Agency en Columbia Británica, autor de libros y artículos, quien además ha colaborado como asesor en su especialidad en muchos países.

Bates introduce y sugiere preguntas para cada una de las variables de su modelo, es decir:

A Acceso: ¿Qué tan accesible es una tecnología para los estudiantes?

¿Qué tan flexible para un grupo determinado?

C Costos: ¿Cuál es la estructura de costos de cada tecnología? ¿Cuál es el costo unitario por estudiante?

E Enseñanza y aprendizaje: ¿Qué tipos de aprendizaje se necesitan? ¿Qué

² De acuerdo a la nota del traductor.

planteamientos de instrucción satisfacerán mejor estas necesidades? ¿Cuáles son las mejores tecnologías para apoyar tal enseñanza y aprendizaje?

I *Interactividad y aceptación por parte del usuario:* ¿Qué tipo de interacción presenta esta tecnología? ¿Qué tan fácil es usarla?

C *Cuestiones de organización:* ¿Cuáles son los requisitos de organización y las barreras que deben de eliminarse antes de poder emplear con éxito esta tecnología? ¿Qué cambios se necesitan hacer en la organización?

N *Novedad:* ¿Qué tan nueva es esta tecnología?

R *Rapidez:* ¿Qué tan rápido pueden montarse los cursos con esta tecnología? ¿Qué tan rápido pueden cambiarse los materiales?"³

4.2.1 Acceso.

Normalmente es el criterio fundamental para determinar la conveniencia de adoptar o no una tecnología en el aprendizaje abierto y a distancia. Si bien hoy en día ambas modalidades educativas tienen un “mercado” muy diversificado y en consecuencia conformado por diferentes grupos, con necesidades específicas de acceso a las tecnologías.

4.2.2 Costos.

Los costos normalmente son un factor determinante en la elección e incorporación de las tecnologías en los procesos educativos.

³ Bates, A. W. (Tony). *La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Ed. Trillas, México, 1999. pág. 16

Un condicionante importante en los costos de las tecnologías es el hecho de que sean unidireccionales o bidireccionales, es decir si se incluye la interacción tutorial o no con el consecuente gasto adicional que representa. También influye en la decisión a tomar el hecho de que sean grupos amplios o reducidos de estudiantes.

El costo principal de utilizar tecnologías en la enseñanza a distancia radica en la producción y no en el capital, y por tanto es periódico.

También es fundamental tener en cuenta cuál será el probable panorama a largo plazo en el uso de las tecnologías que se piensan incorporar.

El rubro de costos tiene diferentes variables que pueden aumentar, igualar o disminuir el impacto de los recursos económicos invertidos.

A continuación se presenta una tabla que incluye Bates en su texto para ilustrar la combinación de tecnologías económicas para diferentes poblaciones anuales de estudiantes, así como costos por hora de estudiante por estudiante/tecnología.

4.2.2.1 Tecnologías con un costo relativamente bajo para el número de estudiantes señalado por curso.

Tecnologías con un costo relativamente bajo para el número de estudiantes señalado por curso		
Bajo	Medio	Alto
Matrícula anual de menos de 250 estudiantes.	Matrícula anual de 250 a 625 estudiantes.	Matrícula anual de más de 1000 estudiantes.
Material Impreso	Material Impreso	Material Impreso
Audiocassettes	Audiocassettes	Audiocassettes
Televisión interactiva TVI pregrabada	TVI pregrabada	TVI pregrabada
Conferencias por computadora		Radio
(Menos de 2 dólares por hora, por estudiante)	(Menos de 1.50 dólares por hora, por estudiante)	Menos de 1.50 dólares por hora, por estudiante
Cuadro IV-1	Fuente: Cuadro retomado por el tesista de Bates, A. W. (Tony). <i>La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia</i> . Ed.Trillas, México, 1999. pág. 20	

Entrando más a detalle de acuerdo a un resumen de costos por hora de estudio por estudiante, el mismo autor presenta la siguiente información en los cuadros correspondientes.

4.2.2.2 Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías unidireccionales (1).

Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías unidireccionales (1)					
Tecnología	Número de estudiantes por año				
	50 US \$	125 US \$	250 US \$	625 US \$	1250 US \$
Tecnologías Unidireccionales					
Textos impresos (Open University del Reino Unido)		2.61		0.63	0.37
Audiocassettes (Open University del Reino Unido)		3.51		1.30	1.02
TVI pregrabada (hipotético)					
25 cursos	7.71	3.09	1.54	0.61	0.31
20 cursos	7.35	2.79	1.47	0.58	0.28
10 cursos	7.95	3.18	1.59	0.63	0.31
1 curso	18.79	7.50	3.39	1.50	0.75
Cuadro IV-2	Fuente: Cuadro retomado por el tesista de Bates, A. W. (Tony). <i>La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia</i> . Ed.Trillas, México, 1999. pág. 22				

4.2.2.3 Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías unidireccionales (2).

Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías unidireccionales (2)					
Tecnología	Número de estudiantes por año				
	50 US \$	125 US \$	250 US \$	625 US \$	1250 US \$
<i>Tecnologías Unidireccionales</i>					
Radio (Open University del Reino Unido)		14.88		2.97	1.48
Transmisión de TV ed. (Open University del Reino Unido)		109.87		21.97	10.99
Aprendizaje por computadora (Stahmer y Green, 1993)					
Inferior	59.25	18.75	11.25	6.75	4.50
Nivel medio	99.75	41.25	22.50	11.25	6.75
Superior	322.50	130.50	66.75	28.50	15.75
Cuadro IV-3	Fuente: Cuadro retomado por el tesista de Bates, A. W. (Tony). <i>La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia</i> . Ed.Trillas, México, 1999. pág. 22				

4.2.2.4 Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías bidireccionales (1).

Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías bidireccionales (1)					
<i>Tecnología</i>	<i>Número de estudiantes por año</i>				
	50 US \$	125 US \$	250 US \$	625 US \$	1250 US \$
<i>Tecnologías Bidireccionales</i>					
Audioconferencias (OLA)		7.12		4.11	3.67
Clases interactivas en vivo (hipotético)		67.24	50.14	34.36	29.00
Videoconferencia (Bates, 1994)					
2 x 56*	51.75	17.35	11.98	9.07	9.07
384	56.74	22.17	16.78	14.19	14.19

*Sic.

Cuadro IV-4

Fuente: Cuadro retomado por el tesista de Bates, A. W. (Tony). *La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Ed. Trillas, México, 1999. pág. 22

4.2.2.5 Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías bidireccionales (2).

Resumen de costos por hora de estudio por estudiante, tecnologías bidireccionales (2).					
Tecnología	Número de estudiantes por año				
	50 US \$	125 US \$	250 US \$	625 US \$	1250 US \$
Tecnologías Bidireccionales					
Conferencias por computadora (hipotético)					
Modo dual					
Institución	1.45	1.12	1.09	0.99	0.93
Estudiante	0.69	0.69	0.69	0.69	0.69
Combinado	2.25	1.81	1.80	1.69	1.68

Cuadro IV-5 Fuente: Cuadro retomado por el tesista de Bates, A. W. (Tony). *La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Ed.Trillas, México, 1999. pág. 22

4.2.3 Enseñanza y aprendizaje.

Las características específicas de la enseñanza y aprendizaje son menos determinantes, en buena medida por la flexibilidad de los diferentes medios y tecnologías, y también en parte por los conocimientos y habilidades de estudiantes y tutores para aprovechar al máximo las potencialidades que poseen dichos instrumentos. Los medios se diferencian por su capacidad de manejar conocimiento concreto o abstracto.

4.2.4 Interactividad y aceptación del usuario.

La comunicación simultánea que algunas tecnologías permiten establecer entre el usuario en forma sincrónica, en tiempo real, o bien en forma asincrónica, cuando el tutor o el estudiante están listos; la transitoriedad o carácter permanente de dicha interactividad, influyen en la aceptación por parte del usuario. Así de acuerdo a estas características y a las facilidades o limitaciones que el estudiante y el tutor encuentren en su práctica cotidiana, tenderán a aceptar o rechazar la interactividad de la tecnología.

4.2.5 Cuestiones de organización.

Si se parte del hecho de que las tecnologías se van a utilizar con eficiencia en la enseñanza abierta, es evidente que las estructuras de organización deben cambiar. En ese sentido la instalación de las tecnologías de comunicación bidireccionales más nuevas y flexibles cuestan menos que las tecnologías

unidireccionales de impresión y transmisión. Una de las razones básicas consiste en que exigen pocos cambios en la conducta del personal docente de su enseñanza normal en vivo.

4.2.6 Novedad.

Este factor debería de ser el menos importante, sin embargo en el terreno práctico se ha llegado a convertir en un aliado fundamental para conseguir los recursos económicos en aras de la utilización de las llamadas tecnologías de moda o de punta. Sin embargo si por alguna circunstancia una tecnología llega a no ser eficaz, se tendrán muchas dificultades para continuar con ella cuando cesen los apoyos económicos destinados a tal fin. También hay que reconocer que los gastos de este tipo se ven limitados por las inversiones del capital en la tecnología o bien por el subsidio que representan los costos de transmisión.

4.2.7 Rapidez.

En las sociedades contemporáneas un indicador al que se le suele dar mucha importancia es la velocidad de cambio y revisión rápida de un contenido. En ese sentido una de las grandes ventajas de la aplicación de las tecnologías bidireccionales es su capacidad de llevar a los estudiantes información reciente sobre investigaciones, sucesos sociales, nuevos desarrollos científicos y precisamente tecnológicos, así como los cambios en la política gubernamental. Por ello la rapidez se convierte en un rubro muy cotizado y determinante dentro

del campo de aplicación de las tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Reglas para la utilización de la tecnología en la educación.

Bates señala “doce reglas de oro” en la utilización de la tecnología en la educación y la capacitación⁴:

4.3.1 Aspectos de una buena enseñanza.

Al uso de cualquier tecnología para la enseñanza se deben aplicar objetivos claros, una estructuración excelente de los materiales de estudio, y una estrecha relación con las necesidades de los estudiantes.

4.3.2 Cada medio tiene su propia estética.

La calidad del diseño y la producción profesionales son básicos. Cada medio tiene una variedad diferente de capacidades de producción necesarias para sacar provecho de sus características particulares.

4.3.3 Las tecnologías educativas son flexibles.

La flexibilidad de las tecnologías permite que sean intercambiables, en función de la imaginación, el tiempo y los recursos. Por lo que la ausencia o indisponibilidad de una determinada tecnología no impide necesariamente que se cumplan los objetivos de aprendizaje.

⁴ *Ibid.* págs. 28 - 32

4.3.4 No existe una “supertecnología”.

Todas las tecnologías tienen ventajas y limitaciones, por lo cual es necesario combinarlas.

4.3.5 Tener disponibles para maestros y estudiantes los cuatro medios.

De acuerdo con las características necesariamente heterogéneas de los estudiantes, en términos de antecedentes educativos, edad, experiencia y estilo de aprendizaje preferido; es recomendable que puedan contar con los cuatro medios (impresos, audio, televisión y computadoras), para los propósitos de la enseñanza, a fin de elegir el más adecuado a sus necesidades.

4.3.6 Balance de la variedad con la economía.

De acuerdo con las necesidades del contexto educativo, lo más adecuado es buscar el balance entre la inversión que representan las tecnologías y el empleo de las más idóneas a los requerimientos de enseñanza-aprendizaje, a fin de cubrir los medios principales.

4.3.7 La interacción es fundamental.

La interacción de alta calidad tanto con materiales de estudio, como entre maestros y estudiantes, es fundamental para un aprendizaje efectivo.

4.3.8 El número de estudiantes es determinante.

El número total de estudiantes que se atiende durante un curso es un factor determinante al seleccionar una tecnología.

4.3.9 Las tecnologías nuevas no son necesariamente mejores que las viejas.

La elección de una tecnología para la enseñanza se deberá basar en criterios operativos y educativos, y no en su antigüedad.

4.3.10 Los maestros necesitan capacitación para emplear con eficiencia las tecnologías.

La carencia de capacitación apropiada es el problema más relevante en el uso de tecnologías en la educación. Es necesario mencionar que dicha capacitación debe extenderse no sólo a la aplicación de las tecnologías, sino también al propio proceso de conocer como aprenden las personas, y en consecuencia para elaborar diseños educativos apropiados a las diferentes necesidades de enseñanza.

4.3.11 El trabajo en equipo es esencial.

Es imprescindible recordar lo provechoso del trabajo interdisciplinario, hoy en día ninguna persona tiene la capacidad de conocer todo el potencial sobre el uso y diseño educativo de cada tecnología disponible. Por ello los expertos en

determinados temas, especialistas de los medios, y los diseñadores educativos, son elementos básicos en todos los equipos educativos.

4.3.12 La tecnología no es la cuestión.

¿Cómo, qué y dónde, quiero que aprendan los estudiantes? La eficacia del aprendizaje abierto por medio de alguna tecnología no representa hoy un problema. La cuestión es centrarse en el desarrollo de la experiencia del aprendizaje. Actualmente se cuenta con la tecnología suficiente para enseñar en cualquier forma que se decida.

De acuerdo con estos señalamientos se subraya la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y se destaca el papel potencial que juega la tecnología en dicho proceso. Sin embargo las diferencias entre una y otra tecnología existen y se manifiestan en el terreno práctico. Tony Bates propone, de acuerdo con su experiencia un cuadro donde se ubican las debilidades y fortalezas de las tecnologías en el aprendizaje abierto y a distancia, tomando como indicativos los calificativos de bueno, promedio, y pobre; que se muestra en la siguiente página.

4.4 Resumen de los puntos fuertes y débiles de las distintas tecnologías para el aprendizaje abierto y a distancia.

Resumen de los puntos fuertes y débiles de las distintas tecnologías para el aprendizaje abierto y a distancia									
Medios	Costos Núm. de Estudiantes			Tecnología		Interactividad			
	Acceso	Grande	Pequeño	Presentación	Habilidades	Materiales de Aprendiz.	Social	Organización	Velocidad
Medios Unidireccionales									
Textos impresos	Bueno	Bueno	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Pobre	Pobre	Pobre
Radio	Bueno	Bueno	Pobre	Pobre	Pobre	Pobre	Pobre	Prom.	Bueno
Audiocassette	Bueno	Bueno	Prom.	Prom.	Bueno	Bueno	Pobre	Bueno	Prom.
Transmisión de TV educativa	Prom.	Pobre	Pobre	Bueno	Prom.	Pobre	Pobre	Pobre	Pobre
TVI pregrabada	Pobre	Bueno	Pobre	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Pobre
Videocassettes	Bueno	Prom.	Pobre	Bueno	Bueno	Bueno	Pobre	Prom.	Pobre
Aprendizaje por Computadora	Prom.	Pobre	Pobre	Prom.	Prom.	Bueno	Pobre	Pobre	Pobre
Multimedia	Pobre	Pobre	Pobre	Bueno	Bueno	Bueno	Pobre	Pobre	Pobre
Medios Bidireccionales									
Audioconferencias	Bueno	Pobre	Bueno	Pobre	Prom.	Pobre	Bueno	Bueno	Bueno
TV interactiva en vivo	Pobre	Pobre	Pobre	Pobre	Pobre	Pobre	Prom.	Prom.	Bueno
Videoconferencias	Pobre	Pobre	Prom.	Pobre	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Bueno
Comunicación Mediada por Computadora (CMC)	Prom.	Prom.	Bueno	Pobre	Bueno	Prom.	Bueno	Bueno	Bueno

Cuadro IV-6

Fuente: Cuadro retomado por el tesista de Bates, A. W. (Tony). *La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Ed.Trillas, México, 1999. pág. 33

En función de la aplicación de este cuadro de evaluación de las diferentes tecnologías para el Aprendizaje Abierto y a Distancia, de acuerdo con la experiencia del Sistema Abierto en el caso de la enseñanza de la Comunicación, y en función de lo señalado por Bates, los resultados se aplicarían en el cuadro de la página siguiente.

4.5 Resumen de los puntos fuertes y débiles de las distintas tecnologías para el aprendizaje abierto y a distancia, aplicados a la enseñanza de la Comunicación en el SUA/FCPS/UNAM.

Resumen de los puntos fuertes y débiles de las distintas tecnologías para el aprendizaje abierto y a distancia, aplicados a la enseñanza de la Comunicación en el SUA/FCPS/UNAM									
Medios	Costos Núm. de Estudiantes			Tecnología		Interactividad			
	Acceso	Grande	Pequeño	Presentación	Habilidades	Materiales de Aprendiz.	Social	Organización	Velocidad
<i>Medios Unidireccionales</i>									
Textos impresos	Bueno	Bueno	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Pobre	Pobre	Pobre
Audiocassette	Bueno	Bueno	Prom.	Prom.	Bueno	Bueno	Pobre	Bueno	Prom.
Videocassettes	Bueno	Prom.	Pobre	Bueno	Bueno	Bueno	Pobre	Prom.	Pobre
<i>Medios Bidireccionales</i>									
Audioconferencias	Bueno	Pobre	Bueno	Pobre	Prom.	Pobre	Bueno	Bueno	Bueno
Comunicación Mediada por Computadora (CMC)	Prom.	Prom.	Bueno	Pobre	Bueno	Prom.	Bueno	Bueno	Bueno

Cuadro IV-7 Fuente: Cuadro elaborado por el tesista de acuerdo a la información de: Bates, A. W. (Tony). *La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Ed.Trillas, México, 1999. pág. 33

Como se puede apreciar, en los medios unidireccionales, en la variable Costos/Núm de estudiantes, la categoría de acceso para los textos impresos, los audiocassettes, y los videocassettes; es buena. En medios bidireccionales, el acceso para las audioconferencias se califica de bueno, en tanto que para la comunicación mediada por computadora (CMC), se valora como promedio.

En lo referente a un número de estudiantes grande en los medios unidireccionales los medios impresos y los audiocassettes se valoran como buenos, en tanto que los videocassettes se califican como promedio. En medios bidireccionales, las audioconferencias se ubican como pobres y la comunicación mediada por computadora (CMC) recibe la calificación de promedio.

Por lo que toca a los grupos pequeños, en los medios unidireccionales los textos impresos y los audiocassettes denotan una calificación promedio, y los videocassettes se califican como pobres. Para los medios bidireccionales, las audioconferencias y la comunicación mediada por computadora son calificadas como buenas.

En la variable de tecnología, en la categoría presentación, en medios unidireccionales, se ubica a los textos impresos y a los audiocassettes como promedio, en tanto que se califica a los videocassettes como buenos. Por lo que se refiere a los medios bidireccionales las audioconferencias y la comunicación

mediada por computadora (CMC), la categoría de presentación se califica como pobre.

En la categoría habilidades de la variable tecnología, en los medios unidireccionales, los textos impresos son evaluados como promedio, en tanto que los audiocassettes y videocassettes son calificados como buenos. Y en los medios bidireccionales, la audioconferencia es evaluada como promedio y la comunicación mediada por computadora (CMC) se califica como buena.

En la variable Interactividad, la categoría de materiales de aprendizaje, en los medios unidireccionales evalúa a los textos impresos como promedio, y a los videocassettes y audiocassettes como buenos. Respecto a los medios bidireccionales, las audioconferencias con calificadas como pobres y la comunicación mediada por computadora (CMC) se evalúa como promedio.

En la categoría social de la variable interactividad, los medios unidireccionales: textos impresos, audiocassettes y videocassettes, son calificados como pobres. En tanto en los medios bidireccionales en esta misma categoría, las audioconferencias y la comunicación mediada por computadora, se evalúan como buenas.

En la categoría organización de la variable interactividad, en los medios unidireccionales, se califica a los textos impresos como pobres, a los

audiocassettes como buenos, y a los videocassettes como promedio. En lo referente a los medios bidireccionales, tanto las audioconferencias como la comunicación mediada por computadora (CMC) se evalúan como buenas.

Finalmente en la categoría de velocidad referida a la interactividad, los medios unidireccionales: textos impresos y videocassettes se califican como pobres, y los audiocassettes se evalúan como promedio. En tanto en los medios bidireccionales, tanto la audioconferencia como la comunicación mediada por computadora (CMC) se califican como buenas.

4.6 Análisis del estudio de caso.

4.6.1 Consideraciones generales.

De acuerdo con las consideraciones de Bates, en las combinaciones de tecnologías económicas, en el caso de la enseñanza de la Comunicación en el SUA/FCPS, se ubicaría en el rango denominado alto (con más de 1000 estudiantes por año), donde la recomendación es utilizar material impreso, TV interactiva pregrabada y radio; con un costo estimado de menos de 1.50 dólares por hora por estudiante.

En función del número de alumnos de la matrícula de Ciencias de la Comunicación del Sistema Abierto se ubica en el rango de los 1250 estudiantes por año. En dicha cantidad Bates reporta que lo recomendable en tecnologías

unidireccionales son los textos unidireccionales que tienen un costo de 37 centavos de dólar por estudiante, en tanto que los audiocassettes representan un costo de 1 dólar con 2 centavos, ambos casos están avalados por la experiencia de la Open University del Reino Unido, en tanto que la TV interactiva pregrabada (en un caso hipotético) oscilaría de 31 a 75 centavos de dólar, dependiendo del número de cursos (de 25 a 1). En estas mismas tecnologías, la radio tiene un costo de 1.48 dólares y la transmisión de televisión editada de 10.99 dólares, en tanto el aprendizaje por computadora de acuerdo con datos de Stahmer y Green en 1993, para el nivel de enseñanza superior, representaría 15.75 dólares.

En las tecnologías bidireccionales, la audioconferencia (OLA) estaría en 3.67 dólares, las clases interactivas en vivo (en un caso hipotético) en 29 dólares, las videoconferencias irían de 9.07 a 14.19 dólares, finalmente las conferencias por computadora (hipotéticamente) tendrían un costo estimado para la institución de 0.93 dólares, para el estudiante de 0.69, y combinado para ambas instancias de 1.68 dólares.

Aquí es pertinente mencionar –como se revisará más adelante en forma detallada-, que en la enseñanza de la Comunicación en el Sistema Abierto de la FCPS son los materiales impresos, particularmente las Guías de Estudio, los que predominan sobre otro tipo de recursos y medios audiovisuales; ello en función de las características específicas de esta modalidad, y del desarrollo histórico que ha determinado la operación económica de la UNAM como una universidad pública.

4.6.2 Las tecnologías analizadas.

4.6.2.1 Textos impresos (guías de estudio y antologías).

La impresión de textos fue y sigue siendo aún actualmente, la tecnología predominante del profesor en la educación.

Puede ubicarse al libro como la forma más clásica y tradicional de los medios impresos que ha acompañado al individuo durante siglos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades de la educación.

Sin embargo por las características de la enseñanza abierta tanto a nivel general, como en el caso específico de la Comunicación como disciplina, cuyas particularidades se han mencionado ya en el capítulo II, la Guía de Estudio se ha convertido en el texto imprescindible para el estudiante y como un apoyo fundamental para que el tutor pueda llevar a cabo con éxito su labor de enseñanza en el SUA/FCPS.

4.6.2.1.1 Acceso.

La Guía de Estudio es el impreso más accesible tanto por su contenido como por su costo y de hecho representa el primer medio práctico para iniciar el proceso de aprendizaje fuera del aula, sin el profesor, a través de las tareas, los trabajos extraclase, y las lecturas introductorias a los contenidos específicos de las asignaturas.

Posee un acceso universal a través del lenguaje fundamentalmente escrito, su soporte físico liviano y portátil lo hace fácil de manejar y de consultar a través de la lectura en cualquier lugar, tan sólo basta tener el firme propósito de estudiar.

En suma se erige en una tecnología estandarizada a través del lenguaje escrito-visual para que el estudiante pueda iniciarse en el aprendizaje dirigido, cuando no en el autodidactismo.

4.6.2.1.2 Costos.

El rubro de costos es difícil de calcular por la complejidad del proceso y sobre todo en lo referente a la asignación del porcentaje en tiempos y remuneraciones de parte del personal académico que contribuye de una u otra manera a la realización de una Guía de Estudio. Sin embargo lo que se puede dar son cifras aproximadas e informales, que contribuyan a una cierta idea acerca de ellos.

Un cálculo de Bates aplicado al caso de la British Open University indica que un académico invierte de 75 a 100 días por cada unidad producida, y teniendo en cuenta los gastos que confluyen en la elaboración de un material impreso habla de un costo entre 375 mil y 600 mil dólares.⁵

El costo de desarrollo de los materiales impresos es muy complejo de calcular, al tener en cuenta que el o los profesores realizan al mismo tiempo otro tipo de

⁵ Consúltese Bates, Tony. *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. pág.163

actividades como la preparación, mantenimiento y revisión de cursos para el sistema presencial de la misma carrera en la FCPS, la propia preparación de las tutorías en el SUA, y en ocasiones cuando tienen una plaza de tiempo completo, las labores de investigación y extensión universitaria correspondientes.

Ahora bien en el caso de los materiales del Plan de Estudios 1976, lo que se sería el costo de reproducción de 400 ejemplares del original del texto y la antología tuvo un costo estimado de \$ 4500.00 pesos, al que habría que aumentar los \$1200.00 pesos que aproximadamente corresponderían al pago del elaborador por concepto de dichos apoyo impresos. Y a su vez cargarle un 20 % adicional, que es el porcentaje que la administración central de la UNAM descuenta de los ingresos extraordinarios que entran por ese concepto a la FCPS; para calcular finalmente un costo de alguna manera adecuado a los intereses de las funciones educativas de la institución, sin perder de vista el precio comercial como referencia, que permita tratar de equiparar y dar un costo preferencial al estudiante y profesor universitario que en este caso es de \$170.00 pesos para el material impreso (Guía de Estudio y Antología).

Cabe mencionar que en el caso de este Plan de Estudios 1976, el costo de los materiales impresos estaría en el rango del ejemplo que se menciona en las líneas de arriba, el más caro de \$170.00 pesos, al más barato de \$ 70.00 pesos.

En el caso de las Guías de Estudio de este Plan, son documentos Impresos con un promedio de 100 páginas cada una, que incluyen una antología de las lecturas básicas de la asignatura, también impresas, en ocasiones por separado y en otros casos integradas en un solo texto. Cabe mencionar que los elaboradores fueron en ocasiones más de un profesor, y que la realización de las mismas incluía la compilación de las lecturas correspondientes; todo ello conformaba un paquete didáctico que al concluir el tutor o tutores recibían el pago de \$1200.00 pesos por dicha colaboración.

Es pertinente aclarar que la impresión de las Guías de Estudio para la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del Plan de Estudios 1976, que comprenden las 15 materias de la Formación Básica Común, 13 de la Formación Básica de la carrera, y 8 de las materias Optativas. En el caso de las 2 materias de la Formación Básica de la carrera y de 2 asignaturas Optativas, de las que no se elaboraron Guías de Estudio, pero se realizaron Programas de Estudio, con casi todos los elementos pedagógicos de las primeras pero con un número mucho más limitado de páginas, es decir sin llegar a desarrollar propiamente la Guía y reproducidas por fotocopiado; en función de ciertas circunstancias de desajuste de tiempos en los calendarios originalmente planeados, que implica el proceso de edición.

Las Guías de Estudio del Plan de Estudios 1997 (vigente), tienen la misma

estructura didáctica de las del Plan 1976, únicamente la introducción a la temática de cada unidad es muy reducida, ya no son propiamente libros de texto como lo eran las del anterior Plan sino que en promedio tienen 30 páginas por Guía, con una impresión uniforme a cada Licenciatura y un tamaño estandarizado.

Básicamente se sigue el mismo esquema de costos reseñado en las Guías del anterior Plan de Estudios. Sin embargo las características de impresión menos elaboradas y la reducción del tamaño de las mismas, así como de su extensión en número de páginas, y la no inclusión de Antologías en el caso de los materiales didácticos impresos del Plan de Estudios 1997 de Ciencias de la Comunicación, ha contribuido al abatimiento de los costos.

De tal manera que el costo de las Guías de Estudio del Plan de Estudios vigente oscila entre los \$ 25.00 y \$ 75.00 pesos por material impreso.

Los principales costos de los materiales impresos provienen del tiempo académico que invierten los elaboradores y los responsables del diseño educativo; dichos factores se pueden reducir, con el consecuente riesgo de bajar la calidad de los mismos.

Si bien la impresión en este caso de Guías de Estudio es una tecnología de relativo bajo costo para cursos de 200 estudiantes por año escolar, considerando una vida útil de ocho años para los materiales; es muy importante tener en cuenta

el apoyo fundamental que prestan los profesores de asignatura en la elaboración de los mismos, lo cual contribuye de manera determinante en el rubro de gastos.

4.6.2.1.3 Enseñanza y aprendizaje.

Al ser el medio primigenio por excelencia, y en consecuencia brindar el acceso a los diferentes campos del conocimiento de la realidad, el material impreso proporciona al estudiante las bases necesarias para el pensamiento intelectual y científico, abstracto y práctico, que posibilita la adquisición y desarrollo de las destrezas del razonamiento, que habrá de trasladar a su vez al campo de las acciones humanas dentro de su contexto específico.

En cuanto a sus cualidades de representación el texto de la Guía de Estudios no solo se limita a las palabras y los números, tiene la posibilidad potencial de complementar a través del lenguaje visual y escrito-visual los conocimientos y en consecuencia hacerlos más concretos y comprensibles a través de los gráficos, los esquemas; en su caso, también a través de las ilustraciones que dan dimensiones y “colores” a las representaciones del conocimiento, ya sea este físico u abstracto. Todo ello contribuye al desarrollo de las diversas habilidades mentales que conlleva el proceso de aprendizaje.

4.6.2.1.4 Interactividad y aceptación por parte del usuario.

Cualquiera que sea la forma de lectura de un texto, máxime cuando se trata de uno de carácter pedagógico como la Guía de Estudios, es vital el establecimiento

de la interacción entre el estudiante y el texto.

La interacción se efectúa de diferentes formas de acuerdo a los propósitos previamente establecido por la institución educativa, es decir en función de los lineamientos del perfil profesiográfico de la disciplina, de los objetivos específicos de la División del Sistema de Universidad Abierta de la FCPS/UNAM, de los Planes de Estudio, y de los Programas de las Asignaturas, en particular. Dichos propósitos se concretizan en la estructura que propicia la interactividad de las Guías a través de los objetivos generales y específicos de las mismas, las actividades de aprendizaje, los ejercicios, las recapitulaciones, las preguntas de reflexión, los sitios consultados en la Internet; que conducen finalmente a las preguntas de evaluación o en su caso a las de autoevaluación, que permiten que el propio estudiante compruebe su nivel de aprendizaje, y que en su caso, vuelva a repetir el proceso hasta cerrar nuevamente el círculo y comprobar personalmente su grado de avance en el conocimiento.

Desde luego el propio diseño gráfico de estos materiales didácticos, a través de las grafías, y en su caso los símbolos, los títulos y subtítulos; también contribuyen a hacer más explícita en lo visual dicha estructura interactiva de carácter pedagógico.

La Guía de Estudio regularmente ofrece un número limitado de páginas, no es en sentido estricto un libro. Su estructuración del contenido permite una ubicación

rápida y práctica del contenido que se busca consultar y leer, a través de una revisión rápida.

Este impreso es de fácil lectura por el trabajo pedagógico que contiene en todas y cada una las partes que lo integran. De tal forma que su lectura es sumamente accesible por su redacción concisa y clara, las explicaciones oportunas y puntuales que conlleva, y su estilo fluido y didáctico.

A pesar de estas características de la Guía de Estudios, siempre existen obstáculos que se le presentan al estudiante sobre la marcha y que en su momento tiene la opción de consultar con el tutor a través de la vía telefónica, el correo electrónico y en su caso la asesoría presencial de carácter individual, esto es en el periodo quincenal que media entre una y otra tutoría.

4.6.2.1.5 Cuestiones de organización.

La generación de materiales didácticos impresos presupone una infraestructura institucional o en su defecto externa, o bien una cierta combinación de ambas posibilidades.

En un principio la elaboración de materiales didácticos impresos, propiamente Programas y Guías de Estudio, en la División del Sistema Universidad Abierta de la FCPS, se realizaba con el apoyo de las instalaciones de la institución, los talleres de impresión de la Facultad o bien de la Coordinación del Sistema de

Universidad Abierta de la UNAM. Esta situación limitaba o supeditaba las necesidades de impresión de la DSUA/FCPS a la demanda de los servicios por parte de otras instancias académicas de la Facultad o bien de la de otras Divisiones SUA en Escuelas y Facultades de la UNAM; si bien representaban excelentes apoyos para solventar los gastos de la impresión de materiales didácticos.

Debido a las características particulares del Convenio Específico de Colaboración entre la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la UNAM, para formar a una única generación de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el estado de Chiapas, a través del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, el apoyo económico que brindó el gobierno estatal fue fundamental para llevar a cabo el proyecto. Como consecuencia de este programa de colaboración fue posible la realización de las Guías de Estudio y las Antologías de Lecturas para las materias que se cursaron durante la Carrera (que inició a fines de 1992 y concluyó en 1996), de tal forma que estos materiales al igual que el programa fueron autofinanciables. Sobre decir que las Guías de Estudio y las Antologías, se utilizaron también en forma regular para los estudiantes del Sistema Abierto de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación en la Facultad, e incluso en algunos casos como un apoyo didáctico para los estudiantes del sistema presencial, dado que están basados en los Programas Oficiales de las materias de la Carrera.

De hecho la gran mayoría de los materiales didácticos fueron impresos en los

Talleres Gráficos de la Coordinación del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. Sin embargo la crisis económica y los inevitables ajustes a las diferentes entidades de la UNAM por parte de la administración central de esta casa de estudios, llevaron al cierre de la Imprenta de la Coordinación SUA, con lo cual la DSUA de la Facultad se integró a la dinámica de trabajo de las medianas y pequeñas empresas editoriales, a fin de seguir produciendo sus materiales didácticos impresos. Claro esta buscando las mejores cotizaciones y dejando del lado los pequeños ingresos extraordinarios que por el concepto de venta de las Guías de Estudio se allegaba la Facultad, al ofrecer a la fecha dichos materiales a la comunidad estudiantil y académica a los precios de costo de producción.

La elaboración de materiales didácticos impresos, inicialmente Programas de Estudio crearon la necesidad de contar en forma permanente con un área de Producción Editorial, con el personal mínimo: un revisor/corrector de estilo/editor, y un diseñador gráfico. De acuerdo a las necesidades de producción y al aumento de carga de trabajo se requirió de un asistente y de prestadores de servicio social. Algo similar sucedió en el área de Asesoría Pedagógica, que se encarga de revisar, corregir y supervisar el material didáctico impreso que se publica en la DSUA/FCPS, en coordinación con el responsable del área de Ciencias de la Comunicación, que también revisa, corrige y supervisa desde la óptica académica los contenidos de las Guías de Estudio.

4.6.2.1.6 Novedad.

El actual desarrollo de los avances tecnológicos ha llevado al punto de reconsiderar la producción de materiales impresos e ir implementando la incursión en la edición de materiales digitales a través de CD-ROM, con objeto de abatir los actuales costos de las ediciones impresas, ahorrar espacio en el almacenamiento físico de los inventarios, aprovechar la potencial capacidad de información que poseen estos soportes y ofrecer a los estudiantes y tutores una alternativa novedosa y moderna.

4.6.2.1.7 Rapidez.

Es sin duda esta característica la mayor debilidad de los materiales impresos, la falta de actualización en cuanto a los errores que ocasionalmente se producen en los mismos, y que van más allá de la tradicional fe de erratas. La velocidad actual con la que se renueva el conocimiento hace que en no pocas ocasiones en algunas de sus partes el contenido de un material didáctico necesariamente se desactualice en la imprenta antes de ser usado, o en el mejor de los casos en un periodo relativamente corto de su vida útil, así el tutor o los tutores tienen que repetir constantemente a los grupos de estudiantes las modificaciones que de hecho realizarán durante el curso, a los contenidos, bibliografía y otros elementos pedagógicos de las Guías de Estudio.

Los principales obstáculos son los relativamente medianos tirajes para compensar

en alguna medida los costos de producción de los materiales impresos, la imposibilidad práctica de destinar personal, recursos y tiempo a las nuevas ediciones o correcciones de Guías ya elaboradas, y en consecuencia parar o retrasar la salida de los materiales en proceso de producción.

4.6.2.2 Audio unidireccional (audiocassettes).

El audio desafortunada y equivocadamente ha sido considerado como una tecnología menospreciada, o como la denominó Schramm basada en “medios menores.”⁶

El audio es accesible, de bajo costo, fácil de usar, y muy efectivo como apoyo a la pedagogía educativa. La voz y su modulación a través de sus variaciones de timbre, tono, ritmo, volumen y énfasis, los infinitos registros sonoros que ofrece la naturaleza, la enorme variedad creativa de los efectos de sonido, la riqueza expresiva de la música y la significación de los silencios; representan un universo potencial de instrumentos sonoros de apoyo al conocimiento.

Han sido el propio desarrollo de las innovaciones tecnológicas, la experimentación de medios de apoyo a la enseñanza–aprendizaje, y la convergencia de los medios mismos, lo que ha revalorizado al audio como un canal de un potencial insospechado.

⁶ Citado por Bates, Tony. *Op. cit.* pág.181

4.6.2.2.1 Acceso.

Los aparatos reproductores-grabadores de audiocassettes son parte del equipo de la mayor parte de los radios desde hace por lo menos tres décadas, que hoy en día se consiguen a precios sumamente accesibles, al igual que forman parte de los actuales mini y microcomponentes de sonido. También se les puede adquirir exclusivamente como grabadoras-reproductoras de audiocassettes, a precios realmente cómodos. Se puede decir que la mayor parte de la población cuenta por lo menos con un radio con grabador-reproductor de audiocassettes.

De hecho representa una aplicación muy efectiva y económica cuando se combina con los medios impresos (Guía de Estudios, por ejemplo). La fortaleza del audiocassette en comparación con el CD-ROM o el DVD, es su bajo costo de producción y reproducción de los mensajes educativos.

4.6.2.2.2 Costos.

El costo de desarrollo de un audiocassette, al igual que el de un material impreso resulta muy difícil de calcular por el hecho de que el tutor/elaborador invierte en primera instancia muchas horas de trabajo, y también por otro lado en lo referente a la asignación del porcentaje de remuneraciones de parte del personal académico que contribuye de una u otra manera a la realización del material de audio.

En el caso del audiocassette elaborado como parte de un paquete didáctico que incluye un material impreso (Guía de Estudio y Antología), así como un videocassette cabe mencionar que de hecho el costo que representó para la institución el pago de la remuneración correspondiente al elaborador fue de \$1200.00 pesos, que prácticamente fue la remuneración por todos los componentes de dicho paquete; si bien el hecho de que contenga estos dos apoyos de audio y video le otorgan un valor adicional en su práctica pedagógica.

Ahora bien lo que sería el costo de reproducción de 100 ejemplares de la copia maestra (master) del audiocassette tuvo un costo estimado de \$2000.00 pesos, al que habría que aumentar los \$400.00 pesos que aproximadamente corresponderían al pago del elaborador por concepto de dicho apoyo de audio. Y a su vez cargarle un 20 % adicional, que es el porcentaje que la administración central de la UNAM descuenta de los ingresos extraordinarios que entran por ese concepto a la FCPS; para calcular finalmente un costo de alguna manera adecuado a los intereses de las funciones educativas de la institución sin perder de vista el precio comercial como referencia, que permita tratar de equiparar y dar un costo preferencial al estudiante y profesor universitario que en este caso es de \$40.00 pesos para el audiocassette.

4.6.2.2.3 Enseñanza y aprendizaje.

Se delimitan tres usos educativos del audiocassette.

El primero tiene que ver con la grabación de programas de radio sean estos de carácter educativo directo o indirecto para complementar la formación académica o bien para analizar el contenido a manera de ejercicio extraclase.

Un segundo uso más personalizado consiste en grabar clases y asesorías también es muy común que se graben conferencias, con el objeto de que el estudiante pueda tomar notas, sin preocuparse por distraerse de las disertaciones del profesor, tutor o los conferenciantes. De esa manera se tiene la posibilidad de volver a escuchar cuantas veces sea necesario la asesoría, la clase, o la disertación, a fin de poder estudiar más adecuadamente y aprovechar de una manera más integral el tiempo en la toma de notas y las explicaciones de los ponentes sin perder la atención de sus palabras.

El tercer uso hace alusión al diseño y producción de un material auditivo que aproveche las características de esta tecnología para promover el proceso de enseñanza–aprendizaje y adaptarse a las muy particulares necesidades que tienen los usuarios a su control: parar la grabación, regresar y repetir cuantas veces lo requieran, con el fin de analizar, reflexionar y asimilar el conocimiento.

De acuerdo a las necesidades previstas por el planeador educativo y el propio especialista en el tema en cuestión, la cinta del audiocassette se puede dividir en el número de fragmentos que se considere pertinentes a través de pausas

intercaladas, para dividir y hacer más efectiva la asimilación de los contenidos del mensaje. En ocasiones el material sonoro es complemento de un material impreso, por lo que su estructura debe de guardar la coordinación y pertinencia necesaria para utilizarse de la manera más adecuada.

Dentro de los materiales didácticos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, se cuenta con un audiocassette, que forma parte precisamente de un paquete para la materia de Taller de Guión de Radio y T.V., que incluye una Guía de Estudio impresa, una Antología de Lecturas y un videocassette.

Este audiocassette de hecho funciona como un material de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje en la primera parte, correspondiente al contenido de la elaboración del guión radiofónico. Este material sonoro tiene la misión de orientar al estudiante por el contenido de la Guía de Estudio, y al mismo tiempo de hacerle experimentar o poner en contacto con los elementos del lenguaje auditivo, es decir familiarizarlo y despertar su sensibilidad para plasmar sus ideas y creatividad en el mundo de los sonidos.

4.6.2.2.4 Interactividad y aceptación por parte del usuario.

Más allá de la posibilidad de tener una presentación diferida de los contenidos, los audiocassettes aumentan el control que tienen tanto el estudiante como el tutor sobre el medio.

El contenido está disponible cuando se le necesita, lo que le otorga la ventaja adicional de usarlo cuando el alumno cuenta con el tiempo, el ambiente y la disposición adecuada para el estudio. Derivado de la recepción individualizada del mensaje el tutor/elaborador del material y el propio diseñador/asesor pedagógico del mismo tienen la posibilidad de conducir al estudiante de una manera adecuada a través de los objetivos específicos de los contenidos y de las potencialidades del medio, aprovechando el carácter particular de esta forma de comunicación seleccionada.

El hecho de que el registro sea permanente, y en consecuencia se pueda utilizar las veces que se considere pertinente para repetir y analizar las actividades y los ejercicios que en su caso se indiquen, hasta obtener por medio de la evaluación o autoevaluación la meta buscada; al igual que el tener la posibilidad de parar la grabación y volver a escuchar las explicaciones o indicaciones a fin de reflexionar de acuerdo al particular ritmo individual del estudiante hasta llegar al dominio del conocimiento; son indudablemente ventajas muy apreciadas de la utilización didáctica del audiocassette como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la posibilidad de descomponer el todo en sus partes e irlo integrando a través de los segmentos o cápsulas sonoras le otorga un valor adicional en la educación no solo para con el objeto de estudio, sino también para su posible complementación con otros medios alternos y simultáneos que confluyen en el

proceso de su formación profesional, al dar al profesor y al alumno la posibilidad de reestructuración de los contenidos.

4.6.2.2.5 Cuestiones de organización.

La elaboración de material de material didáctico de audio presupone una infraestructura institucional básica de cabina y estudio de radio, que en su caso se pueda complementar con el apoyo de una instancia externa, para ciertas etapas de la preproducción o bien de la reproducción de copias del material sonoro.

En ese sentido la División SUA contó con el apoyo de la Coordinación de Audiovisuales de la FCPS para la producción sonora del audiocassette. De tal manera que el tutor/elaborador del material desempeñó el papel de productor/guionista/director/locutor, en la realización del mismo, con el auxilio de los técnicos y el personal de apoyo de Audiovisuales. Dichas colaboraciones de diferentes tipos, al igual que en el caso de los materiales impresos son imposibles de cuantificar, en función de las diversas actividades que realiza en forma permanente este personal como parte de sus actividades regulares. Y desde luego no representan en ningún sentido la necesidad de reorganización interna de la División para adecuarse a estos requerimientos –de hecho mínimos-, de generación de material didáctico sonoro.

4.6.2.2.6 Novedad.

A pesar del enorme potencial, de su accesibilidad y compatibilidad con el material

impreso, son muy pocas las instituciones educativas que piensan en la alternativa de utilizar el audiocassette como un apoyo didáctico. De hecho carece del valor de la novedad que en el momento actual tiene el DVD en el campo de las nuevas tecnologías, aunque paradójicamente este tenga diversas limitaciones en su aplicación a la educación, si bien el audiocassette en el terreno de los costos lleve una considerable ventaja.

4.6.2.2.7 Rapidez.

Los audiocassettes tienen una relativa ventaja en cuanto a los cambios y las necesidades de actualización de los contenidos, aunque ello implica desde luego la generación de costos adicionales de reproducción.

4.6.2.3 Audio bidireccional (enseñanza por teléfono, audioconferencias).

Las tecnologías de audio basadas en el teléfono han tenido un grado de desarrollo importante en la educación a distancia y han sido incluso importantes apoyos esporádicos para la educación abierta, en ciertas circunstancias.

El contacto personal de la voz humana entre los estudiantes y el tutor es una forma fundamental de interacción a distancia. Los requerimientos de infraestructura son relativamente mínimos, al pensar en una línea telefónica común, un sistema de telefonía pública de aceptable calidad, y en su caso un aparato para posibilitar la audioconferencia que cuente con bocinas y micrófonos.

4.6.2.3.1 Acceso.

La audioconferencia es una alternativa muy accesible a los estudiantes, cuando por alguna razón no es posible dar la asesoría o tutoría en las condiciones normales de carácter presencial en el salón de clases.

En una de sus muchas posibilidades puede reunir al grupo o grupos en un espacio físico determinado que cuente con la infraestructura mínima para tal efecto. Su limitación en lo referente a trabajar únicamente con el canal sonoro, requiere de una preparación adicional previa tanto por parte del tutor como de los propios estudiantes.

4.6.2.3.2 Costos.

La audioconferencia implica la conexión telefónica permanente entre el lugar donde se encuentra el tutor y el denominado sitio remoto que alberga al grupo de estudiantes que recibirán la asesoría, durante la misma.

Si bien se presupone que por las características bidireccionales esta modalidad es una buena opción, sin embargo está limitada por la carencia de imágenes de los interlocutores, y en su caso de cualquier tipo de apoyo gráfico o visual, su duración no debe prolongarse más allá del tiempo estrictamente necesario para posibilitar un cierto tipo de interacción educativa. En consecuencia el costo de la audioconferencia se deberá calcular por un tiempo máximo de 30 minutos, y

desde luego variará en función de las tarifas telefónicas vigentes en el horario que se lleve a cabo el enlace entre el centro de transmisión de la señal y el sitio o sitios remotos donde estén ubicados los estudiantes.

4.6.2.3.3 Enseñanza y aprendizaje.

Se distinguen cuatro modalidades de teleconferencia a saber: 1) individuo-individuo (tutor-estudiante), 2) tutor-grupo a distancia, 3) tutor-individuos a distancia (audioconferencias), 4) tutor- grupos a distancia (modelo de Wisconsin).

En el caso que analizo es importante mencionar que el tipo de audioconferencias que se llevaron a cabo, fue la del tutor a un grupo a distancia. Durante un fin de semana alrededor de la cuarta sesión de tutoría de un conjunto de diez, se experimento este tipo de comunicación con los estudiantes del Proyecto Chiapas, en tres materias: Taller de Prácticas Periodísticas, Taller de Guión de Radio y T.V. y Taller de Investigación en Comunicación I.

Los resultados mostraron la necesidad de una preparación más adecuada para aprovechar este recurso de presencialidad sonora, a fin de tener una o varias referencias visuales previas a la audioconferencia, así como el carácter excepcional de esas sesiones; propiciaron una interacción mínima de los estudiantes con el tutor, con participaciones pobres, inducidas y poco espontáneas.

Es importante considerar que la audioconferencia tiene como funciones principales: aclarar las posibles dudas del estudiante sobre los materiales del curso, provocar la discusión sobre temas específicos, intercambiar interpretaciones o puntos de vista, analizar actividades llevadas a cabo por los estudiantes. En tanto no funcionan para dar conferencias, improvisar tutorías sin trabajarlas, tratar temas donde se necesita de una dinámica visual, dar instrucciones largas y detalladas.

4.6.2.3.4 Interactividad y aceptación del usuario.

De acuerdo a Garrison, son tres las características que definen a una teleconferencia: un método grupal de aprendizaje, regularidad e inmediatez de la comunicación bidireccional, y adecuada para dirigirse a grupos pequeños y ampliamente dispersos.⁷

En el manejo de la teleconferencia los tutores requieren ser muy cuidadosos al manejar esa modalidad, pues a diferencia de cuando están en una interacción en el salón de clases, deben compensar la carencia de elementos visuales; para lograr un enseñanza más efectiva en la mayoría de los casos, sin embargo las audioconferencias están orientadas a ser más inhibidas y menos espontáneas que las clases en el salón.

⁷ Citado por Bates, Tony. *Op cit.* pág. 216

4.6.2.3.5 Cuestiones de organización.

Las audioconferencias tienen y deben de programarse de la misma manera que las clases en el sistema presencial, incluso con mayor cuidado en función de la preparación previa que demanda la falta de material de apoyo gráfico y/o visual.

Esta limitación puede suplirse con la preparación y envío previo a la audioconferencia de un videocassette alusivo o bien de algún otro material que refuerce el aspecto visual del que carece la audioconferencia, sin ser demasiado impactantes las imágenes para distraer a los destinatarios. En ese sentido el tutor debe trabajar en estrecha colaboración con el área de asesoría pedagógica a fin de prever esas necesidades visuales y asesorar al tutor para que elija la forma más adecuada de apoyo pedagógico.

4.6.2.3.6 Novedad.

En términos reales la utilización del teléfono para establecer enlaces sonoros entre estudiantes y tutores tiene aún un amplio camino por recorrer en el campo de la experimentación, del aprovechamiento y combinación de las tecnologías de la comunicación.

4.6.2.3.7 Rapidez.

Una ventaja indudable de las audioconferencias, es el hecho de que las sesiones pueden establecerse en forma más o menos inmediata, además de propiciar un adecuado flujo de comunicación bidireccional. Los contenidos se pueden adaptar

y modificar con facilidad, a medida que se actualiza el conocimiento.

4.6.2.4 Televisión (instrucción por video con tutores y videocassettes).

Dentro de las aplicaciones de la televisión educativa, además de la distribución abierta, la restringida (vía microondas, cable, televisión directa al hogar –DTH- o satélite), se encuentran las videoconferencias, los videocassettes y los DVDs.

El material audiovisual de la televisión puede grabarse en una cinta electromagnética y reproducirse de nuevo. Las videocaseteras graban y reproducen con muy alta fidelidad sonora y visual no solo los programas de la televisión abierta, sino también contenidos educativos pregrabados realizados *ex-profeso* para el proceso enseñanza-aprendizaje con fines educativos, en el formato estándar VHS de 1/2”.

Los videocassettes tienen la ventaja de contar con una amplia disponibilidad de la tecnología, la capacidad de grabar y reproducir, el bajo costo del soporte de grabación (videocinta) y la estandarización de su formato.

4.6.2.4.1 Acceso.

A medida que se comenzó a generalizar el uso de la videocasetera, a tal grado que pasó de ser un accesorio, a convertirse en un complemento indispensable del televisor en los hogares, de la misma manera se llevó a cabo la diversificación de sus aplicaciones, particularmente para los usos educativos, de capacitación e

instrucción.

Como consecuencia de ello hoy en día es muy alto el índice de hogares que tienen videocaseteras, lo cual permite a los potenciales destinatarios de mensajes pedagógicos la posibilidad de acceder al conocimiento por medio de la riqueza del lenguaje audiovisual. Ello representa la aplicación de un medio de apoyo visual básico o complementario, desde la comodidad del hogar, al avanzar, retroceder y detenerse cuantas veces sea necesario; en un proceso de adaptación al ritmo de aprendizaje particular de cada individuo.

4.6.2.4.2 Costos.

En este aspecto al igual que los audiocassettes, resulta muy difícil de calcular su costo en términos de producción (generación y desarrollo del material), por el hecho de que el tutor/elaborador invierte en primera instancia muchas horas de trabajo, y también por otro lado en lo referente a la asignación del porcentaje de remuneraciones de parte del personal académico y técnico que contribuye de una u otra manera a la realización del video.

Ahora bien lo que se sería el costo de reproducción de 100 ejemplares de la copia maestra (master) del videocassette tuvo un costo estimado de \$3000.00 pesos, al que habría que aumentar los \$400.00 pesos que aproximadamente corresponderían al pago del elaborador por concepto de dicho apoyo de video. Y a

su vez cargarle un 20 % adicional, que es el porcentaje que la administración central de la UNAM descuenta de los ingresos extraordinarios que entran por ese concepto a la FCPS; para calcular finalmente un costo de alguna manera adecuado a los intereses de las funciones educativas de la institución sin perder de vista el precio comercial como referencia, que permita tratar de equiparar y dar un costo preferencial al estudiante y profesor universitario que en este caso es de \$65.00 pesos para el videocassette.

4.6.2.4.3 Enseñanza y aprendizaje.

Se distinguen dos usos educativos del videocassette. El primero tiene que ver con la grabación de emisiones regulares de televisión sean estas de carácter educativo directo o indirecto para complementar la formación académica o bien para analizar el contenido a manera de ejercicio extraclase.

Un segundo uso se refiere al diseño y producción de un material televisivo que aproveche las características de esta tecnología para promover el proceso de enseñanza –aprendizaje y adaptarse a las muy particulares necesidades que tienen los usuarios a su disposición: parar el visionado, regreso y repetición cuantas veces lo requieran, con el fin de analizar, reflexionar y asimilar el conocimiento.

De acuerdo a las necesidades previstas por el planeador educativo y el propio

especialista en el tema en cuestión, la cinta del videocassette se puede dividir en el número de fragmentos que se considere pertinentes a través de pausas intercaladas, subtítulos gráfico-visuales para segmentar y hacer más efectiva la asimilación de los contenidos del mensaje. En ocasiones el material televisivo es complemento de un material impreso y/ o sonoro por lo que su estructura debe de guardar la coordinación y pertinencia necesaria para utilizarse de la manera más adecuada.

Como parte del acervo de los materiales didácticos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, se tiene un videocassette, que forma parte de un paquete para la materia de Taller de Guión de Radio y T.V., que incluye una Guía de Estudio impresa, una Antología de lecturas, un audiocassette y un videocassette.

El videocassette esta elaborado para servir como un material de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje en la segunda parte, correspondiente al contenido de la elaboración del guión televisivo. Este material audiovisual tiene el objetivo de orientar al estudiante por el contenido de la Guía de Estudio, y al mismo tiempo de hacerle experimentar o poner en contacto con los elementos del lenguaje televisivo, al mostrarle ejemplos que puedan contribuir a detonar su fuerza creativa para elaborar mensajes audiovisuales para la televisión.

4.6.2.4.4 Interactividad y aceptación del usuario.

Un videocassette puede emplearse de manera muy diferente a una transmisión televisiva normal o la participación en una videoconferencia, ya que a diferencia de estas modalidades el destinatario puede detener la imagen en un determinado momento, seleccionar ciertas partes para un uso específico de apoyo audiovisual, y de hecho puede utilizarla cuantas veces quiera. Sin embargo en no pocas ocasiones sigue predominando la forma de visionado a la que el propio medio televisivo nos ha educado y culturizado, o bien por el estilo de la clase tradicional de escuchar hablar al maestro y adoptar una posición pasiva, que en ocasiones se concreta a tomar notas, más que a participar y reflexionar sobre el contenido.

4.6.2.4.5 Cuestiones de organización.

La producción de un videocassette requiere de una infraestructura institucional básica de cabina y estudio de televisión, que en su caso se pueda complementar con el apoyo de una instancia externa, para ciertas etapas de la preproducción o bien de la reproducción de copias del material visual.

En ese sentido la División SUA contó con el apoyo de la Coordinación de Audiovisuales de la FCPS para la producción televisiva del videocassette. De tal manera que el tutor/elaborador del material desempeñó el papel de productor/guionista/director/locutor, en la realización del mismo, con el auxilio de los técnicos y el personal de apoyo de Audiovisuales. Dichas colaboraciones de diferentes tipos, al igual que en el caso de los materiales impresos y sonoros son

imposibles de cuantificar, en función de las diversas actividades que realiza en forma permanente este personal como parte de sus actividades regulares. Y desde luego no representan en ningún sentido la necesidad de reorganización interna de la División para adecuarse a estos requerimientos –de hecho mínimos-, de generación de material didáctico televisivo.

4.6.2.4.6 Novedad.

La riqueza visual y la complementariedad de los lenguajes audio-escrito-visuales del código televisivo otorgan a este medio propiamente no una novedad en estos tiempos, si bien su atractivo visual continua siendo determinante. Es un hecho que la novedad de sus contenido estriba en su enorme capacidad del uso y aplicación de las innovaciones tecnológicas al servicio de la presentación de imágenes y sonidos.

4.6.2.4.7 Rapidez.

Los contenidos de los cursos necesariamente se actualizan hoy en día muy rápidamente, en el caso del medio televisivo esa adecuación a los contenidos no se concilia con las necesidades específicas de la producción televisiva, que necesariamente implican costos más altos de generación de contenidos, por sencillos que estos sean.

4.6.2.5. Enseñanza basada en computadora y multimedia (aprendizaje en línea).

La utilización de la computadora tiene una gran variedad de aplicaciones en la educación abierta, en los rubros de administración, evaluación estudiantil, comunicación, diseño y edición electrónica, aprendizaje basado en computadora, y distribución electrónica de materiales. Aquí me ocuparé únicamente del aprendizaje apoyado por computadora.

Dentro de las posibilidades positivas de la aplicación de la computadora a la educación se encuentran: la presentación de información audio-escrito-visual, cuya amplia gama de lenguajes combinados, que le permite presentar y almacenar información a diferentes niveles que van de lo concreto a lo abstracto; la posibilidad de establecer un diálogo a través de la máquina con el tutor, vía lenguaje escrito, sonoro y audiovisual; simulación y aplicación de modelos; realización de exámenes; adecuación a las diversas modalidades de ritmo individual de aprendizaje; posibilita el autodiagnóstico, permite dominar el aprendizaje al combinar sus diversas posibilidades de uso; selecciona los materiales de estudio, niveles de dificultad y rutas para el conocimiento, entre otras.

La computadora aplicada la enseñanza en general y al sistema abierto en particular, presenta tres desarrollos importantes: el desplazamiento a multimedia,

el uso de redes de computadoras para comunicar información, y un enfoque más orientado a utilizar la computadora como un instrumento que permita dar mayores recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los estudiantes y tutores.

4.6.2.5.1 Acceso.

Las computadoras se han convertido en un medio de información y comunicación a todo nivel de enseñanza-aprendizaje, en términos formales e informales.

Se puede mencionar que hoy en día en la educación superior la computadora es prácticamente un instrumento de trabajo cada vez más frecuente tanto en tutores como estudiantes, si bien sus costos siguen siendo altos para la mayoría de la población estudiantil e incluso para los profesores. Actualmente la UNAM realiza grandes esfuerzos para dotar de laboratorios de cómputo a través de los programas de apoyo permanente a sus diferentes Escuelas y Facultades.

4.6.2.5.2 Costos.

Este factor sigue siendo una seria limitante para la integración y aplicación masiva de la tecnología computacional, muchas veces no sólo con estudiantes sino con algunos tutores que se resisten a adaptarse al cambio, no sólo por la erogación económica que representa, sino también por su falta de conocimientos y adecuación al manejo de este instrumento.

Una manera de tratar de solucionar esta situación ha consistido en promover el uso de los laboratorios de cómputo escolares, si bien de manera un tanto limitada por la amplia demanda de los propios servicios en forma continua. La otra opción es el hecho de acudir a los llamados “cibercafés” a fin de tener acceso a la captura, procesamiento y presentación de la información, cubriendo la cuota de servicio básico correspondiente por hora o fracción, que es de \$15.00 pesos aproximadamente.

Las inversiones en equipamiento, mantenimiento y actualización de equipos de cómputo representan costos muy altos, cuyo beneficio se ve reflejado en la aplicación de estos instrumentos en las labores de investigación, docencia y extensión universitaria.

4.6.2.5.3 Enseñanza y aprendizaje.

El hecho de que estudiantes y profesores puedan experimentar sus formas de comunicación a través de la computadora, vía la creación de una página exclusiva para el curso, la propia preparación de una presentación para la tutoría, y las nuevas posibilidades de consultar, capturar, procesar y presentar una actividad académica; son sólo una parte de las ventajas que puede adoptar la computadora como un instrumento básico de apoyo.

4.6.2.5.4 Interactividad y aceptación del usuario.

Se afirma que el uso de las computadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presta más a los enfoques conductistas de la educación superior, donde es necesario memorizar hechos o en su defecto procedimientos. Lo cual no es válido, en función de que se está hablando de las diferentes posibilidades aplicativas que tiene la computadora como un instrumento más de apoyo precisamente a la enseñanza.

A diferencia de otras tecnologías, la computadora facilita como ningún otro medio la interacción de estudiante-tutor-estudiante. Esto es, sus aplicaciones como el correo electrónico, los foros de discusión, las videoconferencias, la búsqueda de información especializada, la intercomunicación de mensajes a través de una sección de avisos en una página Web, creada ex profeso para un curso; entre otros, son algunos de los ejemplos más comunes de estas formas de interactividad, que posibilitan como nunca antes en la historia de la humanidad formas atractivas, instantáneas, dinámicas y activas de aprender y enseñar.

4.6.2.5.5 Cuestiones de organización.

El empleo de la computadora de manera regular como una tecnología de apoyo a la educación superior requiere de una infraestructura mínima de un par de aulas de cómputo para estudiantes, así como de una pequeña sala de cómputo para los tutores.

La sola infraestructura no basta, es necesario crear de manera paralela cursos de enseñanza de computación desde el nivel básico hasta los programas más avanzados para profesores y estudiantes, en horarios adecuados a sus actividades académicas. Casi al mismo tiempo es necesario motivar y estimular la práctica cotidiana de profesores y estudiantes, a través de la creación de directorios de correo electrónico, consultas y búsquedas de información en Internet, inscripciones vía dirección electrónica, solicitud de directorios e información administrativa solicitada y procesada por ese medio.

De la misma manera también es indispensable prever y solicitar el personal de mantenimiento y apoyo en materia informática a fin de contar con un cuidado adecuado y preventivo del equipo, además de sacar el mejor provecho del mismo en las actividades académicas, de investigación y de extensión universitaria.

4.6.2.5.6 Novedad.

La aplicación en si de la computadora a las tareas educativas en la enseñanza superior no representa en si una novedad propiamente dicha. El procesador de palabras y algunos otros programas más o menos especializados tienen ya un cierto tiempo de aplicación. Sin embargo la novedad de la utilización de la computadora radica en la exploración y aplicación de nuevas posibilidades al servicio de la pedagogía, los multimedia, la educación en línea y la realidad virtual,

por ejemplo.

4.6.2.5.7 Rapidez.

Indudablemente que la rapidez es una característica fundamental de la aplicación de la computadora a la educación, si bien hay que invertirle en un primer momento recursos y tiempo para una asesoría especializada por parte de los tutores hacia los estudiantes, mientras se les encamina a ajustarse a esos nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. Claro esta partiendo del hecho de que inicialmente se tiene a un grupo de profesores que comenzará este tipo de prácticas para capacitar no sólo a los estudiantes en el manejo de las nuevas posibilidades de aplicación computacional, sino también a su vez a otros tutores en el conocimiento y manejo de las nuevas herramientas educativas.

4.6.3 Comentarios finales.

Cabe mencionar que en la enseñanza de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en la DSUA/FCPS/UNAM se ha utilizado como apoyo a la enseñanza la exhibición de películas y videos alusivos a las temáticas vistas en las materias, tomando una parte de los 90 minutos de la tutoría para ese fin, en otras ocasiones, incluso programando ciclos de películas y/o videos alusivos en el horario de las 12:30 a las 14:00 horas, a fin de no alterar el tiempo de la tutoría.

Tanto en asignaturas de carácter obligatorio como optativo de los Planes de Estudio 1976 y 1997, se ha recurrido a la práctica de buscar apoyos alusivos a

algunas partes del curso a través de materiales audiovisuales ya sea en video o en película cinematográfica, a fin de hacer más atractivo por medio de la ilustración el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez en algunas otras materias los tutores han recurrido a la proyección de acetatos para recapitular, reforzar y esquematizar los contenidos a tratar en las sesiones de tutoría. En los últimos tiempos también se ha observado una tendencia al uso de presentaciones en computadora, a través de programas como Power Point, tanto por parte de los tutores como de los propios alumnos en las exposiciones temáticas de algunas sesiones.

Por las características mismas de los contenidos de materias como: Introducción a la Fotografía, Fotografía Periodística, y Fotografía Publicitaria; asignaturas optativas del Plan de Estudios 1997, se trabaja en forma permanente durante todas las asesorías con transparencias fotográficas, lo cual demanda la disposición de proyectores de diapositivas. Lo mismo ocurre en materias del área de la producción radiofónica y televisiva, que además del uso en ciertas sesiones de la cabina y el estudio de radio y/o televisión, también por su propia naturaleza demandan con cierta frecuencia de la audición de materiales sonoros y del visionado de apoyos audiovisuales, a fin de hacer más adecuada las exposiciones y explicaciones de los tutores.

Es pertinente mencionar que la DSUA ha producido algunos videocassettes como una forma de apoyo a la enseñanza de algunas materias específicas, que en ocasiones no se han difundido por ser sólo proyectos y propuestas de programas piloto. Estos contenidos audiovisuales se han elaborado con los recursos mínimos de producción.

Del conjunto de necesidades económico-productivas que impone la sociedad actual surge la creciente demanda de ciertos sectores de la población insertos en el absorbente e inestable mercado laboral, para acceder a una Licenciatura a fin de formarse profesionalmente en un área específica del conocimiento, o bien por el hecho de complementar y/o reorientar una serie de saberes y habilidades, en el caso de una segunda Carrera o Carrera simultánea. En todo caso se busca propiciar la exploración y perfeccionamiento de posibilidades más adecuadas de preparación profesional, en aras de conseguir un desarrollo personal mejor remunerado, a través de modalidades que superen las antes infranqueables barreras espacio-temporales.

A ello hay que sumar los múltiples factores que influyen y determinan el hecho de que un egresado con cierto nivel de especialización pueda encontrar y preservar un empleo más o menos estable hoy en la era de la información, ante un mercado sumamente competido y globalizado, si es que no adquiere y se actualiza en las competencias laborales, que en cuanto a las nuevas tecnologías demandan

constantemente los empleadores.

Como esboza Rifkin:

“De hecho la actual oleada de procesos de reingeniería y de automatización tan solo es el inicio de una transformación tecnológica destinada a acelerar y a incrementar mucho la productividad en los próximos años, convirtiendo simultáneamente en innecesarios e irrelevantes para la economía global a un importante número de trabajadores.”⁸

En este contexto de desplazamiento laboral se desarrolla actualmente la aplicación de las innovaciones y desarrollos tecnológicos de la comunicación para la educación superior, como la universidad en línea y el aprendizaje virtual.

Así la preparación y actualización constante de conocimientos se ha vuelto una necesidad imperiosa. A medida que la sociedad post-industrial avanza y se transforma, el avance de la comunicación mediada por computadora (CMC) en todos los campos, en especial en el de la transmisión de mensajes educativos es un hecho cada día más real.

Desde 1998 la División SUA/FCPS inició la conformación de un equipo de asesores que se concentraron en la creación de materiales didácticos susceptibles de utilizarse a través de la Red, así como del establecimiento de los criterios y

⁸ Rifkin, Jeremy. *El fin del trabajo*. Ed. Paidós (Estado y Sociedad 42), Barcelona 1997. pág. 198

mecanismos académicos mínimos para la operación de estas nuevas modalidades en la UNAM.

Esto ha sido posible a través de la autorización y financiamiento de los proyectos académicos de la DSUA/FCPS del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento a la Enseñanza (PAPIME): “La constitución de la unidad de materiales sonoros y audiovisuales en apoyo a la docencia”, en 1997; el “Desarrollo de estrategias y recursos didácticos para la educación abierta y a distancia en Ciencias Políticas y Sociales; la producción de guías de estudio y el programa de Universidad en Línea”, en 2000; “Desarrollo, fortalecimiento y evaluación de la educación a distancia y en línea en el SUA. Innovación en la enseñanza de las Ciencias Políticas y Sociales a través de la generación de estrategias de aprendizaje, materiales didácticos y formación permanente”, actualmente vigente; los cuales han tenido el objetivo de dotar a los tutores y estudiantes de la División de mejores e innovadoras aplicaciones tecnológicas de apoyo a la enseñanza en el Sistema Abierto, y en la Educación en Línea.

Para llevar a cabo estas actividades académicas, a partir del semestre 2004-2 la DSUA cuenta con un portal electrónico alojado en un servidor propio con las capacidades necesarias para soportar con fluidez la enseñanza en línea y a distancia de la Facultad y el material didáctico necesario para la creación y operación de grupos de aprendizaje “a distancia “ y “en línea”⁹.

⁹ Fuente: FCPS/DSUA, Informe de Actividades 2004, Enero 2004. pág.13

En el semestre 2006-1 el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad ofrece a distancia las materias del 1° a 4° semestre de Ciencias de la Comunicación , y el 2° semestre, en las instalaciones del CATED-Tlaxcala, con el apoyo de la CUAED/UNAM; así como las materias del 1° a 4° semestre de Relaciones Internacionales, en línea; al mismo tiempo que Ciencia Política y Administración Pública, y Sociología, incursionan en las modalidades a distancia en la DSUA/FCPS/UNAM a partir del semestre 2006-1. Aunque en el caso de Ciencia Política y Administración Pública, también se impartirá a distancia el 2° semestre, en las instalaciones del CATED-Tlaxcala, con el apoyo de la CUAED/UNAM.

Si bien la máxima casa de estudios del país no fue pionera en la práctica de la Universidad en línea, si se puede decir que esta institución educativa cuenta con la más alta calidad académica, amplia investigación e infraestructura suficiente que la respalda. Por diversas razones políticas y económicas, pero sobre todo de mercado, fue el Tecnológico de Monterrey la primera institución educativa privada que inició esta modalidad en nuestro país.

Se denomina aprendizaje virtual a la modalidad que permite a través de diversos medios y apoyos didácticos, muy particularmente de la telemática, el ir adecuando el proceso enseñanza-aprendizaje a una serie de necesidades sumamente particulares del estudiante, en cuanto a la adquisición y evaluación de los

conocimientos se refiere.

En ese sentido la interacción y manipulación de los recursos didácticos, así como en un momento dado la asesoría individual o grupal que por diversas vías puede recibir el estudiante, hace posible una formación profesional “a la medida de las necesidades de quien la demanda”.

De alguna manera como apunta Quéau:

“La evolución de la civilización contemporánea incita cada vez más a repartirse, a diseminarse, a delegarse, a hacerse representar. Se buscan todos los medios de sustitución de la presencia real.”¹⁰

Este es un hecho indiscutible, si bien todavía cuestionado por profesores, pedagogos y psicólogos, en cuanto a las implicaciones psicosociales del proceso enseñanza-aprendizaje, que necesariamente repercuten en el desarrollo profesional de los egresados “virtuales”.

Es indudable que una modalidad de este tipo es solo eso, una posibilidad que puede adecuarse a cierto tipo de necesidades muy restringidas de un sector de la población potencialmente universitario. Sin embargo ver la educación en línea y la enseñanza virtual como una “llave mágica” para volver al cauce de la educación superior masiva, limitando los potenciales problemas políticos que ésta genera en

¹⁰ Quéau, Philippe. *Lo Virtual. Virtudes y Vértigos*. Ed. Paidós (Hipermedia 1), España, 1995. pág. 97

las formas tradicionales, es un error tan grande como profundo, y sumamente alejado de cualquier mínima visión pedagógica.

CONCLUSIONES

La presente tesis partió de la premisa que el uso y la aplicación de las innovaciones tecnológicas es un valioso apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Comunicación, que facilita el acceso al conocimiento. Por ello su utilización debe adecuarse a las características específicas de la modalidad abierta, así como a las necesidades pedagógicas particulares de la formación profesional de esta Licenciatura. Dividiré estos comentarios finales en dos partes. En la primera me referiré al modelo empleado, los medios analizados y las principales conclusiones de este estudio sobre el caso de la carrera de Comunicación impartida en el SUA/FCPS/UNAM. En la segunda parte formularé algunas recomendaciones, derivadas de esta investigación, acerca del SUA/FCPS/UNAM en su Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Como explicamos en el capítulo IV el modelo ACTIONS diseñado por Tony Bates puede ser aplicado por aquellas personas que toman decisiones en la enseñanza abierta para la planeación y ejecución de los medios y las tecnologías a aplicar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho modelo toma en cuenta las siguientes variables: acceso, costos, enseñanza y aprendizaje, interactividad y aceptación del usuario, cuestiones de organización, novedad y rapidez. Particularmente se enfatiza el papel preponderante del apoyo que debe brindar la tecnología en el proceso de enseñanza a fin de tomar con madurez las decisiones más adecuadas en función de las necesidades, el contexto, el tipo de interacción

que posibilitan, y los recursos con que se cuente, así como las previsiones y posibles repercusiones que puede tener la elección de las tecnologías en el futuro.

Durante el desarrollo de esta Tesis se verificó el presupuesto inicial de la investigación, en cuanto al potencial apoyo que brindan las innovaciones y desarrollos tecnológicos en la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación. La segunda parte del supuesto relativa a la adecuación de las innovaciones y desarrollos tecnológicos a la modalidad de enseñanza abierta, quedó de manifiesto en las características particulares de estructura, tratamiento de contenidos en los diversos soportes y medios descritos, para hacer más atractivo y asimilable el contenido académico de acuerdo a las necesidades particularidades del carácter y la orientación de las materias que integran el Plan de Estudios de la Licenciatura.

Pudimos constatar que la impresión de textos sigue siendo actualmente la tecnología predominante en la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación, en el SUA/FCPS/UNAM representada a través de la Guía de Estudios como un instrumento de apoyo ya clásico en el Sistema para el estudiante y un auxiliar muy valioso para el Tutor. Sus características de accesibilidad, contenido, tipo de soporte, posibilidad de interacción, e incluso de costos, convierten a la Guía de Estudios en el material didáctico por naturaleza del SUA. También lo es la Antología de Lecturas, aunque ésta representa en términos de horas de producción (proceso de preparación y armado) una inversión mucho mayor de recursos humanos y de tiempo.

Vimos que el audiocassette como tecnología de apoyo a la educación abierta ha sido regularmente menospreciado, a pesar de sus enormes ventajas: fácil acceso, alta efectividad pedagógica, las infinitas posibilidades que tiene el medio sonoro para crear y recrear atmósferas y ambientes, el hecho de combinarlo con otros medios, y el bajo costo que representa su producción y reproducción. No obstante, actualmente el propio desarrollo de las innovaciones tecnológicas, la convergencia de medios y la experimentación educativa han redescubierto sus posibilidades.

En cuanto a la utilización del videocassette como un apoyo en el proceso de enseñanza–aprendizaje en la educación abierta identificamos que tiene la ventaja de grabar y reproducir, con un costo relativamente bajo del soporte y una estandarización del formato. Este medio resulta práctico al poder parar, regresar, pasar lentamente, poner pausa, auxiliarse de apoyos gráficos; y sobre todo contar con el impacto y atractivo visual, que en muchos casos es determinante. Sin embargo, nuestro estudio considera que en su contra está el alto costo que representa la producción de los videocassettes.

En lo referente al audio bidireccional, la enseñanza por teléfono a través de la audioconferencia, consideramos que es una modalidad esporádica de apoyo a la enseñanza abierta que se utiliza en forma emergente para no interrumpir la continuidad de un curso en el programa de trabajo académico. La audioconferencia requiere de una infraestructura mínima de equipo de envío-recepción de la señal sonora, tanto en la sede del grupo o grupos como la del sitio remoto en donde se hace el enlace, además de la línea telefónica. Concluimos

que fundamentalmente, al utilizar sólo el canal sonoro, debe haber planeación y preparación previa del material visual o audiovisual a fin de que los estudiantes cuenten con algunas referencias mínimas que orienten y motiven en la medida de lo posible su participación, con objeto de complementar la carencia del elemento visual.

En cuanto a la enseñanza abierta auxiliada por la computadora, vimos que tiene una gran variedad de aplicaciones al contar con elementos de carácter escrito, sonoro y audiovisual y sus diferentes combinaciones que pueden almacenar, estructurar, y presentar contenidos de acuerdo a las necesidades específicas que se requieren en la planeación y operación de una determinada disciplina, o bien en función de las particularidades de una asignatura. Todas estas posibilidades adquieren una ventaja adicional al posibilitar la interacción a través de la máquina entre el estudiante y el tutor, los estudiantes entre sí, algún conferencista o expositor externo. Sobre este medio concluimos que un punto fundamental es el hecho de que la interacción potencial que la máquina puede propiciar con el estudiante, previa programación, es capaz de brindarle la realización de exámenes, ejercicios, el autodiagnóstico evaluativo, seleccionar diferentes niveles de dificultad, así como diversas rutas de acceso al conocimiento.

En lo que se refiere al aprendizaje en línea, la utilización de la computadora vimos que posibilita tener, como ningún otro medio, estudiantes en diferentes lugares del país y del extranjero y adecuarse a sus diversos ritmos de acceso a la enseñanza, con la oportunidad de establecer contacto e interacción de múltiples formas en

cualquier momento. Sin embargo, enfatizamos que no basta el sólo uso de la computadora, es necesario construir toda una plataforma de soporte técnico que sustente y posibilite las páginas y sitios que estructurarán los contenidos educativos.

De cualquier manera, consideramos que en una u otra forma el uso de la computadora en la educación, presupone una serie de condiciones que tienen que ver con la infraestructura informática, mantenimiento permanente, actualización de programas y renovación periódica del equipo. Se necesita además, una capacitación continua de tutores y estudiantes en materia de conocimientos computacionales, y en no pocas ocasiones combatir la apatía de algunos profesores para integrar plenamente la computadora a su actividad académica cotidiana.

Concluimos a partir del análisis de los distintos medios que la enseñanza de la comunicación en el SUA/FCPS/UNAM comprende una serie de diferentes formas y tipos de comunicación que se alternan, combinan e integran en los diversos espacios de interacción de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: esto da como resultado un proceso integral de comunicación educativa.

Asimismo, consideramos que la enseñanza de la Comunicación en el SUA/FCPS representa sin duda una posibilidad de acceder a la educación superior no sólo a nivel de primera carrera, sino también para complementar o reorientar un conjunto de conocimientos y habilidades en el caso de los estudiantes de 2da Carrera o

Carrera simultánea. En todos los casos contribuye a conseguir una educación y formación profesional a través de una modalidad abierta que supera las barreras del tiempo y el espacio y que permite al interesado acceder a un mejor desarrollo personal, y una mayor remuneración.

En la medida en que las innovaciones tecnológicas avanzan en el campo de la transmisión del conocimiento, se vuelve cada día más real la demanda de ciertos sectores por acceder a la educación a través de modalidades más accesibles, como el aprendizaje en línea a través de la Internet. En el caso de la enseñanza de la Comunicación, pudimos identificar que se trabaja ya en un Proyecto a través del Centro de Estudios de la Comunicación de la FCPS/UNAM, a fin de implementar en línea la Licenciatura. Cabe mencionar que la DSUA/FCPS ofrecía en el semestre 2004-2 las materias del 1º semestre de la Licenciatura en Relaciones Internacionales en línea, así como las asignaturas del 1º semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la modalidad a distancia, lo que desde nuestra perspectiva constituye una acción concreta hacia la incorporación plena de las nuevas tecnologías en el SUA/FCPS.

Recomendaciones:

De acuerdo al análisis realizado en esta Tesis siguiendo la metodología de Bates, me permito hacer las siguientes recomendaciones que pueden ser de utilidad para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación en el Sistema Abierto de la FCPS/UNAM.

1. Equipar salones con tecnologías que propicien la comunicación mediada por computadora. Es fundamental contar con aulas equipadas mínimamente con proyector de acetatos, pantalla de proyección y cortinas, que faciliten a los tutores y estudiantes el apoyo de sus intervenciones y exposiciones con materiales escritos y visuales. Ello, con el fin de aprovechar de una forma más adecuada e integral el tiempo en todas y cada una de las sesiones del calendario de tutorías en el sistema abierto, y en su caso las sesiones presenciales que se programen en las modalidades a distancia, y eventualmente en línea.

Desde luego lo ideal sería contar con aulas equipadas con computadora portátil (lap-top), videoprojector de cañón, videocasetera, reproductor de DVD, pantalla de proyección y cortinas; de tal forma que tanto los tutores como los estudiantes no tengan que solicitar, transportar e instalar dichos equipos o en su defecto gestionar el préstamo, la programación y trasladarse a salas que cubran dichos requerimientos en forma continua. Ello redundaría en un mejor aprovechamiento de los 90 minutos en las tutorías del sistema abierto o en su caso en la hora destinada a las sesiones presenciales programadas a distancia, y eventualmente en línea . Sin embargo sabemos que el costo de este equipamiento es alto, de hecho lo ideal es la utilización de presentaciones en Power Point, dado que en ellas se pueden integrar los diferentes códigos: audio-escrito-visuales. En el caso del apoyo con acetatos únicamente se utiliza el lenguaje escrito-visual. De cualquier manera estos auxiliares facilitan la exposición y comprensión

de los contenidos en las relativamente breves sesiones tanto para los estudiantes como para el tutor y optimizan la asimilación del proceso enseñanza-aprendizaje en los contenidos de carácter teórico, metodológico y práctico de las diferentes asignaturas.

2. Contar con un programa permanente de cursos de capacitación en materia de cómputo y pedagogía de la enseñanza abierta, a distancia, y eventualmente en línea. Es indispensable un programa de capacitación en materia de conocimientos, desarrollo de habilidades y actualización de programas de cómputo para los estudiantes de los sistemas abierto, a distancia y eventualmente en línea. De este modo al llegar al 4° semestre de su formación académica donde cursan la asignatura de Procesos y Técnicas Informacionales, es decir computación aplicada a su carrera los alumnos no inicien o reinicien en términos estrictos sus conocimientos en materia de cómputo, sino más bien los afinen y perfeccionen en pos de lograr una aplicación especializada al final de su formación inicial en la disciplina. Esto les permitiría también estar en posibilidades reales de llevar cursos más avanzados de cómputo acordes a la especificidad de las cinco opciones terminales de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Igualmente importante es el hecho de que los tutores se capaciten como parte de su preparación académica en materia de computación, tanto en lo que se refiere a los programas básicos como a los especializados. Esta

capacitación deberá hacerse en función del perfil de los contenidos curriculares y de la ubicación de las materias que impartan.

Esta capacitación en materia de Informática de los estudiantes y tutores necesariamente implica un uso programado e intensivo de salas de cómputo habilitadas para tal fin, ya sea en la propia Facultad o bien en algunos de los Centros de Cómputo que posee la UNAM fuera de sus campus, en diferentes zonas de la ciudad. Una necesidad similar tienen los tomados en línea o bien cursados de acuerdo a los particulares ritmos y necesidades de aprendizaje de los destinatarios en los soportes que actualmente facilitan las nuevas tecnologías (videocassettes y CDs, por ejemplo); con las respectivas evaluaciones y certificaciones presenciales de la UNAM.

Estas acciones de tutores y estudiantes serían parciales si los funcionarios y trabajadores responsables de la operación del sistema abierto no se capacitan y aplican los avances de la informática a la planeación, operación y evaluación de las tareas académico-administrativas de la División Sistema Universidad Abierta de la FCPS, en coordinación con las instancias y/o dependencias de la UNAM que incidan en dichas labores.

3. Capacitación constante de estudiantes y tutores en materia de técnicas, métodos y prácticas pedagógicas. Esta actualización permitiría mejorar y perfeccionar el aprendizaje y la enseñanza del sistema en sus modalidades

abierta, a distancia y eventualmente en línea. Se pueden planear en coordinación con la CUAED y las instancias pertinentes.

4. Recursos económicos suficientes para equipar y dar mantenimiento adecuado a la infraestructura existente en materia de desarrollo e innovaciones tecnológicas. Para cumplir adecuadamente las funciones destinadas a los programas académicos, de investigación y de extensión en la enseñanza abierta, a distancia y eventualmente en línea, no sólo es necesario contar con recursos técnicos también es necesario darles mantenimiento.

La División SUA/FCPS requiere de apoyos económicos que en forma permanente garanticen la renovación, adquisición y mantenimiento preventivo y correctivo del equipamiento e infraestructura en materia de innovaciones y desarrollos tecnológicos. Sólo este mantenimiento garantiza el adecuado funcionamiento de sus actividades sustantivas y el desarrollo de los programas académicos en sus diferentes modalidades.

5. Recursos materiales que permitan desarrollar los programas de investigación académico-pedagógica. Estos estudios son indispensables para explorar nuevas posibilidades de abordaje e integración horizontal y vertical de los contenidos de las materias que conforman el actual Plan de Estudios, tanto al interior de las Ciencias de la Comunicación como de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria.

6. Fortalecer la extensión. Una faceta fundamental del quehacer académico es la extensión de la cultura a través de la planeación, organización y desarrollo de diversos actos y eventos académicos y culturales que complementen la formación del estudiante, tanto en las modalidades tradicionales de carácter presencial, como en las nuevas posibilidades que brindan las innovaciones y desarrollos tecnológicos a través de las videoconferencias.

7. Contar con personal académico y de apoyo pedagógico de tiempo completo para la elaboración de materiales didácticos adecuados a las modalidades, abierta, a distancia y eventualmente en línea. Es necesario reforzar con personal de tiempo completo las áreas de Asesoría Pedagógica y de Producción Editorial las cuales tienen una carga excesiva de trabajo, que en determinados momentos se convierte en un obstáculo para dar continuidad en forma fluida, sistemática y en tiempo, a los diferentes procesos de revisión y asesoría pedagógica. Algo similar sucede en las actividades de corrección de estilo y formación de los materiales didácticos, para pasar a la edición, que es una fase terminal que se realiza en instalaciones externas a la División SUA/FCPS, en los diferentes formatos impresos, audiovisuales y electrónicos.

Esta situación se da por el hecho de que se producen en forma permanente y simultánea materiales didácticos –fundamentalmente Guías de Estudio-

para las cuatro Licenciaturas que se imparten en la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad, las versiones en línea de las Guías de Estudio de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, y en términos generales la propia producción de materiales que en los casos de Ciencias de la Comunicación, y Sociología en un determinado momento del desarrollo curricular se despliegan en opciones terminales o en su caso en áreas de concentración. Esto prácticamente multiplica el trabajo por cinco en el caso de Comunicación en la producción de Guías de Estudio, algo parecido sucede en el caso de Sociología. Estas actividades permanentes se realizan sin contar el apoyo y la consecuente carga de trabajo adicional que el área de Asesoría Pedagógica da en forma periódica en el diseño, preparación, elaboración, reformulación y logística de cursos y pláticas de inducción para estudiantes y tutores del sistema abierto, a distancia y en línea, en los dos periodos anuales de ingreso al SUA.

En el caso del área de Producción Editorial el personal de medio tiempo revisa la redacción, corrige el estilo y forma las Guías de Estudio de las cuatro Licenciaturas que se imparten en la DSUA/FCPS, en el sistema abierto, y en línea –para el área de Relaciones Internacionales-. Además esta área también lleva a cabo en forma permanente labores de corrección, diseño y edición de documentos internos, así como tareas de apoyo para diversas áreas de la División.

8. Crear un programa permanente de evaluación de los aprendizajes, que permita dar seguimiento y continuidad a las acciones de planeación, administración y desarrollo de programas y proyectos de los sistemas de enseñanza–aprendizaje con el apoyo de las innovaciones y desarrollos tecnológicos . Actualmente la División SUA/FCPS fundamenta su operación académica, en términos generales, en un modelo sui generis con tendencia constructivista de enseñanza-aprendizaje, con ciertas adecuaciones espacio-temporales de acuerdo a la especificidad de las modalidades abierta, a distancia, y en línea, y desde luego a la particular forma de operación académico-administrativa del sistema abierto en la Facultad.

En ese sentido es necesario trabajar en forma conjunta y periódica en la investigación, diseño, operación y evaluación de modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje acordes a las características y necesidades de las modalidades de enseñanza (abierta, a distancia y eventualmente en línea) en términos generales. Es necesario también, atender a las particularidades propias que demandan los perfiles profesionales de los estudiantes y los requerimientos de los conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos de los Planes de Estudio de las Licenciatura en Ciencias de la Comunicación que imparte la División SUA.

Esta evaluación debe partir del principio de creación y fundamentación de un modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje multimodal, de acuerdo a la particular trayectoria del SUA/FCPS/UNAM. A partir de ahí se

implementaría un sistema permanente de monitoreo y evaluación en lo referente a los aspectos de eficiencia y eficacia de prácticas pedagógicas cotidianas dentro y fuera del aula, con el auxilio y apoyo de los medios de comunicación y los desarrollos e innovaciones tecnológicas, en interacción con los principales elementos del sistema: estudiantes, tutores y materiales didácticos. Ello presupondría también el diseño y aplicación sistemática de instrumentos de medición y evaluación cuantitativa y cualitativa del funcionamiento de la enseñanza abierta, a distancia y eventualmente en línea; con la participación del personal del área de Asesoría Pedagógica, los Responsables de las Licenciaturas, y los funcionarios de la División SUA. De la discusión y el análisis periódico de las evaluaciones de los aprendizajes se derivarían las medidas para corregir y adecuar el modelo general de operación del sistema abierto y en forma particular de sus modalidades específicas, así como de las modificaciones que necesariamente repercutirían en el terreno académico y en su funcionamiento administrativo.

Cabe agregar finalmente que la inversión en materia de medios de comunicación e innovaciones y desarrollos tecnológicos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Comunicación, se deberá contemplar como una inversión necesaria, paulatina y rentable a mediano y largo plazo para la eficiencia y eficacia del sistema. La función de planeación debe ser, de acuerdo a lo investigado en esta Tesis, adecuada y flexible a las cambiantes circunstancias del entorno educativo

de nuestro tiempo y considerar que las innovaciones tecnológicas se renuevan constantemente en beneficio de la educación.

ANEXO 1

ÍNDICE DE CUADROS

	pág.
Cuadro II-1 Requisitos de admisión al SUA/UNAM	55
Cuadro II-2 Perfil del alumno SUA/UNAM	57
Cuadro II-3 Perfil del tutor SUA/UNAM	59
Cuadro II-4 Perfil de material didáctico SUA/UNAM	64
Cuadro II-5 Acceso de los estudiantes a los medios y tecnologías para la educación a distancia	71
Cuadro II-6 Propuesta de los estudiantes respecto a el uso de los medios y las tecnologías para la educación a distancia	72
Cuadro II-7 Expectativa de uso de los medios tecnológicos para la educación a distancia en las Divisiones SUA	73
Cuadro II-8 Recursos para la educación a distancia con que cuentan las Divisiones	74
Cuadro II-9 Disposición para la adquisición de medios y tecnologías para la educación a distancia	75
Cuadro II-10 Antigüedad de las instituciones educativas abiertas y a distancia en el mundo hasta 2005	79
Cuadro II-11 Costo anual por alumno en diez instituciones educativas abiertas y a distancia en el mundo en 1997	81
Cuadro II-12 Comparación del SUA/UNAM con los estándares internacionales	82
Cuadro III-1 Número y porcentaje de carreras de Comunicación por quinquenio en México	94
Cuadro III-2 Los Planes de Estudio de la carrera de Comunicación en la FCPS/UNAM 1951-2005	101
Cuadro IV-1 Tecnologías con un costo relativamente bajo para el número de estudiantes señalados por curso	136

pág.

Cuadro IV-2	Resumen de costos por hora de estudio por estudiante tecnologías unidireccionales (1)	137
Cuadro IV-3	Resumen de costos por hora de estudio por estudiante tecnologías unidireccionales (2)	138
Cuadro IV-4	Resumen de costos por hora de estudio por estudiante tecnologías bidireccionales (1)	139
Cuadro IV-5	Resumen de costos por hora de estudio por estudiante tecnologías bidireccionales (2)	140
Cuadro IV-6	Resumen de puntos fuertes y débiles de las distintas tecnologías para el aprendizaje abierto y a distancia	147
Cuadro IV-7	Resumen de los puntos fuertes y débiles de las distintas tecnologías para el aprendizaje abierto y a distancia, aplicados a la enseñanza de la Comunicación en el SUA/FCPS/UNAM	149

FUENTES CONSULTADAS

Audiografía

Taller de Guión de Radio y T.V.

Realización: Mtro. Rolando Chía Pérez.
México, D.F., DSUA/FCPS/UNAM, 1996. 20 mins.
Educativo

Bibliografía

Bates , A. W. (Tony). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México, Trillas, 1999.

Benassini Félix, Claudia. *¿Desde dónde se enseña la comunicación en México?* PRIMER REPORTE DE TRABAJO CAMPOS PROFESIONALES Y MERCADOS LABORALES. México, Ed. Universidad Iberoamericana, 1996.

Cirigliano, Gustavo. *La educación abierta*. Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1983.

Carrier, Jean-Pierre. *Escuela y Multimedia*. México, Ed. Siglo veintiuno editores, 2002.

Del Río Reynaga, Julio. *Reflexiones sobre periodismo, medios y enseñanza de la comunicación*. México, Ed. FCPS/UNAM, 1993.

Diccionario de Ciencias y Técnicas de la Comunicación Social. Madrid, Ed. Paulinas, 1991.

Flichy, Patrice. *Una historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*. Barcelona, Ed, Gustavo Gili, 1993.

Forester, Tom. *Sociedad de alta tecnología*. México, Siglo veintiuno editores, 1992.

Galindo, Jesús y Luna, Carlos (comp.) *Campo académico de la comunicación; hacia un a reconstrucción reflexiva*. México, Ed. CONACULTA, 1994.

Gallardo Cano, Alejandro. *Curso de Teorías de la Comunicación*. México, Ed. FCPS/UNAM, 1990.

García Duarte, Noemí. *Educación MEDIÁTICA el potencial pedagógico DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS de la educación*. México, Ed. SEP/UPN/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2000.

- Lyotard, Jean Francois. *La condición posmoderna*. México, REI, 1996.
- MacBride, Sean; et al. *Un solo mundo, voces múltiples*. Comunicación e Información en nuestro tiempo. México, FCE (C.P. 372), 1993.
- Maldonado Reynoso, Norma Patricia, Incorporación de la nuevas tecnologías de comunicación en la modernización educativa superior: la Universidad virtual en México. Tesis de Maestría en Ciencias de la Comunicación. México, FCPS/UNAM, 2001.
- McFarlane, Angela. *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*. Madrid, Ed. Aula XXI/Santillana, 2001.
- McQuail, Denis. *Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas*. México, Ed. Paidós (Comunicación 18), 2ª Ed. 1993.
- McQuail, Denis. *Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas*. México, Ed. Paidós (Comunicación 18), 3ª Ed. 2001.
- Mattelart, Armand; Mattelart, Michéle. *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Ed. Paidós (Comunicación 91), 1997.
- Nora, Simon; Minc, Alain. *La informatización de la sociedad*. México, FCE (C.P. 204), 1992.
- Quéau, Philippe. *Lo Virtual. Virtudes y Vértigos*. España, Ed. Paidós (Hipermedia 1), 1995.
- Rheingold, Howard. *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona, Ed. Gedisa (Límites de la ciencia), 1996.
- Rifkin, Jeremy. *El Fin del Trabajo*. Barcelona, Ed. Paidós (Estado y Sociedad 42), 1997.
- Rocha Ruíz, Ernesto. *Investigación y Teorías de la Comunicación Masiva. Hacia una comprensión de la Agenda-Setting*. México, Ed. Arbor/ UANL, 1995.
- Trejo Delarbre, Raúl. *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*. México, Trillas, 1996.
- Uvalle Berrones, Ricardo, et al. *Reflexiones en torno al devenir de los planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. México, Ed. FCPS/UNAM, 1991.
- Yépez Hernández, Margarita. *Ciencias de la comunicación cuarenta años después*. En: *Reflexiones en torno al devenir de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. Uvalle Berrones Ricardo, et al pág. 20

Cibergrafía

<http://inegi.gob.mx>

De acuerdo a ANUIES. Anuario Estadístico. Población Escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos (varios años) México, D.F. (Información actualizada al 25 de febrero del 2005).

<http://mexicanadecomunicación.com.mx>

Baena Paz, Guillermina. "Diagnóstico y prospectiva de las carreras de comunicación en México", *Revista Mexicana de Comunicación* N° 91 febrero-marzo 2005.

<http://mexicanadecomunicacion.com.mx>

Karam, Tanius. "En busca de comunicadores comprometidos con la sociedad. Un cuarto modelo de la enseñanza en las ciencias de la comunicación." *Revista Mexicana de Comunicación*. N° 89 octubre-noviembre 2004.

<http://sua.politicas.unam.mx/suainfo>

Página vigente del SUA/FCPS/UNAM en Internet.

<http://www.cuaed.unam.mx>

<http://www.observatoriolaboral.gob.mx>

Secretaría del Trabajo y Previsión Social, del gobierno federal (última modificación 31 de marzo del 2005).

www.politicas.unam.mx/sua/Indexf.htm

Página del SUA/FCPS/UNAM en Internet, hasta febrero del 2005.

www.ucm.es/BUCM/cee/doc.htm

Becerra, Martín. De la divergencia a la convergencia en la sociedad informacional: fortalezas y debilidades de un proceso inconcluso. Docente e investigador en la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Este artículo forma parte de la tesis doctoral del autor, que realiza en la Universitat Autònoma de Barcelona con el apoyo de la Fundación Antorchas.

Documentos

Camacho Olín, Othón. Conferencia: "La experiencia del SUA/FCPS en la formación de una generación única de Licenciados en Ciencias de la Comunicación, en Chiapas", dictada por el tesista en la Mesa SUA/FCPS, en el marco del evento: *Encuentro Universitario de Escuelas de Comunicación: "La Transición de la Enseñanza de la Comunicación; de la Visión Teórica a la Visión Pragmática"*, organizado por la FCPS/UNAM y el CONEICC, el 28 de octubre del 2000, en la FCPS/UNAM.

CUAED/UNAM. *Manual de organización*. México, CUAED/UNAM, 1998.

CUAED/Secretaría General/UNAM. *Programa de Transformación del Sistema de Universidad Abierta, situación actual*. México, CUAED/Secretaría General/UNAM, (Cuaderno de Trabajo 2), 1998.

DSUA/FCPS/UNAM. *Carpeta de Orientación Vocacional SUA Al encuentro del mañana*. Quinta Exposición de Orientación Vocacional 2001. México, 2001.

FCPS/DSUA, Informe de Actividades 2004. Enero 2004.

FCPS/UNAM. Documento de Autoevaluación del Programa Académico de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Secretaría de Planeación y Evaluación. México, FCPS/UNAM, Mayo de 2005.

SUA/FCPS/UNAM. Plantillas de Profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, semestres 2005-1 y 2005-2.

SUA/FCPS/UNAM. *Memoria del Sistema de Universidad Abierta*. Documento Interno. UNAM, 1998.

SUA/FCPS/UNAM. *Diagnóstico SUA/UNAM*. Documento Interno, 1998.

Tapia Campos, Martha Laura. Documento: *La FCPyS: una historia de sus planes de estudio (Historia documental)*, UNAM, México, 1985. Citado por Yépez Hernández Margarita. *Ciencias de la comunicación cuarenta años después. En Reflexiones en torno al devenir de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. Uvalle Berrones Ricardo, et al. pág. 20

Hemerografía

Benassini Félix, Claudia. "Carreras de comunicación en México: entre la crisis y la esperanza", en **Revista Mexicana de Comunicación**. México, Fundación Manuel Buendía, A.C., N° 71 Sep./Oct. de 2001. págs. 28-33

Gaceta UNAM **Acuerdo por el que se reorganiza la coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia**. 22 de Septiembre del 2003.

Martínez, Omar Raúl. "La formación profesional del periodista", en **Revista Mexicana de Comunicación**. México, Fundación Manuel Buendía, A.C., N° 71 Sep./Oct. de 2001. págs. 4-5, 50

Verón, Eliseo. **Esquema para el análisis de la mediatización**. En Diálogos de la Comunicación N° 48 oct. 97 pág.11

Videografía

Entre la certeza y la duda. Formación Básica Común. Metodología II

Realización: Mtro. Rolando Chía Pérez. Tutora: Mtra. Laura Cházaro

México, D.F., DSUA/FCPS/UNAM, 1996. 28 mins.

Educativo.

Prensa política del siglo XIX

Desarrollo, régimen y estructura de los medios de comunicación colectiva en México I.

Realización: Mtro. Rolando Chía Pérez. Tutora: Irma Lombardo.

Color, México, D.F., DSUA/FCPS/UNAM, 1993. 22 mins.

Educativo

Taller de Guión de Radio y T.V.

Realización: Mtro. Rolando Chía Pérez.

Color, México, D.F., DSUA/FCPS/UNAM, 1996. 31 mins.

Educativo