



“El saber de mis hijos hará mi grandeza”

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

Tesis

*Desarrollo Profesional de docentes de Ciencias de la Comunicación de la
Universidad de Sonora: formación y profesionalización, significados desde los
actores*

Que para obtener el grado de:
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:
Lizeth Gabriela Gámez Grijalva

Directora:
Dra. Emilia Castillo Ochoa

Octubre 2019. Hermosillo, Son

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora, a 21 de octubre de 2019

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

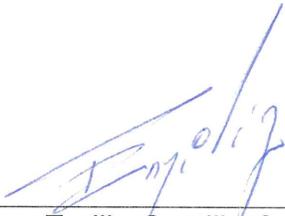
Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

Universidad de Sonora

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***Desarrollo Profesional de docentes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora: formación y profesionalización, significados desde los actores*** presentado por la pasante de maestría, *Lizeth Gabriela Gámez Grijalva*, con número de expediente 205202499, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente



Dra. Emilia Castillo Ochoa
Asesor – Director



Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Asesor – Sinodal



Dra. Lisset Aracely Oliveros Rodríguez
Asesor – Sinodal



Dra. Claudia Tapia Ruelas
Asesor – Sinodal – Externo

*Tesis dedicada a las mujeres de mi vida, Mercedes Betancourt (nana Meche) y
Patricia Grijalva que inspiran todo lo que hago.
A mi papá, Manuel Gámez por su apoyo incondicional.*

A Julieta y Santiago, mis motores.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a la Universidad de Sonora, en especial al Programa de Maestría en Innovación Educativa por darme la oportunidad de continuar con mis estudios.

A la Dra. Emilia Castillo, por su guía y constante motivación por culminar este proceso. Gracias por impulsarme a realizar lo que al principio parecía imposible.

A mis asesores sinodales, Dra. Lisset Oliveros, Dr. Edgar González y Dra. Claudia Tapia Ruelas, por su apoyo, consejos, observaciones y sugerencias. A la Dra. Gloria Valencia por recibirme con los brazos abiertos en la Universidad Católica de Manizales durante mi estancia de investigación.

A cada una de las maestras y maestros del programa de maestría, sus enseñanzas son invaluableles.

Infinitas gracias a Any e Irene, las extrañaré tanto. Siempre dispuestas a ayudar en todos los procesos burocráticos y con una sonrisa en el rostro, son las mejores.

A mis compañeros de la MIE, sin ustedes esto no hubiera sido lo mismo, tan diversos y tan geniales. Gracias a mis compañeras de desarrollo curricular, por sus risas, por las bromas, por las comidas, por la música, por los cafés y las anécdotas. Gracias, Laura por tomarte el tiempo de leerme y por tus comentarios llenos de honestidad.

Agradezco a mi pareja, por estar a mi lado durante todo el proceso, por escuchar mis quejas, por darme su punto de vista, por ser incondicional. Gracias, Ricardo por creer en mí.

Finalmente, gracias a mi principal red de apoyo, mi familia.

Resumen

La siguiente tesis de enfoque cualitativo, tuvo como finalidad analizar las etapas de desarrollo profesional (inserción, etapa intermedia y avanzada) de docentes de ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora a partir de los significados que estos actores le otorgan a estos procesos, considerando las características del campo disciplinar de la comunicación. Del diagnóstico realizado que emerge del análisis de los resultados, se planteó una propuesta de mejora retomando la teoría de la innovación educativa. El estudio se realizó a docentes de tiempo completo y asignatura, el instrumento aplicado fue la entrevista semi estructurada. Los resultados indican que el ingreso a la docencia en Educación Superior está marcado por la oportunidad laboral, sin embargo, emergen otros motivos como la vocación y el interés por realizar investigación. Las actividades formativas (formales e informales) y el porqué de su realización se encuentran vinculadas al mejoramiento, sin embargo, es un índice muy bajo de docentes que realizan estas actividades. Dentro de las principales conclusiones se destaca como la diferencia contractual influye en la identidad institucional y en la profesionalización docente.

Palabras clave: docencia, desarrollo profesional, educación superior, formación docente.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO	3
1.1 TRANSFORMACIONES DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES	4
1.1.1 <i>Formación y profesionalización</i>	6
1.1.2 <i>Contexto internacional</i>	7
1.1.3 <i>Disciplina de la comunicación: origen y escuelas</i>	9
1.1.4 <i>Universidad de Sonora y la licenciatura en ciencias de la comunicación</i>	12
1.2 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	16
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
1.4. OBJETIVO GENERAL	25
1.4.1 <i>Objetivos específicos</i>	25
1.5 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	25
1.5.1 <i>Preguntas específicas</i>	26
1.6 JUSTIFICACIÓN	26
CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	28
2.1 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN ESCENARIO GLOBAL.....	29
2.2 PROGRAMAS FEDERALES E INSTITUCIONALES DIRIGIDOS A LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	30
2.3 CARACTERÍSTICAS DEL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN COMO DISCIPLINA	34
2.4 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR	39
2.4.1 <i>Etapas: inserción, intermedia y avanzada</i>	41
2.4.2 <i>Trayectoria académica</i>	45
2.4.3 <i>Construcción de la identidad profesional en la docencia</i>	47

2.5 FORMACIÓN COMO MEDIO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN	51
2.6 APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO Y ESTATUS PROFESIONAL. ELEMENTOS PARA COMPRENDER EL DESARROLLO PROFESIONAL	54
2.7 PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR PARA LA INTERPRETACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	58
CAPÍTULO III: RUTA METODOLÓGICA	63
3.1 INTRODUCCIÓN.....	64
3.2 ENFOQUE, PARADIGMA, TIPO DE INVESTIGACIÓN Y MÉTODO.....	65
3.3 INSTRUMENTO Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	67
3.3.1 Descripción del instrumento	68
3.4 DIMENSIÓN Y CATEGORÍAS	68
3.5 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, INFORMANTES Y CRITERIOS DE SELECCIÓN.....	70
3.6 CARACTERÍSTICAS SOCIO ACADÉMICAS Y LABORALES DE LOS INFORMANTES.....	71
3.7 PROCEDIMIENTO DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	73
3.8 LIMITACIONES DEL ESTUDIO	73
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	74
4.1 ANÁLISIS INTERPRETATIVO: UNA MIRADA DESDE LOS DOCENTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNISON.....	75
4.2 APRENDIZAJE PROFESIONAL EN LA ETAPA DE INSERCIÓN A LA DOCENCIA	76
4.1.1 Primeros pasos en la docencia: diversidad de influencias	76
4.1.2 Principales experiencias desafiantes en los primeros años de docencia	80
4.1.3 Experiencias facilitadoras en la etapa de inserción.....	84
4.2 CONOCIMIENTO PROFESIONAL A PARTIR DE LAS DIVERSAS ACTIVIDADES FORMATIVAS	88
4.2.1 Cursos institucionales: oferta insuficiente para unos, aunque pertinentes para otros	89
4.2.2 Realización de posgrados: circunstancias diversas en el camino a su obtención.....	93

4.2.3 “Sientes que te falta algo”: reconocimiento de la necesidad formativa..	99
4.2.4 De la experiencia profesional en la comunicación	102
4.3.5 Experiencia docente: de la práctica a la mejora	105
4.2.6 Expectativa a futuro.....	106
4.3 ESTATUS PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN	112
4.3.1 “La universidad es grandiosa”: percepción docente de la institución ..	112
4.3.2 Responsabilidad y compromiso.....	115
4.3.3 Armonía entre vida personal y académica	116
4.3.4 Condiciones laborales de los profesores de asignatura	118
4.3.5 Reconocimiento social, de pares y alumnos	119
4.6 IDONEIDAD DE LOS PROCESOS FORMATIVOS, SEGÚN EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES	125
4.6.1 “Necesitamos gente que hable nuestro idioma”: fortalecer cursos de actualización disciplinar, metodologías y temas emergentes de la comunicación	126
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	130
5.1 MOTIVOS DE INGRESO A LA DOCENCIA	131
5.2 DIFERENCIA CONTRACTUAL Y DESARROLLO PROFESIONAL.....	133
5.3 PERSPECTIVA DEL DOCENTE COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.....	135
5.4 PROPUESTA DE PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DISCIPLINAR DEL PROFESORADO DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA	137
5.4.1 Planteamiento	138
5.4.2 Propuesta de mejora para la actualización del profesorado de LCC de la UNISON	139
5.5 REFLEXIONES FINALES	144
5.6 RECOMENDACIONES	146
5.7 AGENDA DE INVESTIGACIÓN	147
BIBLIOGRAFÍA	149

ANEXOS	174
---------------------	------------

Índice de figuras

Figura 1. Características de las disciplinas	37
Figura 2. Fases de la carrera docente.....	46
Figura 3. Modelo teórico de interpretación	61
Figura 4. Modelo de marco metodológico	65
Figura 5. Inserción a la docencia.....	87
Figura 6. Actividades Formativas	109
Figura 7. Interpretación del estatus profesional.....	124
Figura 8. Procesos formativos ideales desde la experiencia docente	129
Figura 9. Propuesta de Mejora	137
Figura 10. Estructura de propuesta de mejora	141

Índice de tablas

Tabla 1. Profesores UNISON unidad Hermosillo y matrícula atendida	13
Tabla 2. Dimensión y Categorías de Análisis	68
Tabla 3. Categoría, subcategoría y pregunta	69
Tabla 4. Criterios de selección	70
Tabla 5. Características de los informantes de TC.....	71
Tabla 6. Características de los Informantes de Asignatura	72
Tabla 7. Significados del conocimiento profesional a partir de las actividades ...	111
Tabla 8. Significados del estatus profesional	125

Introducción

El desarrollo profesional de los docentes se encuentra definido por etapas, así mismo a factores referidos a la profesión, al contexto laboral y se ve influenciado por las exigencias del perfil requerido por la globalización y la sociedad del conocimiento en el aspecto de que al incrementarse o redefinirse los requerimientos del perfil docente, en el que no basta con contar con los conocimientos disciplinares, el docente tiene que realizar las adecuaciones pertinentes haciendo uso de sus habilidades, recursos institucionales o personales que le permitan equipararse a estos requerimientos.

Los procesos formativos de los docentes son parte fundamental en todas las etapas de desarrollo profesional en el aspecto de la adquisición de habilidades o técnicas pertinentes para la práctica. Es a través de la formación permanente que involucre estudios de posgrados, actualización disciplinar, habilitación pedagógica, tecnológica y la experiencia práctica que los docentes de Educación Superior (ES) podrán profesionalizar su quehacer, y transformarse en profesionales de la educación.

En este sentido, la comunidad docente de ciencias de la comunicación, no se encuentra exenta de estas exigencias que son consecuentes a los cambios estructurales propiciados por la globalización. Por otra parte, el campo de la comunicación al encontrarse en un proceso de legitimación disciplinar, los docentes que a su vez conforman el subcampo educativo de esta área, por medio de la profesionalización en las etapas que dibujan el desarrollo profesional contribuirían a este proceso. Es decir, por medio de la profesionalización de los docentes, por un lado, se contribuye a la construcción de la comunicación como disciplina y por otro, alcanzar los estándares de calidad educativa se vuelve factible.

La siguiente investigación a partir del paradigma cualitativo buscó determinar los factores de la comunidad docente de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora que han definido su desarrollo profesional y establecer los significados que le otorgan a su rol en la profesión docente, como docentes y pertenecientes al campo de la comunicación.

A partir, del análisis de los resultados y haciendo uso de la teoría de la innovación educativa se plantea una propuesta de mejora que emerge como respuesta ante del diagnóstico de desarrollo profesional de los sujetos de estudio, la cual plantea posibles alternativas a los elementos que de alguna manera han significado una barrera en sus trayectorias.

La investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos, en el primero se muestra el contexto donde se encuentra inmerso el objeto de estudio, los antecedentes de investigación, así mismo como el planteamiento del problema. En el segundo capítulo se delinear los referentes teóricos empleados, cabe señalar el carácter interdisciplinar utilizado para la interpretación de los resultados. Además, en el tercer capítulo se traza la ruta metodológica. El cuarto capítulo cumple la función de mostrar los resultados de la investigación. Por último, en el capítulo cinco se encuentran las conclusiones, reflexiones finales y la propuesta de innovación educativa que emerge del análisis de la información y la reflexión.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Transformaciones de las Instituciones de Educación Superior y su relación con el desarrollo profesional de los docentes

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son el producto de una serie de cambios estructurales en consecuencia de múltiples factores que han influenciado su existencia desde los cimientos. Brunner (2007) señala que factores externos e internos han propiciado esos cambios en la universidad latinoamericana; entre esos factores externos se encuentra la globalización, las crisis económicas que contribuyeron al cambio de relación entre instituciones y Estado, los cambios del gobierno universitario que han otorgado una autonomía casi simbólica a las universidades, las transformaciones sociales propiciadas por el surgimiento de la clase media y de la demanda de ésta por un espacio en la ES, las manifestaciones de inconformidad social que se engendraron en el espacio universitario, entre otras.

Sin embargo, el factor determinante que ha significado una transformación en las IES y en todos los aspectos sociales es la globalización, Giddens indica, que ésta hace referencia a “un conjunto de procesos definidos por factores económicos y políticos, que por una parte transforman la vida de las sociedades y las instituciones sociales y además expanden sistemas y fuerzas transnacionales” (citado en Castillo, León, Montes, Oliveros, 2016 p. 3). En este sentido, Gil Antón (2009) señala que el papel del Estado se ha reducido y el del mercado ha incrementado lo cual ha repercutido en la regulación de las relaciones sociales e institucionales. En otras palabras, al ser el mercado el que dicta el desarrollo de las IES las decisiones académicas son motivadas por cuestiones económicas, por lo tanto, las universidades además de ser lugares de aprendizaje y recintos designados a la creación y difusión de conocimiento para el bien social, hoy en día lo que generen, (conocimiento y/o tecnología) se deberá capitalizar (Altbach, 2011; Marringe, 2010). Es en este contexto de globalización, donde se gestan las sociedades del conocimiento, las cuales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2005 señaló que son las sociedades capaces de identificar, producir tratar, difundir conocimiento para aplicarlas en el desarrollo humano, bajo los parámetros de calidad y pertinencia, por

medio de la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así mismo como de la innovación y que engloban nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación.

Uno de los desafíos que la sociedad del conocimiento plantea para las IES es la de ofrecer servicios educativos pertinentes y de calidad (Ronzo, Orozco, Segovia 2009). Lo anterior se refleja en el énfasis en la formación docente, en los aspectos pedagógicos, disciplinares, de habilitación en TIC como medio didáctico, así mismo como en la obtención de posgrados; ya que es en los docentes donde recae la función de formar al capital humano que se incorporará a al mercado laboral.

En las aulas se requiere de un profesorado capaz de brindar los insumos necesarios, que guíe en el proceso de aprendizaje a los alumnos; se reconoce que para alcanzar los estándares de calidad en las IES, se vuelve fundamental que los profesores cuenten con una formación permanente y que sean competentes ante los nuevos requerimientos contextuales.

Con respecto a la perfil docente requerido por la globalización y la sociedad del conocimiento Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) señalan que por medio de la práctica, el profesor permita desarrollar los conocimiento y habilidades de los alumnos para distintos ámbitos de la vida, que a la vez, reconozca que es de los principales actores en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, que representa un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del mercado laboral, a las formas de organización laboral, a las TIC, a la actualización permanente y a que la innovación en su quehacer es indispensable.

Las competencias profesionales con las que el profesorado debe contar “son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios (...), lo que han de saber y saber hacer los profesores para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea” (Bozú y Canto 2009 p. 91). Los mismos autores agregan que el perfil del profesor universitario requerido debe ser un profesional que toma decisiones, flexible, comprometido con su labor porque

reflexiona sobre su práctica, lo cual le otorga elementos para mejorar constantemente.

1.1.1 Formación y profesionalización

Los procesos formativos de los docentes en las IES son fundamentales para la profesionalización de esta comunidad, sin embargo, la formación deberá ser pertinente con la fase de desarrollo profesional en la que se encuentre el profesorado. Es decir, al ser distintas las etapas del profesorado a lo largo de su trayectoria, lo son de igual manera sus necesidades formativas, por lo tanto, este proceso deberá de corresponder a la etapa en la que el docente se encuentre.

Con respecto a la profesionalización, esta se refiere al proceso que valida una profesión en el aspecto laboral (Novoa, 1997), en cuanto a la docencia, serían todas aquellas acciones que busquen legitimar a la profesión; “los docentes deben asumir la conciencia de ser profesionales en proceso permanente de formación, lo que quiere decir que con la práctica cotidiana se va aprendiendo, pero a la vez reconocer la necesidades de una formación permanente para mejorar su desempeño” (Castillo y Cabrerizo, 2005 p. 212). En otras palabras, un docente profesionalizado es un profesional en la educación. Si bien, es común que el concepto de formación docente y profesionalización se mezclen, se considera necesario para fines de la investigación diferenciar estas cuestiones.

En relación con el desarrollo profesional, este a su vez se encuentra definido también por cuestiones referidas a la profesión y al contexto laboral, se ve influenciado por las exigencias del perfil requerido por la globalización y la sociedad del conocimiento en el aspecto de que al incrementarse o redefinirse las exigencias del perfil docente, en el que no basta con contar con los conocimientos disciplinares, el docente tiene que realizar las adecuaciones pertinentes haciendo uso de sus habilidades, recursos institucionales o personales que le permitan equipararse a estas cuestiones. En esta línea, Lomelí (2016) indica que, la formación docente, deberá ser continua, puesto que, aunque el docente logre adquirir ciertas competencias necesarias para su práctica, esto no implica que su proceso formativo haya concluido ya que puede buscar, adquirir nuevas competencias, pues estas no

son estáticas. La actualización, formación continua, a lo largo de la trayectoria son cuestiones indispensables.

Retomando a Lomelí (2016), la autora sugiere que el perfil del docente se ha transformado tanto en características como en su labor pedagógica, en la escuela tradicionalista, el profesor era transmisor de conocimiento y máxima autoridad incuestionable, actualmente el profesor deberá ser una guía y un orientador del aprendizaje. Con respecto a su rol en la sociedad y reconocimiento también se ha modificado, cuestión que se abordará en el transcurso de la investigación.

Los cambios referidos en el apartado como consecuencia de la globalización han repercutido en todos los ámbitos de la sociedad y sus instituciones. No solo han reformulado a las IES como un espacio de aprendizaje y de generación de conocimiento, sino que también ha generado en sus actores académicos una redefinición de su perfil en pro de la calidad educativa, donde la formación permanente es indispensable en y para el desarrollo profesional.

1.1.2 Contexto internacional

En 2011 UNESCO, a partir de un diagnóstico de los docentes de ES, propone desarrollar políticas públicas enfocadas a la formación continua para impulsar el perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza, por medio de la promoción de planes integrales de superación pedagógica y de formación docente.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2010, en esta misma línea, recomienda el perfeccionamiento del personal docente en este mismo contexto en el aspecto de formación constante para contribuir a alcanzar los estándares de calidad educativa.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde la década de los 70 ha generado distintos programas de formación profesional docente para responder a las necesidades de profesionalización de la comunidad docente, enfocándose con mayor énfasis en la obtención de posgrados de los profesores de tiempo completo (ANUIES, 2000).

Por su parte, la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) en conjunto con la UNESCO en 2009 coincidiendo con otros

organismos, hacen las mismas recomendaciones para la planta docente de Ciencias de la Comunicación de Latinoamérica: profesionalización del personal docente, habilitarlos en cuestiones pedagógicas, prácticas y tecnológicas.

Todas estas recomendaciones anteriormente descritas, son retomadas por el Estado en políticas públicas y son impulsados como programas de desarrollo, cuya finalidad es la de fortalecer a la ES por medio de la formación docente.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 del Gobierno de la República mexicana menciona que alcanzar una educación de calidad se encuentra dentro de las cinco prioridades del Estado, se señala que para lograr tal prioridad es indispensable contar con un capital humano preparado que sea fuente de innovación, que lleve a los estudiantes a su mayor desarrollo humano. Se plantean como estrategias fomentar programas de formación docente, impulsar la capacitación permanente en prácticas pedagógicas y manejo de TIC en todos los niveles educativos.

Con base en el PND, se desarrolla el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, el cual establece como esencial fortalecer la profesionalización docente, impulsar la formación docente, así mismo como esquemas que propicien una renovación de la planta académica, promover reformas legales que impulsen la actualización de estos, la utilización de TIC para la formación del personal docente; todas estas estrategias como mecanismos de aseguramiento de calidad en las IES.

La Universidad de Sonora (UNISON) en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017, retomando lo señalado en los documentos federales anteriormente mencionados, con respecto a la formación del personal académico en el apartado de fortalecimiento y renovación de la planta académica señala como objetivo específico: “desarrollar las competencias profesionales de docencia universitaria mediante un proceso integral de formación y actualización disciplinaria y didáctica” (p. 101). De igual manera se puntualiza la necesidad de apoyar a los docentes a realizar posgrados de calidad que aporten a su disciplina así mismo se reconoce necesario mejorar los procesos para gestión y obtención de becas que permita la obtención de grados.

Por otro lado, con respecto a los cursos de formación que la institución

otorga, se señala que se deberá diseñar un catálogo de éstos que propicien una formación básica y deseable de los profesores, así mismo como diseñar mecanismos normativos para que todos los profesores participen en los cursos de actualización didáctica y pedagógica. Con respecto a estos programas de formación, son permanentes y están dirigidos a toda la planta académica; a través del portal oficial de la institución se puede acceder a la “Plataforma de Cursos de Formación Docente”, donde se encuentran calendarizados una serie de talleres, seminarios y cursos de actualización pedagógica y tecnológica dirigidos por la Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad de Sonora (UNISON, 2018). Lo anterior hace referencia al personal docente en general, es decir los de tiempo completo (TC), asignatura y técnicos académicos.

Las distintas recomendaciones de los organismos internacionales enfocadas a la formación de los docentes en un espacio de ES, han sido generadas con base a las necesidades detectadas en estudios específicos cuya finalidad es la de mejorar los aspectos señalados. Por su parte los programas que nacen de esas recomendaciones son las respuestas federales e institucionales antes esos diagnósticos. El enfoque que se le ha dado a la formación docente desde una modalidad permanente es el reflejo de la importancia de este proceso en la dinámica de aprendizaje.

1.1.3 Disciplina de la comunicación: origen y escuelas

La disciplina de la comunicación surge en Estados Unidos a principios del siglo XX por medio de la escuela de periodismo fundada en la Universidad de Columbia cuya pretensión era la de profesionalizar a futuros periodistas, respondiendo a la necesidad de analizar los fenómenos comunicativos en consecuencia de la emergente masificación de los medios de comunicación. Sin embargo, para que la disciplina permaneciera en el campo académico se volvió necesario científizarla por lo tanto, se introdujeron ciencias sociales a los programas de formación de periodistas (Fuentes y Vidales, 2011).

Giménez (2011) señala que es en los años 30 y 40 del siglo pasado cuando se fija en núcleo disciplinario de comunicación por medio de las aportaciones de

Lázarsfeld, Kurt Lewin, Carl Hovland y Harold Laswell cuya base teórica estuvo fundamentada en el modelo de comunicación de Shanon y Weaver en 1948, que posee como tesis central el intercambio de mensajes entre emisor y receptor y los efectos de este proceso. Lo cual tuvo implicaciones en la consolidación de la disciplina como una ciencia empírica y cuantitativa, respondiendo así al modelo de razón experimental.

Sin embargo, es a partir de la segunda guerra mundial cuando la escuela de Frankfurt inspira un nuevo modelo científico, el de la razón crítica el cual, hace cuestionar el modelo cuantitativo de la escuela empírica puesto que no se contempla la influencia histórica y cultura de la comunicación. Estas dos tendencias se conjugaron y se diversificaron, generando así el carácter híbrido característico de la comunicación que se abordará con más detalle en el apartado teórico de esta investigación.

En México, el surgimiento de las escuelas de periodismo es en los años 40 pero fue hasta la década de los 60 cuando la matrícula fue en aumento, debido a la expansión de las empresas de comunicación y al creciente desarrollo tecnológico (Rizo, 2009). Es en este periodo cuando se funda la primera licenciatura en ciencias de la comunicación de América Latina en la Universidad Iberoamericana, donde la diferencia con las ya ofertadas licenciaturas en periodismo fue la formación teórica que permitiera el análisis de fenómenos comunicativos complejos. Sin embargo, se carecía de un perfil de egreso que estuviera relacionado con los requerimientos del mundo laboral. Es en 1974 cuando ciencias de la comunicación se empezó a ofertar en la Universidad Autónoma de México Xochimilco lo cual repercutió en que esta licenciatura se estableciera en más IES públicas (Fuentes, 2010).

Fuentes y Vidales (2011) indican que en este contexto, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación Para América Latina (CIESPAL) ya se había establecido como una figura de autoridad en el ámbito de la comunicación, este organismo primero se encargó de capacitar profesores en el ámbito del periodismo, para después impulsar el cambio de escuelas de periodismo a escuelas de comunicación dándole prioridad a los estudios científicos de los

fenómenos comunicativos y de comunicación social, donde se analizaba la realidad y contexto latinoamericano, más de 200 docentes se habían capacitado en este organismo en los cinco niveles de formación profesional:

1) Científicos sociales, con capacidad de investigar y hacer propuestas fundamentales en el desarrollo de la teoría y el método, y aún para la concepción epistemológica de la comunicación y su interacción con otros sectores de las ciencias sociales y el conocimiento en general; 2) Estrategas y planificadores, que puedan diseñar planes, programas y proyectos, y ejecutarlos, para que diversos sectores usen la comunicación en forma sistemática y racionalizada, vinculándola, cuando sea necesario, a proyectos específicos de desarrollo integral y cambio social; 3) Operadores de los medios, en el sentido de los profesionales que pueden comandar centros de producción de cine, de televisión o de prensa, entendiendo tal trabajo en su concepción completa y global; 4) Productores de contenido, es decir, aquellos profesionales que tienen a su cargo la codificación de los mensajes en lenguajes escritos, en imágenes o sonidos, caso típico de los periodistas, guionistas, libretistas, caricaturistas, etc.; 5) Técnicos, que comprenden a quienes utilizan habilidades diversas, como las ilustraciones, la ilustración sonora, el laboratorio o las partes físicas de la producción. (p. 58)

Los mismos autores, señalan que además del CIESPAL, la enseñanza y la investigación de la Comunicación en Latinoamérica han estado impulsadas por otros organismos como la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC) y la Federación Latinoamericana de Facultades de la Comunicación (FELAFACS).

Con lo anterior se pueden distinguir tres periodos formativos en la licenciatura de comunicación: el primero que hace referencia a una formación periodística, el segundo a una formación intelectual y por último una formación científica social. Sin embargo, la ubicación temporal de estas corrientes formativas no implica que esas tendencias hayan desaparecido, por el contrario, su reproducción o incorporación de ciertos elementos de cada corriente a diversos programas de estudio a propiciado una diversificación en los comunicólogos (Amezcu, 2015).

Para dar cuenta de este punto basta revisar las licenciaturas afines registradas que actualmente se encuentran ofertándose. En la actualidad, Ciencias de la Comunicación es impartida en 469 IES en México, atendiendo a una matrícula de 70, 498 estudiantes. En el estado de Sonora, esta licenciatura es ofertada en 9 Instituciones con una matrícula de 1204 alumnos (ANUIES, 2016).

Por otro lado, retomando lo señalado al principio del apartado con respecto al carácter híbrido de la disciplina, esto ha propiciado que sus docentes se especialicen en posgrados referentes a las ciencias sociales, si a esto aunamos que la oferta de posgrados en México de comunicación se reduce a 60 programas de maestría de los cuales solo 10 cuentan con reconocimiento de calidad de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), 6 doctorados con 2 programas de calidad y de 6 a 8 programas de doctorado con área de concentración en comunicación, en otras palabras, no hay más de 100 estudiantes en México profesionalizándose en comunicación (Fuentes Navarro, 2018), resulta un panorama complicado para asumir las recomendaciones del PDI de la UNISON, que señala como primordial los estudios de posgrado disciplinares de la comunidad docente.

1.1.4 Universidad de Sonora y la licenciatura en ciencias de la comunicación

La ES en Sonora emerge con la creación de la UNISON, Castillo (1999) menciona que para la década de los sesentas, la universidad tuvo su período de desarrollo más avanzado, aumenta la matrícula y por ende los docentes. Se fundó en el año de 1942 y es hasta 10 años después que se empiezan a ofertar las primeras licenciaturas. Los primeros veinticinco años y hasta la década de los sesenta, la UNISON se relacionó estrechamente con los grupos políticos del estado. La oferta educativa cubría las necesidades sociales, puesto que las profesiones eran acordes al desarrollo económico de la entidad (Rodríguez, 2000). Actualmente, es la Institución de ES, más grande del estado.

Con respecto a los docentes de la UNISON y siguiendo a Rodríguez, señala que son dos puntos cruciales los que han definido los motivos de ingreso y permanencia en la universidad por parte de este grupo; la primera responde al incremento a la matrícula, pero también a las relaciones personales, es decir, fueron invitados a pertenecer al medio universitarios por medio de conocidos, ex compañeros o ex profesores, eso habla de la apertura y de la necesidad de la institución por completar una planta académica; el segundo, se debió a las ventajas

laborales que significaba pertenecer a la institución, además de prestigio social. Actualmente, la unidad Hermosillo cuenta con un personal docente compuesto por 2135 miembros (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Profesores UNISON unidad Hermosillo y matrícula atendida*

Profesores		Alumnos
UNISON	2135	22 723
Profesores de Ciencias Sociales	392	5 635
Profesores de LCC	70	756

Fuente: elaboración propia a partir del portal de planeación (UNISON, 2019).

La escuela de Ciencias de la Comunicación se funda en el año de 1982, coincidiendo su fundación con la etapa que Gil Antón (2010), señala como de expansión acelerada; aunado a esto, regionalmente, una serie de conflictos abonaron a la creación de esta licenciatura casi de una manera improvisada. Castillo (1999) señala, que la hoy inexistente Universidad del Noreste (UNO) era la única IES que ofertaba la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la región, pero sus altos costos y baja calidad académica provocó un movimiento estudiantil que exigía la mejora de esta.

El Gobierno del Estado, en respuesta a la problemática, decidió gestionar con la Universidad de Sonora la creación del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. La primera dificultad fue la ausencia de académicos especializados en la rama de la comunicación, así mismo como la falta de infraestructura y de un plan de estudios. Para afrontar la falta de académicos se recurrió a la contratación de docentes del centro del país y de personal de la región cuya formación fuera afín a la nascente licenciatura incluyendo recién egresados o en proceso de egreso. Es decir, desde sus orígenes LCC en la UNISON debido a su surgimiento repentino careció de una comunidad docente totalmente inmersa en la disciplina, incluso según Castillo (1999) era poco el personal docente

profesionalizado.

Ciencias de la Comunicación cuenta con la acreditación de su programa académico por parte del Consejo de Acreditación de la Comunicación A.C. (CONAC) otorgado en el año 2016 con vigencia hasta el año 2021. La evaluación realizada obedece a los estándares de calidad internacional retomados por CONAC, cuya finalidad es la mejora de las IES mediante el seguimiento de las recomendaciones realizadas al departamento. Con respecto a sus docentes, 33 son de tiempo completo (TC), 35 de asignatura y dos profesores que son técnicos académicos de los cuales el 67% cuenta con estudios de posgrado y el resto con el nivel de licenciatura, si bien, hay más profesores con posgrados debido a las políticas institucionales de profesionalización académica como lo son el apoyo a la realización de posgrados tanto institucionales como sindicales, resulta pertinente determinar las motivaciones para la realización de estos o para las actividades formativas, puesto como se ha mencionado en apartados anteriores, los procesos de formación docentes son permanentes.

Por otro lado, el mismo informe señaló en sus observaciones que son pocos los docentes que realizan actividades formativas en los aspectos pedagógicos, disciplinares o de habilitación de TIC y sugiere la creación de estrategias para fomentar que el personal académico retome las actividades formativas de una manera permanente con la finalidad de que los docentes estén actualizados y capacitados ante los nuevos desafíos de la comunicación, del contexto cambiante en el que se encuentra la disciplina y el mismo alumnado, el cual, señaló en el mismo informe citado, que estos señalaron a los evaluadores que la falta de actualización de algunos docentes es evidente.

Castillo (1999) señala que el rol social de los docentes está definido por su saber específico y esta a su vez determinado por su conocimiento disciplinar. En ese sentido, la autora señala que en la licenciatura de ciencias de la comunicación la actividad prioritaria de la comunidad docente son las labores de enseñanza seguida por la investigación y la difusión. Sin embargo, el EPA (2016) señala que son solo los profesores de TC son los que tienen la función de realizar actividades investigativas.

Son pues las labores de docencia, hasta el momento la principal función o rol social del personal académico, los cuales deberán regirse por un plan institucional de estudios. En el caso de LCC, desde su fundación ha contado con cuatro planes de estudio (Castro, 2000) los cuales se describirán a continuación brevemente junto con las características de los docentes en esos periodos:

- Plan 79-2, fue el mismo plan que estaba implementado en la UNO, estuvo operando tres años, su función fue la profesionalizar alumnos en los aspectos periodísticos y en comunicación rural, política, organizacional y educativa. Durante el periodo de vigencia de este plan, la falta de una comunidad docente con experiencia y afín a la comunicación fue la constante
- Plan 82-1, contó con una elevada matrícula, se incluye el taller de fotografía y dos especialidades: publicidad y propaganda y comunicación educativa. Este plan se caracterizó por la incorporación de un marco teórico de ciencias sociales. En este periodo la licenciatura contaba con tres docentes comunicólogos
- Plan 85-2, sus áreas de conocimiento fueron ciencias sociales, ciencias de la comunicación y conocimientos teóricos de corte práctico. Con respecto a los docentes de este plan, se contó con 22 comunicólogos de un total de 63 académicos, el resto contaba con estudios profesionales referidos a las ciencias sociales. Cabe destacar que este periodo se caracterizó por una planta docente de origen disciplinar de ciencias de la comunicación rotativo, debido a que los profesores con este perfil contaban con contratación determinada y eran de asignatura (Castillo, 1999), este plan estuvo en vigencia 19 años
- Plan 2043, basado en la estrategia de aprendizaje de competencias, con las áreas de formación de especialidad y de integración. Oferta 6 especialidades: comunicación organizacional, comunicación educativa, comunicación política, comunicación y cultura, comunicación periodística y producción de medios. Comprende aspectos de formación general y contiene elementos que el alumno aplicará a lo largo de la carrera. Actualmente sigue vigente, aunque se espera que para el próximo ciclo escolar (2019-2) se implemente

un nuevo plan. Los docentes y sus características en este periodo son las que se analizan en la presente investigación.

El desarrollo de LCC en la UNISON, ha correspondido a lo señalado en el apartado anterior con respecto a las tendencias impulsadas desde los organismos internacionales, esto en relación con los planes de estudio. Sin embargo, destaca la ausencia de una comunidad docente cuyo origen disciplinar sea la comunicación, aún cuando los primeros planes estaban dirigidos con más énfasis a una formación periodística; esto podría ser en consecuencia al carácter interdisciplinar de la licenciatura. Por lo anterior, el análisis de la comunidad docente actual podría brindar una perspectiva general de cómo esta está conformada y si responde a las exigencias del modelo formativo que se imparte actualmente.

1.2 Antecedentes de investigación

En relación con el desarrollo profesional Imbernón (2017), señala que este proceso inicia con la elección del sujeto a formarse en determinada disciplina (y no en la incorporación a las IES) que exige una formación continua o permanente no solo disciplinar sino también pedagógica para desarrollar las habilidades pertinentes que permitan compartir el conocimiento de los profesores con sus alumnos; es decir la formación docente es un proceso transversal que en conjunto con aspectos contextuales y laborales dibuja el desarrollo profesional a lo largo de todas las etapas que éste implica (Martínez, 2015; Novoa 2015; Tenti, 2005).

A continuación, se señalan algunos antecedentes con sus respectivos hallazgos considerados pertinentes. Primeramente, se hace referencia a el desarrollo profesional desde una perspectiva general, después desde la perspectiva de los profesores de asignatura puesto que este grupo también forman parte de la presente investigación y, por último, se señalan cuatro estudios cuya población son sujetos adscritos a la disciplina de la comunicación, donde dos de ellos son de la UNISON.

Feixas (2004) realizó una investigación que involucró a 253 de los profesores de la *Universitat Auntonoma* de Barcelona (UAB) y a la *Universitat Politècnica de*

Catalunya (UPC) para conocer los elementos que influyen en su desarrollo profesional. Se determinó que los factores que influyen en este proceso son: la experiencia educativa y profesional, motivación, la reflexión sobre la práctica, formación y conocimiento pedagógico, la influencia de los departamentos académicos, la política del profesorado, condicionamientos de tipo social, entre otros. Se aplicó un cuestionario, entrevista y análisis de documentos. Los principales hallazgos del cuestionario son los siguientes: La mayoría de los docentes no cuentan con formación inicial y distribuyen su tiempo entre la docencia (47%), la investigación (37%) y la gestión (16%). De acuerdo al apartado de formación psicopedagógica el 30.4% ha participado en talleres de formación facilitados por la institución, un 55% no ha realizado ningún tipo de programa de formación, un 8.7% ha participado en programas de formación de profesorado novel y el 22% ha participado en algún congreso, seminario o foro sobre la docencia. Se destacan otras actividades formativas, el 59.3% consideró las conversaciones informales con otros profesores como determinantes en su práctica docente, el 56.5% mencionó realizar actividades autodidactas, un 28.8% había realizado observaciones esporádicas de la docencia de compañeros y un 10.3% ha intercambiado experiencias en su área de conocimiento con pares.

Con respecto a las entrevistas, se encontraron como elementos facilitadores para la formación, el contacto con profesores más experimentados, y en particular con los compañeros que comparten asignatura porque ayudan a discutir sobre las prácticas docentes. Además, la motivación, fue otro elemento mencionado considerado como esencial para el desarrollo profesional, como el interés personal por mejorar, la vocación docente y la validación de pares. En el análisis de documentos se detectó una necesidad de formar a los docentes en aspectos metodológicos y en el uso de TIC para tenerlas a disposición del aprendizaje.

Como conclusión se destaca que aquellos profesores que han orientado su docencia hacia el aprendizaje de los estudiantes los siguientes factores son los que han contribuido a su desarrollo: la retroalimentación de sus alumnos, las actividades basadas en la reflexión de la docencia, la asistencia a cursos de formación,

participación en congresos, seminarios, foros sobre la docencia, conversaciones informales con profesores, la formación autodidacta, las publicaciones sobre la docencia en un área específica, la preparación de materiales multimedia y en algunos casos el apoyo de un cónyuge docente.

Villar (2001) a través de su estudio cualitativo detectó tres momentos que definen el desarrollo profesional docente: el ingreso, permanencia y la promoción, el estudio abarcó a 18 sujetos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México (UNAM); a partir de cuatro categorías de análisis: la institución, la situación laboral (ingreso, promoción y permanencia), la docencia y las percepciones de los docentes sobre su profesión. Los hallazgos muestran que los académicos iniciaron su trayectoria a una edad entre los 21 y 27 años, aproximándose a lo señalado por Gil Antón (1994), donde la edad en promedio de los académicos mexicanos al incorporarse a las IES oscilaba entre los 22 y 34 años.

Por otro lado, se indicó de manera consensuada que el ingreso al campo académico no fue una decisión pensada y preparada, sino más bien producto de las circunstancias contextuales. Además, se señaló que la docencia significa la actividad central de su desarrollo profesional. Con respecto a la profesionalización se mencionó que se imparten cursos de didáctica en la facultad, pero se consideran insuficientes, también se hace señala que la institución ha propiciado apoyos a algunos profesores para realizar estudios de posgrado.

López, García, Pérez, Montero y Rojas (2016) realizaron una investigación de corte cualitativo que involucró tres universidades públicas mexicanas cuyo objetivo fue el entender la forma en que los profesores de tiempo parcial o asignatura en cuanto a sujetos adscritos a una IES entendían su rol, describían su realidad y se desarrollaban profesionalmente, se entrevistaron a 56 profesores. La investigación resalta que las IES cuentan con una normatividad ambigua con respecto a los profesores de tiempo parcial, donde se da prioridad a los de TC, lo cual consecuentemente posiciona al tiempo parcial en una situación de desventaja. También se señala que los profesores de asignatura buscan seguir

profesionalizándose, que realizan actividades de actualización continua y que buscan una plaza de TC para mayor estabilidad laboral.

Fernández y Artiguenave (2015), por medio de un estudio exploratorio determinaron las experiencias formativas y de inserción de 17 profesores de comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata, Argentina. Dentro de los principales hallazgos se encuentran que los profesores de comunicación en el periodo de inserción buscan desarrollar estrategias para legitimar su ejercicio docente en su espacio de trabajo como medio para el reconocimiento institucional. Con respecto al aspecto formativo, se inclinan a la realización de actividades de profesionalización disciplinar. En relación con sus experiencias en el campo educativo, estas resultaron complicadas en el aspecto de incorporación al modelo institucional, sin embargo, se destaca que los docentes buscan solventar esas dificultades asumiéndolas como áreas de oportunidad.

Ramírez (1999), Realizó una investigación de metodología mixta en la Universidad de Sonora para analizar el efecto de los Programas de Formación y/o Desarrollo Pedagógico (PFDP) ofertados por la institución, 3 de ellos a cargo de la Dirección de Desarrollo Académico y uno por el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, tomando como objeto de estudio 4 tipos de sujetos: autoridades de la institución, coordinadores de los PFDF, maestros y estudiantes. En cuanto al grupo de maestros se consideraron dos grupos, los que habían realizado programas de formación y maestros que nunca habían participado en tales programas. Se incluyeron 80 maestros, 40 ex participantes y 40 no participantes. Para el grupo de participantes se seleccionaron 10 sujetos por programa tratando de incluir la mayor variedad posible en cuanto a género, edad, adscripción disciplinar y departamental, categoría laboral, entre otras. Los datos fueron recolectados mediante cuestionarios y entrevistas.

Los principales hallazgos señalan que los maestros participantes en los PFDP habían experimentado cambios importantes con relación a la forma de diseñar y planear sus cursos, también los datos sugirieron que la participación en estos programas repercutió positivamente en las concepciones de los participantes

con respecto a su rol como docente, así mismo como sus percepciones y actitudes hacía la enseñanza. Otra cuestión detectada, fue el apoyo institucional hacía los cursos de planeación de clase que se representó en cursos estructurados, por otro lado, los cursos enfocados a ejecución y evaluación de clase, no contaron con la misma estructura, es decir, carecían de servicios de asesoría, práctica guiada y retroalimentación; en consecuencia, los docentes que quisieron implementar un cambio para mejorar sus técnicas pedagógicas se enfrentaron con obstáculos como condiciones poco favorables, ambientes de trabajo hostiles donde predominaba un estilo tradicional de impartición de clases. En el ámbito individual, se detectaron 2 factores que influyeron en los PFDP y sus logros, la razón de ingreso de los participantes y sus deseos por implementar lo aprendido, los que ingresaron a los programas para obtener puntos para promoverse tendieron a mostrarse pasivos y a demostrar menos compromiso que quienes se inscribieron motivados por los temas impartidos en los cursos. Por otro lado, también se detectó que el contexto laboral juega un papel decisivo en las posibilidades de poner en práctica lo aprendido en los cursos. También se señala que los cursos de la UNISON carecen de reconocimiento institucional real, tiene carácter de instancia administrativa, limitada infraestructura, escaso personal e insuficientes en cuanto a la población de docentes que tiene la institución.

Castillo (1999), publica una investigación etnográfica de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, este estudio es marco referencial del presente trabajo; la autora compara las características socio educativas, laborales y de profesionalización de la planta docente de los años 1982 que es el año de fundación de la licenciatura y 1995. Las principales aportaciones señalan con respecto a la edad de ingreso en 1982 la edad promedio era de 30 años, aunque un porcentaje alto oscilaba entre 21 y 25 años sin experiencia docente.

Con respecto a los grados académicos en 1982 casi la mitad de los profesores tenía pasantía de licenciatura o bachillerato, para el año de 1995 disminuyó el personal con pasantía de licenciatura y el 27% de la planta realizó estudios de posgrado, aunque el aumento es considerable aún se muestra un bajo

grado de formación en posgrados. En el año de 1984 se iniciaron programas de actualización disciplinar en un principio dirigidos a la planta de tiempo completo, para el año de 1989 se hacen extensivos a los docentes de asignatura, en el periodo de 1984 a 1995 se registraron 36 eventos como cursos, talleres, seminarios organizados por la UNISON específicamente por el Departamento de Formación de Recursos Humanos de la Universidad de Sonora desde 1991 y por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Ciencias de la Comunicación (CONEICC).

Por último, De Garay (1992) en su investigación de los académicos de ciencias de la comunicación registró para el año 1991, 82 IES que impartían ciencias de la comunicación, de las cuales el 24.4% eran del sector público y el 75.4% privadas, en la cuales se mostraron 2776 plazas académicas, de las cuales 37.5% se ubicaban en instituciones públicas y 62.5% en el sector privado, indicando mayores contrataciones en este último tipo de IES. Con respecto al tipo de contratación de los académicos, los de TC representaban el 16.2%, medios turnos 7.9% y por horas el 75.9%, siendo estos últimos los de contratación dominante.

Las anteriores investigaciones plantean el desarrollo profesional de los docentes universitarios desde distintos contextos, de cómo las actividades formativas conforman este proceso y en el caso específico de los maestros de asignatura, como su condición contractual ha repercutido en esta cuestión debido a que ésta representa además de inestabilidad laboral una dificultad para la realización de actividades formativas con fines profesionalizantes. Se describe desde las aportaciones empíricas que los cursos formativos impartidos por las instituciones no han sido suficientes para cumplir con las necesidades docentes y que se ha dado más impulso a las actividades de investigación sobre la docencia.

Por otro lado, los docentes, reconocen la importancia de acceder a cursos de formación pedagógica; además de ser de utilidad para la práctica han repercutido positivamente en su rol como docente.

Se encuentra que los docentes de ciencias de la comunicación han marcado su desarrollo profesional por medio de la profesionalización en posgrados y en cursos formativos ofertados por la institución y que es una comunidad que se

reconfigurado con el paso de los años en el aspecto de formación permanente para la mejora. Además, queda en evidencia que la expansión generada por la demanda y la apertura de espacios en las IES para la impartición de ciencias de la comunicación el tipo de profesor que ha predominado es el de asignatura.

1.3 Planteamiento del problema

Uno de los principales retos que plantea la globalización para las IES, es la impartición de una educación de calidad. UNESCO (2013) señala que la educación de calidad se refiere a que la educación deberá ser pertinente, equitativa, que responda a las necesidades del alumno, a su contexto y al contexto global, fomentando el pensamiento crítico, emprendedor y que propicie un aprendizaje para toda la vida impartida por docentes competentes.

En este sentido, un docente competente sería aquel que además de contar con conocimientos disciplinares se ha formado en cuestiones pedagógicas, tecnológicas correspondientes a su práctica profesional. Bakieva et al., (2016) indican que una buena docencia enfocada a la calidad educativa se deriva de dos factores: a) la actualización disciplinar y b) la formación docente pedagógica y de metodología didáctica.

El campo académico de la comunicación, no se encuentra exento de estos retos, para el caso de LCC de la UNISON, se ha buscado alcanzar estos parámetros por medio de la certificación que funge como indicador de calidad del programa, es en el año 2011 cuando la licenciatura obtiene su primera acreditación otorgada por CONAC, los cuales a partir de lineamientos específicos determinan si los programas cumplen con las características necesarias para la misma (Oliveros, 2018). Una de cuestiones a evaluar es el personal docente, ya que es en este sector donde recae la formación del alumnado, el informe de esta organización del año 2016 indicó que son pocos profesores los que realizan actividades de profesionalización, lo cual se señaló como una necesidad a atender. En este sentido, Díaz (2003) indica que la formación de profesores en ES ha significado un tema controvertido por la relación calidad de la enseñanza con calidad del profesor, puesto que la calidad de la institución suele relacionarse con la calidad de sus docentes.

Si bien, elevar los niveles de calidad no es una cuestión que el docente pueda solucionar por sí mismo, ya que para alcanzar la calidad educativa se requiere la intervención de los distintos niveles de gobierno y de la sociedad en general, el docente puede significar un factor de cambio en su espacio escolar, puesto que la figura del docente es fundamental en el proceso educativo (Chehaybar, 2007). Los docentes y su formación en todas las etapas de desarrollo profesional son un factor elemental en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa y para el caso específico del campo de la comunicación Fuentes Navarro (2018) señala que la profesionalización de los docentes de comunicación es imprescindible en las que denomina tres disyuntivas de la legitimación de la disciplina: las escuelas de comunicación, producción sistemática de conocimiento y su ejercicio social. Es decir, son los profesores de esta área de conocimiento un eje transversal que de encontrarse actualizados y en un proceso permanente de formación podrían definir la orientación y consolidación de la disciplina además de brindarle pertinencia socio cultural que repercutiría en oportunidades laborales para los futuros comunicólogos. De no existir programas curriculares pertinentes en las escuelas de comunicación realizados por profesores profesionalizados, que generen conocimiento, difícilmente la comunicación podrá contar con un espacio propio en el ejercicio social.

En contraste, el contexto de la ES mexicana propicia un ejercicio de la profesión docente priorizando el conocimiento disciplinar, tomando como evidencia los grados académicos; es decir, se da por hecho equiparable el dominio de la asignatura con el dominio de la enseñanza (De la cruz y Alamilla, 2018; Bakieva, et al., 2016). Incluso, con el cambio de enfoque de las políticas de formación hacia lo disciplinar ocurrido a principios de la década de los noventa del siglo anterior, en la universidad, la obtención de grados ha fungido casi como el único indicador de profesionalización (Chávez y Benavides, 2011). No cumpliendo en un sentido estricto con las características requeridas para considerárseles como miembros de una profesión (Casas, 2009). Al carecer de una regulación normativa con respecto a la formación docente, las habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de una docencia de calidad se encuentran comprometidas por el escaso índice de profesores profesionalizados. Lo anterior podría implicar una dificultad adicional

para el proceso de legitimación del campo académico de la comunicación, en el sentido de que las condiciones de la ES para el ejercicio de la docencia están enfocadas a la credencialización más que al proceso formativo permanente, lo cual como se señaló con anterioridad es uno de los elementos necesarios para la consolidación de la disciplina.

La tendencia en las IES es privilegiar las actividades relacionadas con la investigación, son los profesores de TC los que más realizan estas actividades, y lo de asignatura son los que en su mayoría llevan la carga de docencia, sin embargo, las cuestiones relacionadas a esta (la docencia) y su mejoramiento son desplazadas en términos de prestigio, beneficios e incentivos, lo cual repercute en el sentido de pertinencia que se les da a los procesos formativos. Para el caso de ciencias de la comunicación a nivel nacional y del mismo modo en la UNISON la mayoría de los docentes son de asignatura (CONAC, 2016; Razgado y Rojas, 2006).

Los beneficios a los que se hace referencia están relacionados además de la estabilidad laboral, al acceso a programas como PRODEP (Programa para el Desarrollo del Personal Docente) el cual está dirigido solo al personal de TC y en caso de la UNISON a el PEDPD (Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente), el cual por medio de la evaluación de una serie de actividades relacionados con la docencia, tutoría e investigación, otorga una retribución económica dividida en niveles que son dependientes al puntaje de la evaluación; el nivel más alto es el VII y representa alrededor de 11 500 pesos mensuales (UNISON, 2019).

En algunas universidades de país están regulados programas de incentivos designados a los profesores de asignatura (Buendía y Acosta, 2016). Lo anterior, incluye a la UNISON, en la cláusula 136 del Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) se establecen los requerimientos para la participación en este programa que otorga 15, 500 pesos anuales a los profesores con este tipo de contrato. Si bien, los estímulos al grupo de TC y asignatura son una realidad, la diferencia es sustancial.

Es en este contexto de exigencia de calidad educativa, de no regulación de la formación permanente, donde las condiciones disciplinares de profesionalización

académica son limitadas se encuentra el objeto de estudio. Se consideró pertinente analizar a partir de los sujetos su perspectiva con respecto a lo anterior descrito, para determinar los elementos que han sido fundamentales en cada una de las etapas de su desarrollo profesional y como estas han impactado en la configuración de su trayectoria y en su perspectiva con respecto a su rol en la ES y en la legitimación de la disciplina de ciencias de la comunicación.

1.4. Objetivo general

Analizar los significados que los docentes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora otorgan a su proceso de desarrollo profesional.

1.4.1 Objetivos específicos

- Determinar los motivos de ingreso a la docencia en Educación Superior y las experiencias que significaron una ventaja o desventaja en esta etapa de desarrollo profesional
- Analizar:
 - el desarrollo profesional de los profesores de TC y asignatura
 - La perspectiva de los docentes de comunicación sobre su práctica laboral en el mercado académico
- Diseñar propuesta de transformación y cambio, a partir del diagnóstico de desarrollo profesional dirigida a personal académico de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora.

1.5 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los significados que los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora otorgan al proceso de su desarrollo profesional con respecto a las categorías de aprendizaje, conocimiento, estatus profesional?

1.5.1 Preguntas específicas

- ¿Qué significado otorgan al proceso de inserción y formación los docentes de LCC y cuál fue su efecto en esta etapa de desarrollo profesional?
- ¿Qué significado tienen los docentes de la formación profesional?
- ¿Cuáles son los motivos para realizar o no actividades formativas?
- ¿Qué opinión poseen los docentes de comunicación sobre su trayectoria profesional?
- ¿Qué consideran los docentes que hay que transformar e innovar para la mejora de calidad educativa desde la docencia?

1.6 Justificación

La formación didáctica y pedagógica como procesos permanentes, así mismo como la actualización disciplinar tiene como finalidad establecer una docencia de calidad en función de profesionalizar capital humano capaz de enfrentar los desafíos que la sociedad del conocimiento establece. En el caso de los docentes de Ciencias de la Comunicación que son pertenecientes a una disciplina que aún se encuentra consolidándose en la academia; además adaptarse a los requerimiento del mundo globalizado deberá definirse por medio de la generación de conocimiento y para la institucionalización de su campo, es necesario realizar un balance entre las actividades que posibiliten la investigación y la docencia de calidad por medio de la formación permanente de los docentes, ya que estas dos cuestiones son inseparables en el proceso de legitimación de la disciplina según Fuentes Navarro (2018).

Ciencias de la Comunicación tiene grandes alcances, los procesos comunicativos son los que permiten establecer el diálogo, las relaciones interpersonales que en conjunto con los nuevos desarrollos tecnológicos representan un campo de estudio cada vez más amplio y no solo en los aspectos de uso de los medios masivos de comunicación, sino incluso de análisis de discursivos, cuestiones culturales y políticas. Por lo anterior, se vuelve necesario que los docentes a cargo de formar a futuros comunicólogos se encuentren

permeados de los constante cambios contextuales y sociales donde converge la comunicación mediante la actualización disciplinar y que al mismo tiempo puedan guiar el aprendizaje aplicando las técnicas adecuadas obtenidas por medio de la formación pedagógica y con esto elevar los niveles de calidad de la ES impartida en las aulas de LCC y que esto repercuta en egresados aptos para afrontar las demandas del mercado laboral, pero además capaces de cuestionar y analizar su realidad.

La bibliografía revisada indica la importancia de la formación permanente de los docentes y como está impacta en todas las etapas del desarrollo profesional, sin embargo se considera pertinente establecer cuáles son las razones que propician o no la formación permanente de los docentes a lo largo de su trayectoria desde la propia experiencia de los que están inmersos en este campo para con el conocimiento generado hacer visibles las fortalezas y necesidades de mejora para este grupo docente, para los objetivos de la institución y del programa de licenciatura. Por otra parte, el conocimiento generado tendrá su contribución al desarrollo de la Educación Superior en México, Sonora, en las escuelas de Comunicación y a los estudios sobre uno de los principales actores de la educación, los docentes.

CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

2.1 Instituciones de Educación Superior en un escenario global

La interacción entre sociedad, universidad y Estado se ha modificado como resultado de la globalización, (Castillo, 2016; Gil Antón, 2009; Ordorika, 2006). Al ser el mercado el regulador social las “reglas del juego” cambiaron, esto en referencia al denominado estado benefactor, en el cual el financiamiento a la universidad se daba sin vigilancia, de manera benigna y negligente (Acosta, 2013).

En este sentido, Ordorika (2006) señala que la influencia del mercado desató las iniciativas de rendición de cuentas en todos los ámbitos de la sociedad, se hace referencia a una reducción de confianza de la sociedad hacia las universidades y es en este contexto donde se impulsaron las políticas públicas de evaluación, donde por medio de éstas el estado ejercería control hacía estas entidades. Es a partir de la década de los ochentas del siglo pasado cuando el financiamiento público hacía las IES se redujo en la mayoría de las naciones (Altbach y Johnstone, 1993; Johnstone, 1998; World Bank, 1994, 2000 citados en de Wit, 2011). Esta situación, aunada a la crisis financiera mexicana de la misma década repercutió en la reducción del salario docente y dio partida a la implementación de políticas públicas de deshomologación salarial donde por medio de la aplicación de indicadores de desempeño (con amplio énfasis a las labores investigativas) se otorgaron estímulos adicionales que compensarían la caída de los salarios en consecuencia del recorte presupuestal hacía las IES y a las nuevas políticas de rendición de cuentas. Sin embargo, estas políticas han sido dirigidas a los docentes de TC, Buendía et al., (2017) indican que la deshomologación salarial al beneficiar solo a los profesores-investigadores de TC ha propiciado un sistema académico de castas que castiga a los que cargan con el peso de la docencia y premia a los que tienen las condiciones institucionales para dedicarse a la investigación.

Por otro lado, cabe señalar que lo anterior mencionado se encuentra enmarcado en una de las principales exigencias de la globalización y la sociedad del conocimiento para el sector educativo, la calidad en todos los niveles de enseñanza. Para el caso de la ES en México esta se ha contemplado como prioritaria y se ha reconocido que la formación y profesionalización docente en todas

las etapas de desarrollo profesional es fundamental para equipararse a este requerimiento (PND, 2018, PSE, 2018). No obstante, aspirar a la calidad educativa bajo las condiciones contextuales y estructurales vinculadas con el fenómeno social, económico y político que significa la globalización resulta complicado en el aspecto de que las actividades vinculadas con la formación docente al no estar relacionado con la generación de conocimiento que para la actualidad es equiparable a bienes económicos (Muñoz, 2011), no cuentan con el mismo impulso que la investigación, ya que al ser las universidades los centros por antonomasia de esta actividad se hacen pertinentes promover las acciones para generar nuevo conocimiento y figurar dentro del modelo económico mundial. Resultaría pertinente pues, propiciar en las IES el equilibrio entre las actividades referidas para con ello incidir en la profesionalización de toda la comunidad docente para que consecuentemente impacte en la calidad educativa.

2.2 Programas federales e institucionales dirigidos a la formación y profesionalización docente

Desde la década de los setentas del siglo pasado, se comenzaron a gestar programas dirigidos a la formación y a la profesionalización docente basados en las políticas públicas impuestas por el Estado. En la misma década, la ANUIES realizó un diagnóstico preliminar de las IES, de donde se desprendieron las siguientes acciones institucionales: 1) Establecimiento de centros de didáctica en las universidades y 2) Elaboración de un Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP 1970), este programa se implementó en 1972 y su enfoque estaba dirigido a la profesionalización docente por medio de cursos, seminarios de actualización disciplinar y pedagógicos, su modelo se aplicó en distintas IES de país (Chehaybar, citada en Galicia 2006). En este mismo periodo, la cantidad de posgrados en ES incrementaron sustancialmente, el surgimiento de este tipo de posgrados, correspondían a la creciente demanda por profesionalizar docentes y de dotarlos de las herramientas pedagógicas adecuadas para mejorar la docencia.

Para el inicio de la década de los noventa, las políticas de profesionalización

fueron enfocadas a la realización de estudios de posgrados disciplinares y de habilitación en la investigación, Estévez (2009) señala que este nuevo enfoque de la política pública no consideró que la mayoría de los académicos de universidades públicas estaban dedicados a la docencia y tendieron a beneficiar a un sector determinado que contaba con las características necesarias para desarrollarse bajo esos nuevos parámetros. De los programas que surgen a partir de esta nueva etapa en las políticas de formación se encuentran SUPERA (Programa Nacional de Superación del Personal Académico) y PRODEP.

SUPERA surge en 1993, dentro de sus objetivos se encontraba la actualización disciplinar de los docentes de TC y de asignatura por medio de diplomados y cursos. Buscaba impulsar que los académicos de TC a cursar maestrías y doctorados de calidad (ANUIES, 1993). Para la década del noventa, retomando a Galicia, señala que el surgimiento de Programas de Formación Docente tuvo un enfoque hacía la realización de posgrados sobre todo disciplinares, aunque hubo un auge en posgrados de educación para de una manera complementar el énfasis hacía lo disciplinario, debido a que, por medio de un diagnóstico educativo, se concluyó que aún existían deficiencias formativas en los docentes de las IES.

A finales de 1996 aparece el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) hoy día, PRODEP elaborado en conjunto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), este programa contempla dos facetas, la primera brindar becas a profesores de carrera que se encuentren contratados antes de 1996 para que cursen un posgrado y la segunda, comprometer a las IES a solo contratar personal de TC que cuente con el perfil deseable (ANUIES, 2000).

En relación a los Programas dirigidos a la obtención de posgrados de la UNISON, Estévez (2009), señala que en la institución ya contaba con la tradición de apoyar a su comunidad docente en la realización de estudios de posgrado con su propia lógica interna antes de que las políticas de profesionalización enfocadas a las cuestiones disciplinarias fueran implementadas a nivel federal.

El apoyo para la realización de posgrados en la UNISON, opera mediante dos vertientes, por un lado, los programas derivados de las políticas federales como lo es PRODEP y por otro las becas institucionales. En relación a PRODEP la UNISON señala en su PDI como prioritario propiciar que los docentes participen en esta convocatoria para la obtención del perfil deseable, este programa federal, consiste en profesionalizar a los profesores para que desarrollen sus capacidades investigativas, docencia, desarrollo tecnológica e innovación para la mejora social (SEP, 2018). Para participar es necesario demostrar equilibrio en docencia, tutoría, dirección individualizada, gestión y producción académica, además es requisito obtener perfil deseable para participar en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD) el cual tiene dentro de sus objetivos, reconocer y estimular la calidad, productividad, dedicación y permanencia del profesorado, promover la obtención de posgrados, fomentar el trabajo colegiado, fortalecer las funciones de docencia, la estructura académica y evaluar las actividades en las que participa el docente (UNISON, 2018). Estos programas denominados de incentivos tienen la finalidad de fomentar la actividad docente por medio de la estimulación económica, los maestros de asignatura debido a su condición contractual no tienen acceso a estos estímulos.

Por otro lado, los programas de Formación derivados de las políticas de profesionalización, fueron retomados en distintas IES del país, adaptando de acorde a su presupuesto, políticas internas e intereses particulares de cada institución, dirigidos a la impartición de cursos, diplomados o talleres enfocados a cuestiones pedagógicas, disciplinares o tecnológicas, Zúñiga (2002) señala que estos se han caracterizado por su diversidad en contenido y forma, además que han carecido de impacto suficiente para responder a las necesidades de formación de los docentes de la ES, han contado con poco apoyo institucional para su implementación, además de que se suele carecer de espacio o de la infraestructura necesaria para llevarlos a cabo. Unos están orientados hacia la formación pedagógica y otros a la actualización, estos programas se presentan en forma de cursos sueltos. Siguiendo al mismo autor, los cursos de formación docente se han presentado en tres formas; a) diseñados sin un diagnóstico previo a las necesidades docentes b) cómo

respuesta a las sugerencias de los docentes y c) como copia de programas de otras instituciones.

A un nivel discursivo se han colocado en la misma jerarquía la formación docente permanente (pedagógica/didáctica) y la obtención de posgrados en las áreas disciplinares de los docentes, sin embargo, las acciones más concretas se han dirigido hacia estas últimas, esto debido a según Hernández et, al. (1999) a los cambios de la política nacional y su efecto sobre las IES, es así como la formación docente pasó a considerarse como una cuestión de actualización disciplinar o de estudios de posgrados de igual manera, en el área disciplinar de los docentes. Estos cambios en la política nacional se refieren al impacto de la globalización y las pautas que ha dado para la incorporación de los países a la vorágine de corte empresarial; lo que significó para las IES y sus docentes un reajuste en la relación entre estas entidades.

Con respecto a los programas dirigidos a la profesionalización académica, Galaz y Estévez (2015) mencionan que su implementación no ha contribuido en su totalidad a la profesionalización de los docentes esto debido a que los mecanismos cuantitativos de regulación del desempeño docente se anteponen a los cualitativos. Es decir, la obtención de credenciales y rangos académicos al estar motivada por incentivos económicos ha incitado a la simulación y a que la vida académica esté en función de los programas, no a la institución a la que se suscribe, sin embargo, la pertenencia, obtención de estos rangos y credenciales significan prestigio en el campo académico.

En este sentido, no hay una cantidad suficiente de investigación empírica que demuestre que la aplicación de las políticas de profesionalización haya repercutido en el nivel de calidad de la ES (Acosta, 2015; Canales, 2008; Ibarra, Rondero, 2008; de Vries, González, León, Hernández, 2008).

De igual manera, Galaz et al., (2012), señalan que el número de académicos con grado doctoral ha incrementado y por consecuencia los TC en las IES, pero esto no representa por una parte que el posgrado acreditado sea de calidad y por otro lado la contribución de estos a la formación de profesionistas no es claro. Al

respecto Hernández et, al. (1999) señalan que los docentes al estar tan inmersos en los programas suelen darle preferencia a las actividades que podrían generarles puntaje para la obtención de estímulos, por lo tanto, no le dedican tanto tiempo otras actividades referentes a su rol académico, entre ellas la docencia.

Cabe mencionar que estas políticas dirigidas a la obtención de grados diseñadas en la década de los ochentas del siglo XX fueron implementadas para responder a la situación contextual de la comunidad docente durante ese periodo que contaba con un bajo índice de profesionalización académica, consecuencia del periodo de expansión, donde la mayoría de los docentes de las IES contaban con el grado de licenciatura o con pasantía (Gil Antón, 2012). Sin embargo, las condiciones se han transformado, así mismo como los perfiles de los docentes de las IES, por lo cual sería pertinente una reestructuración a los programas señalados para que contemplen la profesionalización como un proceso integral, donde los grados académicos son tan significativos como la formación permanente y con esto dotar de valoración y reconocimiento a las actividades que conforman el rol académico y no solo a las cuestiones investigativas.

2.3 Características del campo de la comunicación como disciplina

Los docentes de ciencias de la comunicación se encuentran realizando sus labores dentro de un campo específico, cuyas características han sido definidas por Vasallos (2002) como “un conjunto de instituciones de educación superior destinadas al estudio y a la enseñanza de la comunicación, donde se produce teoría, investigación y la formación universitaria de los profesionales de la comunicación” (p. 44).

Por su parte Fuentes Navarro (1995) coincidiendo con la autora agrega que el campo de la comunicación además se encuentra definido por las prácticas de los actores concretos que ahí se suscriben, es decir, el campo además se encuentra relacionado con las acciones de todos los miembros involucrados en el proceso formativo, investigativo y de reproducción de la comunicación. Y propone a través de un modelo heurístico, señalar las particularidades del campo de la comunicación

y de los subcampos que lo componen, denominándolos producción del conocimiento, reproducción del conocimiento y aplicación del conocimiento para describir las particularidades de estos y de su relación de ellos con los actores. Donde el primero hace referencia a todas las actividades de investigación, el segundo es el orientado a la formación de comunicadores y el último es lo vinculado al mercado profesional (Fuentes Navarro, 1998). Que, en otras palabras, son los subcampos, educativo, profesional y científico.

Además, señala que para comprensión de la estructuración del campo de la comunicación habría que observarlo desde un triple contexto, el cognoscitivo, que son los factores referidos a la inconsistencia disciplinaria del estudio de la comunicación, el sociocultural que hace referencia a las condiciones de dependencia estructural del país, y el institucional, el cual son todas las características de la crisis universitaria mexicana.

El mismo autor, sugiere nueve procesos de legitimación del campo de la comunicación que operan a escala personal, institucional y social:

- Constitución de los sujetos (trayectorias académicas)
- Formación/conformación de *habitus*
- Profesionalización (apropiación de competencias académicas)
- Institucionalización social (organización de programas, asociaciones y publicaciones)
- Institucionalización cognoscitiva (conformación de "matrices disciplinarias")
- Especialización de la producción (intercambios científicos intra e interdisciplinarios)
- Auto-reproducción del campo (formación e incorporación de nuevos agentes)
- Legitimación social (obtención social de autoridad científica y autonomía relativa)
- Asimilación/acomodación del sentido en el cambiante entorno sociocultural (p.37).

Retomando a Vasallos, la autora indica que el campo educativo es aquel que se define por la reproducción de los conocimientos de la comunicación mediante la

enseñanza universitaria, el profesional son todas las prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos con el mundo ocupacional, y por último el científico, se refiere a la actividades investigativas y académicas que tengan como finalidad la producción de conocimiento. Lo anterior indica que si bien, los docentes de comunicación se encuentran inmersos en el campo de la comunicación, es en el subcampo educativo donde sus roles y prácticas son llevadas a cabo.

Amezcuca (2015) señala que el subcampo educativo, es una estructura autónoma que se encarga de reproducir esquemas teóricos referentes a la comunicación interrelacionado con los requerimientos de la globalización en el sentido de que la formación de comunicólogos deberá responder a los estándares que llevan a las IES a impactar en la calidad educativa. Es decir, el campo de la comunicación y los subcampos además de estar interrelacionados, se encuentran influenciados tanto por factores internos (relaciones entre actores, actores-institución) y externos (mercado laboral, políticas públicas, globalización entre otras).

En este sentido, Castillo y Tapia (1997), ya advertían que la interrelación del subcampo educativo de la comunicación se ha encontrado estrechamente vinculado con los factores externos, en específico en las demandas del mercado de trabajo, lo cual ha ejercido una influencia en los planes de estudio enfocados en los medios, la publicidad y en los departamentos de comunicación.

Por otro lado, en relación con la disciplina Becher (1989) plantea a estas como una comunidad que contiene un conjunto particular de valores y creencias que comparte una modalidad de investigación y estructura conceptual, donde se adoptan ídolos particulares y correspondientes a su campo académico.

Las disciplinas se entienden como los espacios sociales e intelectuales que están conformados por individuos que se han formado y desarrollado en una comunidad disciplinar, donde sus miembros comparten las mismas normas, valores y procedimientos (Grediaga, 1999). Es pues, la disciplina más que la etiqueta que especifica y diferencia a variados grupos intelectuales, es el conjunto de prácticas y creencias compartidas que proveen a sus agremiados de identidad colectiva e

individual tanto en el campo académico como el cualquier otro campo social en el que se desenvuelvan; dónde por medio de las actividades propias de la profesión ejercen su rol como componentes esenciales de los sistemas de ES.

Becher (1993) realizó una taxonomía de los grupos disciplinares donde se especifican el conjunto de sus características, la cual se empleará para reconocer las particularidades de cada uno; puesto que las diferencias que en los mencionados se presentan ejercen una influencia en los docentes, es decir, el agrupamiento de las disciplinas o la fragmentación en consecuencia de las diversidad disciplinar atiende a necesidades de las áreas de conocimiento en las que se realiza la práctica docente, estas diferencias repercuten en las formas y en el conjunto de características que definen a una disciplina y al grupo que la conforma, en otras palabras, la cultura disciplinaria (Ver Figura 1).

Agrupación disciplinaria	Naturaleza del conocimiento	Naturaleza de la cultura disciplinaria
Ciencias puras: "dura pura"	Descubrimientos/explicaciones	Competitiva, gregaria; bien organizada políticamente; alta tasa de publicaciones; orientada hacia las tareas.
Humanidades y ciencias sociales: "blanda-pura"	Entendimiento/interpretación	Individualista, pluralista; estructurada laxamente; baja tasa de publicaciones; orientada hacia las personas.
Tecnologías: "dura-aplicada"	Productos/técnicas	Empresarial, cosmopolita; dominada por valores profesionales y patentes adecuadas para la publicación; orientada hacia roles funcionales.
Ciencias sociales aplicadas "blanda-aplicada"	Protocolos/procedimientos	Mira hacia el exterior; incierta en su posición; dominada por la moda intelectual; baja tasas de publicaciones y otras tasas de asesoría; orientada al poder.

Figura 1. Características de las disciplinas

Fuente: Becher (1993).

Ciencias de la comunicación, según las características proporcionadas por el autor, se clasificaría en las ciencias blandas aplicadas, su prestigio es relativamente bajo y el control de recursos es limitado. Además, se caracteriza por el ritmo de

trabajo más lento e individualista donde las redes académicas no comparten el intercambio intelectual como una constante en su práctica.

Por su parte, Aguayo (2007) a partir de la sociología de las profesiones señala la existencia de las profesiones prácticas, las cuales a diferencia de las profesiones eruditas, doctas y científicas (Becher las señala como ciencias puras) son las relacionadas a la vida cotidiana y al hombre común, que actúan como mediadoras “entre el debate epistemológico-metodológico y el ético-político” (p. 92), lo cual, nos remite a los profesionales de la comunicación como a pertenecientes a este tipo de profesiones.

A lo anterior, habría que incluir la perspectiva de Giménez (2011) el cual señala que la disciplina de la comunicación tiene un carácter híbrido, plural sin fronteras precisas y sin esquemas explicativos propios. Sin embargo, esto según el autor es signo de vitalidad pues indica la capacidad de innovación de la disciplina dentro de las ciencias sociales. Noción que se contrapone a lo señalado por Vidales (2011), el cual indica que la carencia de un desarrollo teórico/epistemológico, metodológico consistente y propio tiene como consecuencia la pérdida de la identidad disciplinaria.

Retomando a Becher, el autor señala que las ciencias blandas aplicadas, por sus características profesionalizantes laborales, los actores educativos suelen encontrar más opciones lucrativas en el ejercicio de la profesión que en el campo académico. En relación a la población estudiada, ejercer la comunicación es común, incluso da prestigio o reconocimiento por el tipo de conocimiento profesional práctico (Tamir, 2005) que la experiencia implica. Sin embargo, este factor también podría influir en las nociones de formación permanente, es decir al estar los sujetos involucrados en cuestiones relacionadas con los ámbitos de la comunicación en el mundo laboral, los procesos formativos tanto pedagógicos, didácticos y de actualización disciplinar pudieran significar una importancia secundaria.

En suma, el campo de la comunicación y los subcampos que lo conforman en especial el educativo, al estar interconectados por factores internos y externos, ha contribuido a trazar el curso de la disciplina. Por otro lado, de las cuestiones que

ha determinado a la disciplina es su carácter híbrido, ya que este ha propiciado que su legitimación según Fuentes Navarro (2018) aún se encuentre en proceso, en ese sentido y coincidiendo con el autor, Pereira (2005) señala que este factor representa un desafío para la consolidación de la disciplina, además indica que en América Latina este campo se ha perfilado como transdisciplinario, más que disciplinario.

Sin embargo, para Giménez (2011) basándose en la teoría de los ciclos vitales de las disciplinas de Gogan y Phare (1991) que indica que la pluralización y fragmentación por vía de la fusión o cruzamiento de diversas disciplinas es la última fase de las disciplinas sociales es signo de vitalidad disciplinaria.

En este sentido, la comunidad de ciencias de la comunicación no puede estar exenta de las transformaciones y exigencias de la globalización y por ende de realizar las adecuaciones pertinentes para equipararse a estas. Específicamente para el subcampo educativo, por medio de la realización de adecuaciones que impacten en la calidad educativa por medio de la formación permanente de los profesores podría contribuir a la consolidación de la disciplina, como lo propuesto por Fuentes Navarro (1998) en los primeros tres procesos que contribuyen a la legitimación del campo de la comunicación, referidos a la profesionalización académica de los sujetos, en este sentido, es necesario constituir una comunidad que genere conocimiento y ejerza una docencia pertinente a los estándares mundiales.

Lo anterior, implica la realización de un esfuerzo significativo, para que por un lado, se contribuya a la legitimación a partir de las características propias del campo y por el otro, para redefinir su justificación social por medio de un trabajo conjunto de todos los subcampos y de la comunidad que los conforman.

2.4 Desarrollo profesional docente en Educación Superior

El desarrollo profesional de los docentes de ES ha sido un proceso conformado por etapas demarcadas por la adquisición/acumulación de habilidades y estrategias enfocadas al proceso de enseñanza-aprendizaje obtenidas por medio de la profesionalización, formación permanente, interacción entre pares y

autoridades y la práctica académica en un contexto de educación superior, en el cual intervienen múltiples factores (de entorno personal, organizativo, motivacionales, sociales, entre otros).

En este sentido, Imbernón y Canto (2013), mencionan que existen otros factores que intervienen en este proceso como el salario, la demanda del mercado, clima del trabajo, legislación laboral, los cuales hacen posible u obstaculizan la consolidación de una trayectoria académica y conceptualizan este proceso como “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p. 4) y demandan que la acepción funcionalista del concepto de desarrollo profesional (el de mejorar las habilidades de la planta académica para que repercuta en la calidad educativa) no considera los factores económicos y de contexto social en el que están inmersos los docentes.

Por otro lado, Feixas (2004) añade que este proceso se desarrolla a través de aprendizajes individuales y colectivos acumulados por las experiencias a lo largo de la trayectoria profesional, además señala que las etapas de desarrollo profesional no son secuenciales, debido a que la naturaleza heterogénea (diferencias bibliográficas, contextuales, sociales entre las y los académicos que influyen en cada etapa del desarrollo profesional) de los docentes. Lo cual indica que el proceso al que hemos señalado, es el resultante de un conjunto de etapas, pero estas no se desarrollaran en un orden específico, ya que son dependientes de las particularidades de cada sujeto.

En este mismo sentido, Tejada citado en García (2016), señala que si bien el desarrollo profesional está ligado con la adquisición de habilidades por parte del profesorado para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, también se debe considerar los cambios según el contexto y de las necesidades de las distintas etapas de la carrera profesional de los docentes.

Desde otra perspectiva, Day (1998), indica distintos tipos de factores que influyen en el desarrollo profesional de los docentes, estos son los de carácter

personal, biográfico y ambientales de cada individuo, además define al desarrollo profesional como un proceso de formación permanente.

2.4.1 Etapas: inserción, intermedia y avanzada

Estas etapas que dibujan la trayectoria docente, se encuentran definidas por características particulares dependientes al contexto institucional, personal de cada docente y de las experiencias referidas a cada una; así mismo como de las vivencias, motivos de elección de la profesión docente, subjetividades propias de cada individuo. Sin embargo, para motivos de comprensión del objeto de estudio, se ha buscado conceptualizar las etapas del desarrollo profesional considerando las variaciones anteriormente mencionadas de las particularidades de los docentes. Estas se han estudiado desde la sociología de las profesiones y de la teoría del desarrollo humano. El desarrollo profesional y sus etapas se encuentran vinculadas por cuestiones biológicas, como la edad y el género (Cruz y Sánchez, 2009; Bolívar, 1998; Fernández, 1995).

En este sentido, Sikes citado en Cruz y Sánchez (2009) indica que para el caso de la edad este es un factor determinante para el desarrollo profesional por su interrelación con las etapas de la vida adulta y propone 5 periodos:

- La primera es el *ingreso a la profesión* (21-28 años). Es una etapa en la cual los profesores deciden el grado de compromiso con la profesión y en estos años predomina una incertidumbre acerca del futuro profesional.
- La segunda la denominan *transición/crisis* de los treinta (28-33 años). Se caracteriza por un compromiso de los profesores con sus colegas, al tiempo se cuestionan su identidad profesional.
- La tercera es de *estabilización y compromiso* (30-40 años). En este periodo se estabilizan las prácticas de la carrera junto con las obligaciones familiares. Aquí su autoconfianza alcanza el punto más álgido.
- La cuarta etapa se denomina la *crisis de la carrera* (40-55 años). Aquí los maestros juzgan cual ha sido el progreso en su carrera y se observa una reserva crítica de aceptación o rechazo ante los cambios propuestos externamente.

- La última se denomina *estadio de más de cincuenta años*. Es un período de recapitulación de su carrera. Aquí los maestros son más libres de expresar lo que sienten. Sin embargo, en algunos su entusiasmo y energía se muestran declinantes (p.3)

No obstante, después de la revisión de literatura, se decidió utilizar desde la conceptualización de Marcelo (2008) para la primera etapa definida como inserción, para la etapa intermedia y avanzada de Sánchez y Huchim (2015) y Feixas (2002) debido a que contemplan el desarrollo profesional como etapas conformadas por factores sociales y culturales no determinadas en su totalidad por la edad, sino por la experiencia (Burke, 1987; Huberman, 1989).

El ingreso a la docencia está definido por el proceso de inserción, según Marcelo (2008) ésta se refiere al periodo de tiempo inicial en el cual una persona se incorpora a la docencia. Siguiendo con el mismo autor, también señala que la inserción profesional se refiere al periodo en el cual el sujeto transita en un contexto desconocido donde confluye la adquisición de nuevos conocimientos prácticos y que además debe de mantener un equilibrio personal.

Es pues, la inserción un proceso de adaptación y transición donde se debe de ejercer no solo los conocimientos adquiridos en la formación escolar, sino incluso, técnicas pedagógicas adecuadas al entorno. Por otro lado, es en este momento en el que se tiene un acercamiento a las tradiciones y códigos de la práctica y de la institución a la que se suscribe (Castillo, Montes, Cardona y León, 2011). Es decir, es en la etapa de inserción un periodo de cambio abrupto, en donde el recién ingresado deberá apropiarse del código y requerimientos institucionales en un contexto nuevo, donde además deberá desempeñarse como docente en algunos casos sin contar con experiencia previa.

Los recién ingresados a las IES para desempeñar el rol académico, se les denomina noveles. Concepción, Fernández y González (2015) señalan que la acepción “noveles” se refiere a individuos recién egresados de la universidad con no más de cinco años de experiencia docente que se incorporan a la ES para desarrollarse profesionalmente en este ámbito; coincidiendo con Bozú (2010) y

Marcelo (1999), los docentes noveles ejercen la profesión académica guiados por las vivencias como alumnos en las aulas universitarias, donde su desempeño se sustenta más en el “ensayo y error” que en la utilización de estrategias pedagógicas (Concepción et al., 2015).

Sin embargo, el profesorado novel no es precisamente de recién egreso de alguna disciplina determinada, se refiere a los recién incorporados al mercado académico que encuentran en este ámbito un campo de desarrollo laboral cuyas razones de ingreso varían dependiendo de sus motivaciones contextuales, sociales e incluso de identidad, cuestión que se buscará abordar en esta investigación con respecto a la comunidad docente de ciencias de la comunicación, para determinar sus motivaciones para ingresar en la docencia.

Por otro lado, las experiencias de los noveles en este periodo de incorporación resultan determinantes para su desarrollo profesional, puesto que es en este periodo donde se consolidan los hábitos y los conocimientos que se utilizarán en la práctica académica (Bozú, 2010). Es decir, las experiencias positivas o de dificultad que transcurran en este lapso de recién ingreso al campo académico, serán de carácter formativo (los noveles aprenderán a “enseñar” en el proceso de dar clase) para los docentes y definirán en varios aspectos su rol. En otras palabras, es el proceso de inserción de los noveles lo que podría definir en el aspecto de ejercicio de la docencia.

En suma, los docentes son una comunidad cuya formación disciplinar no cubre los aspectos de enseñanza-aprendizaje (al menos que su disciplina de origen sea ciencias de la educación o afines o en caso de contar con formación pedagógica), por lo tanto, las actividades formativas tanto en este periodo que se han descrito cómo en el transcurso de la trayectoria académica recobran su pertinencia.

Por otro lado, en relación con la etapa intermedia del desarrollo profesional, Burke (1987), caracteriza a este periodo como de “desarrollo de competencias” además de “entusiasta y de crecimiento”, señala que durante esta fase de ciclo de vida del profesor se esfuerza por mejorar las habilidades de enseñanza progresando

en su profesión y está en la búsqueda constante de elementos que enriquezcan su enseñanza.

Por su parte Feixas (2002) indica que los docentes en esta etapa muestran mayor seguridad y confianza en su práctica, además cuenta con mejor dominio del contenido y del control de la situación de aprendizaje, también se señala que la promoción académica significa un factor de satisfacción principal.

En este sentido, continuando con la misma autora, en relación con las características de la orientación pedagógica en este periodo, la principal preocupación de los profesores es el de perfeccionar las metodologías didácticas, de evaluación y las cuestiones de motivación de los estudiantes hacia su asignatura.

Coincidiendo con Feixas, Sánchez y Huchim (2015) agregan a la discusión que la satisfacción por la enseñanza es una característica más que refleja un grado de madurez docente. Además, señala que el docente se vuelca en la realización de actividades propias de la profesión y de formación. Estas condiciones propician que se desarrollen proyectos de innovación, que se experimente con nuevos materiales y se fundamente su crecimiento profesional.

Con relación a la etapa avanzada, Feixas (2002, 2004) indica que la literatura es contradictoria debido a que por un lado se muestran investigaciones que caracterizan a esta etapa como de desencanto con un fuerte deseo por abandonar la docencia y por otro, se encuentran estudios que enfatizan que este periodo como de actuación profesional óptimo, donde los profesores se sienten bien con su labor, con el alumnado e incluso con la institución en la que se ha establecido. Al respecto, se ha retomado la perspectiva de Bozú y Canto (2013), que señalan que el desarrollo profesional está definido por una serie de factores personales, colectivos y de percepción lo cual indica que la última etapa, que se ha definido como avanzada es el resultante de múltiples cuestiones que responden en gran medida a las individualidades y motivaciones. En este sentido, definir esta etapa como un concepto inamovible implicaría no considerar del todo los elementos contextuales, sociales y culturales que son propios de cada sujeto. Por lo anterior, se caracterizará, teniendo en consideración lo mencionado.

Sánchez y Huchim (2015), mencionan que en esta etapa el profesor presenta una laxitud en las actividades docentes y suele mostrarse indiferente ante las políticas educativas. Además, el docente experimenta la monotonía de su profesión lo que repercute en su actuación en el aula, esto se atribuye a un deterioro físico y emocional. Esto coincide con lo señalado por Burke (1987), que además indica que en este periodo suele iniciar con una percepción de frustración hacia lo que se realiza, seguido por un periodo de estancamiento, en donde finalmente acontece la salida de la profesión.

En contraparte Feixas (2002) señala que el profesor en esta etapa se caracteriza por su seguridad, confianza y se siente orgulloso de su trabajo, tiene gran capacidad de erudición que en conjunto con su conocimiento y experiencia se traduce en un dominio total de la situación de aprendizaje.

Lo anterior, sugiere que las distintas experiencias, las individualidades y otros factores ya señalados son determinantes para el establecimiento de cada etapa de desarrollo profesional y en su conjunto de las trayectorias de cada docente, lo cual se abordará en el siguiente apartado.

2.4.2 Trayectoria académica

El concepto de trayectoria académica hace referencia al tipo de carrera definida por el conjunto de etapas que conforman la vida profesional de los docentes. Huberman (1989) define estas etapas en fases determinados por los años de experiencia docente, no secuenciales, como un proceso y no una serie de acontecimientos (Ver Figura 2).

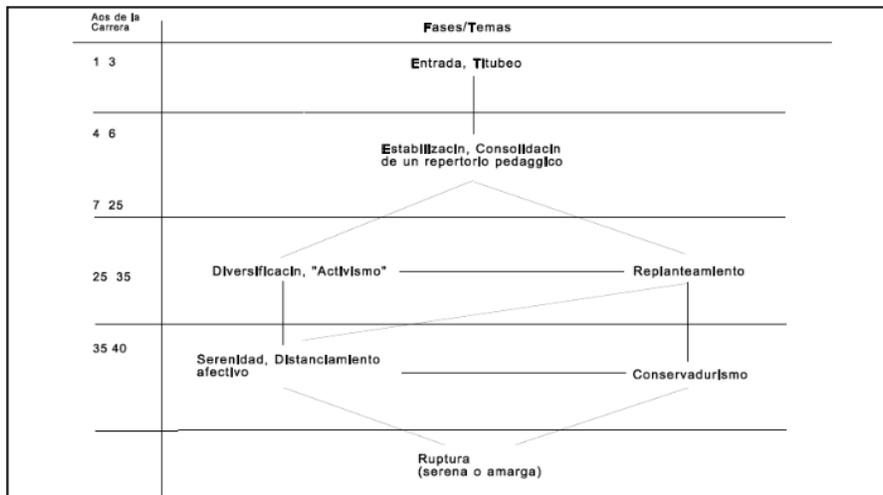


Figura 2. Fases de la carrera docente

Fuente: Huberman (1989).

El gráfico indica que la trayectoria docente inicia y termina de un modo único, sin embargo, es hasta la fase de estabilización cuando múltiples factores son los que determinarán la trayectoria, dando lugar a que la última fase sea de ruptura “serena” o “amarga”.

De acuerdo con las fases, Huberman (1989) reagrupa a los docentes y sus trayectorias en cuatro modelos:

- 1) Carrera armoniosa, se caracterizan por haber tenido inicios fáciles, lograron una estabilización, diversificación de sus métodos pedagógicos y por ende una responsabilización de su carrera como docentes.
- 2) Armonía adquirida, principio difícil, resolución, estabilización, profundización y diversificación.
- 3) Replanteamiento, principios fáciles, estabilización, replanteamiento ante el sentimiento de rutina o de hastío ante circunstancias difíciles.
- 4) Carrera difícil, principios difíciles, resolución parcial, estabilización, replanteamiento.

Por otro lado, Hernández y Galáz (2009), indican que la trayectoria académica se puede concebir como una serie de etapas o actividades laborales que suceden

idealmente en forma jerárquica que viven los docentes a lo largo de su historia laboral, además implican aspectos de tiempo y desarrollo.

En la misma línea, Jiménez (2009) menciona que el término trayectoria en el ámbito de la educación hace referencia a las distintas etapas que vive el docente después de finalizar su formación en alguna disciplina.

El concepto de Trayectoria se relaciona directamente con las etapas del desarrollo profesional, sin embargo, la diferencia recae en el aspecto que las trayectorias definen el tipo de carrera dentro de la profesión docente, más allá de la descripción de las etapas de desarrollo profesional descritas en el apartado anterior. Es decir, las trayectorias describen las diversas líneas que de acorde a las experiencias dentro de las etapas del desarrollo profesional que los docentes trazan desde el momento de la inserción hasta la etapa avanzada matizadas con las características propias de su contexto, de sus características propias y definitorias.

2.4.3 Construcción de la identidad profesional en la docencia

Dentro de lo que se ha descrito anteriormente, los docentes a lo largo de su trayectoria y en cada una de las etapas del desarrollo profesional emerge la identidad profesional, la cual se despliega como una característica particular del individuo al percibirse como miembro o perteneciente a un grupo determinado, en este caso, la identidad docente. Para el caso de los docentes de la LCC son una serie de factores institucionales y propios de la disciplina de la comunicación que dibujan las particularidades de este grupo.

La identidad desde la perspectiva psicología social hace referencia a las características propias de un individuo o una colectividad, donde los rasgos particulares son determinantes para la percepción individual y social de pertenencia a un grupo específico que se desarrollan a lo largo de la vida de los sujetos. Por otro lado la identidad profesional es el conjunto de características que son inherentes del sujeto que desempeña determinada profesión, así mismo como la forma personal que tiene de ejecutar las funciones particulares de la misma, donde se involucra la responsabilidad de llevar a cabo esas funciones y la manera

particular de realizarlas, donde existe un reconocimiento individual y colectivo de ese pertenecer a un grupo en específico la cual repercute en la vida social y personal del individuo. (Caballero, 2009).

Siguiendo a la misma autora, señala que la Identidad Profesional se construye en la interrelación de un conjunto de factores externos e internos:

Internos o personales:

- Vocación: es la pertinencia entre lo que somos y lo que hacemos. Es el grado en que hacemos lo que sentimos o deseamos.
- Concepción de la profesión: son los principios que, individuales o compartidos, configuran una determinada manera de ser y hacer en la profesión.
- Saber: es el nivel de conocimiento que tenemos sobre nuestra profesión y la manera de llevarla a cabo. Implica un saber teórico y práctico.
- Integración en la cultura profesional: es el grado en que nos identificamos con los compañeros de la profesión y las formas de organización y funcionamiento, ya sea a nivel institucional, de sección o grupo.
- Auto concepto: es lo que el individuo piensa sobre sí mismo como profesional.
- Autoestima: se va consolidando a través de la adecuación entre la implicación y esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional o sujetos a los que se dirige nuestra actuación.

Externos o sociales:

- Prestigio de la profesión: es el reconocimiento de la profesión por el conjunto general de la sociedad.
- Categoría profesional: es el rango que posee el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento oficial y que implica una determinada incentivación económica o promoción. No necesariamente va unida al reconocimiento del colectivo profesional.

- Reconocimiento profesional: es el estatus que ostenta el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento social o por parte del colectivo profesional.
- Interacción profesional: son las relaciones que el sujeto establece con los compañeros de profesión (p. 79).

Con respecto a la Identidad Profesional, Marcelo (2009) señala que es una realidad que se desarrolla tanto en lo individual como en lo colectivo, un fenómeno relacional, donde el docente se interpreta a sí mismo dentro de un determinado contexto escolar, donde ésta contribuye a la motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del docente, lo cual es imprescindible en el proceso del mejoramiento docente. Coincidiendo con el autor, Prieto (2004) señala que éste es un proceso que, además empieza en la formación inicial de los docentes y se extiende durante toda la trayectoria académica donde se involucra la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente.

Siguiendo al mismo autor, señala que las representaciones subjetivas, es decir, el proceso de construcción individual, hacen referencia a las percepciones individuales de cada docente, a su experiencia social, configuración de creencias y su organización cognitiva, donde se involucra el conocimiento previo al iniciar en la profesión docente. La construcción de la Identidad Profesional en el aspecto colectivo consiste en la reflexión intersubjetiva acerca de las representaciones individuales, las experiencias y los saberes, a partir de esa reflexión se generan colectivos que articulan los procesos individuales y construyen socialmente su identidad docente. Es decir, la identidad profesional sería el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismo y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gysling, 1992 p.12). Además, según Caballero (2009) la Identidad Profesional del Docente universitario, se define como el resultante de un proceso de socialización, que se cultiva a través de ejercer la profesión y de la asimilación de la cultura profesional, la cual le otorga un significado dentro de la profesión.

Por otro lado, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) con base en distintas investigaciones, encontraron las siguientes características que definen la Identidad Profesional:

- La identidad profesional es un proceso continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias, nociones que corresponde a la idea que el desarrollo del docente nunca termina, es decir, es un proceso de aprendizaje permanente
- La identidad profesional implica tanto persona como contexto. La identidad profesional de un docente no es del todo única. Se espera que los docentes piensen y se comporten profesionalmente, pero no simplemente mediante la adopción de características profesionales, incluidos el conocimiento y las actitudes, que se prescriben. Los docentes difieren en la forma en que manejan estas características dependiendo del valor que ellos personalmente le atribuyen
- La identidad profesional de un profesor consiste en subidentidades más o menos armonizadas entre sí. La noción de subidentidades se relaciona con los diferentes contextos y relaciones de los maestros. Algunas de estas subidentidades pueden estar ampliamente vinculadas y pueden considerarse el núcleo de la identidad profesional de los docentes, mientras que otras pueden ser más periféricas. Parece ser esencial para un maestro que estas subidentidades no entren en conflicto, es decir, que estén bien equilibradas. Éstas se pueden referir a cambios en el ambiente laboral, de cambios educativos. Entre más importante es la subidentidad, más difícil es cambiarla o perderla (p. 122).

Sería la identidad profesional docente, el conjunto de elementos individuales y colectivos que configuran al docente como perteneciente a una profesión o a un grupo específico donde intervienen además cuestiones del contexto escolar, disciplinar y social, como el reconocimiento por los grupos sociales circundantes que se desarrollan a lo largo de la trayectoria. La identidad profesional docente ejerce un rol determinante para la profesionalización docente en el sentido de que,

al adoptarse los códigos correspondientes a la docencia, el sujeto realizará las adecuaciones o actividades que le permitan equipararse a los requerimientos de su profesión, entre ellas la formación permanente, la cual repercute en la profesionalización de la docencia.

2.5 Formación como medio para la profesionalización

La formación docente ha contado con distintas perspectivas conceptuales, Chehaybar citada en Arenas y Fernández (2009) señalan que la formación docente se refiere a un proceso permanente en el cual confluyen distintos elementos como la actualización disciplinar en los aspectos teóricos, metodológicos, epistémicos, así mismo como el desarrollo de cuestiones didácticas, psicológicas, humanísticas y sociales, estudios de posgrado con la finalidad de profesionalizar la práctica docente.

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2005) mencionan que el concepto de formación se refiere a la realización de actividades formales de cuestiones didácticas que permitan la capacitación, preparación o mejoramiento del docente para su desarrollo y perfeccionamiento profesional desde el inicio de su carrera. En este sentido Chehaybar (2006) indica que además de la adquisición de conocimientos teórico práctico por medio de la realización de actividades formativas, la formación también implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la carrera docente, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional, por medio del cuestionamiento del quehacer docente que contribuye a reconocer las carencias formativas.

Retomando a los autores Castillo y Cabrerizo (2005) mencionan que, debido a la naturaleza diversa de los docentes, así mismo como de sus contextos personales e institucionales resulta complicado realizar una conceptualización que refiera estáticamente al proceso de formación, sin embargo, este término es abordado desde distintos enfoques:

- a) Enfoque tradicional, se refiere a la formación se da a partir de la práctica, es decir del “ensayo y error”.

- b) Enfoque tecnológico, se fundamenta en la determinación de objetivos observables y en la evaluación de resultados, el docente es percibido como receptor pasivo de conocimiento.
- c) Enfoque personalista, la enseñanza consiste en crear las condiciones para el autodescubrimiento personal, los conocimientos teóricos están conectados e integrados con la práctica.
- d) Enfoque basado en la indagación, la enseñanza es entendida como un medio para tener una sociedad más justa y democrática, la formación del profesorado se encuentra enfocada en desarrollar disposiciones para analizar el contexto social que rodea a la educación.

De los cuatro enfoques es el basado en la indagación el más aceptado debido a su connotación de cambio social y de reflexión sobre el contexto social. Es aquí donde, la formación de los docentes es un proceso de mejoramiento constante sobre la práctica que involucra cuestiones educativas y personales de los sujetos.

Por su parte, Marcelo (1999) señala que la formación deberá ser contemplada como “un proceso continuo, sistemático y organizado” (p. 34) donde todas las etapas incluyendo la incorporación conforman el proceso de desarrollo profesional. Coincidiendo con el autor, Novoa (2015) además señala que el proceso de formación continua deberá ser pertinente con la realidad escolar y contextual de los docentes; también menciona que se suele relacionar la formación con la impartición de cursos y seminarios que parten de la concepción de que el docente está “desactualizado”, además estos programas significan una “carga más” para los docentes.

De acuerdo con Cruz (2003) la formación docente, va de la mano con la profesionalización en el aspecto de que para una docencia sea profesional se tendrá que realizar desde la formación profesional sistemática, específica, reglada, acreditada y reconocida, donde el grado o nivel de formación son determinantes para ejercer una docencia profesional. En este sentido, Shulman citado en Tejada (2013) señala que la relación entre formación y profesionalización comprende los siguientes criterios:

- Una obligación de servicio a los otros con cierta «vocación».
- Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos.
- Un dominio cualificado de actuaciones prácticas: habilidades y estrategias que aseguran el ejercicio práctico de la profesión.
- Ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre: no aplicación directa de los conocimientos o habilidades, sino el ejercicio de un juicio práctico en condiciones inciertas.
- Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.
- Una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento: ser profesional es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales (p. 173).

Esto esboza por un lado, que la relación entre formación y profesionalización está conjugada con cuestiones de identidad docente (compromiso hacia la profesión, vocación), y por otro que la profesionalización está volcada ha caracterizar a un docente competente en términos de la profesión.

Por lo anterior, se consideró que formación docente se refiere a la realización de actividades formativas formales (realización de cursos de actualización disciplinar, pedagógica, tecnológica, posgrados en la disciplina o enfocados a la educación) donde las actividades formativas informales como la reflexión con base al ensayo y error que permita realizar una análisis de las deficiencias son pertinentes siempre y cuando se encuentren acompañadas por un proceso sistemático de profesionalización permanente cuya intencionalidad sea el mejoramiento de la práctica.

Es decir, por medio de la formación formal e informal reflexiva y enfocada a la mejora, el docente se transformar en un profesional de la educación, en un

docente profesionalizado cuya práctica podría impactar en la calidad educativa de las IES.

2.6 Aprendizaje, conocimiento y estatus profesional. Elementos para comprender el desarrollo profesional

El aprendizaje es una constante a lo largo de la trayectoria docente, Montes (2011) señala que la formación debería contemplarse desde esta noción, es decir como un proceso de aprendizaje permanente, donde el entorno personal y los factores de vivencias personales contribuyen debido a las características particulares de cada docente, como se ha mencionado en apartados anteriores.

En este sentido, Timperley (2013) señala que el aprendizaje profesional se encuentra fuertemente influenciado por el contexto personal del docente así mismo como del contexto escolar. Lo anterior debido a que este representa la comunidad y la sociedad donde se encuentra la escuela, donde las experiencias diarias de los profesores intervienen en el aspecto de aportar elementos que de alguna manera impactaran en como el docente adopta esas experiencias y las transforma en aprendizajes pertinentes para su práctica.

Por otro lado, Goodson (2003) menciona que, además de las particularidades de los docentes en cuanto a sus historias de vida y contextos escolares, el aprendizaje profesional se da por medio de la socialización, de la observación y de la internalización de los modelos de enseñanza. Es decir, el aprendizaje profesional como un resultante de la interacción de pares y de la influencia de cuestiones inherentes a la labor docente.

Estos aprendizajes de los docentes son constructores activos de conocimiento, los docentes en cualquiera de sus etapas llegan a comprender nuevas prácticas y aprendizajes a través de los conocimientos y las creencias que ya poseen (Putnam y Borko, 2000).

Por su parte, Cruz (2003) señala que el aprendizaje de los docentes exige partir de las ideas previas o concepciones que el docente tenga sobre su papel en

el proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus propias concepciones sobre lo que es enseñar y aprender, por lo tanto, el profesional de la docencia tiene que confrontar y enriquecer estas concepciones a través de una formación docente sistematizada.

Con respecto al conocimiento profesional, Badia y Moreno (2004) indican que este hace referencia al conjunto de representaciones cognitivas dirigidas al ejercicio de la profesión docente que le permiten al profesor detectar dificultades en los aspectos de aprendizaje a los que se podría enfrentar.

Tamir (2005) realiza una diferenciación entre los tipos de conocimientos; el práctico y el teórico, el primero se refiere al conjunto de información y habilidades particulares de un individuo. El segundo, por otra parte, es la información cognitiva, que no afecta a la práctica. El mismo autor, define al conocimiento profesional como al conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en una profesión, a su vez determinado por dos procedimientos a) el análisis del trabajo y b) el reconocimiento de pares de determinado campo.

En este sentido Shulman citado en Sosa y Ribeiro (2015) plantea una serie de conocimientos profesionales que el docente requiere para desempeñarse exitosamente en su profesión:

- Conocimiento de contenidos
- Conocimiento didáctico del contenido
- Conocimiento de los alumnos y sus características
- Conocimiento de los contextos educativos
- Conocimiento de las necesidades educativas
- Conocimiento curricular y conocimiento didáctico general (p. 9).

El estatus profesional es otro elemento imprescindible del Desarrollo Profesional y este se encuentra relacionado según Hargreaves L. et al., (2007) con tres dimensiones: el prestigio, el estatus ocupacional y la estima. La primera se

refiere a la percepción pública de la profesión en una jerarquía de ocupaciones, el segundo es la categoría o el valor que le da a la profesión otros grupos de conocimiento, y el tercero es la consideración que el público en general tiene acerca de la una ocupación en virtud de las cualidades personales de los que ejercen determinada labor y en el caso de la docencia está determinada por las experiencias del público en la escuela y es el único aspecto que conforma el estatus profesional en que los profesores pueden influir a sí mismos mediante su práctica, en otras palabras es el reconocimiento social que se le brinda a la docencia.

Por su parte, Bellei y Valenzuela (2013) indica que el estatus profesional docente además de vincularse con temas como el prestigio y de la percepción social de la ocupación, se vincula también con cuestiones de los salarios percibidos, el capital cultural, la valoración propia del docente hacia su labor, el nivel de compromiso y el lugar que ocupa la profesión en este conjunto.

Coincidiendo con los autores, Medina Rivilla, citado en Montes (2011) añade otras características a la conceptualización, además señala que estos rasgos son indicadores de un docente con un estatus profesional docente definido, es decir, un docente con un estatus profesional tendrá auto reconocimiento e imagen personal positiva, un avance profesional construido, habrá sabido armonizar las tareas y responsabilidades implicadas en su quehacer, contará con una coherencia entre la satisfacción personal, profesional y social y por último contará con el apoyo real desde la administración, percibirá reconocimiento a su vida profesional.

En aparatos anteriores se han descrito los procesos de desarrollo profesional y cómo el docente se encuentra inmerso en estos al momento de iniciar su trayectoria académica. Así mismo como los múltiples factores que influyen en la gestación y desarrollo de estos. Sin embargo, existen cuestiones dentro de los procesos ya puntualizados que resultan determinantes para comprender el desarrollo profesional de los docentes como lo son el aprendizaje, el conocimiento y el estatus profesional puesto que desde la docencia y su ejercicio aportan elementos sustanciales para su análisis.

En este sentido, se buscó una aproximación al objeto de estudio a partir de estas categorías teóricas ya que se consideró se encuentran inmersas dentro de las

etapas de desarrollo profesional. El aprendizaje profesional comprende las cuestiones descritas en la primera etapa conceptualizada como inserción, puesto que parte de las concepciones previas del docente, como su historia de vida y cómo esos antecedentes que lo han configurado personalmente y de la influencia de estas cuestiones que en conjunto con el contexto escolar marca las pautas de los aprendizajes profesionales que aplicará en su práctica.

La inserción se caracteriza por ser un periodo de “ensayo-error”, donde las experiencias previas y la falta o poca experiencia profesional docente contribuyen a que la observación de pares, y la implementación de técnicas pedagógicas aprendidas en la etapa de estudiantes de los docentes hayan sido las técnicas más próximas con las que contó el entonces profesor novel.

Por otro lado, en cuanto al conocimiento profesional, se enfocó en la etapa media del desarrollo profesional, ya que es durante esta etapa cuando el docente ha transformado los aprendizajes en conocimientos, el periodo de tiempo que ha ejercido lo ha proveído de las herramientas necesarias para realizar una labor más profesional. La formación aún continúa siendo fundamental y para que el desempeño sea exitoso los conocimientos profesionales deberán de cumplir con los requerimientos de su contexto, de la profesión en sí, y del alumnado lo cual se podrá lograr si el docente se actualiza y se reconoce como un sujeto indispensable en el proceso educativo.

Por último el estatus profesional, se dirigió a la última etapa descrita en este estudio, la denominada etapa avanzada ya que es en este periodo cuando el docente debido a su experiencia, se ha establecido en la profesión. Se señaló que las características que definen a un docente con estatus se refieren a que además de haber logrado equilibrar la vida personal y académica, se percibe reconocido y satisfecho con su labor. Lo anterior sugiere que un docente, que haya transitado por las categorías señaladas adaptándose a las exigencias, se configura como un docente con estatus, o en términos de Huberman, con una trayectoria armoniosa. En otras palabras, son las etapas de desarrollo profesional a partir de sus particularidades que conforman las trayectorias de los docentes y estas a su vez son dependientes de múltiples factores que ejercen una influencia en cada periodo,

las cuales pueden determinar que un docente en la etapa avanzada de su trayectoria cuente o no con un estatus profesional.

2.7 Perspectiva interdisciplinar para la interpretación del objeto de investigación

Se parte de la propuesta teórica de corte interdisciplinar, puesto que se considera que el abordaje del objeto de estudio cuenta con diversas vertientes explicables a partir de varias disciplinas, y es mediante el estudio interdisciplinar que se avanza en la comprensión fundamental del objeto cuyos problemas se encuentran más allá del alcance de una sola disciplina o área de investigación (Repko, 2007). Para la presente se aplican tres áreas de investigación: educación, comunicación, sociología de las profesiones y ciencias políticas.

En este sentido, Szostak (2002), señala que los estudios interdisciplinarios permiten realizar investigación sin limitantes disciplinarias, bajo un esquema de disciplinas compartidas que facilitaran la comprensión y explicación de un determinado fenómeno, lo cual permitirá el acercamiento al objeto de estudio por medio de la aplicación de varias disciplinas para por un lado, responder a las preguntas de investigación y por otro, para el análisis e interpretación de las categorías de la misma. De esta manera, se buscó determinar los significados de que los docentes de ciencias de la comunicación le otorgan a su desarrollo profesional.

Por su parte, Welch (2011) sostiene que los estudios interdisciplinarios son un enfoque innovador para comprender las realidades y que deberá ser entendida como las aproximaciones que se realizan hacia la complejidad de un fenómeno determinada a través de la integración de diferentes enfoques disciplinarios, así mismo este enfoque no plantea la agrupación de disciplinas para la unificación de conocimiento, lo que persigue es ampliar los contextos y establecer relaciones entre las distintas propuestas teóricas y enfocarlas en la explicación y comprensión del objeto de estudio.

En el caso del análisis teórico y empírico de la investigación se parte de la concepción del desarrollo profesional desde la perspectiva teórica de ciencias de la educación (Marcelo, 2008; Feixas, 2002; Sánchez y Huchim, 2015). Simultáneamente, se designaron tres categorías de análisis preestablecidas: aprendizaje, conocimiento y estatus profesional, los cuales para su interpretación son abordados igualmente desde esta disciplina (Goodson, 2003; Tamir, 2005; Hargreaves et al., 2007) para con ello, establecer la relación entre estas con los roles y prácticas docentes y analizar desde los significados que otorgan los sujetos a los diferentes factores que han influenciado su desarrollo profesional.

También, se consideraron las características del campo de la comunicación (Fuentes-Navarro, 2018) y de su influencia en la construcción de sus trayectorias.

Además, se contemplaron las recomendaciones de los organismos internacionales y nacionales con respecto a la educación de calidad y de cómo estas son retomadas en políticas públicas enfocadas a las IES (PND, 2013-2018), e incluso en las políticas institucionales de la UNISON (PDI 2013-2017), las cuales por medio de diversas estrategias de profesionalización y formación docente impacta el desarrollo profesional, a través del análisis de políticas públicas (Galáz y Estévez, 2015; Estévez, 2009; Acosta, 2015).

En la primera categoría preestablecida, denominada aprendizaje profesional, se hace referencia a cómo los docentes construyen conocimiento con base en sus experiencias previas, donde intervienen cuestiones de contexto personal, de socialización, contextual y de cómo el aprendizaje debe ser un proceso permanente desde la etapa de inserción a la docencia y lo largo de su trayectoria los elementos que ayudan a interpretar esta categoría son: los motivos de ingreso, desafíos y facilidades, las actividades que realizan los docentes para mejorar y la actitud de superación permanente.

En la segunda, de nombre conocimiento profesional, se posibilita analizar el conjunto de conocimientos teóricos, profesionales y habilidades que los docentes poseen para desempeñarse exitosamente en su profesión, así mismo la detección de dificultades o deficiencias en su práctica. Los elementos que ayudan a interpretar

esta categoría son: Realización de posgrados, experiencia docente, experiencia profesional, prioridades para la docencia en términos de formación prioridades disciplinares y aspectos a mejorar en su práctica didáctica.

El estatus profesional, se podrá determinar la autopercepción del docente con respecto a su profesión así mismo como el grado de satisfacción con la institución y su labor. Los elementos que permitirán explicar esta categoría son: construcción del estilo de avance profesional, coherencia entre satisfacción personal, profesional y social, reconocimiento institucional y reconocimiento social.

Por otro lado, se hizo uso de otros recursos teóricos para complementar el proceso de análisis del objeto de estudio, como la sociología de las profesiones (Aguayo, 2007; Becher, 1993), para ampliar la perspectiva del campo de la comunicación. Así mismo como de la psicología social (Caballero, 2009; Huberman, 1989) con la intencionalidad de comprender en mayor medida la configuración de la identidad del docente a lo largo de la trayectoria que conforma el desarrollo profesional. A partir de los referentes teóricos, se conformó el siguiente modelo de interpretación (Ver Figura 3).

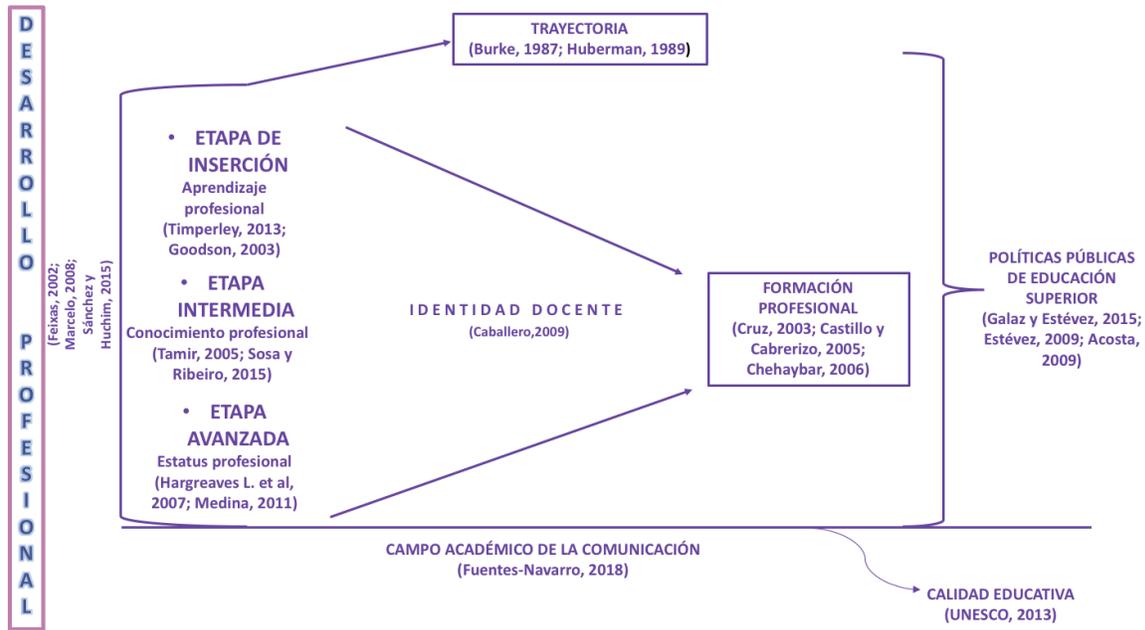


Figura 3. Modelo teórico de interpretación

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones teóricas del apartado

Retomando a Szostak, el autor indica que los estudios interdisciplinarios permiten la investigación de objetos de estudio cada vez más complejos inherentes en la sociedad; la complejidad a la que se hace referencia corresponde a un contexto que ha cambiado vertiginosamente, es decir las sociedades del siglo XXI, donde la interacción con la tecnología, la globalización y los impactos de estos dos factores han sido cuestiones determinantes que han abonado que las aproximaciones de fenómenos sociales explicables por medio de una disciplina ya no sean para algunos escenarios específicos factibles.

Por otro lado, Tamayo (2003) señala que la interdisciplina por medio de la incorporación de diferentes perspectivas teóricas de análisis y de la correlación entre estas se presenta como un principio de organización de las ciencias para la explicación de fenómenos desde un mayor espectro e indica tipos de interdisciplinariedad como: la auxiliar, que hace referencia a cuando una disciplina adopta metodologías; instrumental, que es aquella que a partir de la aplicación ciertos instrumentos metodológicos de distintas disciplinas se construye un objeto de estudio; estructural, es el que por medio de estructuras similares hace posible el

estudio de hechos distantes; conceptual, la cual a través de un concepto sin darle mayor importancia a alguna disciplina en específico, puede ser estudiado por distintas disciplinas; operativa, cuando el objeto de estudio es analizado por expertos de diversas disciplinas; metodológica, es cuando la convergencia entre diversas disciplinas es el método de trabajo y posibilita la interpretación de la realidad y unifica diversos criterios; limítrofe, cuando los métodos o teorías de varias disciplinas manejan un mismo fenómeno desde diferentes posturas teóricas; teórica, cuando una disciplina se configura a otra disciplina por considerar que teóricamente ha alcanzado mayor nivel de cientificidad, y la compuesta, la cual busca solucionar problemáticas complejas en los cuales la intervención de distintas disciplinas es necesaria para proyectar soluciones ante lo expuesto, usualmente pertinente para la investigación aplicada.

Con lo anterior expuesto, se plantea a esta investigación como interdisciplinaria metodológica, ya que como se ha señalado, el método de trabajo que retoma diversas disciplinas permitirá la interpretación del objeto de estudio y a su vez posibilitará dar respuesta a los objetivos planteados.

CAPÍTULO III: RUTA METODOLÓGICA

3.1 Introducción

En ese capítulo se describe la metodología para la investigación “*Desarrollo Profesional docente en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora: formación y profesionalización, significados desde los actores*”. Se describe la estrategia metodológica de la investigación, para ello se partió desde el paradigma cualitativo. La investigación de tipo descriptiva buscó por medio del enfoque interaccionista simbólico encontrar las percepciones de los docentes con respecto al objeto de estudio, es además un estudio de caso. La técnica empleada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada.

Por otro lado, también se señala la dimensión del estudio que es el desarrollo profesional, cuyas categorías de análisis preestablecidas: aprendizaje, conocimiento y estatus profesional, fueron consideradas para la elaboración del instrumento. Se incluye también la descripción de los informantes del estudio así mismo como los criterios de inclusión y de exclusión determinados en los objetivos de la presente. En la Figura 4 se puede observar la ruta metodológica utilizada para la investigación.

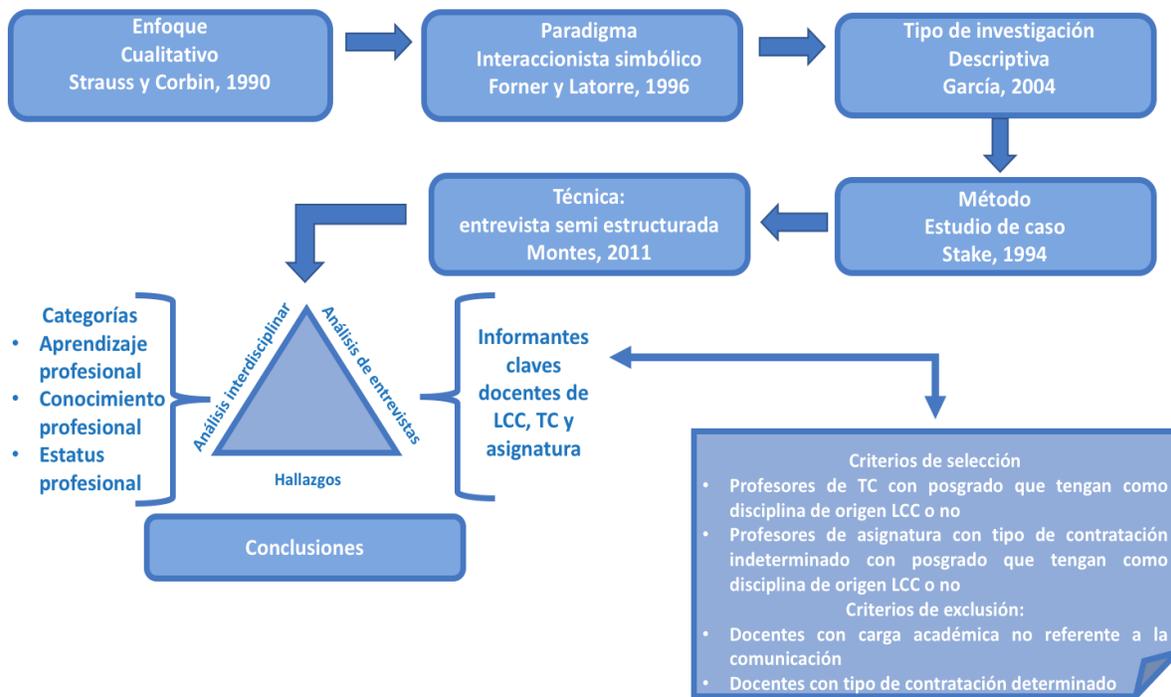


Figura 4. Modelo de marco metodológico

Fuente: Elaboración propia

3.2 Enfoque, paradigma, tipo de investigación y método

El enfoque que se utilizó para la investigación es el cualitativo, puesto que se considera que para analizar lo individual y concreto de cada docente con respecto a su desarrollo profesional y a los significados que le otorgan a esta cuestión, este es el que brinda los insumos necesarios y pertinentes para los fines de la investigación.

Para Strauss y Corbin citados en Sandín (2003) la investigación cualitativa es aquella que obtiene resultados sin procedimientos estadísticos o cuantificables, además de que son estudios acerca de la visión particular de los sujetos con respecto a una situación en específico que ha transcurrido en su vida, donde los datos estadísticos pueden ser pertinentes para la descripción del objeto, pero no son determinantes para la comprensión del fenómeno a analizar. Siguiendo a los mismos autores, este tipo de investigaciones son una actividad sistemática enfocada a la comprensión profunda de fenómenos tanto educativos como sociales

que repercute en el descubrimiento y desarrollo de conocimientos necesarios para tomar decisiones que impliquen una mejora en el campo en que se hayan enfocado.

Por otro lado, Rodríguez, Gil y García (1996) consideran que la importancia de este tipo de investigación recae en la comprensión e interpretación de la realidad tal y como es percibida por los sujetos participantes en los contextos a estudiar, es decir, una aproximación a la percepción de los sujetos con respecto a la problemática a analizar en la que se encuentran inmersos. Además, los estudios cualitativos, permiten conocer la concepción individual con respecto a una situación en específico, la cual permite reconocer por medio de sus técnicas específicas la visión u opinión, el pensar y los motivos de cada sujeto.

El paradigma utilizado es el interaccionista simbólico; Blumer citado en Sandoval (1996) señala tres premisas que fundamentan esta perspectiva; la primera es que los sujetos actúan con respecto a las cosas con base a los significados que unas y otras tienen para ellas, la segunda es que los significados son productos sociales consecuentes a la interacción y la última, los actores sociales asignan significados a situaciones, personas y cosas a través de un proceso de interpretación. Forner y Latorre citados en Sandín (2003) señalan que éste se refiere a que la experiencia humana se encuentra definida por la interacción entre individuos y el mundo social, es decir que la interpretación o la perspectiva particular con respecto a un fenómeno, es el resultado del conjunto de condiciones propiciadas por interacciones sociales. Por otro lado, Luhmann (1998) señala que el interaccionismo simbólico propone que los significados individuales parten de la interacción social, es decir los significados personales ante distintas situaciones son provenientes en relación a la interacción entre individuos por medio de la comunicación. Lo anterior, permitió la interpretación de los datos proporcionados por los informantes clave, contemplado a los significados particulares como productos de interacciones sociales.

Con respecto al tipo de investigación esta es descriptiva; García (2004) señala que los estudios descriptivos, son los que se basan en la observación y descripción sin manipulación o intervención del objeto de estudio, es decir, una

descripción de las condiciones naturales de lo que se estudia. Por su parte, Marshall y Rossman citados en Vasilachis (2006) señalan que las palabras de las personas así mismo como sus comportamientos se privilegian y es por medio de estas cuestiones que se puede descubrir la perspectiva de los informantes sobre determinadas situaciones en contextos específicos. Para el caso de esta investigación, el tipo descriptivo hizo posible analizar el desarrollo profesional a partir del discurso vertido por los docentes seleccionados.

El método seleccionado es el estudio de caso, Rodríguez et., al (1996) señalan, que son una estrategia de diseño de investigación que se enfocan en una situación, persona o conjunto de personas en particular, se caracterizan por ser descriptivos y por tener un límite físico o social que le da identidad. Stake citado en Sandín (2003) indica tres modalidades del estudio de caso: a) estudio intrínseco de casos, en el que se busca mayor comprensión de un caso en particular, donde el propósito del estudio no es el de generar teoría, b) estudio instrumental de casos, en el cual el estudio de caso es un instrumento cuya finalidad es la de refinar una teoría y b) estudio colectivo de casos, es cuando el estudio está focalizado en más de un caso en particular, el estudio de varios casos. Para la finalidad de la investigación, es pertinente el estudio intrínseco, puesto se busca comprender el caso particular del desarrollo profesional de los docentes de ciencias de la comunicación por medio de la descripción sin la necesidad de generación de teoría.

3.3 Instrumento y técnicas de recolección de datos

Para recolectar la información se hizo uso de la entrevista a profundidad de forma semiestructurada. La entrevista semiestructurada es la que se realiza por medio de preguntas dirigidas a los actores sociales que buscan encontrar lo significativo para ellos, así mismo como las dimensiones subjetivas de como las creencias, pensamientos, valores, entre otras cuestiones, para entender las perspectivas de los informantes (Colás, 1998).

Es decir, por medio de la entrevista semiestructurada se busca conocer las posturas atribuidas a las experiencias sociales, así mismo como las opiniones y

percepciones con determinada situación. Por otro lado, Rodríguez, et al., (1996) señalan, que este tipo de instrumentos se caracteriza por su semejanza a una charla en donde la relación entrevistador-entrevistado se da en un ambiente de confianza y las cuestiones que se necesitan obtener de esta interacción, son introducidas en la conversación de una manera sutil.

3.3.1 Descripción del instrumento

Se buscó conocer las percepciones de la comunidad docente con respecto a su desarrollo profesional por medio de la aplicación del instrumento el cual se desarrolló a partir de las categorías de análisis preestablecidas; se realizaron los indicadores mediante los cuales se obtuvo la información necesaria y pertinente para la investigación. Además, el instrumento contó con preguntas sobre datos socio académicos de los informantes con los cuales se determinaron datos específicos de la población analizada.

3.4 Dimensión y categorías

En la Tabla 2 se encuentran la dimensión de análisis de la investigación y las categorías determinadas a partir de la revisión teórica.

Tabla 2. *Dimensión y Categorías de Análisis*

Dimensión	Categoría	Meta
Desarrollo Profesional	Aprendizaje Profesional Conocimiento Profesional Estatus Profesional	Analizar las perspectivas de los docentes de Ciencias de la Comunicación sobre su Formación y Desarrollo Profesional a partir de las categorías.

Fuente: elaboración propia.

De cada categoría se desprenden subcategorías de análisis adaptadas de Montes (2011) y a partir de estas se realizaron las preguntas utilizadas en el instrumento (ver en anexos) aplicado para determinar la perspectiva de los docentes de Ciencias de la Comunicación con respecto a su desarrollo profesional (Ver Tabla 3).

Tabla 3. *Categoría, subcategoría y pregunta*

Categoría	Sub categoría	No. De pregunta
Aprendizaje Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos de ingreso, desafíos y facilidades • Actividades que realiza para mejorar • Actitud y aceptación de superación permanente 	1, 2 ,3, 4, 5 ,6 y 7
Conocimiento Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de posgrados • Experiencia docente • Experiencia profesional • Prioridades para la docencia en términos de formación • Prioridades disciplinares • Aspectos por mejorar en su práctica 	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17
Estatus Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del estilo de avance profesional • Coherencia entre satisfacción personal, profesional y social 	18, 19, 20, 21 y 22

-
- Reconocimiento institucional
 - Reconocimiento social
-

Fuente: elaboración propia a partir de Montes (2012).

3.5 Contexto de la investigación, informantes y criterios de selección

La población de esta investigación fue constituida por la comunidad docente de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora compuesta por 70 integrantes de los cuales se seleccionaron informantes claves como una representación social con base a criterios de selección, los cuales determinaron las características requeridas de los docentes para el estudio (Ver Tabla 4).

Tabla 4. *Criterios de selección*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Profesores de TC con posgrado que tengan como disciplina de origen LCC o no • Profesores de asignatura con tipo de contratación indeterminado con posgrado que tengan como disciplina de origen LCC o no 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes con carga académica no referente a la comunicación • Docentes con tipo de contratación determinado

Fuente: elaboración propia.

Al tomar en cuenta estos criterios, finalmente se seleccionaron siete maestros de asignatura y siete de TC que cumplen con las características descritas anteriormente.

3.6 Características socio académicas y laborales de los informantes

A continuación, se muestra de forma esquemática en la Tabla 5 las características de los informantes de TC seleccionados para la investigación con base a los criterios de inclusión y de exclusión detallados anteriormente. Por otro lado, en la Tabla 6 se señalan los mismos datos de los profesores de asignatura. A manera general los profesores entrevistados en su totalidad cuentan con posgrado, 5 de los cuales están directamente relacionados con la disciplina de la comunicación, la mayoría ingreso con el grado de licenciatura lo cual indica que iniciaron su profesionalización académica al ya estar inmersos en la docencia. Además, destaca que 9 de los catorce entrevistados realizaron sus estudios de licenciatura en la UNISON.

Por último, cabe señalar que esta muestra de profesores corresponde según sus años de experiencia, a las etapas intermedias y avanzadas de su desarrollo profesional, no obstante, solo un profesor de asignatura se encuentra en la etapa avanzada, el resto de los profesores en esta etapa pertenecen al grupo de TC.

Tabla 5. *Características de los informantes de TC*

Informante	Sexo	Edad	Formación disciplinar de origen	Posgrado	Escolaridad al iniciar	Antigüedad
2	F	47 años	LCC, UNISON	Maestría en Ciencias Sociales, Doctorado en Humanidades	Licenciatura	20 años
4	M	46 años	LCC, UNISON	Maestría en comunicación	Licenciatura	22 años
6	F	56 años	LCC, UNISON	Maestría en Educación	Licenciatura	29 años
8	M	64 años	LCC, UNAM	Maestría en Comunicación, Doctorado en Ciencia Política	Maestría	37 años
12	M	65 años	Derecho	Maestría en Literatura, Doctorado en Humanidades	Doctorado	22 años
13	M	58 años	LCC, UAM	Maestría en Ciencias Sociales	Licenciatura	33 años

14	M	57 años	LCC, UNISON	Maestría en Innovación Educativa	Licenciatura	22 años
----	---	---------	-------------	----------------------------------	--------------	---------

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. *Características de los Informantes de Asignatura*

Informante	Sexo	Edad	Formación disciplinar de origen	Posgrado	Escolaridad al iniciar	Antigüedad
1	F	40 años	LCC, UNISON	Maestría en multimedia y material didáctico	Licenciatura	17 años
3	M	39 años	LCC, UNISON	Maestría en Educación, Doctorado en Docencia, Post Doctorado en Investigación Educativa	Licenciatura	11 años
5	F	41 años	LCC, UNISON	Maestría en Ciencias Sociales	Licenciatura	11 años
7	M	51 años	LCC, UNAM	Maestría en Ciencias Sociales	Maestría	15 años
9	M	60 años	Comunicación Gráfica, UNAM	Maestría en Animación	Pasante de licenciatura	32 años
10	M	39 años	LCC, UNISON	Maestría en Ciencias Sociales, Doctorado en Administración Educativa	Maestría	12 años
11	M	46 años	LCC, UNISON	Maestría en Comunicación, Doctorado en Estudios Sociales	Maestría	17 años

Fuente: elaboración propia

Cabe señalar que en el proceso de análisis se realizó una distinción de los dos grupos que conforman la investigación (profesores de TC y profesores de asignatura), en las categorías que se detectaron diferencias significativas con la finalidad de determinar los significados de cada población, puesto que se reconoce que éstas pudieran tener implicaciones en las percepciones de los docentes con respecto a su desarrollo profesional.

3.7 Procedimiento de la aplicación del Instrumento y análisis de la información

Una vez diseñado el instrumento a partir de las categorías preestablecidas se sometió a revisión por expertos en metodología. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el contexto universitario, por medio de la concertación de citas acordadas vía correo electrónico con los informantes seleccionados que tuvieran la disposición para el ejercicio investigativo; la duración de las entrevistas osciló entre los 30 y 45 minutos.

Al concluir la etapa de entrevistas, se transcribieron en el procesador de palabras *Word*. Después, la información recabada se clasificó en las categorías: aprendizaje profesional, conocimiento profesional y estatus profesional, a través de esta clasificación se formularon códigos abstraídos del discurso de los informantes cuya función fue el de sistematizar la información para su análisis. Posteriormente, de los códigos creados se formularon subcategorías de análisis correspondientes en temática con las categorías pre establecidas, lo anterior se realizó en el programa *Excel*. Cabe señalar, que el manejo de la información fue de manera confidencial, se les nombró como “informantes” a cada uno de los entrevistados.

El análisis de las categorías fue desde una mirada interdisciplinaria, donde el dato, las distintas disciplinas empleadas en el estudio y la interpretación fueron determinantes para conocer los significados que los docentes de ciencias de la comunicación le otorgan a su desarrollo profesional.

3.8 Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio, es preciso mencionar que no hubo disposición de todos los seleccionados por motivos personales. Por otro lado, con respecto a las delimitaciones espaciales se decidió realizar el estudio solo en la UNISON y no en otras IES que ofertaran esta licenciatura con la finalidad de realizar un primer acercamiento descriptivo hacia el objeto de estudio. Por otra parte, en cuanto a lo metodológico, se abordó solo desde el enfoque cualitativo en consecuencia al tiempo con el que se contó para la elaboración de la presente.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis interpretativo: una mirada desde los docentes de ciencias de la comunicación de la UNISON

El presente capítulo tiene como objetivo la presentación del análisis y discusión de los resultados de la investigación desarrollo profesional de los docentes de licenciatura en ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora que se realiza a partir del paradigma cualitativo cuyo análisis fue a partir del interaccionismo simbólico, se hace uso de la investigación descriptiva y del método de estudio de caso, la metodología fueron entrevistas realizadas a un total de 14 docentes; siete de asignatura y siete de tiempo completo de los cuales 10 fueron hombres y cuatro mujeres.

El apartado se estructura por categoría pre establecida analizada (aprendizaje, conocimiento y estatus profesional), donde a partir de éstas surgieron los datos de las subcategorías de análisis correspondientes a cada tema específico, donde se exploran sus motivos de inserción, dificultades, ventajas en los primeros años de docencia, las expectativas formativas a futuro que muestran los intereses de los docentes de este grupo hacia la construcción de su profesionalización, motivaciones para realizar actividades formativas, así mismo como las percepciones de su situación laboral, la institución a la que se encuentran suscritos, y de cómo se han consolidado como docentes en el campo de la comunicación.

Al final de dos de las categorías analizadas (conocimiento y estatus profesional) se muestra una comparativa de los significados de los grupos de TC y de asignatura, puesto que es en estas donde se detectó diferencias contrastantes.

Por último, se señalan propuestas para mejorar los procesos de formación de los docentes de comunicación que surgen a partir de la interpretación de la experiencia en el ejercicio de la práctica de los informantes.

4.2 Aprendizaje profesional en la etapa de inserción a la docencia

La inserción a la docencia es la etapa inicial del desarrollo profesional, es decir es la etapa en la cual el docente ingresa a las aulas para ejercer la labor docente por primera vez y se caracteriza por una serie de desafíos como consecuencia de la inexperiencia en el campo académico (Marcelo, 2008; Bozú, 2010; Castillo, Montes, Cardona y León, 2011).

Los desafíos presentados en esta etapa están relacionados con los aprendizajes de nuevas prácticas relacionadas al desarrollo de la profesión docente. En este sentido, Goodson (2003) indica que los aprendizajes profesionales se dan por medio de la socialización, observación e internalización de los modelos de enseñanza que además son dependientes de las particularidades de los propios docentes, de sus historias de vida y contextos escolares.

Es pues la etapa de inserción, definida por los aprendizajes profesionales obtenidos, procesados y enfocados al establecimiento de la profesionalidad del profesor. Para determinar los factores que significaron un obstáculo en los primeros 5 años de ejercicio docente o una ventaja, se exploraron estos indicadores, así mismo como los motivos por los cuales los informantes decidieron empezar a dar clases en la disciplina de la comunicación.

4.1.1 Primeros pasos en la docencia: diversidad de influencias

Son distintas las motivaciones que tuvieron los docentes de ciencias de la comunicación para iniciar su trayectoria en el campo académico como profesores, desde la influencia familiar por tradición docente, el gusto por la enseñanza, por oportunidad laboral, entre otras que han significado una razón en cada una de las experiencias de inserción. Sin embargo, la mención de iniciarse en la docencia por oportunidad laboral como muestran los siguientes testimonios fue reiterativa:

“Ingresé por una circunstancia de oportunidad y resolvía en primera instancia una necesidad, una situación de dinero, y en segunda pues se me generaba una oportunidad”.

(Informante 7)

“Me empiezan a insistir por un par de años, oye, ¿por qué no te animas a dar clases? Me negaba un poco el hecho porque no sabía si podía funcionar”.

(Informante 3)

“En un momento de coyuntura se necesitó a una maestra para dar unas clases, el coordinar que en ese tiempo era Gonzalo Leyva me pidió por asignación directa que si podía dar una clase y así fue como empecé a dar clases en la UNISON”.

(Informante 5)

Con respecto a los motivos para iniciar derivados por el gusto por la docencia se encontró que también son una razón de ingreso como señalan los testimonios de a continuación:

“Yo siempre quise dar clases, siempre tuve esa inquietud y tuve la suerte de empezar a dar clases en la universidad”.

(Informante 7)

“Siempre he estado asociado con la docencia, siempre me ha gustado y uno termina por tomarle cariño”

(Informante 12)

Otra cuestión que significó un motivo para ingresar a la profesión docente es la influencia por tradición familiar la cual se evidencia en los siguientes testimonios:

“En mi familia siempre han sido docentes, desde mi abuela, tenemos un historial de profesores bastante largo al menos 3 generaciones, entonces de alguna forma la vinculación emocional hacía el ejercicio de la docencia la traes”.

(Informante 4)

“Bueno, mi papá es abogado y fue docente de la universidad de sonora, el como maestro universitario era como que una influencia él fue el que me encaminó hacia la docencia”.

(Informante 1)

Además, se encontró como caso particular el ingreso a la docencia por la inquietud de querer realizar investigación, como lo muestra el siguiente testimonio:

“Siempre quise investigar y para lograrlo tomé el atajo de ser maestro para dedicarme de lleno a la investigación”.

(Informante 13)

Lo expresado reiteradamente por los docentes coincide con lo señalado por Galaz et al., (2012) con respecto a que el ingreso a la profesión académica estuvo marcado por una “oportunidad inesperada” (p. 175) resultante de la expansión no regulada en las IES. En otras palabras, la masificación de la ES trajo consigo la demanda por profesores que cubrieras las nuevas necesidades que la expansión originó, algunos de estos recién incorporados docentes eran alumnos recién egresados o en proceso de egreso (Gil Antón 2012). En Sonora, el ingreso al mercado académico se rigió bajo los mismos términos, es decir, la inserción estuvo definida por la exigencia de docentes. Estos espacios fueron ocupados por profesionales de distintas ramas disciplinares que ya realizaban ejercicio de su profesión y de los cuales se pueden dividir en dos grupos, por un lado, los que dejaban su profesión de origen en definitiva para incorporarse a la docencia y por otro, aquellos que tomaron la docencia como complemento de su profesión (Rodríguez 2002).

Para el caso de ciencias de la comunicación, Castillo (1999) señala que los docentes de esta área para el año de 1982 (año de fundación de la licenciatura) casi la mitad de los profesores tenían pasantía de licenciatura, además cabe mencionar que la esta licenciatura a surgir de manera casi improvisada, el reclutamiento de

docentes estuvo motivado por la necesidad institucional de cubrir esas plazas de recién creación.

Lo anterior sugiere que el ingreso de algunos de los docentes de ciencias de la comunicación estuvo definido por la demanda de profesores para ocupar espacios para atender la creciente demanda estudiantil y por lo tanto su ingreso respondió a la oportunidad laboral que brindó la UNISON. Sin embargo, las características actuales han modificado esa condición, los espacios son escasos y el perfil requerido ha incrementado sus requerimientos (Galaz et al., 2012).

En la investigación de Montes (2011) se señala que el principal motivo para ingresar al mercado académico es el gusto por la docencia, seguido por el gusto por la disciplina, oportunidad laboral y trayectoria familiar, lo que muestra que el principal motivo de ingreso se ha modificado como consecuencia de las nuevas exigencias. Estos resultados coinciden con los de Lomelí (2016) donde el principal motivo de ingreso es el mismo, seguido por vocación universitaria, estabilidad laboral, tradición familiar, interés por la investigación, a lo último salario y prestigio social. Al respecto Rodríguez (2002) señaló que los profesores en la década de la expansión encontraban su vocación con el ejercicio de la práctica, esta cuestión podría sugerir que los noveles se rigen por la vocación, más que por la oportunidad de un empleo, lo cual pudiese repercutir en los procesos de aprendizajes de los alumnos, en el sentido de que se ingresa con la expectativa clara de que la docencia es la principal razón y motivo de su incorporación. En este sentido, si bien, la reiteración indica que los docentes de comunicación ingresaron al mercado académico por encontrar ahí un espacio donde desarrollarse laboralmente, también se señalaron otros motivos de ingreso que responden a las características correspondientes a perfiles de profesores más contemporáneos que buscan ejercer por gusto a la docencia o por el interés que surgió a partir de distintas vertientes como la tradición familiar, el interés por la investigación a su vez señaladas en este estudio, lo cual podría indicar un indicio de que los perfiles de los docentes de ciencias de la comunicación se han ido transformando. Es decir, se han incorporado

docentes con intereses y perfiles distintos a los señalados por la etapa de expansión.

4.1.2 Principales experiencias desafiantes en los primeros años de docencia

La etapa de inserción de los docentes está conformada por un conjunto de situaciones desafiantes que significaron un reto para los entonces nuevos docentes los cuales tuvieron que afrontar una serie de circunstancias que no tenían contempladas al decidir iniciarse en la docencia (Castillo et al., 2011). Algunas relacionadas con la juventud e inexperiencia, con el tipo de personalidad y falta de conocimiento pedagógico.

En el estudio, reiteradamente se señaló como desafío la poca diferencia de edad entre docente-alumno y se refleja en los siguientes testimonios:

“Mi principal deficiencia es que estaba muy jovencito, porque había alumnos en la universidad de los grupos que a mí me tocaba dar que eran mayores que yo entonces decían que yo era el profesor morro y todo eso me costó mucho”.

(Informante 8)

“Mis estudiantes pues al principio tenían sus cosas de “¿qué nos va a enseñar ella? Fui maestra de posgrado; aun cuando tenía maestría mis estudiantes eran mayores que yo tenían ciertas resistencias conmigo por la edad”.

(Informante 2)

El factor edad y de la poca diferencia entre docente-alumno en los inicios de la trayectoria de algunos docentes de ciencias de la comunicación se derivó de la incorporación a la docencia de recién egresados como se señaló en el apartado anterior. Por otro lado, esta cuestión significó para unos docentes un desafío. Al respecto, Feixas citada en Fernández (2015) indica que esta cuestión podría ser una ventaja en el sentido de facilitar las relaciones interpersonales. Sin embargo, Fondón, Madero y Sarmiento (2010) indican que la poca diferencia de edad suele representar un reto para el docente en el aspecto de adoptar la postura de profesor

y sus implicaciones, por otro lado, el alumno podría percibir la falta de confianza derivada de la poca o ausente experiencia en la práctica docente.

En este sentido, Montes (2011) señala que la poca diferencia de edad es identificada por los docentes de recién incorporación como una de las principales desventajas ya que el profesor novel carece de una limitación establecida para relacionarse con alumnos que se encuentran en su mismo rango de edad.

Esto podría implicar que el factor edad continúa siendo un desafío, así como lo fue para los profesores que ingresaron en el periodo de expansión. Las dificultades referentes a la poca diferencia de edad representaron un obstáculo que como a continuación se señala se enfrentó:

“Al inicio y creo que al igual que muchos de mis compañeros, eran muy estricta porque era una forma de solventar la poca experiencia de vida y la poca experiencia académica, era como una manera de solventarlo”.

(Informante 1)

El tomar una postura estricta como un mecanismo para enfrentar el obstáculo que representa para el docente de recién ingreso la corta brecha de edad entre sus alumnos es una cuestión que Tolentino, Rodríguez y Martínez (2011) señalaron en su estudio como recurrente, de igual manera indicaron que esta actitud no suele ser del agrado de los docentes, sin embargo, se toma esta postura como una acción que responde ante una problemática.

Por otro lado, los datos arrojaron otros tipos de desafíos relacionados a la ausencia de conocimiento pedagógico, a obstáculos vinculados con el tipo de personalidad y de cuestiones relacionadas con el equipamiento institucional como se señala a continuación:

“No tener las herramientas pedagógicas, no porque no sepas, el conocimiento lo tienes, pero a veces las estrategias del aula las vas desarrollando, hay algunas que te salen natas y otras las tienes que aprender.”

(Informante 5)

“Fue difícil, me quedaba sin palabras frente al grupo a veces se reían de mí, yo me había orientado no a la gente en el sentido de comunicación interpersonal no lo había desarrollado hasta enfrentarme a un salón de clases”.

(Informante 10)

“Decirles como los autores hacen fotos y sus logros sin más herramienta que un gis y un pizarrón, con una biblioteca sin libros de fotografía y sin autores de la fotografía, sumamente complicado dar clase donde no hay tecnología para la enseñanza de la fotografía, donde lo que permeaba era la simulación en todo”.

(Informante 14)

Los desafíos enfrentados por los docentes de esta muestra, no distan de las problemáticas detectadas en estudios anteriores (Marcelo, 2008; Bozú, 2010; Fondón et al., 2010; Montes, 2011; Castillo, 2011; Concepción et al., 2015; Fernández, 2015; Solís, Núñez, Contreras, Vásquez y Ritterhausen, 2016; De la Cruz y Alamilla, 2018) las cuales indican que los desafíos a los que se enfrentan los docentes universitarios al momento de su incorporación incluyen la ausencia de estrategia didáctica o pedagógica, falta de apoyo institucional al momento de ingresar, problemáticas relacionadas al desconocimiento de campo tanto físico como de organización, dificultades con la escenificación de la clase, control y despertar el interés de los alumnos, infraestructura deficiente, además de inseguridad a consecuencia de la falta de experiencia.

De la Cruz y Alamilla (2018) indican, que son pocos los estudios enfocados a los docentes universitarios de recién ingreso, además señalan que la importancia de los primeros años en el ejercicio de la práctica tiene incidencia en la formación y en la construcción de su identidad como docente. En este sentido, resulta pertinente analizar cómo es que los docentes de ciencias de la comunicación manejaron los desafíos que se les presentaron a los inicios de su trayectoria y si estos repercutieron en el desarrollo de su identidad como docentes, en los siguientes testimonios se muestra algunas de las técnicas utilizadas por los profesores para sobrellevar estas cuestiones:

“Ante la deficiencia de una pedagogía, pues recibí el apoyo de la comunidad de compañeros que me daban consejos, orientaciones, me corregían y me animaban sobre todo a no claudicar y a seguir”.
(Sujeto 7)

“Tratar de dominar los nervios, tener aplomo, la confianza para que no le noten a uno lo verde o la falta de experiencia, pero obviamente tratando de dar el mejor esfuerzo, preparándome con todo el tiempo de anticipación del mundo, tratando de leer, de ordenar las ideas”.
(Informante 11)

“Los estudiantes les empezaron a tomar fotos a los libros que yo tenía y a construir materiales didácticos para poder platicar de los autores, ya no solo con ellos sino también con otros grupos y empezamos a generar una serie de objetos de enseñanza que se pudiera llevar a otros alumnos”.
(Informante 14)

Ciertamente el inicio de la trayectoria docente se presentaron complicaciones derivadas de las nuevas experiencias y del desconocimiento sobre el que hacer o el cómo actuar ante determinada situación, al respecto Fondón et al., (2010) señalan que el docente puede percibir cierto temor e incertidumbre al no tener certeza sobre su labor, y añaden que la falta de experiencia puede suplirse por un interés genuino por realizar las cosas de la mejor manera, aunque no siempre se encuentran los mecanismos adecuados y esto puede repercutir en una desmotivación hacia la profesión.

Las acciones realizadas por los profesores del estudio enfocadas en enfrentar los obstáculos que se presentaron en el periodo de ingreso a la docencia corresponderían a los que Bozú (2010) y Marcelo (2008) señalan como técnicas de supervivencia. Es decir, hicieron uso de herramientas cognitivas y de recursos que consideraron pertinentes para transitar por la inserción y perdurar en el campo académico, lo anterior sugiere que las vivencias en este periodo establecieron las

pautas mediante las cuales los docentes de ciencias de la comunicación trazaron los rasgos de su identidad como pertenecientes a una profesión, ya que se determinaron a perdurar y desarrollaron estrategias que brindaría los insumos necesarios para establecerse como docentes.

4.1.3 Experiencias facilitadoras en la etapa de inserción

De acorde a lo que se señaló en las entrevistas, las menciones con respecto a que la experiencia docente previa contribuyó a que el periodo de inserción fuera más sencillo y el apoyo por parte de la comunidad docente fue reiterativo como se señala a continuación:

“El acompañamiento de maestros al principio a mí me ayudó mucho. Que me apoyaran en la cuestión de cómo planear una clase, cómo estar frente a un grupo”.

(Informante 3)

Respecto a los hallazgos en esta categoría, los docentes mencionaron haber tenido experiencias previas con la docencia lo cual significó una ventaja al momento de incorporarse al campo académico. De la Cruz y Alamilla (2018) señalaron en su estudio, que los profesores con estas características se enfocan en cuestiones relacionadas a los aprendizajes de los alumnos y no en problemáticas referentes a situaciones didácticas, de manejo de aula y entre otras relacionadas con los desafíos de los profesores de recién ingreso.

“No tuve muchos temores porque ya me había enfrentado a adultos mayores para la alfabetización y tuve una experiencia muy buena, cuando yo estuve trabajando en el INEA”.

(Informante 1)

Lo cual podría implicar que la experiencia previa con la docencia además de significar una ventaja personal para el docente de recién incorporación podría tener implicaciones en el aprendizaje de los alumnos, aunque su experiencia previa no haya sido en ES. En este sentido, Feixas (2004) en su investigación destaca que la

experiencia previa de los docentes noveles en la educación secundaria, significaron una ventaja al momento de empezar a impartir clases en universidad.

Lo anterior indica que los docentes con experiencia docente previa podrían tener un mejor acercamiento a la dinámica de la práctica docente, pues el desconocimiento, el temor o la inseguridad pasan a segundo plano. En el caso de algunos docentes de ciencias de la comunicación que mencionaron haber contado con experiencia docente previa, este factor pudo haber sido significativo en su etapa de inserción puesto que ya contaban con algunas herramientas obtenidas con anterioridad, por lo tanto, sus inquietudes pudieron estar volcadas hacia otras cuestiones relacionadas con los aprendizajes de los alumnos.

En relación con la guía de pares, la bibliografía revisada indica que esta ha tenido un rol importante en la inserción de profesores novatos (De la Cruz y Alamilla, 2018; Vezub y Alliaud, 2012; Marcelo, 2008; Feixas, 2004, 2002). En este sentido, el apoyo o el consejo por parte de profesores con una trayectoria ya establecida proporciona a los docentes de recién incorporación un acompañamiento no institucionalizado que contribuye a la formación docente en el aspecto de que, a través de conversaciones o consejos con respecto a tópicos referentes a cuestiones pedagógicas, metodológicas e incluso de motivación al alumnado (Feixas, 2002) contribuyen a que el tránsito por la etapa de inserción sea menos complicado.

Sin embargo, el acompañamiento al no ser institucionalizado, el acceso a este se encuentra condicionado a circunstancias relacionadas con la disponibilidad de los profesores en una etapa de desarrollo profesional avanzada o a causalidades que hayan propiciado una interacción entre estos.

Lo anterior sugiere que la guía que se hace mención en los datos analizados corresponde a que las condiciones sociales en ciencias de la comunicación propiciaron un ambiente ideal para que la interacción entre novatos y profesores experimentados realizaran un proceso semejante a la mentorización, lo cual pudo haber tenido implicaciones facilitadoras para la incorporación de los que en ese momento categorizaban como profesores noveles.

Por último, los motivos de ingreso a la profesión docente, así mismo como las experiencias ocurridas durante el proceso de inserción, tanto las que significaron un desafío como una ventaja, han definido de alguna manera la identidad de los docentes. Esto, en el sentido de que, a partir de sus propias experiencias personales y la manera de sobrellevar las distintas situaciones presentadas durante su estadio en esta etapa, establecieron las pautas por las cuales decidieron permanecer en el mercado académico como profesores.

En este sentido, los aprendizajes profesionales desarrollados contribuyeron a relacionar las vivencias y entornos personales hacia un proceso de establecimiento profesional.

De acorde a los datos analizados, el ingreso de los docentes de ciencias de la comunicación estuvo motivado por la oportunidad laboral, cuestión correspondiente a la necesidad institucional de docentes que respondieran a la demanda de alumnos en ES, en el caso específico de LCC, su creación coincide con el periodo de expansión documentada ampliamente por Gil Antón (1994, 2009, 2010). Sin embargo, surgieron otras motivaciones como lo es la tradición docente familiar, gusto por la docencia, interés por la investigación, de lo cual se destaca la reconfiguración de los perfiles docentes de posterior incorporación a la expansión, es decir, al reducirse los espacios para ejercer la docencia, otros motivantes han surgido para el ingreso.

En relación con los desafíos y los mecanismos desarrollados para enfrentarlos, los docentes mencionaron reiteradamente la poca diferencia de edad entre docente y alumno como un factor que significó un reto, el cual enfrentaron mostrando una postura estricta. Por otro lado, la ausencia de conocimiento pedagógico, personalidad introvertida y deficiente equipamiento institucional fueron otros factores señalados, los cuales por medio de la aplicación de técnicas de supervivencia desarrolladas a partir de sus propios medios lograron superar.

Por otra parte, las experiencias que facilitaron el proceso de inserción se señalaron insistentemente la experiencia profesional docente previa como un elemento significativo que favoreció de manera personal y posiblemente incidió en

los alumnos al prestar mayor atención a situaciones propias del proceso de aprendizaje, que a las relacionadas con las problemáticas propias de la inserción. Además, se señaló también la guía de pares como un aspecto importante para posibilitar un proceso de inserción menos complicado, lo cual se destaca fue correspondiente a las relaciones interpersonales positivas, puesto que este tipo de guía o acompañamiento no es institucionalizado, no todos los docentes contaron con este apoyo al ingreso.

Cabe destacar que las investigaciones orientadas al profesor de recién ingreso a la docencia universitaria son escasas a comparación de los estudios de profesores en otros niveles educativos, lo cual indica una posibilidad de profundizar en las problemáticas específicas de este grupo, de sus percepciones, motivaciones, mecanismos de supervivencia desarrollados y de las implicaciones en la configuración de su identidad docente.

Para finalizar este apartado, la Figura 5 muestra las 3 subcategorías identificadas en el proceso de análisis descrito anteriormente que se desprendieron de la categoría “aprendizaje profesional en la etapa de inserción a la docencia”.



Figura 5. Inserción a la docencia

Fuente: elaboración propia

4.2 Conocimiento profesional a partir de las diversas actividades formativas

Las diversas actividades formativas como los cursos, seminarios, estudios de posgrados, experiencia docente y profesional, sumando la reflexión de la práctica docente contribuyen a la profesionalización docente. Al respecto, Casas (2009) señala el grado académico, las habilidades pedagógicas y la planeación académica la cual consiste en determinar cómo llevar a cabo la situación de aprendizaje, son indicadores de una docencia profesionalizada.

En este sentido, un docente profesionalizado es aquel que logra por medio de la formación permanente en los distintos aspectos mencionados ser un profesional en la educación.

Los programas derivados de las políticas públicas e institucionales enfocadas a la profesionalización docente son muy puntuales en el aspecto de impulsar actividades formativas de manera permanente en los aspectos disciplinares, tecnológicos y pedagógicos, así mismo como a la realización de estudios de posgrado para habilitar a los docentes ante los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento con respecto a la pertinencia de profesionalizar docentes que fomenten un aprendizaje para toda la vida en sus alumnos.

Por otro lado, la realización de actividades formativas enfocadas a la mejora debe partir del reconocimiento de la necesidad de realizarlas, en el aspecto de que el docente desde una perspectiva de aprendizaje permanente considera que las situaciones formativas abonan a su profesionalización y su conocimiento profesional. Al respecto, Tamir (2005) señala que el conocimiento profesional se refiere al conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que el docente adquiere tanto por cuestiones formativas como por experiencia en la práctica.

En este sentido, la experiencia docente y en caso particular debido a las características disciplinares de comunicación, la experiencia profesional que han adquirido los profesores en el transcurso de su trayectoria y las situaciones formativas en conjunto, han forjado su ser docente.

Son pues, la realización de actividades formativas con vista a la mejora y de la reflexión de estas distintas situaciones, las que enmarcan el ejercicio de la docencia y se podrían convertir en cuestiones esenciales que darán pauta al establecimiento de una docencia con miras a la calidad educativa donde las expectativas formativas a futuro son una constante.

4.2.1 Cursos institucionales: oferta insuficiente para unos, aunque pertinentes para otros

A través del Programa Institucional de Formación Docente, la UNISON oferta una serie de cursos, diplomados y talleres sobre diversas temáticas para toda la comunidad académica, tales como el modelo por competencias, iniciación a la docencia, de diseño curricular, entre otros, cuyas modalidades son presenciales o en línea (UNISON, 2019). Con respecto a estos cursos, se destaca una insistencia en cuanto a la insuficiencia temática:

“Seguimos teniendo iniciación a la docencia, me parecen buenos pero sí quisiera alguna novedad temática”.
(Informante 5)

“Creo que los cursos son repetitivos de sus contenidos, como estos de iniciación a la docencia, evaluación por competencias y de objetivos por competencias. Tal vez porque se colocan para personal que no los ha cursado antes”.
(Informante 11)

“Son muy buenos, pero debería de haber más oferta para variarle poquito, porque siempre es lo mismo”.
(Informante 1)

Los cursos institucionales ofertados al estar enfocados a abordar los inicios de la docencia cumplen parcialmente con las demandas formativas de aquellos que se encuentran en una etapa de desarrollo profesional distinta a la inserción. Para el

2017, eran 80 profesores noveles en la unidad centro de la UNISON (Montes, Castillo y Oliveros, 2017) de un total de 2135. Esta situación podría reflejar la pertinencia de los programas formativos institucionales dirigidos a atender las distintas necesidades formativas de la comunidad docente.

Además, se encontró que los datos reiteradamente indican que los cursos formativos ofertados por la institución no han sido adecuadamente planificados como la cuestión de la habilitación en cuestiones básicas para uso de TIC, coincidiendo con lo señalado por Zúñiga (2004) y Villar (2001) con respecto a que los cursos institucionales difícilmente cumplen con las necesidades formativas de los docentes en las IES como se señala en el siguiente testimonio:

“La tecnología llegó de sorpresa para todos y hay mucho maestro que no teníamos esa competencia del uso de las TIC entonces primeramente tendrían que habernos formado en ese aspecto”.

(Informante 6)

Sin embargo, en cuanto a la pertinencia de los cursos se detectó que para algunos docentes estos son buenos en términos de contenidos y calidad:

“He tomado varios cursos que ofrece la institución y me han servido bastante”.

(Informante 12)

“Me parece que son buenos los cursos ofertados por la universidad, creo que han mejorado muchísimo en términos de calidad y sobre todo en términos de temas, sé que están manejando cuestiones desde estilos de aprendizaje hasta tecnología educativa y cuestiones de evaluación, estrategias didácticas tanto como presenciales como en línea”.

(Informante 4)

La percepción de pertinencia y calidad de los cursos impartidos por la institución para un sector de los docentes de ciencias de la comunicación

(profesores de TC) señala que los temas abordados son considerados necesarios en los aspectos formativos.

Como particularidad, surge a partir del análisis de la información que los docentes de asignatura tienen limitaciones por su condición laboral para llevar a cabo actividades formativas como se señala en los siguientes testimonios:

“Por mi condición no creas que tengo mucho tiempo para comprometerme a realizar cursos sobre todo aquellos que son oficiales y son los promueve el desarrollo académico, inclusive hay virtuales, tomé dos, pero no los cumplí por distintas razones laborales”.

(Informante 7)

“Asistir a cursos es complicado con 25 horas de clase y cuando están esos cursos, cuando se empalman con mis clases, sacrifico el curso porque le doy prioridad a la materia”.

(Informante 11)

Los docentes de asignatura son los que más se dedican a la docencia como señalan Buendía y Acosta (2016) y los que se encuentran con mayor dificultad para realizar actividades formativas, situación derivada de la carga laboral. Esto podría sugerir que los tiempos y formas de los cursos proporcionados por la institución no han considerado las distintas realidades laborales del sector académico. En este sentido, Novoa (2015) señala que el proceso de formación continua deberá ser pertinente con la realidad escolar y contextual de los docentes.

Sin embargo, suelen haber cursos ofertados en el periodo de inter-semester con distintas modalidades como en línea o semi presenciales (UNISON, 2018). Lo anterior señala que la oferta inter-semester pudieran aprovecharse para que todos los docentes accedieran a las actividades formativas con la finalidad de no interferir en las labores de docencia.

Por otra parte, profundizando en relación con el carácter no obligatorio de los cursos se analizó que, debido a esto, algunos de los docentes carecen de interés para cursarlos, aspecto que es señalado en los siguientes testimonios:

“No se han trabajado de manera sistemática y son opcionales, no todos lo toman me parecería muy favorable que hubiera un plan que fuera una decisión consensuada entre la planta docentes de sus intereses de actualización y la realidad yo no veo yo una función de así ‘es necesario esto’”.

(Informante 2)

“Deberían ser obligatorios porque no todos los toman, uno lo hace por gusto y porque refrescan, pero el método cambia tarde o temprano, entonces deben ser obligatorios para todos, o sea, que te determinen el cumplimiento de cursos cada tanto tiempo”.

(Informante 7)

El carácter no obligatorio de los mismos ha propiciado que no todos los docentes cursen algún seminario o taller, lo cual concuerda con los informes CONAC (2010, 2016), en cuanto a la observación de que muy pocos docentes de esta licenciatura realizan actividades formativas.

Los cursos de formación institucional al plantearse desde la no obligatoriedad podrían haber repercutido en la percepción de los docentes con respecto a la importancia de estos, sin embargo, el docente para profesionalizarse deberá contemplar a la formación permanente como una cuestión inherente a su ocupación.

Al respecto Beijaard, Meijer y Verloop (2004) señalan que la idea que la formación del docente nunca termina es un proceso de aprendizaje permanente que se atribuye a la identidad profesional. Lo anterior denota que el poco interés en las cuestiones formativas es un tema de identidad profesional docente deficiente.

Por último, en relación con la realización de actividades formativas Soto, Toledo y Carrillo (2013), indican que docente e institución se deben comprometer con la formación docente y la complejidad que esta conlleva. Esto indica que los primeros deben reconocerse como actores indispensables y responsables en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa y por su lado la institución debe prestar atención prioritaria a cómo se desarrollan los programas formativos.

4.2.2 Realización de posgrados: circunstancias diversas en el camino a su obtención

El impulso de la realización de estudios de posgrados tiene su base en las políticas públicas de profesionalización de la docencia cuya fundamentación recae en que la formación de los docentes tiene un impacto directo en el proceso de mejoramiento de las IES ya que se eleva la calidad educativa. El apoyo para la realización de posgrados en la UNISON, opera mediante dos vertientes, por un lado, los programas derivados de las políticas federales como lo es PRODEP y por otro las becas institucionales (Estévez, 2009).

La política institucional promueve por medio de su programa de mejoramiento académico una serie de estrategias para facilitar que los docentes de esta institución realicen estudios de posgrado relacionados con su disciplina de origen o que abone a plan de desarrollo divisional. Estos apoyos e impulsos que se le ha dado a este sector de la comunidad institucional han permitido que se incremente la cantidad de maestros y doctores (Castillo, 2016). Los apoyos institucionales para la realización de estudios de posgrado es un proceso que se somete a concurso por medio de una convocatoria anual sujeto a presupuesto, se concursan seis becas por división, donde dos son destinadas a los profesores de tiempo completo, dos a los de asignatura y dos a los técnicos académicos, las cuales son designadas por el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS) y los consejos divisionales (UNISON, 2019).

De acuerdo a los datos analizados, la realización de estudios de posgrado por medio del apoyo institucional es mencionada reiteradamente como señalan los siguientes testimonios:

“La beca del sindicato, me permitió sin tener que perder mi trabajo estudiar el posgrado porque me daban mi sueldo y yo tenía la oportunidad de formarme y por eso estoy totalmente agradecida con la institución”.

(Informante 2)

“Logré obtener la beca “unidad” para estudiar mi doctorado. Entre el sindicato y la administración deciden por medio de un concurso quienes reunimos los requisitos, fui beneficiado la universidad pagó la colegiatura, los boletos de avión, manutención y pues recibía mi salario”.

(Informante 11)

“La institución me apoyó para realizar la maestría en comunicación en la UNAM que hasta ahora creo que es lo más sólido en términos disciplinares, digamos que la maestría es lo más formal en cuestiones de teoría de la comunicación que he realizado”.

(Informante 4)

En relación con los programas dirigidos a la obtención de posgrados en la UNISON, Estévez (2009) señala que en la institución ya se contaba con la tradición de apoyar a su comunidad docente en la realización de estudios de posgrado con su propia lógica interna antes de que las políticas de profesionalización enfocadas a las cuestiones disciplinarias fueran implementadas desde nivel federal.

Por otro lado, destaca el hallazgo del efecto positivo de la relación estudios de posgrado-ejercicio de la docencia como se menciona a continuación:

“El estudio de posgrado me brindó conocimiento y habilidad para mi desempeño en el aula, creo que si es importante debido a que la experiencia que puede haber adquirido en el campo disciplinar no lo tenía en la cuestión de la educación y el tener un posgrado si te habilita, te da herramientas para tu desempeño dentro de la clase”.

(Informante 3)

“El posgrado te enriquece como profesionista y como docente porque te abre los ojos para entender las problemáticas sociales, te abre los ojos para entender la practica misma de tu propia disciplina”.

(Informante 10)

“Los posgrados si me marcaron mucho hay un antes y un después. Más que la experiencia en aula, cuando estudié la maestría siempre que estudiaba el posgrado pensaba en cómo mejorar como docente o como llevarle eso que estaba aprendiendo a los estudiantes, en el doctorado ni se diga”

(Informante 2)

La realización de estudios de posgrados se encuentra dentro del proceso permanente de formación cuya finalidad es profesionalizar la práctica docente (Chehaybar citada en Arenas y Fernández, 2009). Esto sugiere que, el estudio de posgrado en conjunto con otras actividades formativas, como cursos, talleres e incluso la reflexión sobre la práctica contribuyen a que la denominada formación sea inseparable del quehacer docente. Por lo cual la realización de un posgrado enfocado en la mejora podría favorecer la práctica docente siempre y cuando se consideren en el mismo nivel de importancia las demás actividades formativas.

Por otro lado, algunos docentes optan por continuar su profesionalización por vías alternas a los apoyos institucionales por cuestiones referidas a no contar con las características necesarias para solicitar apoyo como se encontró en los siguientes testimonios:

“Para realizar mis estudios de posgrado la cuestión de gasto, manutención fue propio debido a que las becas a las que yo puedo acceder por parte de la universidad pueden ser de dos formas, tienes que tener ciertas horas y antigüedad que cuando yo estudié no las tenía y ahora que lo tengo, pues bueno, necesito entrar a un proceso para poder acceder a ella”.

(Informante 3)

“Aunque existen apoyos expresos para el estudio de posgrado en la institución los requisitos o esquema que se encuentra actualmente no me favorecieron, que tiene

que ver con que tiene que ser un posgrado de calidad. Entonces el posgrado lo corrí con cuenta propia y si debo decir que la institución me apoyó solo para la titulación no para la colegiatura, para la colegiatura nos apoyamos en el sindicato que también tiene apoyos para esa parte”.

(Informante 10)

La reglamentación específica que se apoyará únicamente a los posgrados pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC-CONACyT), además de que los docentes deberán de cumplir con características definidas con respecto a la antigüedad dentro de la institución, y de cantidad de horas dedicadas a la docencia a la semana (UNISON, 2019).

Lo anterior se ha reflejado en las opciones alternas para profesionalización que han adoptado algunos docentes, que al no contar con las características requeridas para solicitar apoyo optaron por estudiar posgrados que no forman parte de los PNPC y fueron financiados por ellos mismos, aunque para estos casos la institución y STAUS a través de la Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico ofrece al personal de asignatura y tiempo completo el pago de colegiaturas y titulación de posgrados, para acceder a este programa se tiene que cumplir con las disposiciones fiscales establecidas por la Comisión Mixta General de Formación y Superación del Personal Académico (CMGFSPA) además se debe realizar el proceso burocrático correspondiente (UNISON, 2019).

En este sentido los profesores que por diversas circunstancias no pueden acceder a los apoyos otorgados por la institución y deciden continuar con su profesionalización por vías alternas, aunque el posgrado que hayan realizado no esté en el padrón de PNPC, pueden acceder a los movimientos escalafonarios como el caso de concursar para una plaza de TC lo cual repercute en su estabilidad laboral.

Al continuar analizando los datos se encontró que los estudios de posgrado no precisamente impactaron en el mejoramiento de la docencia para algunos informantes ya que algunos de los posgrados realizados por los docentes no estaban relacionados con la disciplina, o como están enfocados a la investigación

no tenían una relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en las aulas:

“No creo que los estudios de posgrado contribuyan a mejorar la práctica docente, depende, pero no lo creo porque la mayoría están encaminados a la investigación no a la práctica de la comunicación”.

(Informante 1)

“Se sabe que hay muchos maestros que se doctoraron en instituciones que llaman “marca patito” y pues así lo recibió la universidad, esos doctorados no son pertinentes, no son disciplinares, yo creo que la universidad debe de apoyar los doctorados disciplinares para la formación para mejorar la docencia”.

(Informante 6)

En cuanto a la mejora de la práctica docente como consecuencia de la realización de posgrados la literatura señala que la contribución de estos a la práctica docente y al incremento de la calidad educativa no es claro (Casas, 2009; Galaz et al., 2012; Acosta, 2013; Galaz y Estévez, 2015). Esto indica que los estudios de posgrado no necesariamente tienen un impacto en el mejoramiento de la docencia.

Si bien, el desarrollo de las técnicas de investigación o en el caso de los posgrados profesionalizantes en las cuestiones de prácticas son significativas en el aspecto de adquirir nuevos conocimientos o habilidades, de no contar con las herramientas pedagógicas difícilmente el docente podrá guiar el conocimiento en una situación de aprendizaje.

En este sentido, Gil Antón (2012) indica que es muy debatible afirmar que un docente con doctorado es mejor, además de que no se cuenta con la evidencia empírica suficiente para afirmarlo. Coincidiendo con el autor Puga y Saldaña (2016) añaden a la discusión, que los posgrados por si solos no garantizar una profesionalización, aunque estos sean enfocados a la educación superior. Es decir, la formación es un proceso que no se obtiene mediante un posgrado. Los datos

indican que los profesores de LCC han optado por los estudios de posgrados en educación, sin embargo, esto no es sinónimo de una comunidad docente profesionalizada.

Con respecto a los motivos para realizar estudios de posgrado, se encontró que la principal motivación en el grupo de los profesores de asignatura era el de poder obtener una plaza de TC como se señala en el siguiente testimonio:

“Necesito el doctorado para poder tener una plaza de TC. Aunque haya gente que se está retirando hay muchas inconsistencias para obtener una plaza, no es como hace 30 años. Maestros y maestras obtuvieron sus plazas a los 2 años de estar trabajando, era una época donde no había tanta gente que quisiera dar clases”.

(Informante 7)

De acuerdo al Estatuto del Personal Académico (EPA, 2018), para que un profesor de asignatura pueda ocupar una plaza de TC, es necesario que la división cuente con una plaza disponible. Además, debe de cumplir con una serie de requerimientos como contar con grado doctoral con congruencia disciplinaria al área donde se desea desempeñar, tener más de tres años de antigüedad, tipo de contratación indeterminado, haber publicado al menos dos artículos en revista indexada, entre otros.

Lo anterior indica que los profesores de asignatura buscan por medio de la obtención de un doctorado una plaza de TC que significaría una consolidación en el aspecto laboral (López et al., 2016). Por otro lado, el grado académico por sí mismo no garantiza la plaza.

En los informes de CONAC (2010, 2016) es mencionado como recomendación hacia la licenciatura de ciencias de la comunicación la de fomentar que los profesores de asignatura realicen estudios de posgrado para que se logaran incorporar como TC y de esta manera agilizar el proceso de renovación de la planta.

En contraste, los profesores de TC señalaron que su principal razón para realizar estudios de posgrado fue por motivación personal como se señala a continuación:

*“Decidí estudiar el posgrado para poder transmitir conocimientos a mis alumnos,
ya me sentía empolvada”*
(Informante 2)

“Por la intención de hacer mejor las cosas, por iniciativa propia, por sentido común. Yo decido entrar a la maestría para entender a esta sociedad y el contexto educativo”
(Informante 14)

Los anteriores hallazgos coinciden con los de Castillo (2016), que señala que los docentes de TC en la UNISON se guían por convicciones personales para la realización de estudios de posgrado, más que por las políticas de profesionalización, en específico en mencionado estudio se señala la pertenencia al programa PEDPD.

Lo anterior sugiere que los docentes de TC al contar con estabilidad laboral, sus motivaciones están enfocadas a la mejora. Sería necesario profundizar en este aspecto y ampliar el estudio hacia toda la comunidad docente con este tipo de contratación para determinar esta cuestión.

4.2.3 “Sientes que te falta algo”: reconocimiento de la necesidad formativa

El reconocimiento de la necesidad de realizar actividades formativas es esencial en el proceso de desarrollo profesional, puesto que, a partir de la reflexión sobre la práctica, la detección de la falta de actualización disciplinar, de las técnicas pedagógicas adecuadas y de la habilitación tecnológica, el docente está consciente de las exigencias de la profesión y de igual manera de las exigencias derivadas de los cambios de planes de estudios, del contexto y del alumnado.

En este sentido, el docente se concientiza con respecto a su labor y de la importancia de su mantenimiento en un estado permanente de aprendizaje, por lo

tanto, las actividades formativas son en pro de mejorar. Así pues, la reiteración en este aspecto estuvo enfocado en la realización de actividades formativas para la mejora de la práctica docente:

“Como maestro uno tiene que estar, o es el deber de los maestros estar actualizado para mejorar porque es la naturaleza de la universidad, o sea, no podemos quedarnos al azar o rezagados antes las TIC por ejemplo”.

(Informante 9)

“Uno decide seguir formándose por la intención de hacer mejor las cosas, por iniciativa propia, por sentido común, y con muchas ganas”

(Informante 14)

La realización de actividades de profesionalización que parten desde el reconocimiento de la necesidad formativa docentes corresponde a lo que Chehaybar (2006) señala como la construcción de saberes que enriquecen el desempeño profesional. Es decir, los docentes que se conciben como sujetos en aprendizaje permanente al relacionar la formación como parte esencial de su profesión denotan un sentido de compromiso con su labor tal como señala Díaz N, (2015) con respecto a que la formación más que una opción es una exigencia implícita. Esto sugiere que algunos docentes de ciencias de la comunicación posiblemente consideran a las actividades formativas como una cuestión imprescindible para llevar a cabo la práctica, por lo tanto, su motivación para realizarlos es el de mejorar. Al respecto, algunos docentes señalaron que la realización de actividades formativas es una cuestión que va más allá de la oferta institucional:

“Hay que invertir en uno, no todo lo va a dar la institución critico lo que he observado con algunos compañeros de aquí, si la universidad no les da nada ellos no hacen nada. Hay que tener iniciativa”

(Informante 11)

“Tenemos que actualizarnos. Independientemente de que los cursos los ofrezca la universidad hay que buscar alternativas”.

(Informante 4)

Por otro lado, profundizando en el aspecto de los motivos para realizar actividades de formación, surge en el caso de los profesores de asignatura el ascenso laboral como estímulo para llevar talleres, seminarios o cursos ofertados por la institución como se señala en los testimonios siguientes:

“Ante los procesos de cambio de modelo ahora basado en competencias y con la reestructuración tenemos que tomar cursos porque suman curricularmente para promoción académica”.

(Informante 7)

“Como parte de los requisitos para la promoción académica te están pidiendo que al menos lleves un curso de actualización docente al año, para poder promoverte necesitas de estos cursos”.

(Informante 10)

La realización de actividades formativas cuya motivación recae en el ascenso laboral por parte del grupo conformado por los profesores de asignatura indica que la profesionalización y la formación continua para la mejora del perfil académico se encuentran fundamentadas en la búsqueda de una estabilidad laboral.

Esto sugiere que los docentes de asignatura al perfilarse como docentes capaces y en continua formación profesional los hace identificarse como personal óptimo para su incorporación a una plaza de TC. Al respecto López et. al., (2016) señalaron que los profesores de asignatura suelen encontrarse en un estado de actualización permanente para asegurar su lugar en el espacio universitario.

Por otro lado, hubo mención particular de que la formación continua no es necesaria para la mejora de la práctica docente como se puede observar en el testimonio de a continuación:

“Poco me he preocupado por la formación docente, será que una buena preparación si bien no te convierte automáticamente en un buen profesor, creo que una buena preparación tiene que ver con la posibilidad de transmitir esa información. Pero siento cierta distancia a la formación docente, no es lo mío”.

(Informante 13)

La resistencia a la realización de actividades formativas es a lo que Ion y Cano (2012) señalan como consecuencia de la falta de sensibilización o motivación para la formación que se traduce en bajo interés y poca participación en actividades formativas. Con relación a los factores que influyen a la resistencia señalada, Monereo (2010) indica que estos están relacionados con cuestiones de carácter personal, emocional y contextuales que en conjunto por un lado propician que el docente se rehúse a reconocer la necesidad de realizar actividades formativas y por otro a que rompa el esquema de una enseñanza tradicionalista, es decir el estilo de enseñanza enfocado en el profesor y no en el alumno. Este hallazgo, coincide con el de la investigación de Lomardi y Mascaretti (2015), el cual señala la naturalización de la idea de que para ser docente se aprende con la práctica y por ende existe una resistencia a la formación.

Esto podría indicar que la resistencia a las actividades formativas se encuentra vinculado a la falta del sentido de pertinencia o de la importancia de la formación permanente para la profesionalización docente y con la percepción de que el cambio en la práctica no es necesario, por lo tanto, se seguirá con un esquema ya establecido e incluso obsoleto.

4.2.4 De la experiencia profesional en la comunicación

Ciencias de la Comunicación es un área de conocimiento que no se limita a los medios de comunicación, producción y/o realización de contenidos multimedia, sin embargo, el currículo está conformado por clases enfocados a estos rubros del campo, incluso dos de los seis ejes especializantes están directamente relacionados con los medios de comunicación como lo son periodismo y producción de medios.

Por lo anterior la experiencia profesional en el campo de la comunicación podría ser una determinante para algunos de los docentes que ejercen en la licenciatura, además la experiencia obtenida en el ejercicio de la profesión de alguna manera es una fuente de formación en un ámbito distinto al educativo pero relacionado en el aspecto de que los elementos y aprendizajes obtenidos mediante la experiencia profesional se pueden transferir por medio de la docencia.

La experiencia profesional de acorde a la información obtenida se señala reiteradamente que es una cuestión fundamental que da credibilidad ante los estudiantes como se indica en los siguientes testimonios:

“Cuando salía en un programa deportivo en Telemax decían los estudiantes veían en mí un plus, y yo sentía que me llenaba de alguna forma, daba clases de comunicación y salir en los medios me hacía sentir completo”.

(Informante 11)

“De alguna manera algo que muchos alumnos se quejan cuando les dan clases es que el maestro no tiene experiencia y dicen si no tiene experiencia ¿cómo va a saber? Entonces yo creo que sí es importante”.

(Informante 6)

“El hecho de haber trabajado en diferentes medios nacionales y estatales como ilustrador, diseñador o caricaturista me formó y me ha ayudado bastante a transmitirlo a los alumnos”.

(Informante 9)

La experiencia profesional previa en comunicación corresponde a lo que Cuevas (2012) señala como conocimiento profesional práctico, que se refiere a aquel conocimiento adquirido por medio de la experiencia profesional en la cual el docente universitario se formó. Coincidiendo con el autor, Tamir (2005) añade que el conocimiento profesional práctico, además interactúa con el conocimiento personal de cada docente, estos conocimientos coexisten en la cognición propia de

cada sujeto y con las experiencias de vida, lo cual de alguna manera determina la manera en que el profesor guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La recurrencia de la importancia de la experiencia profesional señala que para ciencias de la comunicación el hecho de haber incursionado en los medios, producción o creación de material comunicativo brinda un conocimiento profesional práctico difícil de obtener mediante condiciones distintas al ejercicio de la comunicación que pudo haber repercutido en una acumulación de experiencia profesional adquirida fuera del aula, lo cual por medio de la práctica docente se puede guiar en los aprendizajes de los alumnos.

Para el caso de ciencias de la comunicación esto es un factor complementario a la formación disciplinar, pedagógica y tecnológica con la que cuentan algunos de los docentes.

Sin embargo, hubo menciones de que esta cuestión no fue primordial para el ejercicio docente como se señala a continuación:

“Yo creo que mi experiencia profesional no me ha servido del todo para ser docente, porque de pronto en el aula te das cuenta de que lo que se enseña aquí adentro no se hace realmente afuera, no es lo mismo el ejercicio de la comunicación como tal”.

(Informante 1)

“Tuve la oportunidad de colaborar con los naranjeros, pero hace mucho en la crónica deportiva, pero no considero que haya impactado en mi docencia, pero me ayudó a tener un ejercicio profesional”.

(Informante 10)

La percepción de algunos docentes de ciencias de la comunicación en relación con que el ejercicio de su profesión no significó un determinante para su práctica docente, podría indicar que, al encontrarse involucrados en las labores referidas a esta cuestión, los profesores dan prioridad a los conocimientos necesarios para enfrentar una situación de aprendizaje.

Al respecto Shulman citado en Sosa y Ribeiro (2015) señala a estos como conocimientos profesionales ya que son los que requiere el docente para desempeñarse exitosamente en su profesión. Lo anterior señala que algunos docentes consideran de mayor relevancia el establecimiento de un conocimiento profesional que brinde los insumos necesarios para llevar a cabo una docencia efectiva en términos de formación de futuros comunicólogos.

4.3.5 Experiencia docente: de la práctica a la mejora

La experiencia que se desprende de la práctica es el producto de una serie de acontecimientos que han transcurrido desde el inicio de la trayectoria profesional docente de cada individuo; cada experiencia varía de acorde al contexto, personalidad entre otros factores, donde la racionalización de esos acontecimientos podría ser una herramienta para la mejora de la práctica. De acorde a la información brindada es insistente la mención de que ésta ha sido fundamental para la mejora de la docencia como se puede observar en los siguientes testimonios:

“Pues si te ayuda a adquirir seguridad porque sobre todo cuando tienes un tipo de personalidad no tan segura, que originalmente no eres tan abierto como a otras personas que se les facilita ya de tanta experiencia adquieres seguridad”.

(Informante 2)

“La cantidad de años que llevo en la universidad han sido muy importantes porque creo haber cometido algunos errores al principio de los cuales he aprendido”.

(Informante 4)

“Para mí es fundamental, mi experiencia me permite a mí volver pasos atrás y poder mejorar, yo me acuerdo de mí en mis primeros años y no me gusto hay muchas cosas que he cambiado”.

(Informante 5)

La experiencia docente resultó para los profesores de comunicación fundamental para el mejoramiento de su práctica, Alliaud, Suárez, Feldman, Vezub

(2016) señalan que éstos son productores y transportan en ellos saberes experienciales recolectados en diversas situaciones de su práctica a lo largo de su desarrollo profesional. Sin embargo, esas circunstancias solo serán de carácter formativo si son sometidas a una práctica reflexiva.

Schön citado en Ramos (2013) menciona que la práctica reflexiva hace referencia al pensamiento retrospectivo del docente enfocado a la mejora de lo actuado en el aula, es decir, es la reflexión sobre la acción misma. Además, señala que cuando el docente realiza la práctica reflexiva de manera constante esa exploración le permitirá constatar que sus técnicas de enseñanza propician el aprendizaje en sus alumnos.

Esto podría sugerir que la experiencia en la práctica se ha establecido como una fuente de formación para los docentes de comunicación mediante la aplicación de la reflexión sobre la práctica, puesto con ello se han podido corregir aspectos que el docente ha considerado a partir de su propia indagación, mejorables.

4.2.6 Expectativa a futuro

Las expectativas a futuro hacen referencia a los propósitos dentro de la profesión de los docentes de la comunicación, que tienen trazado como prospectiva en su trayectoria. La población estudiada señaló la realización de actividades relacionadas con la difusión científica de manera recurrente como se señala en los siguientes testimonios:

“Hay proyectos de vinculación que vamos a seguir manejando, tenemos dos en nuestra academia un encuentro internacional para cuidar la frontera y movimientos emergentes, tenemos un encuentro cultural con los grupos como parte del fortalecimiento de vinculación y de investigación de nuestra área”.

(Informante 12)

“El asunto es publicar la tesis de doctorado, hacer artículo porque fue algo que no hice, entonces ahorita el reto es publicar para poder ingresar al SNI”.

(Informante 11)

“Tenemos una revista la única que se promueve aquí es la división, queremos conseguir el SNN para que los que escribimos también nos puntee, nos abone pues, es parte de las labores sustantivas de gestión y difusión del conocimiento, con todo y las limitaciones que podamos tener y eso nutre al departamento a la academia, a nosotros mismos, nos refresca”

(Informante 7)

Las actividades referidas a la difusión científica forman parte del denominado “perfil integral” de los académicos en las IES, el cual contempla entre otras características cuatro actividades fundamentales en la labor docente: tutoría, investigación, docencia y trabajo colegiado (López, Lagunes y Recio, 2003).

Que los profesores de ciencias de la comunicación contemplen en sus expectativas a futuro la realización de acciones enfocadas al cumplimiento de estas cuestiones podría indicar que las exigencias promovidas desde las políticas públicas con respecto a transformación de la docencia en ES han sido retomadas y aplicadas en su espacio con la finalidad de adaptarse a los requerimientos establecidos por los cambios contextuales y de la misma profesión.

El conjunto de acciones realizadas y enfocadas a la profesionalización comprenden el conocimiento profesional de los docentes. Al respecto Badía y Moreno (2004) señalan que este además permite detectar dificultades en los aspectos de aprendizaje a los que se podría enfrentar en la práctica. Es decir, a partir del reconocimiento de las necesidades formativas, el docente puede implementar las estrategias o las acciones necesarias para determinar cuáles son las herramientas pedagógicas o disciplinares requeridas para llevar a cabo una docencia de calidad. En este sentido, los hallazgos en este apartado nos han permitido señalar cuales son las percepciones de los docentes con respecto a las actividades formativas formales realizadas, así mismo como aquellas derivadas de la experiencia en la práctica para determinar en qué medida han contribuido a su conocimiento profesional.

En resumen, con respecto a los cursos formativos ofertados por la institución,

fue reiterada la mención de que estos se caracterizan por una insuficiencia temática; la planeación de estos contempla solo las necesidades formativas de algunos docentes en un estado de desarrollo profesional inicial. Sin embargo, se reconocen por algunos docentes como pertinentes en términos de contenidos y calidad. Se mencionó también, que existen limitaciones por parte del grupo de profesores de asignatura para cursarlos debido a la carga laboral. Por último, se señaló que al no ser obligatorios no todos los docentes los toman.

Con respecto a la realización de estudios de posgrados, surgieron dos vertientes, por un lado, los que los realizaron con apoyo institucional y por otro, los que adoptaron una profesionalización académica alternativa, es decir, por sus propios medios. Estos últimos optaron por esta vía por no contar con todos los requerimientos exigidos por la institución para recibir apoyo, referidos al tipo de posgrado.

Profundizando en la cuestión de los posgrados, se mencionó a manera insistente que estos tuvieron un efecto positivo en la docencia, lo cual se contrapone a las múltiples investigaciones que señalan que los posgrados no precisamente impactan en la mejora de la docencia.

Además, de acorde a los motivos para realizar estudios de posgrado se encontró como principal motivación para los docentes de asignatura el obtener una plaza de TC, por otro lado, la motivación principal de los profesores de TC es la convicción individual.

En relación con el reconocimiento de la necesidad de realizar actividades formativas, reiteradamente se señaló tanto por profesores de asignatura como de TC que la razón es para mejorar la práctica, por exigencia personal, por iniciativa propia y que incluso, si la institución no ofertaba los cursos que ellos consideraban pertinentes, algunos docentes optan por realizarlos en otras instancias. Sin embargo, se detectó que los profesores de asignatura se encuentran motivados por los incentivos relacionados con la promoción laboral.

En cuanto al factor de experiencia profesional en la comunicación y de su impacto en la docencia, se señaló insistentemente que esta es fundamental para el ejercicio de la docencia en LCC, puesto que brinda credibilidad ante los estudiantes

y un conocimiento práctico de difícil obtención si no es mediante el ejercicio de la comunicación. La experiencia docente y de cómo la práctica repercute en la mejora fue la principal mención en este tópico, se encontró que los docentes además de considerarla fundamental también señalan que debe de haber una reflexión sobre la práctica para que la experiencia sea un factor de mejoramiento.

En cuanto a la prospectiva profesional de los docentes de ciencias de la comunicación, se encontró que el grupo estudiado desea consolidarse y realizar actividades relacionadas con la vinculación, generación de conocimiento e investigación. Por último, la Figura 6 expresa gráficamente las subcategorías analizadas que surgen a partir de la categoría “conocimiento profesional a partir de las diversas actividades formativas”, y la Tabla 7 muestra los diferentes significados de los dos grupos que conforman la población estudiada.

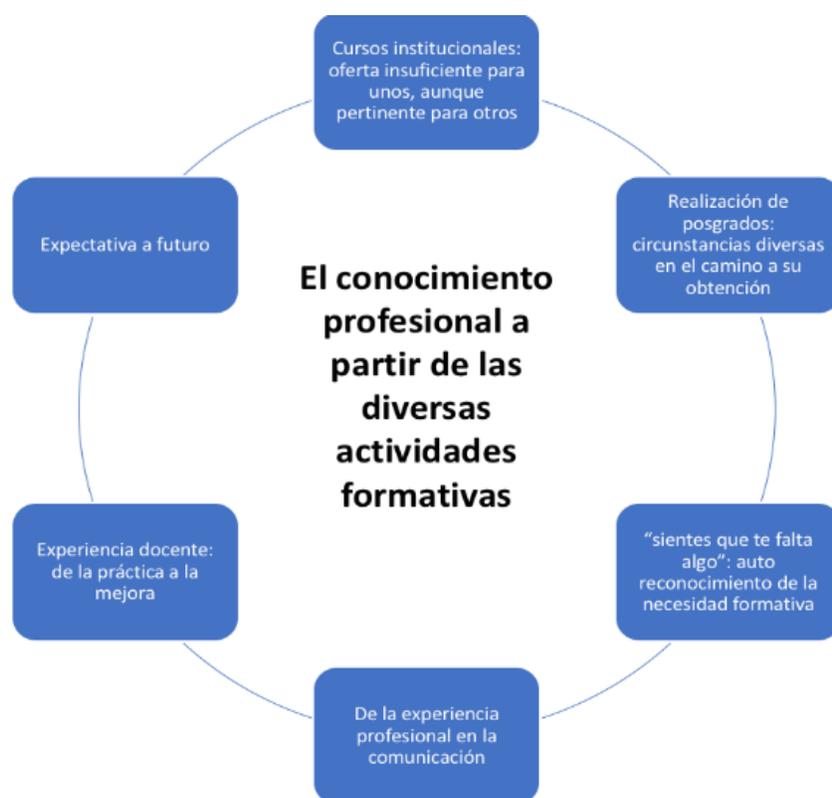


Figura 6. Actividades Formativas

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. *Significados del conocimiento profesional a partir de las actividades*

Subcategoría	Tiempo completo	Asignatura
Cursos institucionales: oferta insuficiente para unos, aunque pertinente para otros	<ul style="list-style-type: none"> • Buenos en términos de calidad y contenido • Consideran que deberían ser obligatorios 	<ul style="list-style-type: none"> • Buenos, pero con insuficiencia temática • Perciben limitaciones por su condición laboral para cursarlos • Consideran que deberían ser obligatorios
Realización de posgrados: circunstancias diversas en el camino a su obtención	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalización académica con total apoyo institucional o sindical • Percepción de efecto positivo en la relación estudio de posgrado-ejercicio docente • Motivación personal para realizar posgrado 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalización académica por vías alternas por no cumplir con los requisitos con algún apoyo institucional o sindical para pago de colegiatura o titulación • Percepción de efecto positivo en la relación estudio de posgrado-ejercicio docente • Mejorar condición laboral como principal motivación para realizar posgrado
“Sientes que te falta algo”: auto reconocimiento de la necesidad formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la necesidad de realizar actividades formativas para mejorar • Muestra iniciativa formativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la necesidad de realizar actividades formativas para mejorar • Muestra iniciativa formativa • Promoción laboral como motivación para realizar actividades formativas
De la experiencia profesional en la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de que la experiencia profesional en el campo de la comunicación es importante 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de que la experiencia profesional en el campo de la comunicación es importante
Experiencia docente: de la práctica a la mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de que la experiencia docente, acompañada de la práctica reflexiva es fundamental para la mejora 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de que la experiencia docente, acompañada de la práctica reflexiva es fundamental para la mejora

Fuente: elaboración propia

4.3 Estatus profesional de los docentes de comunicación

La consolidación de la carrera docente es el resultante del equilibrio del conjunto de situaciones laborales, de reconocimiento social, de pares, de alumnos, de armonía entre lo académico y la vida personal, de un auto concepto positivo e incluso de identidad docente, mediante las cuales se plantea el estatus profesional (Medina citado en Montes, 2012). Es decir, se puede hablar de un avance profesional en el sentido de que las percepciones del docente con respecto a su trayectoria lo hacen encontrarse en una etapa de establecimiento profesional con prospectiva de mejora.

Las condiciones para que el docente se establezca en un estatus profesional son dependientes de diversos factores como de espacio laboral, personales y variables con respecto a la realidad de cada individuo y de las experiencias personales así mismo como de la práctica. Por otro lado, al determinar un avance profesional se alude a una fase de la trayectoria intermedia o avanzada por las características anteriormente descritas, es decir, el estatus profesional docente además está relacionado con la trayectoria del profesor.

4.3.1 “La universidad es grandiosa”: percepción docente de la institución

La relación entre docentes e institución se encuentra definida por una serie de factores históricos, políticos y sociales que en su conjunto han establecido un vínculo cambiante y correspondiente a una realidad contextual (Brunner, 2007). En este sentido, Clark (1991) ya advertía de la complejidad de la interacción entre la institución y sus múltiples actores, en el caso específico de los docentes, señaló que ésta además de ser complicada es fragmentada debido a la heterogeneidad de los sujetos que la conforman a derivación de su formación disciplinar y del rango jerárquico en el cual se encuentren ejerciendo. Esto influye en primer lugar en la forma en que llevan cabo su práctica docente y en segundo en su relación con la institución.

Los docentes se encuentran interactuando dentro de un sistema social con un trabajo académico diferenciado, el cual podría influenciar en el sentido de identidad profesional e incluso institucional y por ende en su estatus profesional docente (Medina, citado en Montes 2011). La percepción del grupo analizado con respecto a la UNISON señala posturas variadas, sin embargo, hubo una recurrencia tanto en los profesores de asignatura como en los de TC en reconocer que la institución brinda un espacio laboral, otorga oportunidades de crecimiento profesional y emerge de los informantes una postura de agradecimiento, de reconocimiento positivo como se muestra en los siguientes testimonios:

“Debo reconocer que la universidad ha sido un espacio de desarrollo profesional muy noble y también de desarrollo docente, me ha permitido cometer errores, solucionar mis errores, me permite desarrollar mi creatividad y me ha permitido crecer”.

(Informante 4)

“La institución me ha dado mucho, la universidad es muy noble te da muchas oportunidades de ser y de hacer, he tenido muchas oportunidades, de forjarme como investigadora y ahora de participar como ponente, como conferencista en otros estados”.

(Informante 1)

“La universidad es grandiosa, es un espacio que me ha permitido crecer, me ha permitido hacer lo que me da la gana, en el sentido de que no ha habido proyecto que a mí se me ocurra que no haya podido hacer”.

(Informante 5)

El reconocimiento positivo hacía la institución es lo que Cortés (2011) señala como identidad institucional, la cual se conforma por la apreciación hacía la universidad, así mismo como a lo que representa y proyecta. Los docentes de ciencias de la comunicación que expresaron tener una opinión favorable con respecto a la UNISON podrían haber desarrollado un sentido de identidad

institucional derivada de una buena experiencia laboral, administrativa y docente. Al igual que la identidad profesional, la identidad institucional se desarrolla a lo largo de la trayectoria y es producto de la relación de situaciones e interacciones que se transforman en un sentido de pertenencia y de apreciación hacia la institución a la que se suscriben.

Así mismo como se reconoció positivamente a la institución, también se señaló que cuenta con áreas de oportunidad en el aspecto de condiciones laborales como se muestra en los siguientes testimonios de profesores de asignatura:

“Tuve que esperar 14 años para estar regularizado y tener mucha paciencia, pero esa paciencia sacrificó tiempo, yo pude haber producido y tener una labor científica social, si valoro que ha sido muy bueno lo que me ha dado la universidad, aunque por la situación laboral todavía hay mucha lucha por hacer”.

(Informante 11)

“Uno desea tener estabilidad y por una serie de factores involucrados en la contratación de personal de repente uno se siente que no lo arroja la institución. No quiere decir que no sienta orgullo por mi institución, pero hay una serie de situaciones en el interior que desalientan tu trabajo”.

(Informante 10)

Con respecto a las condiciones laborales de los profesores de asignatura, Buendía et al., (2017) señalan que este grupo se encuentra en desventaja debido a la carga laboral variable, contratación indefinida y salarios limitados, por otro lado, la normatividad y marco político suele ser ambiguo en relación con los profesores de TC. Esto podría sugerir que el desarrollar una identidad institucional hacia la universidad puede resultar complicado debido a las distintas circunstancias derivadas de las condiciones laborales.

En este sentido, Preciado, Gómez y Kral (2008) señalan que los docentes que perciben una falta de reconocimiento de la comunidad o de la institución a la que pertenecen pueden experimentar una transformación de su identidad

profesional, por lo tanto, esta puede variar en consecuencia de las situaciones a las que se enfrenta. En el caso específico de los docentes de asignatura, estos podrían desarrollar un sentido de identidad institucional o profesional limitada a derivación de las condiciones que perciben de inestabilidad laboral en la cual se encuentran inmersos según expresan.

4.3.2 Responsabilidad y compromiso

La identidad docente es una realidad que se desarrolla tanto en lo individual como en lo colectivo, es decir, es relacional y las actitudes o acciones para realizar un esfuerzo para mejorar la labor del profesor son indicadores de una identidad docente establecida (Marcelo, 2009).

Más allá de los conocimientos disciplinares es necesario que el profesor reconozca como un deber la mejora continua para acompañar los procesos de aprendizaje y de esta manera pueda asumir de manera responsable su desarrollo profesional tanto en lo disciplinar como desde la docencia (Corredor y Vallejo, 2005).

De acorde a los datos analizados, se encontró como recurrente la mención del sentido de obligación a manera personal con respecto a realizar de la mejor manera la actividad de docencia como se menciona en los siguientes testimonios:

“Implica mucha responsabilidad, compromiso, la integridad, la imagen que se refleja y obviamente que esa imagen tenga un respaldo con la práctica diaria, eso me preocupa y me ocupo, el ser académico merece el mayor de los respetos”.

(Informante 2)

“Es una responsabilidad tremenda, me parece que tenemos que sentirnos muy comprometidos con nuestro trabajo”.

(Informante 14)

“Es mucha responsabilidad requiere que una sepa que responsabilidad tiene saber que tienes que ser ejemplo, cumplir con un perfil”.

(Informante 5)

Lozano y Campos (2007) señalan que el docente que se ha apropiado de la profesión realiza de todo tipo de esfuerzos por continuar aprendiendo. En ese sentido, aluden a la existencia de una vocación profesional la cual permite que se empeñen en realizar actividades que sean de beneficio para su profesión. Con respecto a la vocación, Caballero (2009) señala que es una de las características de la identidad profesional establecida.

La cuestión aquí subyace en el auto reconocimiento del docente como un actor imprescindible en el proceso educativo. En relación con esto, Chehaybar (2006) indica que es necesario que los docentes se asuman como seres críticos y que consideren que su labor es un espacio de transformación para alumnos y para sí mismos.

Lo anterior, podría sugerir que los profesores de ciencias de la comunicación, de acorde al sentido de compromiso y responsabilidad que expresan, son significantes de que cuentan con una identidad profesional docente establecida. Además, se reconocen como componentes esenciales en el proceso educativo por establecer que su práctica además de estar ligada al cumplimiento de ciertos requerimientos, realizarla de la mejor manera posible es una cuestión de obligación personal con la profesión.

4.3.3 Armonía entre vida personal y académica

Lograr el equilibrio entre las actividades propias de la docencia y la vida personal es una tarea propia de cada docente y de su contexto específico. Al respecto Medina citado en Montes (2011), señala que lograr el equilibrio en estas cuestiones es una de las particularidades de un docente con un estatus profesional definido. Reiteradamente, en este aspecto se señaló que los docentes de comunicación llevan una vida equilibrada entre lo personal y lo académico como se menciona en los siguientes testimonios:

“Ese equilibrio lo he logrado con la experiencia, antes no encontraba la diferencia en que momento era yo profesor y en qué momento era yo en mi vida cotidiana y

eso lo gané con la experiencia, equilibrando que es y en qué momento es el tiempo para la profesión, para lo académico y en qué momento tengo que descansar”.

(Informante 11)

“Los equilibrios uno los tiene que poner y tiene que ser muy frío en esa parte, hay cuestiones de autodisciplina la vida privada tiene que tener su espacio, los equilibrios entre vida laboral y privada tienen que salir de uno”.

(Informante 4)

“La experiencia me ha enseñado a compaginar bien los aspectos personales y de trabajo. Ya tengo bastante tiempo como docente y no me ha perjudicado en mi vida personal.”

(Informante 9)

Con respecto a la compaginación de las actividades propias de la docencia y de las cuestiones de carácter personal Mohd (2011) señala que lograr esta conjunción resulta difícil en el contexto actual en el cual se han incrementado las demandas del rol docente, además esto deriva en conflicto que impacta significativamente en el logro de objetivos personales y laborales lo cual puede producir ansiedad, estrés e insatisfacción. Coincidiendo con esto, los autores Kinman y Jones (2008) agregan que el tiempo y la energía para la vida personal así mismo como para las actividades de ocio en el mundo académico, se han reducido en consecuencia de las demandas laborales y esto ha repercutido en la salud física y psicológica de los docentes.

Por otro lado, Marcelo (2008) señala que esta situación es común y se presenta en los primeros años de ingreso a la profesión, al mismo tiempo se plantea como un desafío que se debe enfrentar. En este sentido, Huberman (1989) a través de su taxonomía de las trayectorias docentes, estableció que quienes han tenido un inicio difícil y con dificultad para encontrar un balance entre la vida personal y académica corresponden a un docente con “armonía adquirida”, es decir, que logró por medio de la experiencia equilibrar su labor con su vida personal.

Esto podría indicar que los profesores de ciencias de la comunicación por medio de la experiencia y de su estadio en una fase de su trayectoria intermedia o avanzada, han podido encontrar un equilibrio entre las exigencias de su profesión y las actividades propias de su vida fuera de la academia.

En relación con esto, la distinción realizada entre los quehaceres que conforman lo personal y laboral otorgando a cada una la relevancia a consideración propia como pertinente, podría haber ayudado a establecer los límites necesarios para compensar los primeros esfuerzos realizados al intentar trazar los tiempos requeridos por la docencia y todo lo que implica, como la preparación de clase, revisión de asignaturas, entre otras tareas.

4.3.4 Condiciones laborales de los profesores de asignatura

Son los profesores de asignatura los que se encuentran buscando esa condición contractual que significaría mayor certeza profesional como se menciona en el siguiente testimonio:

“Como maestros de asignatura estamos en un estira y afloja, en esperar algún movimiento que finalmente desemboque en el número de horas para impartir, sin duda alguna genera sin sabores por la falta de estabilidad laboral. Los que estamos más o menos en el rango de edad estamos buscando mayor estabilidad, evidentemente estamos focalizando esfuerzo para tener una plaza”.

(Informante 10)

Los profesores de asignatura son una categoría poco estudiada tanto teórica como empíricamente, en otras palabras, es un actor no reconocido en características y en trayectoria, a pesar de que para el 2013 el 69% del personal académico en las IES mexicanas eran por horas, 58% en universidades privadas y 80% en las públicas (Buendía y Acosta, 2016). De acorde a la bibliografía revisada, las condiciones contractuales de este grupo difieren en beneficios de manera sustancial a los profesores de TC (Sidorova, 2007; Domínguez, 2009; Bermúdez y Novoa, 2009; Pankin, Weiss, 2011; Rosario, 2014; Buendía et al., 2017).

Los beneficios a los que se hace referencia están relacionados, en México además de la estabilidad laboral, al acceso a programas de incentivos como lo es PRODEP, el cual está dirigido solo al personal de TC, aunque en algunas universidades de país están regulados programas de incentivos económicos y simbólicos designados a este grupo (Buendía y Acosta, 2016).

Las dificultades por las que atraviesa este grupo de docentes en ciencias de la comunicación podría repercutir en una percepción de incertidumbre derivada de la inseguridad laboral consecuyente a su situación contractual, que de alguna forma existe la posibilidad de que repercuta en su labor, ya que al encontrarse dentro de una situación de desventaja tanto salarial cómo de acceso a horas para realizar actividades de docencia el grado de satisfacción con respecto a su trabajo e institución pudiesen ser mejorables. Al respecto, Buendía et al., (2017) sugieren la realización de estudios enfocados en los estados emocionales de los docentes de asignatura para determinar cómo este grupo lleva a cabo su práctica profesional.

4.3.5 Reconocimiento social, de pares y alumnos

El reconocimiento social, de pares y alumnos que se otorga a los docentes de ciencias de la comunicación como miembros de una comunidad académica, a su labor y a su quehacer es una cuestión fundamental en el aspecto de desarrollar un vínculo con la profesión y el gusto por lo que se hace, un reconocimiento al esfuerzo, al compromiso que vuelcan en su trabajo resulta satisfactorio y a su vez, contribuyen a la configuración de una identidad profesional docente (Alonso, Lobato y Arandia, 2015).

Los docentes de comunicación reiteradamente señalaron que se sienten reconocidos por pares y alumnos como se evidencia en los siguientes testimonios:

“En mi caso creo que ha sido muy importante el reconocimiento por parte de los alumnos, no porque trabajemos por ese reconocimiento, sino que, a lo largo de esos 11 años, te das cuenta de que sí lo haces bien”.

(Informante 3)

“El reconocimiento por los compañeros yo creo que lo más importante, es el sentido humano, cuando un compañero te diga ¿sabes qué? necesito hacer es esto yo sé que tú eres la buena para esto, que te valoren tu opinión es lo más importante”.

(Informante 1)

El reconocimiento dirigido hacía los docentes por parte del grupo al cual por profesión pertenecen es determinante en el aspecto de que contribuye a la configuración de su identidad docente (Prieto, 2004; Caballero, 2009; Solar y Díaz 2009; Marcelo, 2009; Alonso, Lobato y Arandia, 2015). En este sentido, Caballero (2009) indica que el reconocimiento de pares conforma los factores externos o sociales, los cuales se refieren a todas aquellas cuestiones que son los dirigidos por el colectivo profesional al que el docente es perteneciente como lo es el reconocimiento oficial, por parte de la institución a la que se suscribe y se representa en incentivos simbólicos o económicos, el prestigio de la profesión, entre otras. Por otra parte, los factores internos son aquellos relacionados con perspectivas propias o vocacionales con respecto a su labor. En este sentido, Rodríguez (2002) señala que el reconocimiento por parte de los alumnos brinda prestigio a los profesores y lo señala como uno de los principales motivos por el cual los docentes continúan inmersos en el campo académico.

El reconocimiento dirigido por los alumnos es un elemento que además de contribuir al desarrollo de la identidad del docente (Solar y Díaz 2009), repercute en la autoestima del profesor (Caballero, 2009). Además, Gallardo y Reyes (2010) señalan que el reconocimiento positivo alumno-profesor, es un indicador de una relación social positiva que podría repercutir como un facilitador en el proceso de aprendizaje.

Los mismos autores señalan que hay elementos que pueden significar un obstáculo para desarrollar una relación social positiva como lo es la brecha generacional, falta de una infraestructura adecuada para el recibimiento de alumnos además del aula de clase (como en el caso de los profesores de asignatura, que no

cuentan con un espacio propio), una actitud de soberbia por parte del docente, trato impersonal, abuso de poder, entre otras.

En relación con los docentes de ciencias de la comunicación se podría indicar que al percibirse como reconocidos por los sujetos que conforman su espacio laboral (alumnos, pares) su identidad profesional se encuentra fragmentada en el sentido de que si bien, el reconocimiento de pares tiene su origen en la interacción, intercambio y valoración que hace un grupo, también la identidad se conforma por el reconocimiento simbólico o económico por parte de la institución y esta cuestión no se presenta en todos los docentes.

Por otro lado, en el aspecto particular del reconocimiento por parte de alumnos, esto podría sugerir que la interacción alumnos-profesores es una relación positiva que tendería a trascender e impactar en el proceso de aprendizaje.

Con respecto al reconocimiento que la sociedad le da a los docentes, se encontró como recurrente la percepción de una baja valoración como se señala en los testimonios siguientes:

“Claro que no hay valoración social hacía los maestros hay un proceso como desvaloración hacía el trabajo social que hace el profesor y ha dejado de tener importancia”.

(Informante 8)

“Me duele que el ser maestro haya perdido cada vez más validez entre la sociedad civil ¿En qué momento se perdió ese valor que se la da al maestro?”

(Informante 2)

“Somos atacados socialmente sobre todo cuando hay huelga, porque creen que ganamos mucho pero no solo es eso, son las condiciones de trabajo y en ese sentido es cuando se nota que no nos valoran, porque nos atacan porque que no trabajamos”

(Informante 6)

Cardona citado en Montes (2011) indica que la figura del profesor solía encontrarse en un estado de mitificación cuya valoración social era alta al considerársele conocedor y por consiguiente con la capacidad de transmitir esos conocimientos.

Los cambios contextuales y la exigencia de una educación de calidad impulsada desde los organismos internacionales, ha propiciado que alcanzar los estándares de calidad caiga en manos de los docentes (Díaz, 2003; Kepowickz, 2007, Imbernón y Canto, 2013; Chávez y Benavides, 2014; Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014). En este sentido, Montes (2011) señala que uno de los cambios impulsados es el de la inversión en infraestructura, tecnológica con la incursión de las TICS, sin embargo, no se invirtió del mismo modo en capacitación, lo cual repercutió en la no utilización de esas herramientas y por consiguiente socialmente se responsabilizó a los docentes.

En relación con el vínculo docencia-sociedad, Cuesta (2017) indica que la profesión suele ser juzgada constantemente por distintos miembros de la sociedad como los alumnos, padres de familia, medios de comunicación entidades gubernamentales a raíz de la tendencia de rendición de cuentas. Es por lo anterior, que la docencia se encuentra en constante escrutinio público lo cual ha derivado en un reconocimiento social deficiente (Rodríguez C, 2014).

Lo anterior sugiere que los docentes de ciencias de la comunicación se reconocen como actores con poca valoración social. Esto pudiese implicar un grado de desmotivación en cuanto a la profesión se refiere y así mismo como a su avance profesional. Dean citado en Montes (2011) describe factores intrínsecos y extrínsecos que ejercen una influencia en la motivación del docente, los primeros se refieren a cuestiones de valoración, reconocimiento, aprendizaje de los alumnos y los segundos a los incentivos económicos y profesionales. En este sentido, el reconocimiento social pudiese encontrarse en los factores intrínsecos que de alguna manera motivan el ejercicio y perfeccionamiento de su labor.

Este hallazgo se contrapone al señalado por Rodríguez (2002), el cual indica que los profesores cuentan con prestigio y reconocimiento social derivado de su

trabajo en la educación superior cuya valoración otorgada por grupos externos al campo académico toman a consideración al quehacer docente como “una actividad profesional, una especialización, particularmente en la formación de los estudiantes” (p. 88).

Para finalizar, el estatus profesional implica las cuestiones que están vinculadas con la consolidación de la docencia de los profesores de ciencias de la comunicación. En lo analizado se destaca la reiteración de una identidad institucional establecida representada en aprecio y agradecimiento hacia la UNISON, esta se relaciona con una buena experiencia laboral y se ha desarrollado a lo largo de la trayectoria de los docentes. En este sentido, son los docentes de asignatura los que cuentan con una identidad institucional limitada derivada de su situación contractual.

Con respecto al sentido de responsabilidad y compromiso con la profesión, los docentes entrevistados destacan que esta cuestión es inherente a su práctica y manifestaron tener una obligación personal con su labor, así mismo se reconocen como actores esenciales en el proceso educativo, lo cual también tiene implicaciones en la configuración de una identidad profesional docente en el sentido de que se han adoptado los requerimientos de la profesión como propios y la vez fundamentales.

En relación con el equilibrio entre la vida personal y académica se encontró que los docentes han logrado una armonía entre estos aspectos con base a su experiencia. Por otra parte, en cuanto a las condiciones laborales de los profesores de asignatura, se mostró que su percepción de desventaja contractual podría influir en su satisfacción laboral.

Por último, de acorde a lo detectado en el aspecto de reconocimiento social, de pares y alumnos, los docentes de ciencias de la comunicación manifestaron que perciben que son reconocidos por sus pares y alumnos, aunque en el caso del reconocimiento social, se perciben como actores no valorados.

Cabe destacar, que hay poca literatura que aborde a los profesores de asignatura como objeto de estudio, ya que las investigaciones que refieren a los profesores de las IES suelen estar enfocadas solo a los de TC. Lo anterior abre la posibilidad de enfocar estudios que analicen a estos actores educativos que para el caso de ciencias de la comunicación a nivel nacional la mayoría pertenecen a este grupo (Razgado y Rojas, 2006).

A continuación, en la Figura 7 se muestran los códigos utilizados de los cuales se desprendieron las subcategorías analizadas en este apartado y por último en la Tabla 8 se muestran los significados de cada grupo con respecto a su estatus profesional.

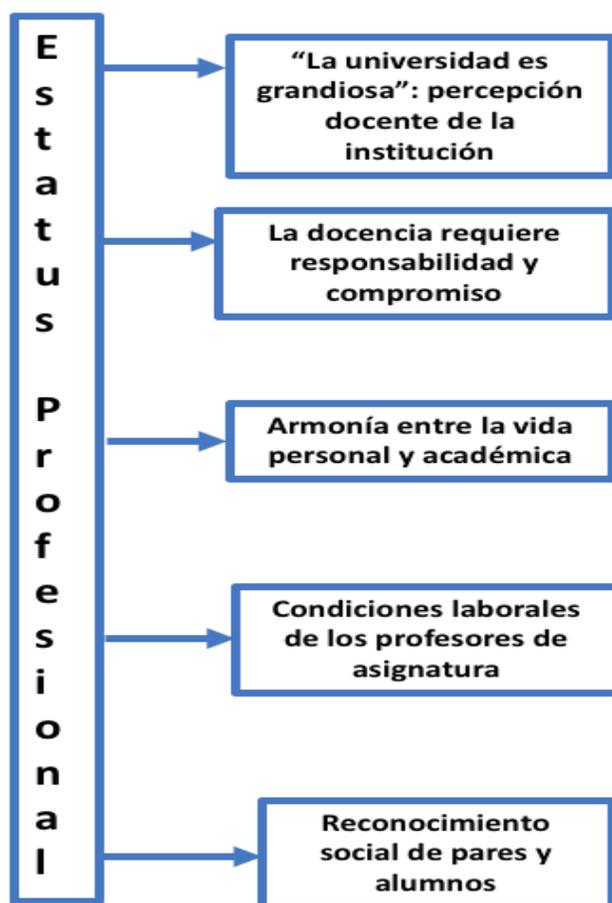


Figura 7. Interpretación del estatus profesional

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. *Significados del estatus profesional*

Subcategoría	Profesores TC	Profesores asignatura
“La universidad es grandiosa”: percepción de la institución	<ul style="list-style-type: none"> • Se percibe la institución como noble, hay un reconocimiento positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento positivo a la institución, aunque también perciben que las condiciones laborales pueden ser mejorables
La docencia requiere responsabilidad y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de obligación personal para realizar de la mejor manera la actividad de docencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de obligación personal para realizar de la mejor manera la actividad de docencia
Armonía entre vida personal y académica	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio logrado con base a la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio logrado con base a la experiencia
Condiciones laborales		<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de inseguridad laboral
Reconocimiento social de pares y alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Perciben reconocimiento de pares y alumnos, pero no de la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Perciben reconocimiento de pares y alumnos, pero no de la sociedad

Fuente: elaboración propia

4.6 Idoneidad de los procesos formativos, según experiencias de los docentes

A partir de la reflexión con respecto a la experiencia de la práctica docente que han llevado a cabo a lo largo de sus trayectorias y de los procesos formativos en las distintas etapas de desarrollo profesional por las que han transitado, los informantes realizaron una serie sugerencias de cómo deberían de ser estos procesos y cómo se podrían mejorar. Al estar inmersos en la profesión docente y en específico, en la licenciatura de ciencias de la comunicación, reconocieron sus necesidades formativas en los aspectos disciplinares, tecnológicos y pedagógicos.

Por lo anterior, a derivación de los testimonios y del análisis de la percepción de este grupo acerca de cómo deberían ser los procesos formativos se podrían proponer estrategias de transformación y cambio que emergen de las exigencias y necesidades formativas.

4.6.1 “Necesitamos gente que hable nuestro idioma”: fortalecer cursos de actualización disciplinar, metodologías y temas emergentes de la comunicación

De acorde a lo mencionado por lo informantes en las entrevistas, son distintas las cuestiones que sugieren los docentes para mejorar los procesos formativos en la licenciatura en ciencias de la comunicación. Sin embargo, resalta el hecho de darle mayor importancia a los cursos con énfasis en la actualización disciplinar como señalan los siguientes testimonios:

“Yo creo que hay que mantener la línea de la actualización disciplinar, la línea de los estudios disciplinares la tenemos que mantener e incluso reactivar para los nuevos contextos”.

(Informante 4)

“Creo que nos falta actualizarnos en la disciplina, por ejemplo, en teorías de la comunicación es yo creo que la capacitación la hemos tenido por nuestra cuenta, pero por ejemplo hace mucho que el departamento no genera una capacitación en las teorías de la comunicación, en las implicaciones de las teorías de la comunicación”.

(Informante 5)

“¿Cuántos cursos sobre la comunicación, sobre teoría de la comunicación, sobre análisis del discurso se han dado en el departamento? ¿Dónde quedó la disciplina? El resultado al día de hoy es que estamos enseñando competencias, no estamos enseñando comunicación”.

(Informante 8)

Los conocimientos disciplinares, para Bozú y Canto (2009) comprende parte esencial de las competencias que requiere un docente en la sociedad del conocimiento, el cual denominan como el *saber*. Los conocimientos disciplinares obtenidos mediante la etapa de formación académica de los docentes brindó los

insumos para ingresar y permanecer en el mercado académico como pertenecientes a la profesión. Es así como la actualización disciplinar contribuye a que ese conocimiento obtenido durante esa etapa se renueve y se adapte a los nuevos contextos.

En este sentido, Chapa y Martínez (2016) señalan que las nuevas tecnologías, al igual que los tiempos, se encuentran en constante evolución, por lo cual, la actualización disciplinar deberá ser permanente, congruente y pertinente con las necesidades del alumnado que se está formando para pertenecer a un campo laboral en constante cambio y con nuevos requerimientos en cuanto al perfil del capital humano. Es decir, un conocimiento que se relacione directamente con la realidad, como se señala en el siguiente testimonio:

“Se necesitan profesores más involucrados con la sociedad, con nuestra comunidad, no puedes meter a un profesor para que improvise y que diga cosas que aparecen los libros, tiene más o menor que ligar esa información con el entorno y sus necesidades”.

(Informante 12)

Los programas de formación reconocen la importancia de la actualización disciplinar. Sin embargo, Zúñiga (2002) al respecto menciona que los programas de formación docente con énfasis en lo disciplinar han carecido de estructura, de sistematización y de una lógica que parta de las necesidades formativas de los docentes; tal como se muestra a continuación:

“Hace falta un diagnóstico de quiénes somos y de nuestras necesidades nunca nos han preguntado ¿qué capacitación quieres tener?”.

(Informante 5)

Por otro lado, en el caso particular de LCC, la totalidad de la comunidad docente no está conformada por comunicólogos como a continuación se menciona:

“Dentro de la planta docente hay compañeros que no son de origen comunicólogos vendría muy bien invitar a los maestros de servicio a cursos disciplinares, para que todos sus ejemplos abonen al área de la comunicación”.

(Informante 2)

Lo anterior se puede justificar en la base interdisciplinar de la licenciatura o en lo que Fuentes Navarro (2018) señala como una de las características de la “triple marginalidad” que subraya que las bases teóricas de la disciplina, así mismo como su objeto de estudio y justificación social no se encuentra completamente definida. Esto podría indicar que lo anterior repercute en una comunidad docente de ciencias de la comunicación con características tan diversas, lo cual implica dificultades para llevar a cabo un plan estratégico que involucre todas las necesidades formativas. Sin embargo, es existente el llamado reiterativo de docentes señalando la importancia de la actualización disciplinar como una necesidad primordial que permitiría mejorar sus procesos formativos y que consecuentemente, impacten en la docencia; y beneficiando de esta forma a los futuros profesionistas de la comunicación, cuyos aprendizajes serían congruentes con la realidad que los espera al egresar de la licenciatura.

Para terminar, de acorde a los datos analizados los entrevistados relacionaron la impartición de cursos de actualización disciplinar docente dirigidos hacia toda la comunidad de profesores, como un factor que mejoraría los procesos de formación, ya que consideran que es una cuestión fundamental para su profesionalización docente. Por otro lado, también emergieron menciones de la falta de vinculación entre los docentes-mundo laboral y de cómo esto pudiera repercutir en los aprendizajes de los alumnos.

En la Figura 8 de a continuación, se pueden observar los 4 hallazgos identificados en esta categoría.

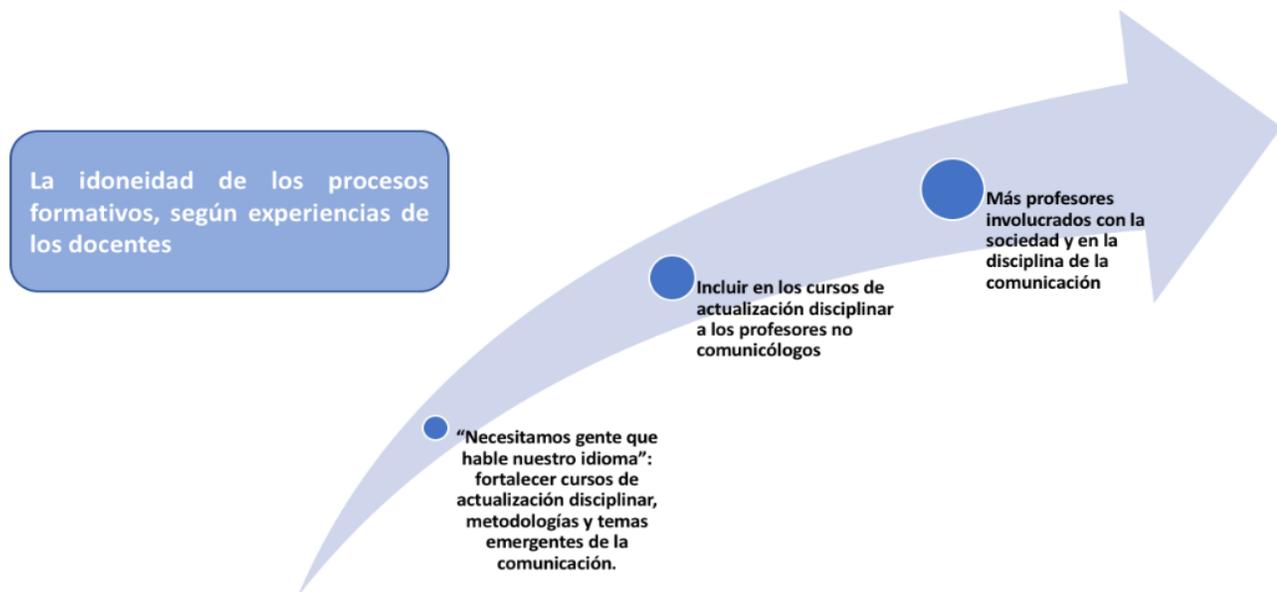


Figura 8. Procesos formativos ideales desde la experiencia docente

Fuente: elaboración propia

**CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTA DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

En este capítulo se presentan las conclusiones generales de la investigación a partir del análisis teórico, empírico y reflexivo. Se exponen algunas recomendaciones que surgen a partir de los hallazgos del estudio y del alcance del mismo.

El objetivo fue analizar desde la perspectiva de los docentes de ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora su desarrollo profesional a partir de las categorías de aprendizaje profesional, conocimiento profesional y estatus profesional, considerando las particularidades de la disciplina y del contexto institucional lo cual se considera se ha obtenido y plasmado. Cada categoría de análisis responde a cada uno de los objetivos de la investigación.

5.1 Motivos de ingreso a la docencia

Esta etapa se analizó como los conocimientos previos de los docentes, al conjugarse con las nuevas experiencias derivadas de la inserción implicaron la construcción de conocimiento por medio del aprendizaje profesional. Aunque todas las etapas que conforman la trayectoria docente implican aprendizajes, se le prestó singular interés a este momento porque la teoría indica a esta etapa inicial como determinante en el sentido adquisición de nuevos aprendizajes en un contexto desconocido para la práctica docente (Marcelo, 2008).

En un primer momento, se buscó establecer los motivos de ingreso, los datos indicaron que el principal factor fue la oportunidad laboral. Sin embargo, surgieron otras cuestiones como el gusto por la docencia, por tradición docente familiar y el interés por realizar investigación. Lo anterior indica que los perfiles de los docentes de ciencias de la comunicación se están reconfigurando, al decrecer los lugares para ejercer en el subcampo educativo superior. Por otro lado, en relación con el subcampo profesional de esta disciplina, al ser una profesión práctica (Aguayo, 2007), es en el mercado laboral externo en que los pertenecientes a esta profesión cuentan con mayor oferta de empleabilidad, por lo tanto, la conjunción de estos dos

factores, pudieran indicar que han emergido otros motivos que en esta investigación se indican como de orden vocacional que guían hacia el mercado académico.

De acorde a lo encontrado con respecto a los desafíos y como se enfrentaron durante esta etapa, surgió de manera reiterada la poca diferencia de edad entre docentes y alumnos como una situación que significó un reto, también se señaló la ausencia de conocimiento pedagógico, personalidad introvertida del docente y deficiencia del equipamiento institucional, los cuales se superaron a partir de sus propios medios. Esto sugiere que los docentes de ciencias de la comunicación desarrollaron técnicas de supervivencia para de esta manera sobrellevar los desafíos en los inicios de sus trayectorias.

Por otra parte, en relación con las ventajas que a consideración de los informantes contaron al ingresar, se indicó de manera insistente la experiencia profesional docente previa. También se señaló la guía de pares con mayor experiencia. Las ventajas señaladas parten de cuestiones personales, contextuales e incluso de interacción social, lo cual pueden indicar que al ser el acompañamiento ni la experiencia previa docente una cuestión institucionalizada, no todos los docentes pueden acceder a una guía o tener práctica docente hasta que ya se encuentran dentro de la profesión. Con respecto a esto, la institución se ha preocupado por atender las necesidades de los profesores de recién ingreso, al ofrecer cursos de capacitación, seminarios y talleres cuyas temáticas están enfocadas a este momento de desarrollo profesional, lo cual ha repercutido en una incorporación más sencilla para los profesores noveles que han ingresado en los últimos años (Montes, 2011).

Por otra parte, los datos obtenidos, sugieren que la etapa de inserción de los docentes de comunicación fue una experiencia formativa, en el sentido de que las consideradas ventajas o desventajas fungieron como experiencias que de alguna manera propiciaron el desarrollar las estrategias de supervivencia (Bozú, 2010; Marcelo, 2008) necesarias para realizar su práctica.

5.2 Diferencia contractual y desarrollo profesional

Por medio de la identificación de las distintas actividades formativas realizadas por los docentes de ciencias de la comunicación participantes en el estudio, las cuales comprenden actividades formales e informales, experiencia profesional, docente, el reconocimiento a la realización de las mismas y motivaciones se determinaron las percepciones y contribución de estas a la configuración del conocimiento profesional (Badia y Moreno, 2004), así mismo se encontraron características heterogéneas en el personal docente principalmente por tipo de contratación y por diferencias en el proceso de desarrollo profesional. Por ello, se optó por analizar estas categorías a partir de dos grupos: TC y asignatura.

Se destaca con respecto a la realización de cursos con finalidades formativas, que hay un reconocimiento por parte de los docentes de asignatura y de TC de la necesidad de realizarlos para mejorar la práctica, sin embargo, los datos (CONAC, 2016, 2011) señalan que son pocos los docentes de LCC que realizan actividades formativas.

Por otro lado, para el caso de los profesores de asignatura el acceso a la realización de los mismos resulta complicado por razones relacionadas con la carga laboral. Al mismo tiempo este grupo se encuentra motivado a realizar este tipo de actividades para promocionarse laboralmente, lo cual pudiera repercutir en el aprovechamiento de los mismos y en consecuencia en su aplicación en las aulas y así mismo, en la legitimación del campo de la comunicación (Fuentes Navarro, 1998), pues como lo menciona el autor, la profesionalización de los sujetos suscritos al campo disciplinar de la comunicación es imprescindible en el procesos de consolidación de la disciplina. Por otro lado, cabe señalar desde la fundación de la licenciatura (Castillo, 1999) el grupo que ha predominado en las aulas y el que carga en su mayoría con las labores de docencia es el de asignatura, lo cual sugiere que la consolidación disciplinar en gran medida se encuentra en este grupo de docentes, por lo cual, es de interés realizar desde el campo de la comunicación propuestas dirigidas a este grupo.

Con respecto a los cursos formativos ofertados por la institución se destaca su insuficiencia temática y en cuanto a su obligatoriedad nula se consideró que esto ocasiona que pocos docentes los cursen. Esto podría tener implicaciones en el hallazgo anterior en el sentido de que los cursos al no ser obligatorios y considerados como insuficientes en términos de temáticas, la motivación por cursarlos solo recae en su realización por razones de promoción laboral, al menos en los cursos institucionales. Por otro lado, también se mencionó por algunos docentes que tienen iniciativa propia para realizar estas actividades fuera de la institución. Esto indica que la iniciativa es imprescindible para la formación permanente de los docentes en ciencias de la comunicación.

En este sentido, la institución ha proporcionado de manera no obligatoria cursos de formación pedagógica, de habilitación en TIC y por parte de la división de PSICOM, cursos de actualización disciplinar con valor curricular como estímulo para que sean cursados, sin embargo, el factor primordial para la formación permanente, más allá de la oferta institucional, es la voluntad y motivación personal de cada docente para mejorar su práctica guiada por un sentido de vocación en incluso de identidad profesional (Shulman citado en Tejada, 2013). Por lo cual, de no existir una transformación de la perspectiva personal con respecto a la importancia de la realización de este tipo de actividades, difícilmente se podrá hablar de una docencia profesional en la comunicación.

Por otro lado, de la realización de estudios de posgrado surge que los informantes de ambos grupos consideran que ha impactado positivamente en su docencia. Si bien, las investigaciones de análisis de políticas de profesionalización indican que los estudios de posgrados no han contribuido a la mejora de la ES (Acosta, 2015; Canales, 2008; Ibarra y Rondero, 2008; de Vries, González, León y Hernández, 2008), este hallazgo podría significar una reconfiguración de la comunidad docente, los cuales a través de los estudios de posgrado buscan impactar y mejorar su docencia, llevando los aprendizajes obtenidos a las aulas.

Además, cabe señalar que son pocos los docentes de la población analizada que se han profesionalizado académicamente en comunicación (cuatro, de un total

de 14), lo cual por un lado indica la falta de programas de posgrados disciplinares y por otro la apertura del campo, es decir, su naturaleza híbrida o interdisciplinar.

En la misma línea, los docentes de asignatura mostraron interés en la obtención de posgrados para obtener una plaza de TC y con esto lograr una estabilidad laboral, en comparativa con los docentes de TC cuya motivación es por convicción personal. Con lo cual de nuevo emerge la cuestión de las motivaciones referidas al asenso laboral, lo cual sugiere que las actividades formativas formales suelen estar arraigadas con factores de beneficios laborales más que de mejoramiento o de enfoque hacía la actividad docente, al menos en el caso de los profesores de asignatura, cuyos esfuerzos se encuentran claramente volcados a obtención de una mejora contractual.

En relación con las actividades formativas informales como la experiencia docente y la experiencia profesional, la primera cuestión resultó como fundamental para la mejorar de la práctica siempre y cuando se realice una reflexión sobre cómo se están realizando la actividad de docencia. La segunda, se consideró como importante debido a la credibilidad que proporciona a los docentes desde la perspectiva de los alumnos. Esto indica que el factor experiencia docente y experiencia profesional están vinculadas al mejoramiento de la calidad docente en el sentido de que ambas aportan habilidades consideradas como indispensables para el establecimiento de una docencia de calidad.

Para finalizar, con respecto a las expectativas a futuro, emerge el interés por la realización de actividades de investigación y vinculación, lo cual denota que los docentes de ciencias de la comunicación continúan trabajando por ser docentes consolidados en su disciplina, lo cual, por otro lado, contribuye a la legitimación de la disciplina en el aspecto de generación de conocimiento.

5.3 Perspectiva del docente como profesional de la educación

A través del análisis que retoma la percepción de los docentes de LCC con respecto al reconocimiento social, de pares y de alumnos, se identificaron factores que indicaron que los docentes cuentan con identidad profesional docente e institucional (Cortés, 2011), además que han sabido equilibrar las actividades

docentes-personales, por lo que se buscó determinar si los informantes cuentan con estatus profesional y cuáles aspectos han influido para su establecimiento.

Se destaca que los docentes de ciencias de la comunicación participantes en el estudio cuentan con una identidad profesional establecida y que se encuentra relacionada con una buena experiencia laboral desarrollada a lo largo de la carrera docente (Caballero, 2009). Sin embargo, los docentes de asignatura mostraron que su identidad institucional se encuentra fragmentada en el sentido de que se muestran pertenecientes a la institución, pero no se sienten totalmente respaldados a derivación de su inestabilidad laboral.

En relación al sentido de compromiso y responsabilidad con respecto a su profesión, se distingue que los docentes de ambos grupos consideran estas cuestiones como inherentes a su quehacer, indicando que se han adoptado los requerimientos de la docencia lo cual indica rasgos de una identidad docente. Con respecto al equilibrio entre la vida personal y académica, se mostró que se ha logrado con base a la experiencia en de igual manera en ambos grupos.

Por otra parte, en relación a las condiciones laborales del grupo de asignatura, destaca la percepción de insatisfacción con su situación contractual, puesto que significa inestabilidad laboral, lo cual podría tener implicaciones en los grados de satisfacción laboral o con la institución.

Para finalizar, en el aspecto del reconocimiento, se encontró que los docentes no se perciben como socialmente reconocidos, por el contrario en cuanto al reconocimiento de pares y alumnos los docentes entrevistados se sienten reconocidos por este sector. En la cuestión del reconocimiento social, está relacionada con el prestigio de la profesión que a su vez conforma un aspecto de la identidad profesional, al carecer de un reconocimiento social esto podría tener repercusiones en el estatus de los docentes, al ser pertenecientes a una comunidad que les ha restado prestigio en consecuencia de múltiples factores, por lo cual sería pertinente indagar las afectaciones de esta cuestión en las motivaciones de los docentes por establecerse como profesionales de la educación.

5.4 Propuesta de Programa de actualización disciplinar del profesorado de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora

La presente se plantea desde uno de los objetivos específicos, realizar una propuesta de transformación y cambio a partir del diagnóstico del desarrollo profesional de los docentes de LCC. Por lo cual este apartado, a partir de los hallazgos de la investigación y en conjunto con la teoría de la innovación educativa busca plasmar una alternativa para mejorar este proceso.

La estructura de la propuesta de mejora que a continuación se presenta a manera esquemática está definida por nombre, objetivos, de las acciones que respondan a las necesidades detectadas y los involucrados en el mismo (ver Figura 9).

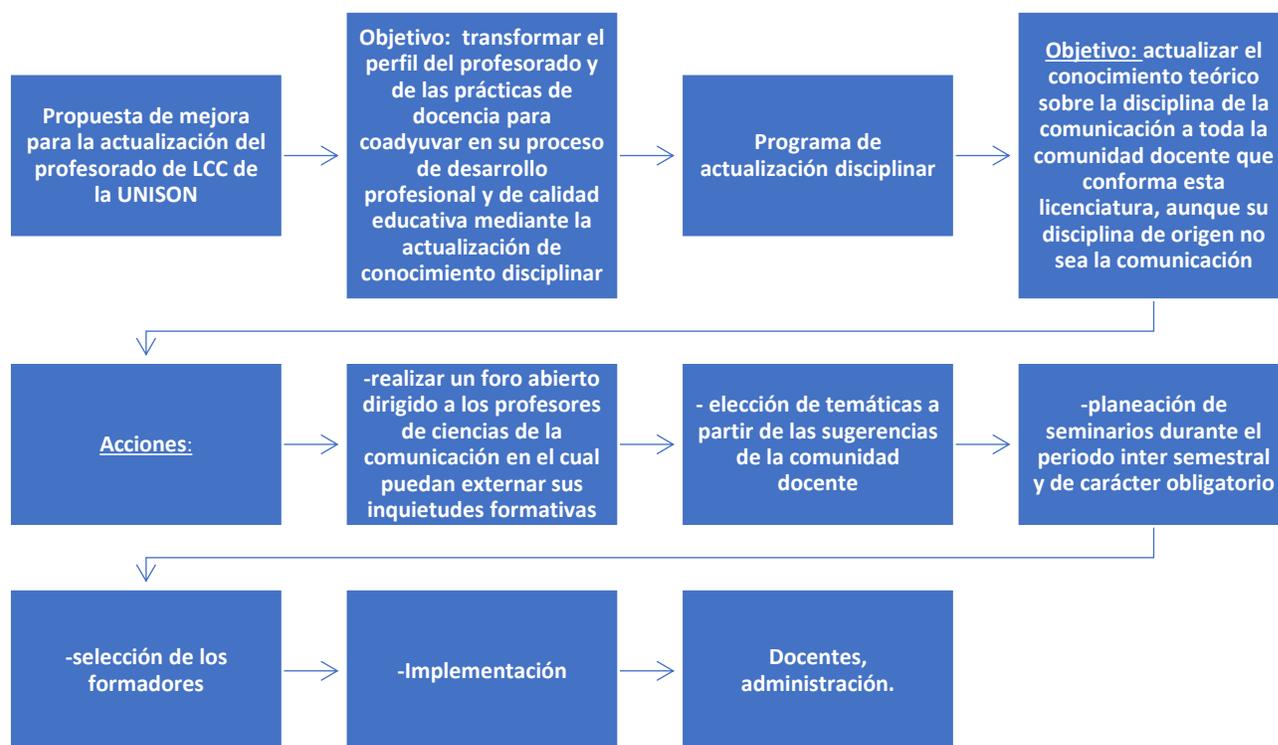


Figura 9. Propuesta de Mejora

Fuente: elaboración propia

5.4.1 Planteamiento

La innovación educativa se refiere a introducir cambios de calidad justificados, donde la mejora es un compromiso y la evaluación cumple un papel fundamental (Zabalza, 2004), de este modo se permite realizar ajustes necesarios, analizando la efectividad y pertinencia. Por lo cual, se buscó una propuesta de innovación educativa cuya justificación partiera de las necesidades del grupo analizado.

Como se abordó en el transcurso del estudio, el desarrollo profesional se encuentra estrechamente relacionado con las actividades formativas y estas a su vez, son pertinentes dependiendo de la fase de desarrollo profesional en la que se encuentre el docente. Los profesores participantes en el estudio, así mismo como la gran mayoría de la población que conforma LCC, son pertenecientes a las fases intermedia y avanzada por lo que sus necesidades formativas distan de la oferta institucional.

Aun así, los profesores entrevistados afirmaron contar con una participación en los cursos proporcionados por la institución y además señalaron que las actividades formativas son fundamentales para el mejoramiento docente, los datos por un lado también detectaron la baja participación de los docentes de LCC en este tipo de actividades. Lo anterior dio pauta para la realización de la propuesta siguiente, que emerge de las características de los sujetos, de lo que señalaron como prioritario y así mismo, de las condiciones institucionales.

La UNISON ha proporcionado alternativas formativas para toda la comunidad docente que la conforma. Este tipo de estrategias son correspondientes a las recomendaciones de organismos internacionales que señalan la importancia de la formación permanente como medio para la profesionalización docente.

Si bien, el esfuerzo institucional está presente, el campo de la comunicación y los docentes adscritos a esta disciplina cuentan con particularidades y necesidades específicas que no son respondidas en su totalidad por la oferta de la universidad; tal es el caso de la actualización disciplinar, la cual desde la perspectiva de los involucrados podría implicar una transformación para mejorar la docencia.

Sobre esto, Fullan (2002) señala desde su teoría del cambio que la transformación para mejorar fundamentalmente se deberá de dar en los actores educativos, puesto que el sistema correspondiente a la sociedad modernas no es lineal, es fragmentado e incoherente, por lo tanto, el cambio al plantearse desde un proceso personal puede repercutir en lo colectivo. En este sentido, Chehaybar (2007) señala la importancia de que el docente se asuma como un agente de transformación y renovación a partir de su formación y que además tome conciencia y responsabilidad del impacto social que como agente transformador puede generar en el alumnado.

Esto sugiere que las acciones, o en este caso específico, la actualización disciplinar debería ser una acción individual de cada docente como agente activo en su proceso de profesionalización disciplinar. Sin embargo, Tejada citado en Gómez (2002) menciona que el concepto de innovación en los espacios educativos se ha utilizado para evidenciar la capacidad de cambio y adaptación que tienen los agentes educativos y las instituciones, haciendo referencia a un cambio propiciado por una acción planificada cuya intencionalidad es la de transformar para mejorar. Es decir, la innovación educativa es un compromiso conjunto entre agentes educativos y las instituciones para lograr una mejora.

En este sentido, la escuela de ciencias de la comunicación, desde un posicionamiento institucional en colaboración de su grupo docente podría gestar un programa de actualización disciplinar que contemple los nuevo escenarios y necesidades de su comunidad docente y con ello de generar un cambio para mejorar. En otras palabras, al contar con una comunidad docente actualizada se podría generar un impacto positivo en la formación de comunicólogos, ya que los conocimientos difundidos en los espacios educativos serán acordes a la realidad actual.

5.4.2 Propuesta de mejora para la actualización del profesorado de LCC de la UNISON

Objetivo:

El programa tiene como finalidad transformar el perfil del profesorado y de las prácticas de docencia para coadyuvar en su proceso de desarrollo profesional y

de calidad educativa mediante la actualización de conocimientos de la disciplina para la mejora del perfil del profesorado de LCC a cargo de la implementación del plan de estudios vigente.

Diseño general:

La propuesta se estructura en un programa que surge del diagnóstico realizado en el curso de la investigación, los cuales buscarán responder a las necesidades detectadas. Posteriormente se podrá encontrar como se propone el proceso de evaluación, seguimiento y finalmente la transferencia a otros contextos educativos con problemáticas semejantes (ver Figura 10).

Innovación	Programa de actualización disciplinar del profesorado de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora.
Problema	Falta de actualización disciplinar en la comunidad docente de ciencias de la comunicación.
Problemática educativa	La poca actualización de los profesores repercute en la formación de los futuros comunicólogos y en la calidad educativa de la licenciatura.
Transformación o cambio	Profesionalización de la comunidad docente.
Diseño	Programa de actualización disciplinar
Implementación	Dentro del contexto educativo de la UNISON. Diseñado y dirigido por docentes de la licenciatura en comunicación.
Evaluación	Productos dentro del proceso de formación.
Retroalimentación	A partir de un instrumento cualitativo aplicado al personal involucrado.
Difusión	Medios electrónicos.
Transferencia a otros ámbitos	Campos específicos de la educación y comunicación.

Figura 10. Estructura de propuesta de mejora

Fuente: elaboración propia a partir de Castillo (2017)

La descripción del programa propuesto para la mejora se presenta a continuación con sus objetivos y acciones a realizar.

Programa de actualización disciplinar: este programa surge de la necesidad de formación disciplinar en el campo de ciencias de la comunicación enunciada por los informantes. Por ello, con la finalidad de que las enseñanzas estén enfocadas al mismo campo se propone generar un programa que contemple además de las

cuestiones disciplinares, la carga académica de todos los docentes (asignatura y TC), que también incluya a los profesores que no son de origen comunicólogos ya que la unificación es necesaria en el sentido de que los aprendizajes impartidos sean pertinentes a la comunicación para contribuir a la formación de comunicólogos.

El programa que se propone deberá generarse en el centro de la escuela de ciencias de la comunicación por y para los involucrados, como Roger (2003) indica, es por medio de la desviación positiva como método de cambio social que permite a las comunidades redescubrir el conocimiento que ya poseen y cuestiona el rol de la experiencia externa. Es decir, la solución de un problema o la innovación pertinente en determinada situación deberá engendrarse en el centro de la problemática a partir de las experiencias y conocimientos de los actores involucrados.

Objetivo: actualizar el conocimiento teórico sobre la disciplina de la comunicación a toda la comunidad docente que conforma esta licenciatura, aunque su disciplina de origen no sea la comunicación.

Acciones:

- Realizar un foro abierto dirigido a los profesores de ciencias de la comunicación en el cual puedan externar sus inquietudes formativas
- Elección de temáticas a partir de las sugerencias de la comunidad docente
- Planeación de seminarios durante el periodo intersemestral y de carácter obligatorio
- Selección de los formadores
- Implementación

Se reconoce que la propuesta de un programa de actualización disciplinar podría representar inconvenientes en los aspectos actitudinales de algunos docentes como síntoma de resistencia al cambio (Hargreaves, 2002), sin embargo al mismo tiempo, se reconoce que las innovaciones educativas son una responsabilidad compartida entre los diferentes actores educativos, por lo que los docentes deberán reflexionar sobre la pertinencia e importancia de estas acciones dirigidas en gran medida a su mejoramiento.

Por otro lado, el programa está diseñado para que sea implementado de manera permanente, donde los cursos, seminarios o talleres además de responder a las inquietudes de los docentes, sean correspondientes a las exigencias contextuales y de los lineamientos de organismos dedicados a la evaluación con miras a la calidad educativa como CONAC (2016) que dentro de sus parámetros para determinar la acreditación de los programas de comunicación contempla la formación y actualización permanente de los docentes como un eje central e imprescindible para la misma.

Se espera que la participación de miembros de la coordinación de la licenciatura, docentes y administrativos confluyan para que el programa cumpla con el objetivo de actualizar a los profesores. Con respecto a la retroalimentación se propone la aplicación de un instrumento cualitativo dirigido al personal involucrado para recabar la información necesaria de las posibles áreas de oportunidad. Los medios seleccionados para difundir el programa son el correo electrónico, reuniones académicas y la página oficial de la licenciatura.

Finalmente, el programa una vez probado, se podrá transferir a las escuelas de comunicación de la vocalía noroeste y a nivel nacional a las escuelas pertenecientes a CONEICC.

5.5 Reflexiones finales

En el análisis de los datos que resultaron de la realización de la investigación se destacan además de las percepciones de los docentes respecto a su desarrollo profesional, formación a lo largo de su trayectoria y de su percepción con respecto a su profesión, algunas problemáticas que se relacionan con estos procesos los cuales han significado un elemento que ha determinado el vínculo entre la institución a la que se suscriben, su identidad profesional a derivación de diversas circunstancias que han contribuido a la configuración de ésta y de su aportación a la consolidación del campo disciplinar de la comunicación.

En este sentido, la realización de actividades formativas formales si bien se reafirmó que desde la percepción docente estos además de pertinentes son necesarios por su aportación al proceso de formación permanente, por consiguiente, a la profesionalización que contribuye al mejoramiento de la práctica docente y que tiene incidencias en la calidad educativa, los motivos para llevarlas a cabo son diversas de acorde al tipo de contratación de los docentes, es decir los de asignatura las suelen realizar por promoción laboral y los de TC por iniciativa, si así lo deciden.

Referente a la realización de posgrados, las motivaciones son similares en el aspecto de que el grado académico es sinónimo de “peldaño” hacía una plaza de TC, lo cual para el caso de los profesores que ya cuentan con este tipo de contratación, la obtención del grado es a motivación personal. Si bien, el grado por sí mismo no garantiza una plaza, si incrementa las posibilidades para el grupo conformado por docentes de asignatura. En el mismo tema, la percepción es que la realización de posgrado ha contribuido al mejoramiento de la docencia, aunque hace falta mayor investigación en este tema para contrastar con mayor evidencia empírica.

En relación a la experiencia profesional en la comunicación y de su impacto en la práctica docente este factor fue considerado como importante, esta cuestión emerge como un tópico relacionada con la credibilidad que el ejercicio de la comunicación brinda ante los alumnos. Si bien, ciencias de la comunicación no es

una disciplina que está enfocada en su totalidad a los medios y sus múltiples plataformas, parte de su currículum se encuentra enfocado a este rubro, por lo cual resulta pertinente que los profesores de estas áreas se encuentren permeados en las implicaciones prácticas de la comunicación.

En cuanto a la experiencia docente y de su contribución a la docencia, está significó para los docentes como primordial para el mejoramiento de su práctica, lo cual da indicios que la experiencia es una fuente de formación. Sin embargo, el mejoramiento fue con base a la experiencia y estuvo demarcada por el “ensayo-error”, lo cual denotó que la calidad educativa se ve comprometida a un proceso experiencial que puede llevar años.

Esto se relaciona con las técnicas de supervivencia empleadas y desarrolladas por los docentes al inicio de sus trayectorias para sobrellevar los desafíos presentados en su etapa de inserción, estos vacíos formativos podrían solventarse de institucionalizarse el acompañamiento por parte de profesores experimentados.

Por otro lado, los profesores de ciencias de la comunicación mostraron interés por realizar actividades relacionadas con la vinculación e investigación, lo cual indica el sentido de pertenencia a la profesión y de cómo se está buscando continuar estableciéndose en ésta. Sin embargo ¿Cuenta el departamento de ciencias de la comunicación con las condiciones óptimas para que todos los docentes realicen estas actividades?

Otras de las cuestiones emergentes es la identidad institucional, la cual según el estudio se encuentra condicionada por las condiciones laborales y la buena experiencia laboral a lo largo de su trayectoria. Es decir, los profesores de asignatura consideran que no se les ha respaldado lo suficiente y a derivación de su inestabilidad laboral su experiencia no ha sido la mejor. Por lo cual, no han desarrollado un sentido de identidad institucional tan consistente. En este aspecto surge de nuevo la cuestión contractual y su incidencia en la configuración de la identidad de los docentes.

Con respecto a la percepción de no contar con reconocimiento social, esto podría tener repercusiones en el prestigio de la profesión, y a su vez incidir en la

identidad profesional, la teoría indica que el reconocimiento social es una cuestión fundamental en el proceso de construcción de ésta ¿Es posible dotar a la profesión docente del reconocimiento social con el que contaba hace algunas décadas?

Por último, emerge la necesidad de implementar cursos de actualización disciplinar que contribuya a la profesionalización de todos los docentes que conforman ciencias de la comunicación, lo cual implica que las necesidades formativas de los docentes están enfocadas a la consolidación en términos disciplinares y de mejoramiento de la práctica a través de un ejercicio docente que contemple los nuevos escenarios y las necesidades del alumnado.

5.6 Recomendaciones

Recomendaciones para la institución. De las actividades formativas formales:

- La formación docente de la comunidad docente de ciencias de la comunicación deberá plantearse como un esfuerzo conjunto entre institución, coordinación y docentes
- Partir de un diagnóstico con respecto a las necesidades formativas para diseñar programas enfocados a cubrirlas contemplando las etapas de desarrollo profesional. Es así como se podría brindar a estos programas un sentido de pertinencia generalizado
- Contemplar la carga laboral, para que la actualización no pudiera llegar a afectar las horas dedicadas a la docencia
- Modificar el estatus de los cursos a obligatorios y sin implicaciones en la promoción laboral

Con respecto a la etapa de inserción. Si bien, los docentes de recién ingreso no fueron parte de este estudio, se analizó como esta etapa contribuyó a la configuración de la identidad docente, por lo cual se vuelve pertinente realizar recomendaciones para los docentes de recién ingreso:

- La institucionalización del acompañamiento dirigido a los docentes de recién ingreso por parte de profesores experimentados para facilitar el proceso de inserción

- Un programa de profesor adjunto para solventar la inexperiencia docente

En relación a las condiciones laborales de los docentes:

- Dar prioridad a los docentes de asignatura para realizar movimientos escalafonarios siempre y cuando cumpla con los requerimientos institucionales

Del reconocimiento social e institucional:

- Dar paridad de importancia a las actividades formativas en pro de mejorar la docencia con las de investigación, para por un lado incrementar el reconocimiento a las labores de docencia en su mayoría ejercidas por profesores de asignatura. Y por el otro, para proyectar esa profesionalización hacia todas las esferas sociales y recuperar paulatinamente la credibilidad hacia la profesión docente

Recomendaciones para el departamento de ciencias de la comunicación:

- Generar cursos de actualización disciplinar dirigidos hacia toda la comunidad docente de ciencias de la comunicación de manera sistemática, permanente y de carácter obligatorios.

5.7 Agenda de investigación

La investigación educativa es fundamental para diagnosticar las problemáticas que aquejan los escenarios y a los actores principales de esta actividad (Piña, 2013) y permite plantear desde la teoría posibles soluciones ante determinadas situaciones que figuren como un obstáculo para el desarrollo hacia la mejora.

En esta investigación figuraron a partir de los datos analizados aspectos que no pudieron ser abordados debido a los alcances de esta y porque no figuraban dentro de los objetivos planteados en un inicio, pero que se consideran pertinentes mencionar para ser retomados en futuras investigaciones:

- Investigar sobre el *mobbing* o acoso laboral en las IES para determinar su influencia en la satisfacción laboral de los docentes
- Indagar sobre la percepción de corrupción de los docentes en las IES
- Analizar el papel de las madres docentes en los espacios de ES para establecer como logran equilibrar su vida académica y familiar
- Realizar investigaciones con respecto a la relación estudios de posgrado-mejoramiento de la docencia.

Bibliografía

- Acosta, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 83-100. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100005
- Acosta, A. (2015) Ideas, políticas y decisiones en educación superior universitaria. En A. Acosta (Coord.), *Historias Paralelas II: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (pp.22-64). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Aguayo, C. (2007). *Las profesiones modernas. Dilemas del conocimiento y del poder*. Santiago de Chile: Espacio, Bs. As. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000001.pdf>
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., & Vezub, L. (2016). El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. *Buenos Aires*, 1-11, Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf
- Altbach, G. (2006). Globalization and the university: realities in an unequal world. En J. James and P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education*, (pp. 121-139). West Point, NY: Springer.
- Alonso, I., Lobato, C., & Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (5), 51-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5963077>.
- Amezcuca, M. (2015). *El subcampo educativo y profesional en la configuración de identidades profesionales del comunicador: marco de análisis*. Ponencia presentada en el VIII Seminario Regional (Cono sur) ALAIC. Recuperado de http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/eje11/alaic%2011-77_0.pdf

Arenas, M., y Fernández T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 37(150), 7-18.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1993). *Programa Nacional de Superación del Personal Académico. Una propuesta de la ANUIES*. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res086/txt12.htm>.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. Ciudad de México, MX.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2017). *Anuarios estadísticos de educación superior*. Ciudad de México: ANUIES

Avalos, B. (2015). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En B. Avalos, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 67-79). España: Organización del Estado Iberoamericano.

Badia, A., y Monere, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología/The UB Journal of psychology*, 35(1), 47-70.

Bakieva, M., Canales, E., Fernández N., González, J., Jornet, J., Leyva, Y., Luna, E., Parra, M., Rueda, M., y Sancho, C. (2016). Reflexiones generales sobre el contexto para el desarrollo de la docencia. En R. Beltrán. (Coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 299-307). México: UNAM. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2017/01/Pra%CC%81cticas-y-condiciones-institucionales.pdf>

- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77. Recuperado de <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=todos&id=441>
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Belli, C., y Valenzuela, J. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En B. Ávalos (Ed.). *¿Heroes o villanos?: La profesión docente en Chile* (pp.1-31). Chile: Editorial Universitaria. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311087328_El_estatus_de_la_profesion_docente_en_Chile_Percepcion_de_los_profesores_acerca_del_estatus_profesional_de_la_docencia.
- Bermúdez, M., & Novoa, N. (2009). *Condiciones laborales de los docentes de hora cátedra, reflexiones desde sus relatos de vida* (Tesis de maestría). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Desarrollo de itinerarios de formación. En J. Cerdán, & M. Grañeras, *La investigación sobre el profesorado (II) 1993- 1997* (pp. 163-191) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/293158331_CICLO_DE_VIDA_PROFESIONAL_DE_PROFESORES_Y_PROFESORAS_DE_SECUNDARIA_Development_personal_and_formation
- Bozú, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista electrónica de investigación y docencia*, (3), 55-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186125>

- Bozú, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97
- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Veracruz, VER: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>
- Buendía, A., y Acosta A. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible. En Z. Navarrete & M. Navarro (coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp. 299-328). México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Recuperado de https://www.academia.edu/34865733/Los_profesores_de_tiempo_parcial_en_las_universidades_p%C3%BAblicas_mexicanas.pdf
- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez, R., Rondero, N., & Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00200.pdf>
- Burke, P. (1987). *The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED289846>
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 4. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027836>

- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada España.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127003>
- Castro, L. (2000). *Seguimiento de matrícula generación 1994-1998 de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora: aprobación, reprobación escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad de Sonora, Hermosillo, México.
- Casas, M. (2009). *¿Académicos: mayor escolaridad mayor profesionalización docente?*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1229-F.pdf
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum. (Vol. 1). Desarrollo curricular y evaluación. (Vol. 2)*. Madrid: McGrawHill.
- Castillo, E. (1999). *Los académicos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, período: 1982-1995*. México: UNISON.
- Castillo, E. (2016). *Mejoramiento del trabajo académico en la universidad pública: políticas, estrategias y acciones (1993-2002)*. México: UNISON.
- Castillo, E., León, G., Montes, C., & Oliveros, L. (2016). Problemas, perspectivas e innovación del trabajo académico en la universidad pública. Un referente de análisis prospectivo. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 55-77.

- Castillo, E., & Tapia, M. (1997). La formación de comunicadores ante los nuevos retos. *Perfiles Educativos*, (75). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207507.pdf>
- Castillo, E., y Montes, M. (2012) Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, (11). Recuperado de https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_-castillo-y-montes1.pdf
- Castillo, E., Montes, M. Cardona, J., & León, G. (2013). El período de inducción a la enseñanza: la llegada del profesor principiante a la universidad. En E. Castillo, G. León. & M. Montes, *Generación de Conocimiento e innovación para la educación y la comunicación* (37-53). México: UNISON.
- Cazau, P. (2004). Categorización y operacionalización. *Investigación Educativa Duranguense*, 1 (3). 5-13. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense3.pdf>
- Chapa, P., & Martínez, T. (2016). La importancia de la actualización de conocimientos como parte de la formación del docente universitario. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5). Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/420/459>.
- Chávez, G., & Benavides, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, 37. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_08.
- Cheybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36 (3-4). 219-259.

- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro* (50), 100-106.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM-A. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Clark_2_Unidad_3.pdf.
- Colás, B. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 78-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea8.pdf>.
- Concepción, P., Fernández M., & González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Dirección de Formación de Profesionales* 20(4), 1-23.
- Consejo de Acreditación de la Comunicación A. (2010). *Informe de evaluación con fines de reacreditación*.
- Consejo de Acreditación de la Comunicación A. (2015). *Informe de evaluación con fines de reacreditación*.
- Corredor, M., & Vallejo, J. (2005). El compromiso y la responsabilidad del maestro universitario. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1). Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/818>
- Cruz, M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica. *Revista de Educación*, (331), 35-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670567>
- Cuesta, M. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3292>.

- Cuevas, M. (2012). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_docencia_universitaria_a_traves_del_conocimiento_profesional_practico_pistas_para_la_formacion
- Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación* (317), 31-34.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Durango: Papiro.
- De la Cruz, P., & Alamilla, P. (2018). Experiencias sobre la iniciación a la docencia universitaria en el Profesorado de una institución pública mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 189-212. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.588>.
- De Garay, A. (1992). *Los académicos del departamento de comunicación de la Universidad Iberoamericana* (Tesis de maestría). UIA.
- de Vries, W., González, G., León Arenas, P., & Hernández, I. (2008). Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713001.pdf>
- de Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8 (2), 77-84.
- Díaz, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*. 331, 13-34.
- Díaz, N. (2015). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. The permanent teacher training: analysis and sense. *El guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 23. 53-62. recuperado de <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/elguiniguada/article/view/248>.

- Diez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, (44), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100014&lng=es&tlng=es.
- Domínguez, M. (2009). Profesores de asignatura en las IPES formación permanente y condiciones laborales. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1567-F.pdf.
- Estévez, E. (2009). *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Feixas, M. (2002). *Los cambios en la docencia del profesor universitario*. Universidad Autónoma de Cataluña. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Monica_Feixas/publication/228384463_Los_cambios_en_la_docencia_del_profesor_universitario/links/54aa9b930cf2bce6aa1d5064.pdf.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 31-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Fernández, E. (2015). Las dificultades del profesor principiante en la educación universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. (3), 1-16. Recuperado de <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200002073-42b0b44a49/Mayo%202015%2C%20art.2%20Las%20dificultades%20del%20profesor%20principiante%20en%20....pdf>

- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, (306), 153-203. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19057>.
- Fernández, M., & Artiguenave, D. (2015). Estudio exploratorio de experiencias de profesores en comunicación social en espacios de comunicación/educación. *Ponencia presentada en el VIII Seminario Regional (Cono sur) ALAIC "Políticas, actores y prácticas de la comunicación: encrucijada de la investigación en América Latina*. Córdoba, Argentina. Recuperado de http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/eje11/alaic_11-37_0.pdf
- Fondón, I., Madero, M., & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación universitaria*, 3(2), 21-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S071850062010000200004>.
- Fuentes-Navarro R. (1995). La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones. En J. Galindo, & C. Luna (Coords.), *Campo Académico de la Comunicación: hacia una construcción reflexiva* (pp.45-78). México: Pensar la Cultura
- Fuentes-Navarro, R. (1997). Campo académico de la comunicación. Desafíos para la construcción del futuro. *Signo y Pensamiento*, 31. 41-50. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/2898>
- Fuentes-Navarro, R. (1998). *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. Jalisco: ITESO. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/202>
- Fuentes-Navarro, R. (2010). Medio siglo del estudio universitario de la comunicación en México: el riesgo del inmediatismo superficial. En A. Ortiz-Marín, A. M. (coord.), *Anuario CONEICC de Investigación de la Comunicación XVII*. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las

Ciencias de la Comunicación (pp. 99-115). Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/2661>.

Fuentes-Navarro, R. (2018). Coyunturas y disyuntivas de los estudios y las prácticas de comunicación: hacia una perspectiva regional. *Tendencias críticas y nuevos retos de la comunicación en México. Qartuppi* (9).

Fuentes-Navarro, R., & Vidales-González, C. (2011). Fundaciones y fundamentos del estudio de la comunicación. México: CAEIP. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2675/5862.pdf?sequence=2> .

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Galaz, J., & Estévez, H. (2015). La ANUIES y la profesión académica mexicana: entre el discurso y la acción institucional.

Galaz, J., Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J., & Martínez J. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Autónoma de Baja California.

Galicia, R. (2006). Estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México. *Andamios*, 3(5), 91-112. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200006&lng=es&tlng=es.

García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

García, M. (2016). *Práctica reflexiva y pensamiento innovador del profesor experimentado universitario como eje profesionalizante: Una propuesta interdisciplinaria para el estudio* (Tesis de maestría). Universidad de Sonora, Hermosillo, México.

- García, J. (2004). Estudios descriptivos. *Nure Investigación* 7. 1-3. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/180/163>
- Gil-Antón, M. (2008). *Transparencia y vida universitaria*. México: Instituto Federal de Acceso a la información Pública. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275643262_Transparencia_y_vida_universitaria
- Gil-Antón, M. (2009). ¿Segmentación o diversificación?: una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México. En N. Stromquist (Ed.). *La profesión académica en la globalización* (pp. 53-100). México: ANUIES.
- Gil-Antón, M. (2010). El oficio académico: los límites del dinero. En A. Arnaut, & S. Giorguli (Coord.): *Los grandes problemas de México* (pp. 419-448). México: El Colegio de México. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Gil-Antón. (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación. *Estudios Sociológicos*, XXX (89). 549-566.
- Giménez, G. (2011). Comunicación, cultura e identidad: Reflexiones epistemológicas. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(11). 109-132. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000200005&lng=es&tlng=es.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19). 733-758.
- Gómez, M. (2002). La innovación y cambio para el mejoramiento escolar. En: *Antología de Expectativas, innovación y Cambio de la Función Directiva del Diplomado Gestión Educativa para Directivos de Educación Básica*. Universidad Pedagógica Nacional. México. UPN. Recuperado de http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/In_yMGGM.pdf.

- Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8798/7227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hargreaves, L., M. Cunningham, A. Hansen, D. McIntyre, C. Oliver & T. Peel (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession*. Final Report of the Teacher Status Project. D. Publications. Nottingham, Department for Education and Skills, UK
- Hernández, J., Jarillo, E., Rivera, C., & Benítez, I. (1999). Comparación de las políticas y acciones de la formación docente. En E. Chehaybar (Coord.), *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: UNAM
- Hernández, V., & Galaz- Fontes, J. (2009). *Trayectorias profesionales y académicas de ingenieros: el caso de una universidad pública al norte de México*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (2), 139-159.
- Ibarra, E., & Rondero, N. (2008). Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos. *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva, año 2005*. 569-601. http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/Usuarios/prueba2.pdf.
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación xx1*, 15(2). 249-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>

- Imbernón, F. (2017). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad: ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 37-46.
- Imbernón, F., & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12.
- Jiménez, M. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100001&lng=es&tlng=es.
- Kepowicz, B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. *Reencuentro*, (49), 51-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004908.pdf>
- Kinman, G., & Jones, F. (2008). A life beyond work? Job demands, work-life balance, and wellbeing in UK academics. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 17(1-2), 41-60.
- Krzemien, D., & Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar e Educativa*, 10(2), 173-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282321819002.pdf>.
- Lomabardi, C., & Mascaretti, S. (2015). La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario. VIII Jornadas Nacionales y Primer Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. *Revista Cubana de Educación Superior*, (3), 140- 154.
- Lomelí, C. (2016). El perfil del docente en la Universidad del siglo XXI. En. I. Velasco, M. Páez, (eds.). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios* (pp.67-77). Nayarit: Proceedings-©ECORFAN-México.

- López, A., García Ponce de León O., Pérez, R., Montero V., & Rojas, O. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39.
- Lopez, M., Lagunes, C., & Recio, C. (2003). Políticas públicas y educación superior en México. Ponencia presentada en el x congreso nacional de investigación educativa. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf
- López, M., & Merchán, A. (2019). *Diagnóstico del clima laboral para el área administrativa de una universidad de la ciudad de Cuenca y propuesta de plan de mejora* (Tesis de licenciatura). Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.
- Lozano, M., & Campos, H. (2007). El papel del docente de educación superior en la sociedad globalizada. *Teoría y Práxis*, 3. 35-42. Recuperado de <http://risisbi.uqroo.mx/bitstream/handle/20.500.12249/587/Lozano-Campos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Luhmann, N. (1998). *Teoría de los sistemas sociales*. Barcelona: Antrophos.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México: el caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22(87), 51-75.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. 101-143. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17140>
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. España: Octaedro.
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller Internacional "Las*

políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano". Bogotá.

- Marringe, F. (2010). The meanings of globalization and internationalization in HE: findings from a world survey. En F. Marringe and N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education* (pp. 17-34). London: Continuum.
- Martínez, A. (2015). El desarrollo profesional docente y la mejora en la escuela. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En A. Martínez, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp 79-89). España: Organización del Estado Iberoamericano.
- Mohd, K. (2011). Work-life balance and intention to leave among academics in Malaysian public higher education institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 2(11). Recuperado de [http://ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._11_\[Special_Issue-June_2011\]/34.pdf](http://ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._11_[Special_Issue-June_2011]/34.pdf).
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352. 583-597. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224456>
- Montes, M., Castillo, E., & Oliveros, L. (2017). *Rasgos identitarios del profesor novel en educación superior en México: perfil socio-académico y formación recibida en la etapa de inserción*. Presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1711.pdf>.
- Montes, M. (2011). *El profesor principiante de la Universidad de Sonora: contexto, proceso de formación, identidad con la institución e inserción laboral*. México: Universidad de Sonora.
- Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa.

- Muñoz, G. (2011). La universidad mexicana en el escenario global. *Perfiles Educativos*, 33(SPE), 21-3. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500003.
- Muñoz, J., López, A. y González, M. (2018). Estudio sobre la relación entre mobbing y la satisfacción laboral en docentes de instituciones de educación superior en México. *European Scientific Journal, ESJ*, 14(4), 298. Recuperado de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/10570/10115>.
- Novoa, A. (1997). Profesionalización de docentes y Ciencias de Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(19-20), 251-286.
- Novoa, A. (2015). Profesores ¿el futuro aún tarda mucho?. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 49-57). España: Organización del Estado Iberoamericano.
- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México.
- Ojeda, A., Ceballos, D., & Moreno, V. (2018). (Des) Igualdad sustantiva en la universidad: posibilidades reales para la conciliación entre la vida profesional y personal de las mujeres. *RIEL* (2), 9-18. Recuperado de http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RIEL_CRESUR/article/view/124/36.
- Oliveros, L. (2018). Acreditación y nivel de desempeño en la evaluación externa de competencias profesionales en el campo de la comunicación. *Qartuppi* (9).
- Ordorika, I. (2006). Educación Superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Pankin, R., & Weiss, C. (2008). Part-time faculty in higher education: A selected annotated bibliography. *Sociology Department Faculty Publications*, 1.

Recuperado de
https://digitalcommons.providence.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sociology_fac

Pereira, J. (2005). La comunicación: Un campo de conocimiento en construcción Reflexiones sobre la comunicación social en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(2). 412-441

Piña, J. (2013). Investigación educativa ¿para qué?. *Perfiles educativos*, 35(139), 3-6. Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100001

Presidencia de la República (2012). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México, Gobierno Federal. Recuperado de
http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf.

Preciado, F., Gómez, N., & Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década: un estudio cualitativo de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1139-1163. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000400006&script=sci_arttext&tlng=en.

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.

Puga, J., y Saldaña, A. (2016). Profesionalización docente en el nivel superior necesidad ante el reto de la formación integral de los estudiantes universitarios. En I. Velasco, M. Páez, (eds.). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios* (pp.25-33). Nayarit: Proceedings-©ECORFAN-México. Recuperado de
https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_3.pdf.

Putman, R., & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor. Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good E. I. Goodson

- (Eds.): *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar* (pp. 219-310). Barcelona. Paidós.
- Ramírez, J. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos*, (86).
- Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 3(11). Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>.
- Ranero, M. (2018). Mujeres y academia en México: avances, retos y contradicciones. *Eduscientia*, 1(1), 72-88. Recuperado de <http://www.eduscientia.com/index.php/JOURNAL/article/view/33>.
- Razgado, L., & Rojas, K. (2006). La docencia de la comunicación en México. *Revista Mexicana de Comunicación*. Recuperado de <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2011/07/13/la-docencia-de-la-comunicacion-en-mexico/>.
- Repko, A. (2007). Integrando interdisciplinariedad: cómo las teorías de terreno común y la interdisciplinariedad cognitiva están informando el debate sobre integración interdisciplinaria. *Integrative Studies*. (25). 1-31.
- Rizo, M. (2010). Formación teórica en comunicación: la historia del pensamiento comunicacional en el plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Diálogos de la Comunicación*, (80), 3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719691>
- Rodríguez, C. (2014). *El Reconocimiento Social del Maestro: ¿Un obstáculo para alcanzar la calidad educativa?. Ponencia presentada en el II Congreso de Investigación de las Ciencias y Sustentabilidad*. Tuxpan, México. Recuperado de https://www.academia.edu/7435852/El_Reconocimiento_Social_del_Maestro_en_M%C3%A9xico_Un_obst%C3%A1culo_para_alcanzar_la_Calidad_Educativa.

- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. (2002). La profesión académica en Sonora, el énfasis en la docencia. *Sociológica México*, (49), 73-92. Recuperado de <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/420>.
- Rosario, R. (2014). Las condiciones laborales de los profesores en la universidad contemporánea. *Kálathos: Revista Transdisciplinaria Inter-Metro*, 7(2), 107-130. Recuperado de http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos_mag/publications/Las-condiciones-laborales.pdf.
- Rogers, M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Romero, C. (2002). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*, (27), 63-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041699008.pdf>
- Ronzo, E., Orozco, M., & Segovia, Á. (2009). Sociedad del conocimiento y universidad pública. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/sociedad-conocimiento-universidad-publica.pdf>
- Sánchez, G. (2010). 25 años del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y su impacto en las Políticas de Evaluación de la Educación Superior en México. *Matices del Posgrado Aragón*, 5(13). Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25797/24291>
- Sánchez, O., y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301008>.

- Sánchez, M., & Cruz, F. (2009). *Etapas de desarrollo profesional y carrera magisterial en Tlaxcala*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0046-F.pdf.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. México: Mcgraw Hill.
- Sandoval, C. (1996). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: investigación cualitativa. *Investigación Cualitativa. ICFES-ASCUN*, 115-125. Recuperado de <http://sapiens.ya.com/metcualum/sandoval.pdf>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales Discourse analysis as a qualitative and quantitative technique in the social sciences. *Cinta Moebio*, 49. 1-10. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/49/sayago.html>.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#XAAxn5NKhE4.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- Sidorova, K. (2007). *Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>

- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N., & Ritterhausen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 331-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>.
- Solar, M., & Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, (30), 208-232. Recuperado de <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/178>.
- Sosa, L., & Ribeiro, M. (2015). El conocimiento profesional como característica distintiva de profesionalización docente en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3).
- Soto, O., Toledo, F., & Carrillo, C. (2013). Políticas de Formación Docente en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (10).
- Szostak, R. (2002). El proceso de investigación interdisciplinaria. *Integrative Studies*, (25), 1-16.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (2), 0.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, (19), 19-32.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4626737>.

- Tenti, E. (2015). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 39-49). España: Organización del Estado Iberoamericano.
- Timperley, H. (2013). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-24.
- Tolentino, R., Rodríguez, M., & Martínez, E. (2011). *La mirada de los noveles: sus problemas y necesidades en contexto de vulnerabilidad*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1103.pdf.
- Torres, R., Badillo G., Valentín N., & Ramírez M. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa* 14(66), 129-145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es.
- Universidad de Sonora (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Recuperado de <https://www.unison.mx/institucional/pdi2013-2017.pdf>.
- Universidad de Sonora (2018). *Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico*. Recuperado de <https://desarrolloacademico.unison.mx/>
- Universidad de Sonora (2018). *Estatuto Personal Académico de la UNISON (EPA)*, Hermosillo, Sonora. Recuperado de https://www.unison.mx/institucional/marconormativo/leyesyestatutos/EPA2018/epa_2018.pdf
- Universidad de Sonora (2019). *Dirección de Planeación. Sistema de Información Estadística*. Recuperado de <http://www.planeacion.uson.mx/sie.htm>

- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Publicaciones Unesco.
- UNESCO y FELAFACS (2009). *Mapa Integral de la enseñanza de la Comunicación en América Latina*. Recuperado de www.felafacs.org/unesco.
- UNESCO (2011). *Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes*. Publicaciones Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*.
- Vasallo, M., & Fuentes, R. (2002). *Comunicación, campo y objeto de estudio: perspectivas reflexivas latinoamericanas*. ITESO.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Uruguay: Ministerio de cultura y deporte. Recuperado de http://inductio.org/fondo_recursos/system/files/el_acompanamiento_pedagogico.pdf.
- Vicuña, L., Hernández, H., Paredes, M., Rivera, J., Ríos, J., Santillana, C., y Torres, J. (2006). Percepción, tipos y medidas de control de la corrupción, según el sexo, ciclo académico y la facultad a la que pertenecen los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(2), 65-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2337970>.

- Villar, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, paso para una misma trayectoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 63-77.
- Welch, J. (2011). El nacimiento de la interdisciplinariedad a partir del pensamiento epistemológico. *Integrative Studies*, (29), 1-39.
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6(7), 113-136. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>.
- Zuñiga, E. (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 12(2), 207-218.

Anexos



El presente instrumento corresponde a la investigación “Comunidad académica de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora: formación y desarrollo profesional”.

Objetivo: Analizar los procesos de formación y desarrollo profesional de la comunidad académica de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora.

Edad:

Formación disciplinar de origen:

Escolaridad al iniciar en la UNISON:

Antigüedad dentro de la UNISON:

Tipo y forma de contratación:

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

CATEGORÍA	INDICADOR
APRENDIZAJE PROFESIONAL	1.- ¿Qué acontecimientos lo llevaron a iniciar en la docencia?
-Inserción. Motivos de ingreso, desafíos y facilidades	2.- Describa los desafíos que encontró en sus primeros años como docente y como los enfrentó

<p>-Actividades que realiza para mejorar</p> <p>-Actitud y aceptación de superación permanente</p>	<p>3.- Describa los principales esfuerzos formativos (didácticos y disciplinares) que ha realizado para mejorar su práctica docente.</p> <p>4.- ¿Cómo identifica en sí mismo la necesidad de realizar actividades de formación? (Tomar cursos y diplomados, asistencia a eventos académicos, estudiar un posgrado)</p> <p>5.- ¿Qué tipo de alternativas tiene para formarse en cuestiones didácticas (y tecnológicas), además de disciplinares y como las aprovecha?</p> <p>6.- ¿Cuál es su opinión de los procesos formativos (cursos didácticos y tecnológicos) que la institución ofrece?</p>
<p>CONOCIMIENTO PROFESIONAL</p> <p>-Realización de posgrados</p> <p>-Experiencia docente</p> <p>-Experiencia profesional</p> <p>-Prioridades para la docencia en términos de formación</p> <p>-Prioridades disciplinares-</p> <p>-Qué aspectos a mejorar en su práctica didáctica</p>	<p>7.- ¿Cómo los estudios de posgrado contribuyen al mejoramiento de la práctica docente?</p> <p>8.- ¿Qué motivos consideró o consideraría para seleccionar un posgrado? ¿Fue o sería importante el campo de especialización?</p> <p>9.- ¿Cuál es el valor de la experiencia docente como fuente de formación? (años de antigüedad)</p> <p>10.- Señale los principales aspectos de su práctica docente que ha modificado y mejorado, con base a su experiencia como profesor.</p>

	<p>11.- ¿Qué papel atribuye a la experiencia profesional como fuente de formación para el mejoramiento de la docencia?</p> <p>12.- Tiene experiencia profesional en comunicación (distinto a la docencia) Si: ¿Cuál considera es el impacto que esto tiene en la docencia que práctica? No: ¿Cuáles han sido los motivos?</p> <p>13.- ¿Qué estrategias sugeriría para mejorar los procesos de formación de los docentes de comunicación?</p> <p>14.- De los ejes profesionalizantes que ofrece la licenciatura en comunicación-UNISON ¿Cuál considera que los docentes a cargo requieren mayor formación y desarrollo profesional? ¿Por qué?</p> <p>15.- Describa sus principales áreas de oportunidad en el aspecto tecnológico para la docencia</p>
<p>ESTATUS PROFESIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construcción del estilo de avance profesional -Coherencia entre satisfacción personal, profesional y social -Reconocimiento institucional -Reconocimiento social 	<p>16.- ¿Cómo es su continuidad al llevar a cabo actividades formativas? (Cada que tanto tiempo y que hace)</p> <p>17.- ¿Existen algunas limitaciones de su trabajo como docente que hayan impactado su vida personal? (Ej.: tiempo de dedicación, preparación, vida personal)</p>

	<p>18.- ¿Cuáles son las expectativas formativas a futuro como docente de comunicación?</p> <p>19.- ¿Cuál es su valoración del apoyo que la institución le ha brindado para que hoy sea el docente que es?</p> <p>20.- ¿Considera que su trabajo como docente cuenta con reconocimiento de la sociedad? ¿Por qué?</p>
--	--