ICONOS

Instituto de Investigación y Cultura

Pretensiones de la educación formal y el aprendizaje de la experiencia: representaciones sociales de los egresados de la Licenciatura en Comunicación de la UJAT

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARIOS
DE LA CULTURA Y LA COMUNICACIÓN

PRESENTA

JESÚS MANUEL ANGULO CASTELLANOS

ASESOR

DR. DIEGO LIZARAZO ARIAS

CIUDAD DE MÉXICO. JULIO, 2018

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SEGÚN ACUERDO NO. 20090139 DE FECHA 27 DE MARZO DE 2009, CLAVE 2007

Índice

Lista de tablas i

Lista de figuras ii

Introducción 1

Capítulo 1. Los seguimientos de egresados 5

1.1 Enfoques y estructura de los seguimientos de egresados 5

1.2 El seguimiento de egresados en la UJAT 12

1.2.1 Seguimiento de egresados de la licenciatura en comunicación de la UJAT. 14

Capítulo 2. Dimensión Institucional 28

2.1 Algunas consideraciones sobre el Modelo Educativo de la UJAT 28

2.2 Plan de estudios 1991 33

2.3 Plan de estudios 2004-2007 42

2.4 Plan de estudios 2010 52

Capítulo 3. Sociología de la cultura, representaciones sociales y teoría de la identidad como sustentos de la investigación 67

3.1 Sociología de la Cultura 68

3.1.1 Agentes e instituciones 72

3.1.2 *Habitus* institucionales 74

3.1.3 Arbitrario cultural 77

3.2 Representaciones sociales 79

3.3 Teoría de la identidad 90

Capítulo 4. Metodología 102

4.1 Técnica de recolección de información 104

4.2 Unidad de análisis 108

4.3 Estrategia de análisis 109

Capítulo 5 Representaciones sociales de los egresados de la Licenciatura en comunicación de la UJAT 112

5.1 Competencias intelectuales y técnicas 113

5.2. Formación histórico-social 119

5.3 Valores éticos 129

5.4 Formación universitaria ante las expectativas de empleo 137

Conclusiones 144
Referencias 152
Anexos 157
Anexo 1. Instrumento 1: Entrevista a profundidad: 157
Anexo 2. Instrumento 2: Fotolenguaje 160

Lista de tablas

Tabla 1	Egresados de los planes de estudios flexibles 2004 y 2010……	15
Tabla 2	Similitudes identificadas en la opinión de egresados cohorte 2002 y 2007-208 de los planes de estudios 1991 (rígido) y 2004(flexible)……	26
Tabla 3	Representaciones coincidentes y disidentes en la formación de los egresados de la Licenciatura en Comunicación de la UJAT……	143

Lista de figuras

Figura 1	Trayectoria laboral de los egresados durante sus estudios. Cohorte 2002……	17
Figura 2	Habilidades con mucha exigencia en la actividad laboral del egresado. Cohorte 2002……	18
Figura 3	Habilidades con moderada o nula exigencia en la actividad laboral del egresado. Cohorte 2002……	18
Figura 4	Formación Profesional recibida en la UJAT: preparación con mayor énfasis. Cohorte 2002……	19
Figura 5	Formación Profesional recibida en la UJAT: mediana o escasa. Cohorte 2002……	20
Figura 6	Recomendaciones de los egresados al plan de estudios. Cohorte 2002……	21
Figura 7	Trayectoria laboral de los egresados durante sus estudios. Cohorte 2007-2008……	22
Figura 8	Nivel de exigencia de habilidades en la actividad laboral del egresado. Cohorte 2007-2008……	23
Figura 9	Formación Profesional recibida en la UJAT. Cohorte 2007-2008……	24
Figura 10	Categorías de análisis……	110
Figura 11	Proceso de análisis……	111

Introducción

El avance apresurado de nuestra sociedad, estimula al hombre a que se mantenga actualizado en sus conocimientos, el efecto de la mundialización y la vertiginosa e infinita carrera de la tecnología repercuten en la manera de ejercer una profesión. Es innegable que los avances tecnológicos han transformado la forma de adquirir conocimiento pero no necesariamente en términos sociales, puesto que esta revolución tecnológica favorece mayormente la desigualdad social y por tanto la segmentación de la sociedad. Una brecha digital que se manifiesta junto a las diferencias socioeconómicas en aquellas comunidades o grupos sociales que disponen de Internet y de todos aquellos instrumentos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación; teléfonos móviles, tecnologías de redes, telecomunicaciones y demás dispositivos que se denominan TIC y de las que no tienen acceso a estas herramientas tecnológicas, ni al uso de las mismas.

Partiendo de lo anterior, era necesario analizar qué hace la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para responder a los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que plantean nuevos retos a los profesionistas de la comunicación, de igual manera cómo determinan y cuáles son las exigencias para plantear nuevas alternativas emergentes en su formación profesional y actualización continua.

No hay duda que el constante surgimiento de nuevas tecnologías cambia las necesidades del aprendizaje técnico; sin embargo, la comunicación no sólo implica conocimiento tecnológico, tiene otras implicaciones, primordialmente porque es un fenómeno social, político y psicológico.

Más allá de esta circunstancia, corresponde recordar que son varias las dimensiones de aprendizaje que forman académicamente al comunicólogo; al egresar y afrontar las problemáticas sociales, incluyendo la cuestión laboral, debe mostrar un perfil ético, histórico-social y cognitivo.

Si bien es cierto que la UJAT ha atendido los procesos de formación de los estudiantes a través de la actualización de sus planes de estudios con respecto a su currículo, hasta ahora, los estudios de factibilidad sólo responden a acercamientos a la opinión de los empleadores y egresados, con respecto a su formación y su posible inserción al campo laboral, sin que la institución haya desarrollado estrategias de acercamiento a las experiencias, narraciones y representaciones de lo que viven los egresados.

No se trata de restar importancia a la obtención de datos numéricos sobre aspectos tales como su ubicación laboral, cuántos y en qué trabajan, sin embargo, es fundamental conocer de propia voz de los egresados la valoración de su formación; qué identifican en cuanto a valores, hábitos y competencias sobre lo que la universidad les impartió para afrontar el terreno laboral y las diversas problemáticas sociales.

Este trabajo de investigación tuvo como primordial pretensión interpretar desde las representaciones sociales, la formación académica de los egresados de la Licenciatura en Comunicación impartida en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en cuanto a los saberes ético, histórico-social y sobre sus competencias técnicas e intelectuales ante sus expectativas de empleo. Se buscó entonces, acercarse a ellos en su contexto real, para analizar sus vivencias en cuanto a su profesión; ello permitió

comparar desde sus narraciones el contraste de su formación profesional con el entorno laboral y social.

Por supuesto que abordar estas dimensiones desde las representaciones sociales, permitió indagar cómo los egresados hacen un juicio o posicionamiento crítico sobre su formación universitaria de cara a los desafíos de su trayectoria profesional. Lo que implicó estudiar, cómo un grupo social, una comunidad estudiantil se forma en una institución y en ella reciben una serie de procesos y experiencias de aprendizaje que incorporan a su perfil profesional y que, al enfrentarse a exigencias del campo laboral, pueden evaluar o replantearse el significado y la importancia del sentido de esa formación que recibieron y su aplicación.

En este contexto, el abordaje de las representaciones sociales es una forma de re-interpretar, bajo una óptica más integral, fenómenos tales como las preconcepciones y actitudes que manifiestan los egresados con respecto a su formación universitaria.

El desarrollo de este documento se divide en apartados, con la intención de remarcar los puntos esenciales de la propia investigación, así, el primer capítulo, expone la importancia que tienen los estudios de seguimiento de egresados para las universidades, destacando que existen diversos enfoques para realizarlos; así mismo se abordan los distintos seguimientos desarrollados en la UJAT, la DAEA y en la propia Licenciatura en Comunicación.

El segundo capítulo, explora la dimensión institucional a partir de la de los documentos que dan sustento a la carrera de comunicación, como son los diferentes planes de estudio aplicados desde el surgimiento de la misma. Se complementa con la revisión del documento que sustenta el

Modelo Educativo (UJAT, 2005) en el que se fundamenta el proceso enseñanza aprendizaje de la Universidad.

El sustento teórico, se ubica en el tercer capítulo de esta investigación, el cual se desarrolló con los aportes de Pierre Bourdieu sobre los conceptos de sociología de la cultura, agentes e instituciones, *habitus* institucionales arbitrario cultural e identidad por Dubar (2000 y 1991), Erikson (1987 y 1991) y Sainsaulieu (1988). Y sobre representaciones sociales principalmente los presupuestos teóricos de Käes (1998), Abric (2001), Jodelet (1984) y Moscovici (1986).

El cuarto capítulo, presenta la perspectiva metodológica que explica el proceso de recolección de información, las unidades y estrategia de análisis, para interpretar los lazos entre los sujetos y la institución.

Finalmente, en el capítulo 5, se expone un análisis que deshebra las posibles divergencias y similitudes de las representaciones sociales en categorías: competencias intelectuales y técnicas, formación histórica social, valores éticos, y la formación universitaria ante las expectativas de empleo.

Capítulo 1. Los seguimientos de egresados

1.1 Enfoques y estructura de los seguimientos de egresados

El escenario social, económico, político y cultural que vive el mundo actual y por ende el país, ha generado nuevos desafíos a las Instituciones de Educación Superior; razón por lo que, el análisis de la pertinencia de sus programas educativos en la sociedad que permite identificar si estos responden a las necesidades sociales, es una actividad continúa de las universidades.

Los estudios de egresados en nuestro país, dan muestra de una multiplicidad de resultados con respecto a las personas que tienen acceso al nivel educativo de educación superior. Por ello, es significativo señalar que cuando se habla del colectivo de egresados universitarios no se debe generalizar para evitar interpretaciones erróneas que señalen solamente aspectos de éxito o en caso contrario datos meramente fatalistas.

Para abordar el porqué de los estudios de seguimiento de egresados es necesario comprender algunos enfoques que permiten un acercamiento al funcionamiento del mercado de trabajo de los egresados de las universidades.

Al respecto, Narro-Cendejas (2014) señala cuatro enfoques que explican las relaciones entre educación y trabajo: (1) Enfoque Neoclásico de la Economía (Teoría del Capital Humano), (2) la Perspectiva Credencialista, (3) la Teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo y, (4) el vínculo educación y trabajo desde el Enfoque de competencias.

Con base en el principio del Enfoque neoclásico de la Economía, la educación equivale a una inversión y no sólo a un bien de consumo. Desde esta postura, en el ámbito de lo personal, se desprende que, las personas que invierten en la educación formal (tiempos, el nivel de estudios alcanzado, etc.), plantean un retorno de esa inversión. En el ámbito colectivo, la inversión de un país en educación pretendería que se tradujera en mejorías de la productividad, de ahí que desde la Teoría del Capital Humano se procura que los países que invierten más de su PIB en educación tengan un aumento significativo en el crecimiento y productividad en su renta global.

Esta teoría se expandió y popularizó a finales del siglo XXI entre los países industrializados y los llamados de tercer mundo; ya que, de manera general, impulsó la necesidad de invertir en educación y popularizó la idea de que la población con mayores niveles educativos tiene más posibilidades de encontrar trabajo y de obtener mayores ingresos que los de nivel educativo más bajo. De esta postura, se deriva una de las críticas que se le hace a esta teoría, ya que la magnitud del impacto de la educación que no se ha visto traducido en beneficios económicos para todas las personas, ni en lo individual ni en lo colectivo, ante la escasa demanda de trabajo y las crisis económicas.

Otra crítica que, de igual manera, se le hace a esta teoría es el carácter meritocrático que le otorga a la educación, al señalar el principio de igualdad de oportunidades. Visión que desde la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1983 (citados por Navarro-Cendejas, 2014), es fuertemente criticada ya que señalan que el proceso de formación es desigual en comparación con la posición que los egresados ocuparán en la estructura social. A pesar de las críticas que se han hecho a la Teoría del Capital Humano, ésta se encuentra

vigente, tanto en el mundo académico como en el ámbito de las políticas públicas.

La Perspectiva Credencialista, por su parte se presenta como una idea alternativa al paradigma hegemónico de la Teoría del Capital Humano. Desde esta postura, el sociólogo Collins (1989) cuestiona que la educación sea vista sólo como un factor que añade productividad a las personas, sobre todo porque se carece de información que explique la productividad potencial de los candidatos a ocupar los puestos disponibles. Lo que ha provocado que los títulos o diplomas se tomen como *credenciales educativas*; pero que, según este autor, no aseguran la productividad de éstos ya que solamente señalan a los más aptos para continuar siendo capacitados dentro de las empresas, que es donde se les dota de las herramientas necesarias para el desempeño profesional.

Con el propósito de hacer un rompimiento con la Teoría del Capital Humano, la Teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo se manifiesta como un intento de interpretación de las deficiencias de los postulados neoclásicos del mercado del trabajo. De acuerdo a los postulados de la teoría neoclásica, el mercado es homogéneo, sin embargo contrario a esta postura, la Teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo establece que existen diferencias significativas entre la educación y el mercado laboral, las cuales obedecen a que el mercado es heterogéneo ya que contempla no necesariamente sólo aspectos económicos sino otros tales como "… la discriminación de ciertos grupos sociales, el papel de instituciones como los sindicatos, la familia o la escuela." (Navarro-Cendejas, 38)

Como una propuesta alternativa para comprender la relación entre educación y trabajo en la sociedad contemporánea, se propone el Enfoque en Competencias Laborales, como una forma de señalizar la capacidad productiva de los estudiantes, antónima a la postura de las certificaciones obtenidas en la educación formal. De ahí que este enfoque se visualiza como una opción de formación de aptitudes profesionales en individuos próximos a su inserción y permanencia en el mercado de trabajo, que es contraria a la postura hegemónica *proveedor-cliente* (que asume que la educación tiene que proveer mano de obra al cliente que son las empresas o instituciones donde se insertará el egresado).

De ahí que este modelo establece la noción de competencia laboral para desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes profesionales para su inserción y desarrollo en el mercado de trabajo. Postura, que retoma la importancia de los comportamientos de los sujetos a los que se forma, las empresas y a las instituciones formadoras, para proveer de mano de obra para los clientes (las empresas). Se parte de la idea de que una competencia laboral se construye o forma por una serie habilidades que la persona va desarrollando a lo largo de su vida y que adquiere por medio de diferentes situaciones formales y no formales.

Bajo esta perspectiva se pretende que las profesiones, indistintamente de la disciplina que se aborde, doten adicionalmente a los estudiantes de competencias genéricas o transversales que le sirvan para resolver problemas, tomar decisiones, saber comunicarse oral o de manera escrita, tener un pensamiento independiente, trabajar en colaboración con los demás y adaptarse a los cambios; es decir, se espera desarrollar

en ellos, además de sus competencias laborales, aquellas habilidades que les sean útiles en diferentes ámbitos y contextos.

Las competencias no pueden expresarse en indicadores objetivos por lo que este enfoque parte del principio de que las competencias deben ser evaluadas solamente en ejecución, para valorar la idoneidad productiva.

Esta situación complica la selección o contratación de personal, porque implica discriminar a los candidatos con base en las potencialidades que se requieren para ser aplicados en ciertos contextos y para cubrir ciertas tareas, puestos o funciones en una organización. De esto se desprende la falta de vinculación entre educación y trabajo, es decir, los egresados pueden ser más o menos aptos para desempeñar ciertas labores. Por ello este enfoque, promueve la necesidad de que haya una correspondencia entre el contenido curricular de los procesos de formación y los espacios laborales; tarea que no es sencilla de lograr puesto que la formación de las competencias requiere de más tiempo del que las empresas esperarían para obtener los perfiles requeridos.

Otro aspecto que se considera en el seguimiento de egresados, son los dos enfoques con los que se estudia el fenómeno de la inserción laboral de los universitarios al mercado laboral. Navarro-Cendejas, señala que hay dos formas de definir el concepto de inserción laboral; la primera, como un *momento* que "… hace referencia a la primera experiencia laboral estable de una persona [y la segunda, como un *proceso* que consiste en] un periodo largo y gradual durante el cual el individuo logra establecerse dentro de una carrera laboral determinada." (Navarro-Cendejas, 57-58)

Como la inserción laboral es un proceso complejo; una de las características, que ejerce un papel determinante en ésta, es la trayectoria de los egresados. De acuerdo a Navarro-Cendejas, se distinguen tres tipos de trayectorias: (1) inserción laboral posterior a un periodo de dedicación exclusivo a los estudios; (2) las trayectorias de inserción laboral durante la carrera: normalmente trabajos para costear gastos financiero en trabajos no relacionados con la carrera o relacionado con los estudios como estrategia de inicio de la trayectoria laboral; y (3) las trayectorias de inserción laboral previa al inicio de la formación universitaria, lo cual puede verse impactado en tres aspectos: (a) en el mejoramiento de la carrera cuando lo estudios están relacionados con el ámbito laboral; (b) en la de decisión de cambiar el campo laboral cuando la trayectoria escolar no es coincidente; (c) en retomar la actividad laboral en caso de que se haya suspendido.

En este sentido la Asociación nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), señaló la necesidad de transformar los sistemas educativos para enfrentar las demandas de un mundo globalizado, que requiere de profesionales que puedan desempeñar un trabajo que cambia constantemente, lo que ha obligado a las instituciones a preparar a sus estudiantes para afrontar dichos cambios.

Ante este panorama, uno de los retos a los que se enfrentan las instituciones es el tiempo de formación que se requiere para realizar y concluir los estudios de licenciatura. La ANUIES (2001), señala que ante tal situación es necesario evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido en México este es un pendiente que medianamente se ha atendido; por un lado, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) aplica los Exámenes

Generales para el Egreso de Licenciatura, agrupadas en tres áreas del conocimiento: (1) Ciencias de la Vida y la Conducta; (2) Diseño, Ingeniería y Arquitectura y, (3) Ciencias Sociales y Humanidades (donde se ubica la carrera de Comunicación).

Este organismo plantea como propósito del examen de egreso para la Comunicación, el evaluar el nivel de conocimiento y habilidades académicas de los recién egresados de esta carrera; con lo que se busca identificar si los egresados de programas de esta disciplina a nivel nacional, cuentan con los conocimientos y habilidades para iniciarse en el ejercicio profesional que demanda el ámbito laboral de estos profesionistas. Otra forma de evaluar los resultados de aprendizaje son los estudios de egresados, que, en la gran mayoría de las instituciones públicas de educación superior del país, se realizan bajo la metodología de la ANUIES (2003).

La metodología de la ANUIES (2003), está orientada a determinar la *efectividad* de los programas de estudios, para lo cual se indaga si se logran los objetivos y si la implementación del currículo ha sido adecuada. Otro aspecto que se evalúa es la *aceptabilidad*, conocida como la satisfacción mediante la cual los egresados expresan sí estuvieron a gusto con la experiencia. Asimismo, se valora la *concordancia* para determinar la manera en que los egresados enfrentan los retos de la profesión y la pertinencia de la preparación que recibieron.

Los aspectos de inserción laboral son consultados a los empleadores donde laboran los egresados, esta actividad se realiza mediante encuentros y encuestas, para precisar lo que necesita o cree requerir el mercado laboral, es decir, comparar el tipo de profesional que necesita

el empleador para su organización en relación con el tipo de profesionista que la institución forma y con el que desea formar.

1.2 El seguimiento de egresados en la UJAT

En este sentido, la constante revisión de los planes de estudio y adecuación con base en las necesidades planteadas por la sociedad, es uno de los objetivos principales que atienden las Universidades; para ello, a lo largo del tiempo éstas han implementado una serie de estrategias para reconocer qué tan acordes y actualizados son los conocimientos y habilidades que promueven en la formación de los estudiantes, con el propósito de que los egresados desempeñen un trabajo acorde a las demandas de su ámbito laboral y social; por ende, es imperante la aplicación real y concreta de los conocimientos en actividades específicas dentro de la sociedad. Pero, ¿cómo mantener una observación constante?; como se ha planteado en esta investigación, el seguimiento de egresados es la táctica mayormente utilizado para atender este aspecto.

Después de varios planteamientos en los planes de desarrollo de los rectores de esta Casa de Estudios, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco pone en marcha el Programa de Seguimiento de Egresados en el 2001. (UJAT, 2004b, 16)

Cada una de las Divisiones Académicas nombra una comisión de profesores para su realización. En la División Académica de Educación y Artes, actualmente se imparten cinco programas educativos: Licenciaturas (1) en Ciencias de la Educación, (2) en Idiomas, (3) en Comunicación, (4) en Desarrollo Cultural (actualmente Gestión y Promoción de la Cultura) y (5) Técnico Superior Universitario en Música;

cada uno de ellos cuenta con esta comisión que realizan este estudio con base en los lineamientos y en la periodicidad que indica la Secretaría de Servicios Académicos de la UJAT.

Sin embargo, existen antecedentes que señalan que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a partir de 1992 planteó la necesidad de implementar programas transversales como el de Seguimiento de Egresados con el propósito de recopilar y analizar la información referente al desempeño profesional de los egresados de las diversas carreras. Este programa de seguimiento se integra como un proyecto al Plan de Desarrollo Académico 1996: *Hacia la Universidad del Siglo XXI.* (UJAT, 1996)

Posteriormente, estos estudios se retoman también en el Plan de Desarrollo Institucional 1996-2000: *Liderazgo, Calidad Académica y Valores Humanos: ejes transformadores de la sociedad.* (UJAT, 1996) No obstante, estas intenciones que no aportaron directrices para el seguimiento de egresados, en algunas Divisiones Académicas realizaron estudios un tanto aislados y sin publicación de resultados.

En este mismo tenor; con el propósito de ligar la formación académica de los alumnos con las exigencias de la sociedad y establecer ejes de acción que guiaran los estudios de seguimiento, la Universidad a partir del año 2000, en el Programa de Trabajo 2000-2004, *Excelencia Académica, Compromiso Social*, consideró actualizar su modelo educativo y por ende los planes y programas de estudio de licenciatura. (UJAT, 2000)

Este proyecto institucional requirió una serie de estrategias y es así como en el 2001 se implementa como tal, el Programa de Seguimiento

de Egresados basado en la aplicación de encuestas o censos, diseñado y utilizado por esa Asociación. Así, inicia con un programa de capacitación para los profesores responsables de las Divisiones Académicas.

1.2.1 Seguimiento de egresados de la licenciatura en comunicación de la UJAT.

Si bien es cierto que las universidades han atendido los procesos de formación de los estudiantes a través de la actualización de sus planes de estudios con respecto a su currículo, los estudios de factibilidad sólo responden a acercamientos a la opinión de los empleadores y egresados con respecto a su formación y su inserción al campo laboral sin que estas instituciones hayan desarrolla*d*o estrategias de acercamiento a las experiencias, narraciones y representaciones de lo que viven los egresados en el ámbito laboral.

A pesar que la formación profesional del Licenciado en Comunicación en la UJAT se actualizó en el 2004 y se ajustó en créditos en el 2007 (UJAT, 2007) y posteriormente en el 2010, los estudios de egresados e investigaciones de licenciatura de la UJAT han dado cuenta de algunas necesidades de formación de los estudiantes de esta Licenciatura, con respecto al currículo; por lo que, era pertinente adentrarse en estudios que fueran más allá de lo cuantitativo y que retomaran al egresado y su forma de vida como sujetos de estudio, escuchar sus narraciones, sus experiencias y sus valoraciones en relación a lo aprendido en la Universidad.

En específico, la Licenciatura en Comunicación, inicia en 1991 (UJAT, 1991), con el egreso de una primera generación en 1995; se destaca hasta la fecha el egreso de 36 generaciones de las cuales la institución

no cuenta con un registro sistematizado del total de egresados; de esta licenciatura sólo existen tres estudios de egresados concluidos, uno de la generación 1997, otro con la cohorte generacional 2002 cuyos egresados realizaron sus estudios en el Plan de estudios 1991; así como el estudio que corresponde a egresados de la cohortes 2007-2008, este último estudio, a diferencia de los dos primeros, corresponde a egresados que fueron formados en el Plan de Estudios 2004 (UJAT, 2004c), en el cual se implementó el nuevo Modelo Educativo de la UJAT orientado en competencias, flexible y centrado en el estudiante; es a partir de este nuevo Plan que se tiene registro de los egresados, como puede observarse en la tabla 1:

Tabla 1

Egresados de los planes de estudios flexibles 2004 y 2010

Año de egreso	Egresados
2007	212
2008	178
2009	125
2010	160
2011	185
2012	113
2013	217
2014	144
2015	135

Fuente: Informe de actividades 2004-2016 (UJAT, 2016).

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación de 1991, fue diseñado con la asesoría curricular y disciplinar de un especialista externo de la UNAM y el apoyo de un grupo de profesores de la UJAT. Se determinó el nombre de Licenciatura en Comunicación "… dado que los estudios giran en relación a los medios de Comunicación, como son: la fotografía, diseño, prensa, audiovisuales, radio, televisión y relaciones

públicas, vinculándose en todo momento la teoría y la práctica.” (UJAT, 1991, 3)

De este Plan egresó la primera generación en julio de 1995. Sin embargo, es hasta el 2004 que se realiza el primer estudio de egreso que revisa la generación de 1997, de la cual egresaron 207 alumnos. De este estudio, entre otros aspectos se destaca que el 59.7% encontró empleo, con un nivel de coincidencia entre el trabajo y su licenciatura de 36.5 % (UJAT, 2004a) Estos datos dan un acercamiento a la situación sobre la inserción laboral de los egresados de esta carrera y se identifica que la recuperación de empleo fue sólo para la mitad de los egresados, pero de estos, únicamente la tercera parte consiguió emplearse, al egresar, en una actividad laboral acorde a la formación recibida. Es necesario destacar que, la mayoría de los primeros egresados de este Plan, eran personas que desarrollaban su práctica laboral en medios de comunicación del Estado y tenían como objetivo personal, legitimar su ejercicio en la prensa, radio y televisión.

Por otro lado, el segundo Informe de Seguimiento de Egresados se realizó con la Cohorte 2002 (UJAT, 2012), se realizó con la participación de una muestra de 32 egresados de la cohorte, los cuales realizaron su formación en el Plan de Estudios 1991. Entre los hallazgos que se detectaron en la categoría de *Trayectoria laboral de los egresados,* se destaca que el 59.4% de los encuestados trabajaron durante el último año de sus estudios de licenciatura y de estos el 40.6% señaló que la coincidencia de los conocimientos que adquirió en sus estudios con los del trabajo desempeñado fue *mediana*, como se aprecia en la figura 1. Lo anterior, se refleja en lo manifestado por el 87.5% de estos, quiénes mencionaron que los conocimientos de la carrera *si les facilitaron* el conseguir su primer empleo después de concluir sus estudios.



Figura 1. Trayectoria laboral de los egresados durante sus estudios. Cohorte 2002. Total de encuestados 32 egresados de Licenciatura en Comunicación, (UJAT, 2012).

La percepción, de los egresados cambió al concluir sus estudios, con respecto a la coincidencia de los estudios con su actividad laboral después de su egreso, ya que sólo el 50% señala que esta coincidencia fue alta; pero además el 65.6% de los egresados mencionaron que la experiencia laboral previa también les facilitó encontrar empleo al concluir sus estudios.

En lo que se refiere a la categoría de *Exigencias en el desempeño profesional*, los egresados señalaron que su actividad laboral les exigía entre moderado y mucho de los conocimientos disciplinares (31.2%, respectivamente) adquiridos en su formación. Las habilidades, en las que el 50% o más de los encuestados coinciden que tiene *mucha exigencia* en su actividad laboral son el razonamiento lógico y analítico (50%); la búsqueda de información (59.4%), las relaciones públicas (53.1%) la comunicación oral, escrita y gráfica (56.2%), la creatividad (56.2%) y asumir responsabilidades (56.2%), como se ve en la figura 2. Así como la habilidad que tiene *moderada exigencia* por parte de los empleadores es el manejo de paquetes computacionales (53.1%). En la figura 3 se presentan las habilidades que tienen una moderada a nula

exigencia y las cuales son: la disposición para aprender constantemente (56.3%), habilidades administrativas (68.7%), las habilidades directivas (53.1%), el dominio de un segundo idioma (95.7%) y la aplicación del conocimiento (53.1%).

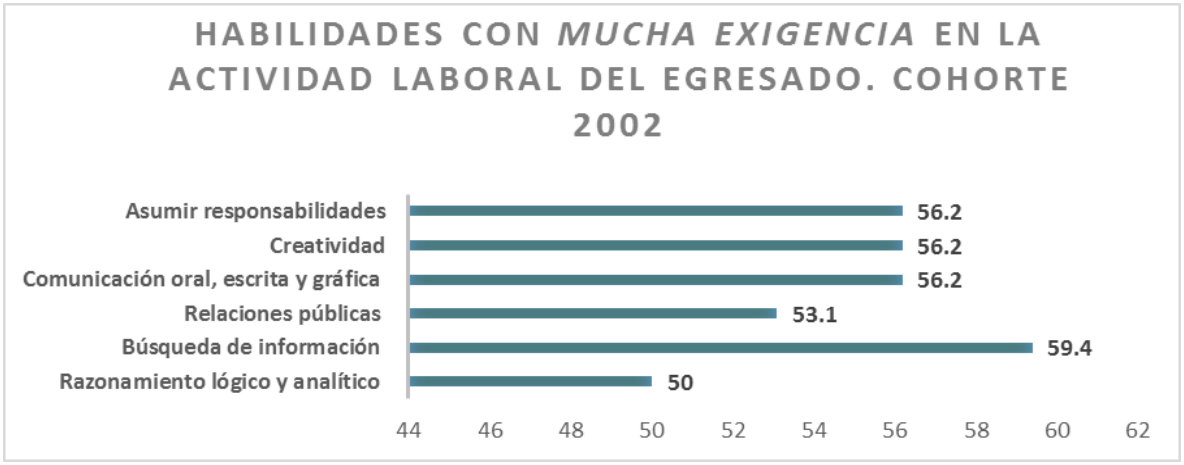


Figura 2. Habilidades con mucha exigencia en la actividad laboral del egresado. Cohorte 2002. Muestra: 32 egresados de Licenciatura en Comunicación (UJAT, 2012). *Nota.* Cada habilidad fue consultada de manera independiente, sólo se describen las obtuvieron un mayor porcentaje en el nivel de *mucha exigencia* (igual o superior al 50%).



Figura 3. Habilidades con moderada o nula exigencia en la actividad laboral del egresado. Cohorte 2002. Muestra: 32 egresados de Licenciatura en Comunicación, (UJAT, 2012). *Nota.* Cada habilidad fue consultada de manera independiente, solo se describen las obtuvieron un mayor porcentaje en el nivel de *moderada o nula exigencia* (igual o superior al 50%).

En la categoría sobre la *Formación profesional recibida en la UJAT,* el 50% o más encuestados opinaron que la licenciatura los preparó con *mayor énfasis* para pensar creativamente (68.8%), desarrollarse de

manera independiente (59.4%), en la enseñanza teórica (50%) y para la comunicación oral, escrita o gráfica (53.1%), como se presenta en la figura 4. En los aspectos que recibieron una formación *mediana* son los siguientes: enseñanza metodológica (50%), capacidad analítica y lógica (56.2%), capacidad para la identificación y solución de problemas (50%). Con escasa formación en conocimientos actualizados de los principales enfoques teóricos de la disciplina (75%), en enseñanza técnica de la carrera (88.1%), búsqueda de información (53.1%) y en continuar capacitándose (65.6%). Así también, el 62.5% opinó que en lo que recibieron poca formación fue en matemáticas y estadística. (Ver figura 5).

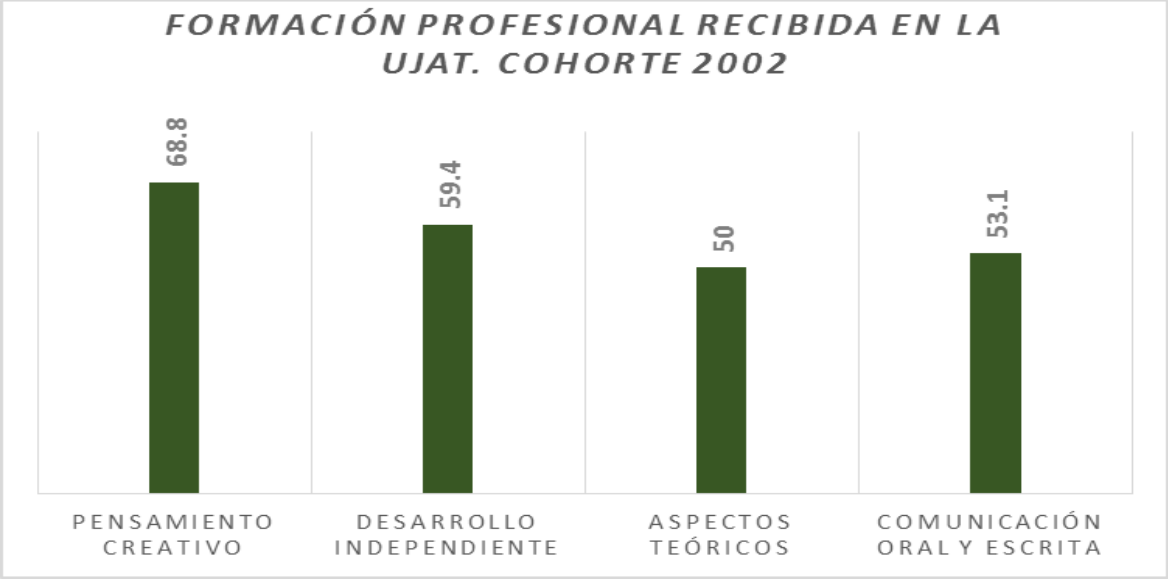


Figura 4. Formación Profesional recibida en la UJAT: preparación *con mayor énfasis.* (Igual o superior al 50%). Cohorte 2002. Muestra: 32 egresados de Licenciatura en Comunicación, (UJAT, 2012).

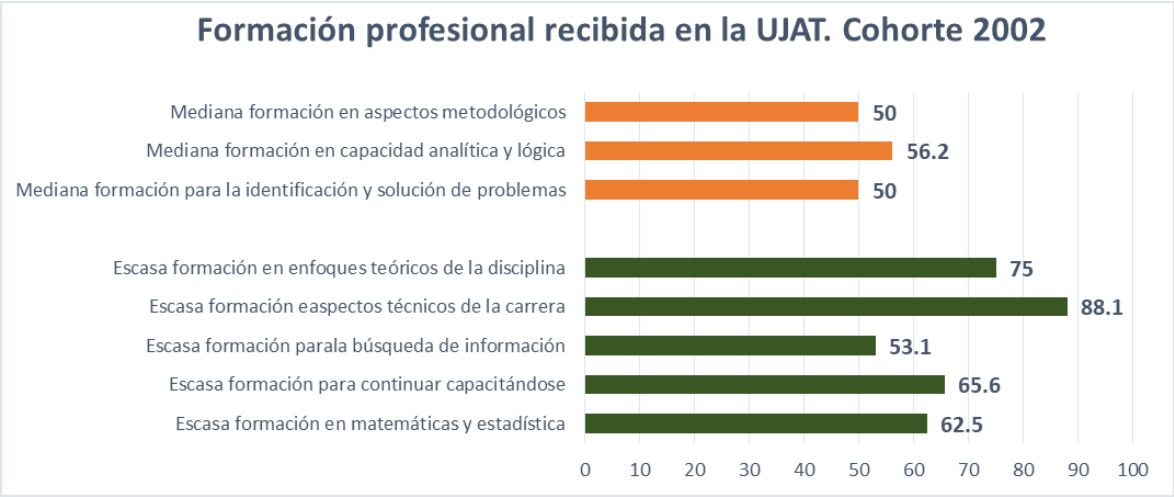


Figura 5. Formación Profesional recibida en la UJAT: *mediana o escasa* (igual o superior al 50%). Cohorte 2002. Muestra: 32 egresados de Licenciatura en Comunicación, (UJAT, 2012).

Derivado de estas dos categorías, puede identificarse que, si bien los egresados señalan que las exigencias del ámbito laboral, en aspectos tales como, *conocimientos disciplinares* también es alta en la formación recibida por la UJAT; pero en aspectos tales como habilidades administrativas y directivas, así como la aplicación del conocimiento, fue de mediana a escasa. El razonamiento lógico-analítico, la búsqueda de información, las relaciones públicas, son aspectos muy demandados por los empleadores, sin embargo, los egresados señalan que fueron mediana a escasamente formados en éstos. Por el contrario, sí recibieron una alta formación para la creatividad, así como para comunicación oral, escrita y gráfica que les demanda su actividad laboral.

En lo que respecta a la categoría sobre la *Formación social recibida en la UJAT,* el 62.5% opinó que la formación recibida los estimuló a estar más informados, así como a participar en asuntos de interés público (59.4%).

La opinión que vertieron en la categoría de *Recomendaciones de los egresados para mejorar el perfil de formación profesional* de su carrera destaca que deben mantenerse los contenidos teóricos (59.4%) y los contenidos metodológicos (56.2%); sin embargo, el 93.8% mencionaron que los contenidos técnicos deben de ampliarse. De ahí que el 90.6% señaló la importancia de incluir la práctica profesional como parte de la formación (ver figura 6).

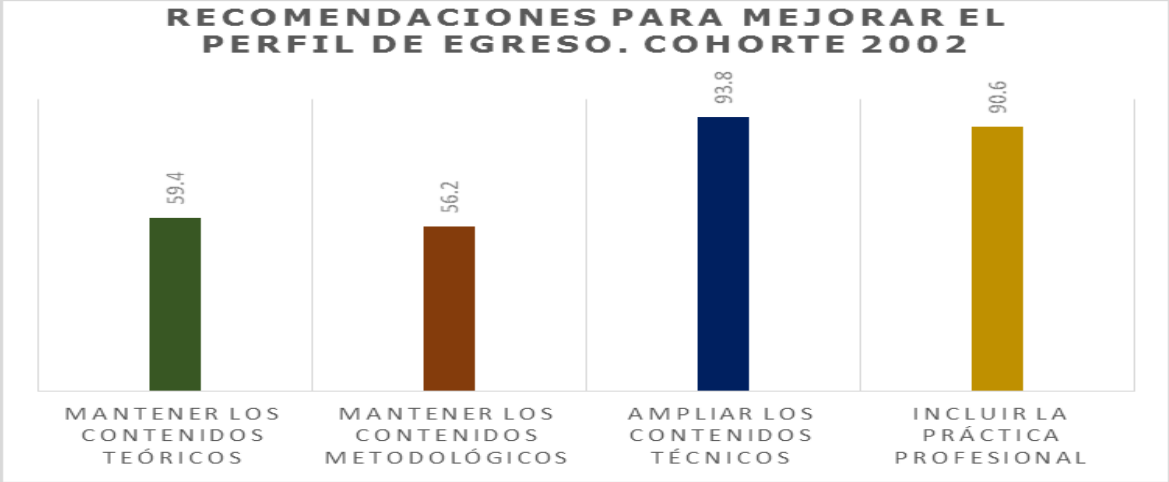


Figura 6. Recomendaciones de los egresados al plan de estudios. Cohorte 2002. Muestra: 32 egresados de Licenciatura en Comunicación, (UJAT, 2012).

El primer informe de seguimiento egresados del plan flexible se realizó con la cohorte generacional 2007-2008 (UJAT, 2015), quienes cursaron la carrera con el Plan de estudios 2004 (UJAT; el cual contó con la participación de una muestra de 31 egresados del plan de estudios flexible 2004. Entre los hallazgos que se detectaron en la categoría de *Trayectoria laboral de los egresados,* se identifica que el 54.8% de los estudiantes trabajaron durante el último año de estudios; de estos sólo 32.3% manifestaron que la actividad laboral que realizaron durante su formación tenía mediana coincidencia con los conocimientos de la carrera, como se aprecia en la figura 7. Igualmente, de estos el 67.7% señaló que los conocimientos adquiridos eran acordes con las

necesidades de la empresa, lo que les facilitó el conseguir un empleo al concluir sus estudios.

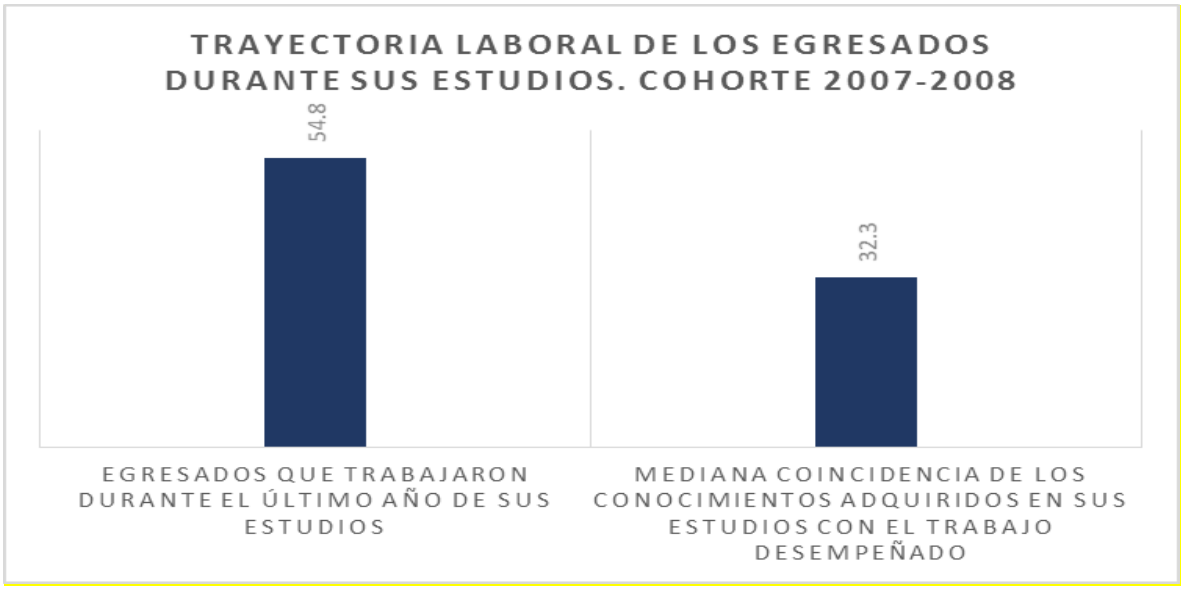


Figura 7. Trayectoria laboral de los egresados durante sus estudios. Cohorte 2007-2008. Total de encuestados 31 egresados de Licenciatura en Comunicación, (UJAT, 2015).

La percepción, de los egresados de esta generación, cambió positivamente al concluir sus estudios, con respecto a la coincidencia de los estudios con su actividad laboral después de concluir su carrera ya que, el 54.8% señala que la coincidencia fue mediana y de igual manera el 51.6% coincidieron en que la experiencia laboral previa les facilitó encontrar empleo después de concluir sus estudios.

La categoría de *Exigencias en el desempeño profesional*, los egresados señalaron que su actividad laboral les exigía moderadamente conocimientos de la disciplina (48.4%) adquiridos en su formación. En esta misma categoría las habilidades en que el 50% o más de los encuestados coinciden que tienen mucha exigencia en su actividad laboral son: búsqueda de información (51.6%), las relaciones públicas (54.8%), la comunicación oral, escrita y gráfica (58.1%), asumir responsabilidades (71%) y la creatividad (54.8%). Por otro lado, las

habilidades que el 50% o más de los encuestados consideran que tienen desde una mediana, poca y hasta nula exigencia en su actividad laboral son: el manejo de paquetes computacionales (52.6%), el dominio de un segundo idioma (74.6%), razonamiento lógico y analítico (51.6%), aplicación del conocimiento (51.6%), habilidades directivas (61.4%) habilidades administrativas (74.2%). (Ver figura 8.)

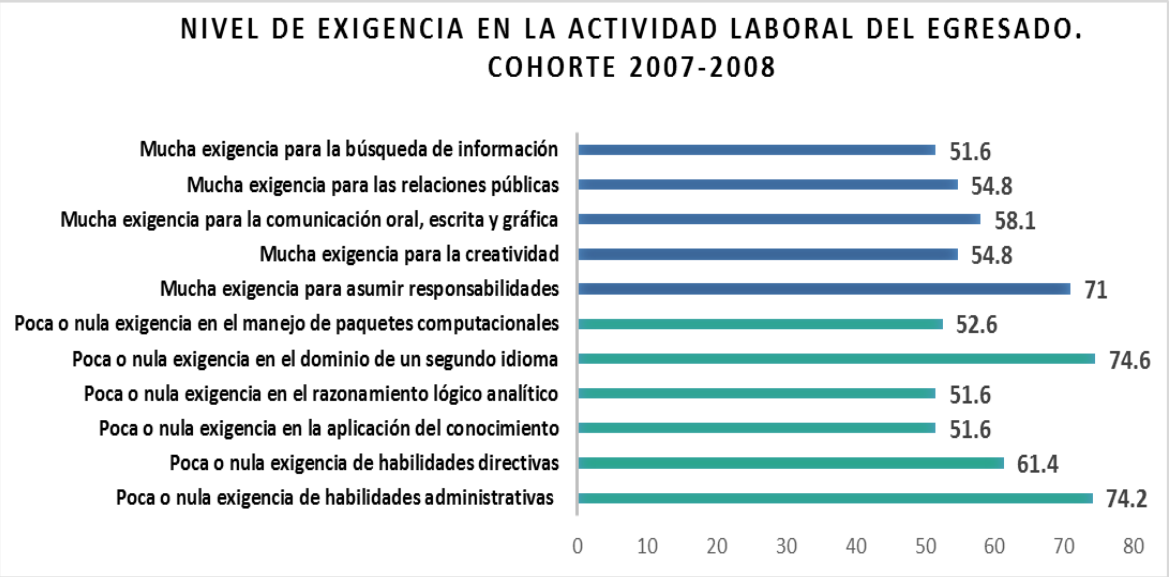


Figura 8. Nivel de exigencia de habilidades en la actividad laboral del egresado. Cohorte 2007-2008. Muestra: 31 egresados de Licenciatura en Comunicación. (UJAT, 2015). *Nota.* Cada habilidad fue consultada de manera independiente, solo se describen las obtuvieron un mayor porcentaje (igual o superior al 50%), en los niveles de poca o nula, *moderada o mucha exigencia.*

En la categoría sobre la *Formación profesional recibida en la UJAT,* el 50% o más de los encuestados opinaron que la licenciatura los preparó con *mayor énfasis* para pensar creativamente (64.5%), desarrollarse independientemente (54.8%), en la enseñanza teórica (54.8%), para la comunicación oral, escrita y gráfica (71%), búsqueda de información (54.8%). En los que consideran que la UJAT los preparó mediana, poca o nula son en aspectos metodológicos (61.3%), en matemáticas y estadística (61.3%), conocimientos actualizados de los principales

enfoques teóricos de la disciplina (67.8%), capacidad analítica y lógica (54.9%), lo cual puede apreciarse en la figura 9.

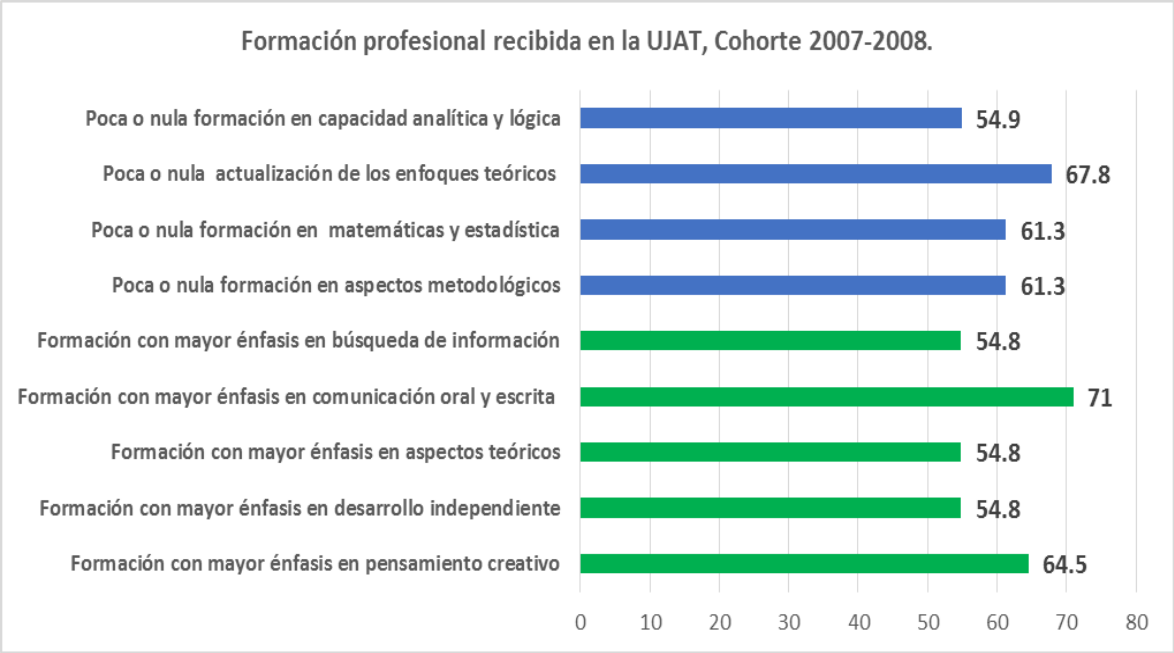


Figura 9. Formación Profesional recibida en la UJAT. Cohorte 2007-2008. Muestra: 31 egresados de Licenciatura en Comunicación, (UJAT, 2015). Nota: Los aspectos son valorados de forma independiente, se tomaron de cada uno los de mayor porcentaje (igual o superior al 50%).

En lo que respecta a la categoría sobre la *Formación social recibida en la UJAT* el 74.2% señala que la formación recibida por la institución lo estimuló a estar más informados y a participar en asuntos de interés público (74.2%).

La opinión que vertieron en la categoría de *Recomendaciones de los egresados para mejorar el perfil de formación profesional* de su carrera destaca que deben mantenerse los contenidos teóricos (58.1%) y los contenidos metodológicos (54.8%); la enseñanza de las matemáticas y estadística (51.6%); sin embargo, el 80.6% mencionó que los contenidos técnicos deben de ampliarse. De ahí que el 90.3% señaló la necesidad de ampliar la práctica profesional que realizan como parte de su formación profesional.

Los datos de los estudios de egresados de las cohortes 2002 y 2007-2008 permiten tener un acercamiento a la percepción de los egresados, con respecto a su formación. Sobre la coincidencia de los conocimientos disciplinares con las actividades laborales que realizan, los egresados de ambos planes de estudio, señalan que son medianamente coincidentes.

De igual forma, estos también tienen una percepción igual en que los conocimientos adquiridos en su formación y la experiencia previa son factores que facilitan su acceso al campo laboral después de concluir los estudios. De ahí que concuerden en su percepción sobre que, la formación técnica debe ampliarse y le dan importancia a la práctica profesional (los egresados del plan de estudios 1991 expresaron que se incluyeran como parte del currículo y los egresados del plan flexible 2004, proponen que se amplíen).

Las habilidades que los egresados de ambos planes de estudio, percibe sobre lo que más se le exige en su desempeño laboral son: la búsqueda de información, las relaciones públicas, la comunicación oral, escrita y gráfica, la creatividad y asumir responsabilidades. Para los egresados del Plan 1991 (cohorte 2002), el razonamiento lógico analítico es otra habilidad que se torna importante en su actividad laboral, que para los egresados del Plan de estudios 2004 (cohorte 2007-2008) (UJAT, 2015) según manifiestan es de poca exigencia para el ámbito laboral.

El manejo de paquetes computacionales y el dominio de un segundo idioma se perciben en ambos casos de moderada a baja exigencia. Las habilidades directivas y administrativas para ambos egresados se perciben de moderada a nula exigencia en su actividad laboral.

En lo que se refiere a la formación recibida en la UJAT, los egresados de ambos planes (1991 y 2004) coinciden que fueron altamente formados para pensar creativamente, desarrollarse de manera independiente, en la enseñanza teórica. De igual forma, coinciden que recibieron una formación de mediana a escasa en enseñanza metodológica, capacidad analítica y lógica (el cual es una habilidad que para ambos egresados les exigen en su actividad laboral) y de escasa a mediana en aspectos teóricos de la disciplina y en matemáticas y estadísticas (ver tabla 2).

Tabla 2

Similitudes identificadas en la opinión de egresados cohorte 2002 y 2007-208 de los planes de estudios 1991 (rígido) y 2004 (flexible)

Exigencias en el desempeño profesional	
Alta exigencia	*Moderada o nula exigencia*
• búsqueda de información, relaciones públicas, • comunicación oral, escrita y gráfica, • creatividad, • asumir responsabilidades	• habilidades directivas y administrativas, • manejo de paquetes computacionales, • dominio de un segundo idioma
Formación recibida en la UJAT	
Alta exigencia	*Moderada o nula exigencia*
• pensar creativamente, • desarrollarse de manera independiente, • conocimientos teóricos	• aspectos metodológicos, • capacidad analítica y lógica, • nuevos aspectos teóricos de la disciplina, • matemáticas y estadísticas

Las diferencias, en la formación, que se visualiza en estos estudios de egresados, son con respecto a la *búsqueda de información* y a *continuar capacitándose*; los egresados 2002 del Plan de estudios 1991, señalan que en ambos aspectos recibieron una alta formación y los egresados de

la cohorte 2007-2008 del Plan 2004, señalan que los formaron de mediana a escasamente, en estos aspectos.

Capítulo 2. Dimensión Institucional

Para mantener una concordancia entre la formación académica de los estudiantes con las necesidades de la sociedad y los empleadores en particular, las universidades además de realizar seguimientos de egresados, desarrollan una serie de documentos que establecen las políticas y directrices que matizan las pretensiones educativas de la institución; en este caso, la UJAT actualiza con cierta regularidad sus planes de estudio, así como el documento matriz, que es su modelo educativo. Por ello, en este capítulo se pretende revisar estos documentos, que resultan fundamentales para entender las características de la dimensión institucional.

2.1 Algunas consideraciones sobre el Modelo Educativo de la UJAT

El Modelo Educativo (UJAT, 2005) es el instrumento formal que rige a nivel general, entre otras cosas, el *deber ser* del aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa, tal es el caso de la institución de educación superior donde se imparte la Licenciatura en Comunicación.

Este está fundamentado en el constructivismo y en el humanismo. Desde el constructivismo, se plantea el conocimiento como una construcción de una realidad. Como consecuencia de esto, es evidente que concibe la tarea del aprendizaje como algo centrado en el estudiante y la tarea de la enseñanza como una actividad facilitadora en la generación o construcción del conocimiento. También hay otros aspectos del Modelo que comparte con el constructivismo como son las experiencias del descubrimiento y la relación con los otros que

posibilitan la construcción de significados, lo cual se ve reflejado en la siguiente acotación:

> El principio de aprendizaje constructivista cambia la perspectiva tradicional acerca de cómo aprende un estudiante. El objetivo esencial en este esquema es la construcción de significados por parte del estudiante a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y la interacción con los demás, donde, por medio de distintos procesos comunicativos, el estudiante como parte el conocimiento adquirido lo profundiza, domina y perfecciona (UJAT, 2005, 23).

Lo anterior revela por demás, la ubicación del Modelo Educativo dentro del constructivismo, toda vez, que por principio el aprendizaje se da mediante un proceso cognoscitivo, pero además ese proceso se desarrolla por una estructuración y reestructuración de esquemas significativos que pueden producirse desde un razonamiento inductivo o deductivo, que por lo mismo, pueden tomar en cuenta la condición biológica genética del sujeto, así como su connotación cultural que le proporciona su entorno.

Lo cual se confirma con lo que a continuación se muestra como un fragmento del Modelo Educativo:

> El otro principio es el aprendizaje experiencial, según el cual, todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas para la mejora. El aprendizaje experiencial influye en el estudiante de dos maneras: mejora

> su estructura cognitiva y modifica actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Estos elementos de la persona están siempre presentes e interconectados. El aprendizaje del estudiante no es el desarrollo aislado de la facultad cognoscitiva, sino el cambio de todo el sistema cognitivo-afectivo-social. (UJAT, 2005, 34)

Los principios que el Modelo expone para evidenciar su fundamentación constructivista son los siguientes:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita a la mediación e interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el estudiante ya sabe con lo que desearía saber. (UJAT, 2005, 24)

Por otro lado, mediante las aportaciones de la fenomenología, el humanismo reafirma la posición de abordar el estudio del hombre desde su condición singular. Ya que la única forma de poder conocerlo es mediante la comprensión que permite dar cuenta de su particular conformación humana, que no es otra que subjetiva. Al respecto en el Modelo Educativo se describe:

> Los principios que sustentan el Modelo Educativo, desde el punto de vista de los valores institucionales, son: la formación integral del estudiante, el proceso continuo de desarrollo de las potencialidades de la persona, equilibrando los aspectos cognitivos y socioafectivos, hacia la búsqueda de su plenitud en el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás, como profesionales y personas adaptadas a las circunstancias actuales y futuras. (UJAT, 2005, 20)

La formación integral del estudiante, el proceso continuo de desarrollo de las potencialidades de la persona, el equilibrio de los aspectos cognitivos y socio-afectivo hacia la búsqueda de la plenitud en el *saber pensar*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber convivir*, encierran la muestra más palpable de la fundamentación del humanismo en el Modelo Educativo. (UJAT, 2005) Pero además, es de hacer notar que, tanto este fundamento humanista como el constructivista, coexisten en éste, toda vez que desde el constructivismo se deja satisfecha una parte de las exigencias de la educación, que tiene que ver con la generación de conocimientos, competencias, habilidades y destrezas, que dotan al sujeto de posibilidades para enfrentar no sólo su propio desarrollo; sino que además, desde el humanismo, esta formación resulta integral, pues cubre la otra parte de la educación que tiene que ver con todo el desarrollo de actitudes, valores, hábitos que aseguran una buena utilización de los conocimientos y competencias. Por lo tanto, llegando a este punto definitorio de los principios teóricos del Modelo Educativo (UJAT, 2005), es posible pensar en la conformación del tipo ideal del estudiante, sujetos a investigación.

En contrapartida con el modelo rígido, el Modelo Educativo (UJAT, 2005), se sustenta en la flexibilización curricular y las competencias

profesionales como alternativas viables, para disminuir la distancia entre formación profesional y ejercicio profesional, entre teoría y práctica y entre conocimiento y habilidad; cuyo eje principal es el estudiante. Este Modelo Educativo se centra en: procesos centrados en el alumno, flexibilidad de sus estructuras académicas y, formación profesional orientada en competencias como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores que el sujeto aplica en el desempeño de sus actividades y funciones en diversos escenarios de aprendizaje entre los que destacan la práctica profesional que en el Plan de estudios 2004 no estaba considerada. Otros aspectos que contempla el Modelo Educativo (UJAT, 2005) son el tiempo de enseñanza y de aprendizaje, los espacios, los recursos, la función de los docentes y la de los alumnos, la evaluación, la tutoría y la gestión.

Para el docente se plantea que sus métodos de enseñanza tengan un enfoque abierto que ofrezcan información continua al estudiante sobre sus procesos de aprendizaje para que éste pueda producir y comunicar mensajes de forma constante de tal forma que se le ofrezcan oportunamente apoyos para mejorar su desempeño.

Asimismo, el cambio del currículo promueve en el Modelo Educativo (UJAT, 2005), la ampliación del concepto de evaluación que abarque los diferentes componentes de las competencias: conocimientos, habilidades, actitudes y valores concibiéndola básicamente como formativa en el entendido de que los estudiantes logran mejores aprendizajes cuando saben el por qué y el para qué de lo que están aprendiendo. En este marco propone transitar de la evaluación *del* aprendizaje a la evaluación *para* el aprendizaje y a la evaluación *como* aprendizaje.

2.2 Plan de estudios 1991

Como se mencionó, el primer Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación que se ofreció en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) fue el Plan de 1991, que se oferta por primera ocasión en la igual naciente División Académica que se inaugura en ese mismo año. Este Plan se ofrecía en la modalidad presencial con un currículo rígido, es decir, el estudiante tenía que cursar todas las materias que comprendían 439 créditos más el servicio social en una trayectoria de 9 semestres, con la opción de realizar los estudios en uno de los dos turnos en que se impartía: matutino o vespertino.

Con base en este Plan de estudios, la fundamentación de esta carrera, partió de la propuestas y respuestas a los reclamos y necesidades sociales; la primera fue la demanda de crecimiento de la matrícula, la segunda las políticas educativas que proponían en los años noventa una descentralización y regionalización; por lo tanto, era necesario ofrecer a los jóvenes de Tabasco una opción en su propio lugar de nacimiento y evitar que emigrarán a otros rumbos distantes, ello fomentaría el desarrollo regional (UJAT, 1991).

En cuanto al estudio del campo profesional y mercado de trabajo, el texto plantea la necesidad urgente de profesionalizar la comunicación para evitar las personas improvisadas, sin ética y sin responsabilidad social en el manejo de los medios; asimismo, de acuerdo a una serie de encuestas (que no presentan metodología), existía una demanda de comunicadores educativos en oficinas públicas de la educación y en planteles educativos para atender la comunicación en estos espacios. Otras oportunidades de desarrollo eran la capacitación en empresas e instituciones del área de ventas, turismo, cultura, salud, divulgación

científica y en específico en el Instituto Mexicano del Petróleo, de igual forma en las áreas de relaciones públicas, humanas e industriales. (UJAT, 1991)

Vale la pena destacar las diferencias en cuanto a la formación académica de la comunicación que se establecían en la mayoría de las escuelas, las cuales preferían formar comunicadores inclinados a la técnica, en lugar de comunicólogos, teóricos con orientación científico social. Del Rio (en UJAT, 1991) señala que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco optaría por la segunda.

Según los autores de este plan de estudios, en aquel tiempo la oferta educativa de la carrera de comunicación en la región era incipiente, cinco instituciones educativas la impartían: dos en Yucatán, una en Chiapas, otra en Campeche y una más en Oaxaca. Con respecto al país, existían 53 escuelas que también la ofertaban. (UJAT, 1991)

De ahí que, el sustento de creación de este Plan de estudios se fundamentaba en que los medios de comunicación en el estado de Tabasco se encontraban en manos de personas improvisadas y por lo tanto los empleadores de esa época, demandaban profesionales de la comunicación creativos, que tuvieran dominio del lenguaje en todos sus aspectos, habilidad para el manejo de los medios de comunicación colectivos y grupales, diestro en las relaciones humanas y públicas, en el manejo de conflictos, entre otros aspectos; que se atendieron en las áreas en que se conformó el currículo de este programa educativo. (UJAT, 1991)

Este Plan 1991 abordaba varios objetivos. En el primero de estos se señala la importancia de desarrollar en el estudiante conocimientos y

capacidades para atender problemas regionales; así como resolver fenómenos propios de la disciplina a partir de los conocimientos en comunicación que éste adquiriera. (UJAT, 1991) Por ello, en este documento se subraya la importancia de la teoría, procesos y método propios de la disciplina para que a partir de una formación interdisciplinaria[1] el estudiante investigara, produjera y transformara los conocimientos con los que podría resolver problemáticas.

Otro de los objetivos se orientaba al ámbito educativo ya que propone el diseño, aplicación y evaluación de planes y programas, así como mensajes para diversos medios de comunicación.

En el ámbito de la gestión se planteaba la formación de comunicólogos para la administración de los sistemas de comunicación en las organizaciones. Otros aspectos que también se planearon como parte de la formación de reporteros y de elaboración de guiones para radio, televisión y audiovisuales.

De estos objetivos se derivaron los siguientes rasgos del perfil de egreso (UJAT, 1991, 69):

- Habilidades para la expresión oral y escrita.
- Elaborar mensajes utilizando los diversos lenguajes de los medios.
- Diagnosticar problemas de comunicación y plantear diversas situaciones.
- Elaborar estrategias de comunicación, publicidad, propaganda, y relaciones públicas.
- Elaborar análisis de contenido y de mensajes e investigaciones de opinión pública.

[1] Entendiéndola como la colaboración de diversas y diferentes disciplinas académicas o escuelas de pensamiento, por el surgimiento de nuevas necesidades en las profesiones.

- Identificar la administración de organizaciones y grupos.
- Solucionar problemáticas comunicativas regionales mediante acciones concretas.

Para el logro de los rasgos de egreso y de los objetivos, el Plan de estudios curricularmente estaba organizado en cinco áreas: (1) metodológica, (2) técnica, (3) teórica, (4) analítico-descriptiva y (5) idiomas.

1) Área metodológica.

Para esta área se planteó como objetivo el dotar a los estudiantes con herramientas teóricas e instrumentales para "… sistematizar el conocimiento de la disciplina y desarrollarlo como ciencia." (UJAT, 1991, 53) Las materias que el estudiante debía cursar para alcanzar este objetivo eran las referidas a Matemáticas (Introducción a la computación), Estadística, Redacción e investigación documental, Metodología de investigación en ciencias sociales, Metodología de la investigación en la opinión pública, Metodología de la investigación en la comunicación, Seminario de investigación (Taller integral I), Seminario de investigación (Taller integral II), Seminario de investigación (Taller integral III).

2) Área técnica

Para esta área curricular se planteaba como objetivo que el desarrollar en el estudiante "… destrezas en el manejo de procesos, lenguajes y elementos propios de la comunicación…" (UJAT, 1991, 53). Las materias que comprende ésta son: Comunicación no verbal, Lenguaje y realidad social, Taller de géneros informativos, Tecnología de la radio, Taller de

oratoria y conducción oral, Taller de Guion y producción de audiovisuales, Taller de estrategia multimedia, Taller de imagen y diseño gráfico, Taller de guion y producción radiofónicas, Taller creativo de computación visual, Taller de guion y producción de televisión y video, Taller de géneros interpretativos, Tecnología de la televisión, Taller de literatura y comunicación de estilo, Taller de comunicación organizacional, Taller de géneros de opinión, Taller de conducción de grupos, Seminario de comunicación educativa, Seminario de comunicación turística.

3) Área teórica

El propósito de esta área era fundamentar el pensamiento analítico y crítico del estudiante de esta carrera para que a partir de ello tuviera la capacidad para explicar la realidad con el sustento de diversas corrientes teóricas. (UJAT, 1991) Para ello, se ofertaban las siguientes materias: Introducción a la comunicación, Psicología de la comunicación, Sociología de la comunicación, Corrientes y teorías de la comunicación, Semiología, Seminario de comunicación rural y urbana, Seminario de periodismo cultural.

4) Área analítico-descriptiva

Las materias que se ofertaban para esta área pretendían dotar al estudiante de conocimientos que le permitieran distinguir los fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales en los que se encuentran inmersos los procesos comunicativos. (UJAT, 1991) Estas materias eran: Historia, comunicación y culturas regionales, Desarrollo de los medios de comunicación en México, Régimen jurídico y responsabilidad social de los medios, Economía, evolución política y economía de México, Historia

de la Cultura, Proceso administrativo, Administración de organizaciones informativas, Administración para la calidad total, Seminario de comunicación para la salud, Seminario de investigación científica y tecnológica, Doctrinas políticas, económicas y sociales, así como Acontecimientos contemporáneos.

5) Área de idiomas

Las materias de Inglés I e Inglés II se impartían con la finalidad de que el estudiante tuviera acceso a la información de los diferentes campos de la comunicación que se produce en este idioma. (UJAT, 1991)

Algunas apreciaciones curriculares de la Comisión de Planes y Programas que llevó a cabo la reestructuración del Plan de estudios de 1991, junto con algunos profesores de la Academia de Comunicación (UJAT, 2004c), señalan que, si bien el perfil de egreso proponía una formación teórico-humanista, además de una formación teórico-práctica (160 y 88 créditos, respectivamente), éste no se logró en su totalidad debido a que la formación únicamente se centró en los aspectos teóricos descuidando los que tenían que ver con la práctica.

En el Área metodológica, se identificó mediante la revisión de los contenidos, que las materias de Matemáticas (Introducción a la computación) y Estadística, no tenían relación con las demás aún con la importancia que éstas planteaban en la conformación de los trabajos de investigación. De igual manera, se corroboró la repetición de contenidos entre las materias de Redacción e investigación documental, Lenguaje y realidad social (del área técnica), Introducción a la comunicación, Corrientes y teorías de la comunicación, Semiología (del área teórica).

En lo que respecta al área técnica, concentraba el mayor número de materias. A pesar de que en el mismo nombre del área se menciona como técnico, en su conjunto las materias que la conformaban planteaban, 43 horas teóricas que implicaban 86 créditos, lo que se veía reflejado en seminarios y talleres que no consideraban horas prácticas.

De esta forma, la revisión de los contenidos de esta área permite identificar que existía continuidad entre los conocimientos disciplinares antecedentes y precedentes de algunas materias que la conforman a excepción de Taller de conducción de grupos y el Seminario de investigación. De igual manera, detectaron la repetición de conceptos centrales y subordinados, así como que, los seminarios de Comunicación educativa y Comunicación turística no guardaban ninguna relación horizontal ni vertical con las demás materias de esta área, pero si estaban relacionadas con la materia de Metodología de la investigación en Ciencias Sociales (del área de Metodología).

En el área que, en el Plan de estudios de 1991, se denominó como teórica se identificó que los contenidos de las materias que la conforman estaban orientados a la recuperación conceptual y teórica de la comunicación; existía concordancia entre el objetivo de ésta con las horas teóricas que se le asignaron. De la misma forma, en la relación horizontal entre las asignaturas, se identificó que la ubicación de las materias Corrientes y teorías de la comunicación y Sociología debieron ser antecedente a las materias de Psicología de comunicación y Sociología de la comunicación. También se identificaron repeticiones de contenidos. En lo que respecta a las materias de Seminario de comunicación rural y urbana y Seminario de periodismo cultural se identificó que no presentaban relación vertical ni horizontal, por lo que sus contenidos no impactaban en otras materias del área.

En el área analítico-descriptiva se percibe que las materias estaban agrupadas en dos bloques de conocimientos. El primero orientado a la Historia y el segundo a la Administración. Se detectaron materias aisladas, sin relación con otras de la misma área, pero si relacionadas con las áreas de Metodología y Tecnológica, respectivamente. Aunque esta área se plantea como teórica, la integraban materias que por su nombre y contenido reflejan una formación práctica, pero que no se señalan en el Plan de estudios.

El área de inglés, estaba conformado por dos materias; si bien tenían el propósito de proporcionar las habilidades de este idioma para que los estudiantes tuvieran acceso a la información que en materia de comunicación se produce en inglés; el análisis del contenido de estás señalan que dos materias no eran suficiente para que el alumno desarrollara la habilidad de comprensión de textos en inglés, sobre todo porque no se planteaba continuidad de contenidos entre éstas y tampoco se desarrollaron trasversalmente como apoyo a las demás materias.

En términos generales, la estructura curricular por áreas del Plan 1991 dio respuesta, por varias generaciones, a la formación y el perfil de egreso que se plantearon; sin embargo, mediante el análisis curricular aquí mencionado y las opiniones de evaluadores externos se consideró que este Plan de estudios, por diversos motivos, el currículo formal se fue distanciando del currículo vivido. El currículo por centrase exclusivamente en conocimientos académicos y por la rigidez de su diseño, no consideraba la diversidad existente en las experiencias personales del estudiante ni la velocidad, estilos e intereses de

aprendizaje de éste ni otra serie de objetivos que consideraran aspectos de socialización, valores y actitudes.

De esta misma forma, los empleadores señalaron algunas de las debilidades de los egresados del Plan de estudios 1991 (UJAT, 2004), entre las que se destacan:

- No mostraban conocimientos sobre el nuevo orden mundial y los procesos comunicativos ni con respecto a la comunicación organizacional o en el diseño de propuestas o planes estratégicos.
- Desconocían y por lo tanto no aplicaban metodologías de investigación.
- Requerían mayor conocimiento y práctica en lectura y redacción y de los géneros periodísticos.
- Necesitaban desde su formación un mayor acercamiento o vinculación real y propositivo con la iniciativa privada y con el sector público y social, tanto local como federal, ya que muchos desconocían la práctica del comunicólogo.

El argumento de los profesores, que plantearon esta reestructuración del Plan 1991, se fundó en que la Licenciatura en Comunicación no conservó una identidad propia, que la diferenciara de otras licenciaturas y de distintas instituciones de educación superior; las tareas profesionales del comunicador no tenían definiciones muy claras y se apreciaba una deficiente vinculación con el sector productivo. (UJAT, 2004c)

Todos estos y otros aspectos sustentaron la reestructuración del Plan 1991 que dio origen al plan de estudios 2004.

2.3 Plan de estudios 2004-2007

Como se mencionó, varias generaciones fueron formadas y egresaron del Plan de estudios 1991, aunque la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a partir de 2005 cambio su Modelo Educativo Rígido a un Modelo Flexible, estos cambios se dan como respuesta a las políticas educativas plasmadas en el documento de la ANUIES (2001), *La Educación Superior en el Siglo XX*. Líneas Estratégicas de desarrollo.

Dentro de este proceso de flexibilización, en la Licenciatura en Comunicación se pretendía propiciar una formación universitaria que preparará a los estudiantes para moverse en el mundo globalizado como profesionales y personas con capacidad de adaptarse a las circunstancias de su tiempo. "Una educación integral en la cual se desarrollen todas las dimensiones de la persona: intelectual, humana, social y profesional". (UJAT, 2004c, 8)

De ahí que este Plan de estudios fue diseñado en el 2004 (previo al Modelo Educativo) y ajustado en créditos en el 2007 (UJAT, 2007), pero las asignaturas y contenidos en el ajuste permanecen; por lo cual, el Plan de estudios se denomina 2004-2007; este, como un nuevo aspecto curricular, considera la flexibilidad al currículo en tiempo y espacio. En tiempo porque el estudiante puede cursar las asignaturas en un mínimo de 3.5 años a 7 años. Las trayectorias de igual manera se cursan por número de créditos que están organizados por áreas de formación y no por asignaturas, por lo tanto, estás pueden cursarse en diferentes turnos simultáneamente y no en uno solo como se planteaba para el Plan de 1991. El servicio social y la práctica profesional, forman parte de los créditos. En espacio, las asignaturas tienen la flexibilidad de

realizarse no sólo en el aula sino en diversos contextos donde el alumno pueda desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Otro aspecto curricular, que se agrega a este Plan de estudios, es la estructura curricular que se conforma por cuatro áreas denominadas de formación: General, Sustantiva Profesional, Integral Profesional y Transversal. El número de créditos a cursar por el estudiante era de 425, de los cuales se cursan en asignaturas obligatorias y optativas (UJAT, 2004c). Se identifica una disminución de 14 créditos con respecto al Plan de estudios 1991 (439 créditos).

Considerando lo anterior, en el documento del Plan de estudios, así como las consultas a egresados, empleadores y profesores la propuesta de especificidad para el Plan de estudios 2004-2007 se planteó en formar profesionistas con las siguientes capacidades y conocimientos:

- redacción, lectura, oratoria y distintos estilos periodísticos,
- reflexionar y analizar el desarrollo e impacto de la economía, salud, educación, política, cultura, ecología, y entretenimiento a nivel mundial,
- desarrollar aspectos estratégicos de ventas, publicidad, mercadotecnia, programación y continuidad, así como relaciones industriales,
- manejar equipos tecnológicos de vanguardia aplicados en la práctica profesional de su campo,
- planear, dirigir, controlar y evaluar proyectos de difusión social a nivel local, nacional y mundial,
- motivar una conciencia crítica,
- fomentar el trabajo académico, reforzar la investigación y difundir ideas docentes,

- producir mensajes y programas en medios audiovisuales y electrónicos,
- analizar la historia y la cultura local, nacional y mundial,
- usar el idioma español y otros,
- fomentar el espíritu emprendedor,
- trabajar en equipo, liderazgo, calidad, servicio al cliente,
- manejar programas computacionales,
- asesorar y capacitar en diversos ámbitos laborales,
- tener como alternativa profesional el campo de los sistemas administrativos,
- manejar el proceso de comunicación en distintos ámbitos de quehacer humano. (UJAT, 2004, 65-66)

Con base en esta propuesta, para este Plan de estudios 2004-2007 se planteó el perfil de egreso con las siguientes competencias que el estudiante de esta carrera debía desarrollar al concluir sus estudios. (UJAT, 2004c)

- Diseñar y producir proyectos en los campos del Periodismo, Radio y Televisión.
- Plantear soluciones a problemas de comunicación en las organizaciones.
- Diseñar, organizar, planear y dirigir estrategias de mercadotecnia.
- Clarificar, dosificar y facilitar contenidos o mensajes dentro de las instituciones educativas y las organizaciones.
- Captar y analizar datos estadísticos básicos que permitan una descripción cuantitativa de la información apoyado con programas computacionales especializados.
- Producir, trasmitir y recepcionar mensajes.
- Elaborar contenidos para los modernos soportes de la información, con beneficios en lo cultural, social y económico.

También se plantea dentro de los rasgos del perfil de egreso que el estudiante adquiera los siguientes conocimientos en (UJAT, 2004c):

- El campo de la ética de la información y en los ámbitos del derecho y de la eficacia social de la comunicación.
- La comunicación organizacional, corporativa y mercadológica.
- Teoría de la imagen aplicada a la comunicación social, organizacional e institucional.
- En el manejo experto de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Los procesos de comunicación humana inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los métodos matemáticos y de estudios más especializados sobre técnicas de captación y análisis de estadísticos básicos.
- Elementos metodológicos para la realización de investigaciones relacionadas con los procesos comunicativos.
- El discurso oral y escrito.
- Fundamentos teóricos y prácticos de los medios de comunicación.
- El conocimiento en la producción, trasmisión y recepción de los mensajes, así como su análisis y reflexión.

Para el logro de estas habilidades y conocimientos en el *Área de Formación General* el estudiante debía cursar nueve asignaturas institucionales que propiciaran el desarrollo de competencias genéricas, que todo alumno de esta institución debe adquirir indistintamente de la carrera que curse; las cuales son: Lectura y Redacción, Metodología; Filosofía, Herramientas de Computación, Pensamiento Matemático, Cultura Ambiental, Derechos Humanos, Lengua Extranjera y Ética. Además, en esta área se ubican las asignaturas de Géneros y Estilos,

Expresión Oral, Redacción, Literatura Hispanoamericana y Literatura Mexicana, además de seis asignaturas propias de la carrera: Géneros y Estilos; Expresión oral; Redacción; Literatura hispanoamericana, Literatura mexicana y, Literatura universal. (UJAT, 2004c)

El *Área de Formación Sustantiva Profesional*, tenía como propósito el promover la identidad al profesional de comunicación y se orientaba a la adquisición de conocimientos para su aplicación en experiencias prácticas de la disciplina. Mediante los cursos obligatorios de esta área el estudiante cursaba 151 créditos y 34 créditos lectivos, que seleccionaba de los campos disciplinarios de Divulgación Social y el Metodológico.

En lo que respecta al *Área de Formación Integral Profesional*, se integraba con 66 créditos obligatorios y 51 electivos los cuales elegía de los campos disciplinares: Mercadotecnia y Publicidad Comunicación y Sociedad Contemporánea, Comunicación Organizacional y Comunicación Formativa, con el propósito de que el estudiante profundizara sobre el conocimiento teórico de la disciplina y desarrollara competencias técnicas para que le permitieran desarrollarse ante los cambios socio-productivos del mercado de trabajo del comunicólogo.

Por su parte el *Área de Formación Transversal* se desarrollaba en dos niveles; en el primero de estos, buscaba mediante un grupo de cursos proporcionar al estudiante en conocimientos teóricos metodológicos del proceso de investigación. El segundo nivel el estudiante elegía una de las cuatro líneas de generación del conocimiento: (1) Estudios de Medios y Mensajes; (2) Estudios de Audiencia y Opinión; (3) Estudios de Comunicación Formativa y, (4) Estudios de Comunicación Organizacional, en la línea seleccionada el estudiante era asesorado

para desarrollar un trabajo de investigación. De ahí que el estudiante cursaba 16 créditos obligatorios, el servicio Social con 12 créditos y 8 créditos electivos determinados por la línea de generación del conocimiento elegida. Además de las asignaturas obligatorias y electivas el estudiante participaba en por lo menos un evento académico de la comunicación.

En acompañamiento a la operatividad de este Plan de estudios 2004-2007, se implementaron diversos programas transversales como apoyo al desempeño académico del estudiante, su permanencia y egreso, así como para coadyuvar en la disminución de los índices de deserción y reprobación. De ahí que se promovieron la tutoría individual, grupal, el programa de emprendurismo, la movilidad a nivel nacional e internacional y las actividades extracurriculares.

Asimismo, para el logro de los rasgos de egreso y de los objetivos, el Plan de estudios 2004-2007 curricularmente estaba organizado en nueve campos disciplinarios: (1) Integración, (2) Divulgación Social, (3) Comunicación y Sociedad Contemporánea, (4) Comunicación Organizacional, (5) Mercadotecnia y Publicidad, (6) Comunicación Formativa, (7) Metodología, (8) Lenguaje y Literatura y (9) Lengua Inglesa.

1) Campo disciplinario de Integración

El propósito de este campo era propiciar la uniformidad en los procesos de formación y construcción de culturas en los estudiantes de esta carrera. Estaba conformado por 15 asignaturas obligatorias (nueve institucionales y 6 propias de la profesión que conformaban el Área de Formación General de este Plan de estudios.

2) Campo disciplinario de Divulgación Social

El propósito de este campo se planteó como trascendental en la formación del estudiante ya que pretendía desarrollar en este sus capacidades para percibir a los medios de comunicación en su dimensión práctica y en su dimensión social. Las asignaturas obligatorias que conformaban este campo son: Proceso de la Comunicación, Teoría de la Comunicación (enfoque socio-antropológico), Teoría de la Comunicación (enfoque psicológico); Fotografía; Comunicación No Verbal; Periodismo I Nota y Entrevista; Periodismo II Crónica y Reportaje Periodismo III; Opinión, Artículo de Fondo, Columna Editorial; Desarrollo del Periodismo Contemporáneo; Semiología; Derecho a la Información; Estrategia Multimedia Social; Guionismo; Desarrollo de los Medios Electrónicos; Tecnología Radiofónica; Tecnología Televisiva.

Las asignaturas optativas de este campo son: Periodismo Político; Periodismo Literario; Divulgación Científica; Apreciación Cinematográfica; Periodismo Gráfico; Nuevas Tecnologías en Comunicación e Información; Diseño Editorial; Creatividad y Comunicación Visual; Producción Radiofónica; Producción Televisiva; Periodismo en Línea; Periodismo de Radio y Televisión.

3) Campo disciplinario de Comunicación y Sociedad Contemporánea

En este campo se planteaba como objetivo "… intensificar la conciencia social relativamente a la comprensión del mundo como un todo." (UJAT 2004, 67), por parte del estudiante de esta carrera mediante la investigación, para crear soportes de información modernos con impacto en los ámbitos culturales, sociales y económicos del Estado.

Para lo cual, se proponía que el estudiante cursara como asignaturas obligatorias: Acontecimientos Contemporáneos y Mundialización, Impactos Regionales y Nuevas Perspectivas. Así como las siguientes asignaturas electivas: Cultura de la Recepción, Estructura y Poder de los Medios y Cultura, Política e Identidad Social.

4) Campo disciplinario de Comunicación Organizacional

Para este campo se planteaba dotar al estudiante de conocimientos y habilidades para diagnosticar, planear y producir estrategias de comunicación, así como estrategias para el logro de metas y objetivos de las organizaciones, y aquellos que tienen que ver con el desarrollo y cultura de las organizaciones.

Las asignaturas obligatorias propuestas para este campo son: Comportamiento Organizacional; Comunicación Organizacional; Teoría Organizacional; Comunicación y Cultura Organizacional; Administración para la Calidad Total y las electivas Inteligencia Emocional; Elaboración de Manuales y Políticas de Procedimientos; Programas de Capacitación y Desarrollo de la Calidad Total; Liderazgo y Toma de Decisiones; Comunicación y Gestión de Equipos.

5) Campo disciplinario de Mercadotecnia y Publicidad

El grupo de asignaturas que comprendía este campo tenía la intencionalidad de dotar al estudiante de los conocimientos y habilidades para diseñar, organizar y dirigir estrategias de mercadotecnia tales como, campañas de comunicación comercialización y relaciones públicas en organizaciones privadas y públicas.

Las asignaturas obligatorias que conformaban este campo son Introducción a la Mercadotecnia; Introducción a la Publicidad; Introducción a las Relaciones Públicas; Diseño Gráfico por Computadora I; Diseño Gráfico por Computadora II; y las electivas: Conducta del Consumidor; Imagen Corporativa; Mercadotecnia Aplicada; Planeación Estratégica para la Comercialización; Publicidad Aplicada; Fotografía Publicitaria; Teoría del Diseño; Programa de Relaciones Públicas; Organización, Producción y Logística de Eventos.

6) Campo disciplinario de Comunicación Formativa

Este campo se diseñó como una opción de especialización para el comunicólogo de este programa educativo, ya que tenía el propósito de formar al estudiante para que se desempeñara en el ámbito de la enseñanza de instituciones educativas u otro tipo de organizaciones. Las asignaturas obligatorias que se ofrecían al estudiante son Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación; Conocimiento a través del Lenguaje; Introducción a la Psicología de la Comunicación; y las electivas: Teorías y Estrategias de Aprendizaje; Estrategias de Evaluación; Producción de Recursos Didácticos; Campañas de Comunicación Educativa; Microenseñanza; Didáctica de la Comunicación.

7) Campo disciplinario de Metodología

La intencionalidad de este campo era la formación con carácter científico del estudiante mediante la ciencia de la comunicación. Por lo que, se pretende dotar al estudiante de métodos para la investigación derivados de esta disciplina mediante una aproximación conceptual y a la praxis. Para ello las asignaturas obligatorias que cursaban los estudiantes eran

Epistemología; Gnoseología de la Comunicación; Metodología de la Investigación Cualitativa; Metodología de la Investigación Cuantitativa; Informática Aplicada a la Investigación; Diseño de Muestreo; Estadística Descriptiva y Probabilidad; Estadística Inferencial. Así como las asignaturas electivas: Diseño de Proyectos e Informes de Investigación Cualitativa; Diseño de Proyectos e Informes de Investigación Cuantitativa; Investigación Documental Investigación de Campo.

8) Campo disciplinario de Lenguaje y Literatura

Este campo planteaba como propósito de formación el inducir al estudiante a estudio de la comunicación mediante la lectura, análisis, comprensión y producción de textos escritos, tales como: novelas, cuentos, ensayos, entre otras producciones de la lengua española.

Las seis asignaturas que conformaban este campo son de carácter obligatorio: Redacción Géneros y Estilos; Expresión Oral; Literatura Mexicana; Literatura Hispanoamericana; Literatura Universal.

9) Campo disciplinario de Lengua Inglesa

Este campo retomó la importancia del inglés en la formación del comunicólogo; y se planteaba como propósito el uso apropiado de la lengua mediante el desarrollo de las cuatro competencias en el dominio de un segundo idioma: gramatical, discurso, sociolingüística y estrategias para el logro de una comunicación exitosa.

Estaba conformado por seis asignaturas, de carácter obligatorio: Introducción al inglés; Inglés básico; Inglés pre intermedio; Inglés intermedio; Inglés intermedio avanzado e Inglés avanzado.

Esta organización curricular por Áreas de formación y campos disciplinarios, pretendía que el estudiante identificara las asignaturas que estaban vinculadas con el campo de acción tradicional de la comunicación, así como aquellas que se planteaban como campos emergentes y que definían los ámbitos de acción profesional del comunicólogo. (UJAT, 2004c)

2.4 Plan de estudios 2010

El Plan de estudios 2010, es el documento que tiene la vigencia en el periodo de desarrollo de la investigación. Este currículo está conformado por cuatro áreas de formación las cuales están constituidas por siete campos disciplinarios que permiten la formación del profesional de la Comunicación y un campo general que permitirá la uniformidad en los procesos de formación y construcción de culturas en los estudiantes universitarios, así como de 10 créditos producto de la realización del servicio social obligatorio (UJAT, 2010). Contempla que el estudiante como parte de su formación, enfatice el desarrollo de cuatro dimensiones: intelectual, profesional, humana y social como lo señala el Modelo Educativo de esta Institución. (UJAT, 2005)

Área de Formación General

Esta área tiene como propósito la comprensión del entorno y la construcción de habilidades que propician en el estudiante la integración al estudio de la Comunicación. Conformada por 15 asignaturas con un valor de 89 créditos en total, el Área General incluye 44 créditos de las 9 asignaturas institucionales de la UJAT.

El estudiante tiene la posibilidad de cursar las nueve asignaturas institucionales de manera convencional; es decir, en curso regular, o bien optar por la modalidad a distancia, a través del sistema de educación a distancia (SEaD) de la universidad. De la misma manera, el estudiante podrá cursar otras asignaturas de la licenciatura que paulatinamente la academia de comunicación en coordinación con el SEaD ofrezca bajo esta modalidad; la elección de las trayectorias y modalidad de las asignaturas a cursar queda a cargo de estudiante con la mediación de su tutor. Estas asignaturas son Cultura Ambiental, Derechos Humanos, Ética, Filosofía, Herramientas de Computación, Lectura y Redacción, Lengua Extranjera, Metodología y Pensamiento Matemático.

Las áreas de formación Sustantiva Profesional, Integral Profesional y Transversal están conformadas por las asignaturas que están ubicadas curricularmente, por su intencionalidad en los campos disciplinarios.

Asimismo, para el logro de los rasgos de egreso y de los objetivos, el Plan de estudios 2010 curricularmente está organizado en siete campos disciplinarios: (1) Lenguaje y Comunicación, (2) Fundamentos de la Comunicación, (3) Publicidad y Diseño, (4) Comunicación Organizacional, (5) Comunicación Emergente, (6) Divulgación, (7) Metodología.

Los campos disciplinarios que definen este Plan de Estudios fueron determinados por dos referentes curriculares; por un lado, los estudios realizados que permiten definir los campos de acción profesional y, por el otro, el debate de la profesionalización del comunicador que

conceptualmente determina las finalidades de los procesos de formación en el contexto disciplinar.

1) Campo de Lenguaje y Comunicación

En nuestro tiempo, iniciado un nuevo siglo, cuando la interrelación mundial es una constante, observamos que el lenguaje y la comunicación se amplían y, mediante un ejercicio continuo de identificación, constituyen el proceso cultural evolutivo de los pueblos.

El lenguaje es uno de los elementos básicos y primarios de articulación, conservación, producción y transmisión de la cultura, puesto que conforma el mundo socio-cultural que transmite. En este orden, es un sistema modelizante primario, porque a partir de él se conforman otros sub-sistemas culturales como el mito, el arte verbal (oral o escrito), el mediático o el conocimiento. Sin embargo, el lenguaje también recibe, a su vez, la influencia de estos sub-sistemas para la constitución de sus valores. Así, se establece un circuito comunicativo de incuestionable importancia en la vida de las sociedades.

El sistema de significaciones objetivadas –*se ven*, se *sienten*, *son reconocibles*- que constituye el lenguaje, es una articulación de sentido manifestada en discursos o textos, lo que hace posible su función comunicativa. Por ello, el lenguaje es un sistema de comunicación, que se sirve de signos, y estos signos están organizados.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental para el profesional de la comunicación comprender la literalidad del lenguaje verbal oral y escrito, principal elemento que delinea la identificación sujeto-mundo y de los procesos humanos, incluido su propio reconocimiento. De igual

manera y, dada la cada vez más fluida conversación entre las culturas y los pueblos, se suma la necesidad del manejo, al menos a nivel básico, de una segunda lengua que posibilite al profesional a introducirse a otros contextos y comunicarse.

Se destaca como primordial para el estudioso de la comunicación, conocer la función comunicativa del lenguaje humano y comprender los discursos literarios, como fundamentos para el dominio de la expresión oral y la escrita, cuya correcta verbalización permite la construcción pertinente de otros discursos que derivan de ellas, como el periodístico, el radiofónico, el literario, el académico, el publicitario, el de las comunicaciones internas o externas.

Por ello, el campo disciplinario de Lenguaje y comunicación tiene 5 ejes fundamentales: (1) El lenguaje humano, (2) el discurso literario, (3) la expresión oral, (4) la expresión escrita, (5) las herramientas básicas para una la comprensión y redacción de textos básicos en una segunda lengua. Las asignaturas que conforman este campo son Lenguaje y Realidad Social, Comprensión del Discurso Literario, Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión de Textos en Inglés, Redacción de Textos en Inglés.

2) Campo de Fundamentos de la Comunicación

La comunicación como tal coadyuva en el desempeño de la autorrealización humana, facilitando la convivencia diaria y siendo parte medular en el desarrollo de la vida del hombre. A través de la comunicación se puede observar el comportamiento de los individuos

dentro de una sociedad, aunque sólo de manera general, a su vez cada persona toma diferentes posturas con relación a sus semejantes.

La formación académica del estudiante de comunicación constituye un proceso multidisciplinar[2] cuya fortaleza habrá de consistir en el orden del abordaje disciplinar y en una metodología estructurada dosificada, congruente y encadenada bajo prioridades teóricas. En un programa de licenciatura como el que ofrece la DAEA de la UJAT el panorama práctico y técnico parecieran definir, en conjunto la trayectoria académica como lo principal, dejando en segundo plano el estudio de la comunicación desde un enfoque teórico y metodológico; sin embargo, es en este último donde puede asegurarse una sensibilización profunda y científica a los fenómenos comunicacionales.

En este campo tiene como preocupación entender la esencia de la disciplina; por ello, las asignaturas precisan en los fundamentos teóricos y conceptuales sociológicos, psicológicos y antropológicos que explican el proceso comunicativo, el cual se manifiesta en diferentes contextos, situaciones y/o tiempos.

Resultará inadmisible pretender redactar guiones, producir cápsulas, crear programas audiovisuales o sumarse a la súper carretera de la información sin antes entender los fundamentos que le dan soporte a la disciplina y dotan al estudiante de perspectivas que le permiten ser crítico y analítico del entorno social. El campo se constituye en el núcleo sobre el cual se habrán de desarrollar las formas de asumir e intervenir en los procesos comunicativos de manera ética, razonada y con sentido social. Las asignaturas que conforman este campo son Comunicación

[2] Composición no integradora de diversas disciplinas en la que cada disciplina conserva sus métodos y suposiciones sin cambio o desarrollo de otras disciplinas en la relación multidisciplinar.

Humana, Teorías de la Comunicación Enfoque Clásico, Enfoques Teóricos Contemporáneos, Derecho a la Información, Sociología de la Comunicación y Semiología.

3) Campo de Publicidad y Diseño

El campo de Publicidad y Diseño permitirán al futuro profesional de la comunicación responder a necesidades de promoción y posicionamiento de productos o servicios de diversa índole, en sectores específicos de la población, a través del diseño, organización, planeación y dirección de estrategias comunicativas, conjugando múltiples medios.

Con este campo el estudiante adquirirá conocimientos y habilidades para la elaboración de campañas de comunicación, identificando y analizando problemáticas de imagen lo que le permitirá incorporarse profesionalmente a las distintas organizaciones del sector público y privado.

Una de las características del campo es que permite articular diversos contenidos revisados en otros campos de este Plan de estudios, con el propósito de crear, diseñar y producir mensajes pertinentes que tengan impacto y logren llegar a la audiencia deseada. Este campo es el que integra el mayor número de asignaturas obligatorias, las cuales son Fotografía, Diseño por Computadora, Mercadotecnia, Publicidad, Comunicación y Diseño, así como las asignaturas optativas Fotografía Publicitaria, Imagen e Identidad, Diseño de Campañas Publicitarias, Comunicación Política, Investigación de Mercado Conducta del Consumidor.

4) Campo de Comunicación Organizacional

Las empresas y las organizaciones están experimentando significantes cambios en el siglo XX, estos cambios hacen imperiosa la necesidad de comprender y entender los procesos comunicativos que se gestan en los individuos que se desarrollan en entornos laborales con diversidad cultural.

Esta oportunidad laboral puede ser atendida y comprendida por los profesionistas de la comunicación al generar estrategias, asesorías y evaluación de procesos de comunicación interna y externa. Así como propiciar conocimientos que coadyuven a generar capacitaciones y desarrollar estrategias comunicativas que permitan la asesoría relativa a la imagen interna y externa de las organizaciones.

Este campo curricular permitirá la formación de profesionales emprendedores, capaces de diagnosticar, planear y producir estrategias de comunicación e información para la realización de tareas, logro de metas y objetivos organizacionales mediante el diseño de mensajes y uso de medios idóneos dentro del contexto organizacional.

El estudiante formado en esta área obtendrá conocimientos de conceptos relacionados con el desarrollo y cultura organizacionales, lo que le permitirá influir en la toma de decisiones y estimular eficientemente la productividad, así como crear y/o fortalecer la imagen de una empresa; por lo que, el egresado de este campo disciplinar estará facultado para desempeñarse como director, asesor, investigador, o analista de diversas organizaciones públicas o privadas. Las asignaturas obligatorias que se señalan para este campo son: Inteligencia Emocional, Teoría Organizacional, Comunicación

Organizacional, Comportamiento Organizacional, Fundamentos de Administración Relaciones Públicas. Así como las asignaturas optativas tales como Diagnóstico Organizacional, Cultura para la Calidad, Comunicación Corporativa, Relaciones Públicas Aplicadas, Organización de Eventos y Planeación Estratégica.

5) Campo de Comunicación Emergente

Los conflictos sociales propios de la sociedad, se convierten en un campo de estudio para la comprensión de los procesos de la transformación y cambio social, pues vemos que los efectos de dichos cambios saltan a nuestra localidad; sin embargo, el poder que la información y la comunicación tienen en la sociedad, hace que emerjan y en muchos casos se transformen, por lo que, demanda la intervención de un *profesional de comunicación* que pueda prever, mitigar y atender los riesgos y emergencias de los nuevos escenarios locales, regionales y mundiales que se gestan día a día. En este sentido, no es extraño, pues que ante tantos cambios y ante las incertidumbres que identifican a las sociedades actuales; se requiere de competencias profesionales que lleven al diseño y aplicación de estrategias para la atención de las comunidades en riesgo y emergencia.

Por lo tanto, el profesional de la licenciatura en comunicación debe comprender detenidamente qué es aquello característico de la sociedad emergente. ¿Qué conflictos son específicos y propios de la sociedad emergente? el comunicólogo deberá perfilarse en el abordaje de los problemas e investigaciones de manera precisa, es decir, una disciplina profesional que le permita establecer su papel ante la sociedad, pues la universidad, siempre se encuentra estrechamente relacionada con la vida práctica, con las necesidades del estado y la sociedad;

continuamente está sometida a tareas de orden práctico, por eso sus prácticas deben transformarse tal como se transforma la realidad a la que sirve. De ahí que las asignaturas obligatorias que considera este campo son Política y Sociedad Contemporánea, Mundialización y Nuevos escenarios Regionales y Locales y Estrategia Multimedia Social. Así como las optativas: Comunicación e Intervención Social, Comunicación y Convivencia Social, Comunicación Formativa, Conflicto y Mediación, Comunicación para la Salud y el Medio Ambiente y Comunicación y Participación Ciudadana.

6) Campo de Divulgación

Este campo se constituye en el sustento básico en la formación del profesional de la comunicación, permeando cualquier otro ámbito donde se presente el proceso comunicativo. El estudiante en formación podrá adquirir conocimientos teóricos y prácticos de los medios de comunicación y de la información, entendiéndolos como procesos tecnológicos que fortalecen sus competencias comunicativas.

Los conocimientos aquí propiciados tienen como fin proporcionar al estudiante el aprendizaje de los lenguajes mediáticos, para usarlos adecuadamente en los distintos soportes informativos; es a través de ellos como se diseñarán las estrategias que permitirán poner la información al alcance de los diversos públicos.

Divulgación es entonces un campo disciplinar, necesario en la formación del estudiante de comunicación, que le permitirá comprender a los medios comunicativos en su dimensión práctica, pero también en el sentido social que estos adquieren.

En este campo se cursan las siguientes asignaturas obligatorias: Desarrollo de los Medios de Comunicación en México, Periodismo Informativo, Periodismo Interpretativo, Periodismo de Opinión, Estudio Integral de Producción Radiofónica, Estudio Integral de Producción Televisiva y Tecnologías de la Información y Comunicación. De igual manera, también comprende un conjunto de asignaturas optativas: Política y Periodismo, Ciberperiodismo, Periodismo de Radio y Televisión, Divulgación Científica y Tecnológica y Periodismo Literario.

7) Campo de Metodología

La investigación representa una actividad sustantiva, integradora y transversal que todo estudiante de cualquier programa educativo debe realizar. Es por ello menester incorporar el campo de Metodología (de la investigación) en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación, a fin de desarrollar en los jóvenes las habilidades para problematizar los fenómenos comunicacionales, estudiarlos con el método científico y proponer soluciones para mejorar las condiciones del entorno social.

Este campo ofrece las posibilidades de imbuir en el estudiante un espíritu crítico, ampliar su capacidad analítica y dotarlo de las herramientas y elementos necesarios para comprender y transformar la realidad. Por otro lado, la disciplina de la comunicación, requiere del esfuerzo de profesionales que se acerquen a los fenómenos comunicacionales para estudiarlos con métodos y técnicas propios de las Ciencias Sociales, que posibiliten la generación de conocimientos, con miras a contribuir a la cientificidad de la disciplina. El campo de Metodología, ha de desplegarse de manera transversal en el Plan de Estudios, ya que, además permite que el estudiante construya

conocimientos y desarrolle competencias, actitudes y valores que sirven de apoyo a asignaturas de otros campos disciplinares. Entre estas asignaturas el estudiante cursa las asignaturas obligatorias: Metodología Cuantitativa y Cualitativa, Análisis Estadístico en Fenómenos Comunicacionales y Diseño de Proyectos de Investigación. Este campo también ofrece optatividad mediante las siguientes asignaturas: Desarrollo de Proyectos de Investigación en Procesos Mediáticos de Comunicación. Fase Teórica; Desarrollo de Proyectos de Investigación en Procesos Mediáticos de Comunicación. Fase Empírica; Desarrollo de Proyectos de Investigación en Comunicación Organizacional. Fase Teórica; Desarrollo de Proyectos de Investigación en Comunicación Organizacional. Fase Empírica; Desarrollo de Proyectos de Investigación en Comunicación e Intervención Social. Fase Teórica; Desarrollo de Proyectos de Investigación en Comunicación e Intervención Social. Fase Empírica.

Derivado de la formación que el estudiante adquiere en las asignaturas de las áreas de formación que involucran los campos disciplinarios, se pretende que desarrolle el siguiente perfil de egreso:

> Formar con capacidades profesionales y éticas para atender necesidades de comunicación en diversos ámbitos con base en el diagnóstico y análisis de las realidades vigentes en el país y en el mundo. Profesionales que propongan y gestionen estrategias de comunicación a partir de elementos teórico-metodológicos y técnicos tanto de los procesos comunicativos, como de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales implicados. (UJAT, 2010, 28)

En la evaluación del Plan de estudios 2010 (UJAT, 2017), la comisión de profesores de este programa educativo, responsable de llevar a efecto la reestructuración durante el periodo 2016-2017 hizo señalamientos sobre algunas fortalezas y debilidades de este programa. Éstas se sustentan en las recomendaciones y opiniones que el órgano acreditador del programa educativo, los empleadores, estudiantes, profesores y egresados emitieron y que sirvieron de preámbulo para el nuevo Plan de estudios que se implementará en agosto de 2018.

Las fortalezas que se identifican del Plan 2010 (UJAT, 2017), se refieren a que todos los campos disciplinares que lo conforman, están encaminados a desarrollar competencias de investigación y de conocimiento de la realidad social y comunicativa. Se aprecia que en su totalidad los programas de las asignaturas están justificadas y guardan relación de contenidos congruentes con las demás asignaturas. El campo de Comunicación Emergente que permite atender de manera permanente y mantener actualizado el Plan con respecto a las problemáticas comunicativas y sociales del contexto.

Con respecto a las debilidades de las condiciones y recursos que apoyan este programa, señalan que es necesario ampliar la infraestructura de los talleres de radio, construir un espacio para producción televisiva (foro) así como adquirir el equipo tecnológico, incrementar el equipo para producción multimedia y adquirir bibliografía, así como suscripciones a revistas nacionales e internacionales actualizadas. En este rubro, se destaca la opinión de los estudiantes ya que mencionan que sienten limitados sus aprendizajes en áreas tan importantes como la producción de medios, por la falta de infraestructura y *software* especializado y actualizado.

En relación a la pertinencia social del Plan 2010, los actores educativos mencionan que, permanece como una debilidad, la falta de participación de la comunidad académica con el sector que emplea a los comunicadores egresados de la UJAT, por lo que sugieren que mediante conferencias, visitas, concursos, reuniones, entre otros; se puedan actualizar los contenidos de las asignaturas, se propongan cursos de actualización con temas innovadores y emergentes para los egresados, se desarrollen proyectos de investigación que atiendan problemáticas actuales que se identifican en contextos reales de desempeño de la práctica del comunicador, entre otros.

En lo que se refiere a la pertinencia curricular del Plan de estudios 2010 (UJAT, 2017), una de las debilidades curriculares que se identifica es la selección, por parte del estudiante, de uno de los cuatro campos disciplinarios (con énfasis profesional) que ha perdido su carácter optativo por el número de alumnos requeridos por la institución para la apertura de grupos, que es mínimo de 10; lo anterior, se ha acrecentado en las últimas generaciones debido a la baja matrícula de permanencia en los últimos semestres; por lo que, los campos no tienen apertura con base en las expectativas del estudiante, provocando que no se atienda algunos rasgos del perfil de egreso como se plantea en este Plan de estudios. De ahí que, recomiendan que se adecue el perfil de egreso y la forma de atender estas áreas de especialización.

Otros aspectos que también son considerados para fortalecer el perfil de egreso y el desempeño del estudiante, son la evaluación del aprendizaje y los métodos de enseñanza, los cuales la mayoría de las veces no son congruentes con lo que se plantea para los objetivos de aprendizaje de cada asignatura; por ello, se señala la necesidad de que estos sean valorados de forma colegiada por los profesores que las imparten y por

aquellos expertos de la academia de la Licenciatura en Comunicación que puedan asesorar al respecto para verificar la efectividad de éstos.

Además de estas situaciones, se identificaron que existe la necesidad de actualizar las asignaturas que conforman los campos disciplinares, pero que se requiere para ello implementar diversos mecanismos de evaluación de las asignaturas para fundamentar de forma permanente los requerimientos de actualización y que no sea solamente con base en supuestos. El campo disciplinar denominado emergente, pese a ser una innovación para la formación en la profesión no ha logrado su objetivo, porque no se cuenta con una estrategia pedagógica que coadyuve cabalmente con las finalidades e intenciones planteadas en el mismo.

Lo que se identifica, sobre la pertinencia de la planta docente que participa en esta Licenciatura, son dos observaciones que se refieren a la escasa capacitación a los que reciben estos en temáticas relacionadas con la tecnología que se está utilizando en los diferentes contextos sociales y comunicativos y el señalamiento de que aun cuando el programa cuenta con un cuerpo académico habilitado con la formación para impartir las asignaturas de los campos, la asignación de cargas académicas no corresponde a los perfiles.

La pertinencia de los programas transversales (Tutorías, Emprendedores y Seguimiento de Egresados), también es cuestionada ya que es poco el impacto de estos en la formación, permanencia del estudiante, y egreso. Las comisiones de Emprendedores y Seguimiento de Egresados propias de la DAEA, realizan anualmente diversas actividades de recopilación de información de los sujetos de interés, pero los resultados obtenidos son limitados en su alcance y poco difundidos. El acompañamiento que ofrece el programa de Tutorías individual y grupal no ha redundado en

la permanencia ni en la eficiencia terminal; si bien es cierto conduce al estudiante hasta lograr el 45 % de su avance curricular, este acompañamiento no impacta en la deserción temporal y definitiva que se refleja con mayor incidencia en el primer año escolar y en los últimos semestres.

Se aprecian esfuerzos por parte de las autoridades de la Universidad Juárez Autónoma Tabasco por actualizar continuamente los documentos que dan directrices y sustento a la formación académica de los alumnos; en particular de los estudiantes de la licenciatura en comunicación; sin embargo, aún se perciben ciertas debilidades en la formación académica, pero sobre todo en cuanto a la relación del currículo con el ámbito laboral.

Capítulo 3. Sociología de la cultura, representaciones sociales y teoría de la identidad como sustentos de la investigación

Cuando se aborda seriamente una problemática con repercusiones sociales, es necesario explicarla desde un punto de vista teórico que permita profundizar y analizar mediante un método. Por ello, lo que se pretende en este capítulo es revisar los conceptos de cultura, representaciones sociales e identidad; desde diversas posturas teóricas, para pensar y abordar esta problemática, como un fenómeno social que arroja una serie de significaciones que es necesario comprender como parte de la vida social.

Este marco teórico se conforma de líneas que sustentaron el análisis de la problemática; ellas son: sociología de la cultura, representaciones sociales y la teoría de la identidad.

Las personas suelen tener pautas de comportamiento reiteradas, por ello, la sociología se basa en el estudio de esos comportamientos ya que lo social se produce mediante un cierto orden, lo cual produce una serie de coordenadas. Para dar una explicación a estas pautas se han desarrollado los términos de sociedad y cultura los cuales son complementarios el uno del otro.

La cultura se vincula a los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado; engloba los modos de vida, ceremonias, arte, invenciones, tecnologías, sistemas de valores, derechos del hombre, tradiciones y creencias. Es a través de la cultura que se expresa el hombre, toma conciencia de sí mismo, cuestiona sus

realizaciones, busca nuevos significados y crea obras que trascienden en la sociedad. (UNESCO, 1)

Por otra parte, la teoría de las representaciones sociales, resulta oportuna en el camino de clarificar la subjetividad individual y social. Mucho más en una actualidad donde pluralidad y singularidad se integran en una dinámica continua y particular que demanda análisis, comprensión e intervención. No obstante, asumir esta teoría científica como instrumento del quehacer investigativo, demanda una contribución al conocimiento de la misma, aunque en esencia el objetivo central de este trabajo; es ofrecer algunas valoraciones personales, de los egresados de la Licenciatura en comunicación de la UJAT, conformadas en el desarrollo del estudio.

La sociología de la cultura y representaciones sociales son teorías de las representaciones y prácticas sociales y la teoría de la identidad, es un concepto que refiere a un fenómeno socio-cultural, de ahí su relación con el problema central de esta investigación. La premisa es revisar aquello que dicen los sujetos sociales (egresados), sobre su relación con sus pares y otros agentes (profesores), e incluso con la institución (universidad); todo ello, en un contexto social específico y localizado. Aquí la articulación de estos tres ejes en torno a la dilucidación de la problemática, en sus representaciones sociales, en sus prácticas sociales y cómo estas valoraciones de su realidad constituyen su propia identidad.

3.1 Sociología de la Cultura

En toda práctica cultural se dan una sucesión de rasgos de socialización que presumen un aprendizaje que envuelve la vida social del ser

humano y la cual capacita al individuo para realizar roles sociales. Esa realidad social se organiza a partir de un conjunto de representaciones que construyen una dimensión histórica, en este caso, de jóvenes egresados, cuyo resultado es una *interpretación de esa realidad*, es decir, una valoración de su formación académica ante el desafío laboral. Hablar sobre el concepto de cultura no es sencillo, sobre todo por la diversidad de acepciones, y por el laberinto de los temas que comprende. Además, hay que tener en cuenta el perfil histórico de los conceptos; bajo esta óptica, su contenido ha ido evolucionando en el tiempo y se han realizado muchos los intentos por demarcar su sentido.

Lo cierto es que cultura tiene muchos significados, tantos como diversas formas de pensar de la humanidad que se han desarrollado en la sociedad.

Un uso común de cultura es asociarlo al cúmulo de conocimientos y de comportamientos con fineza de un individuo; es decir, se asocia a la acción de cultivar, tal como lo define Cuche:

> En 1700 cultura ya es una palabra antigua en el vocabulario francés. Proviene del latín cultura que significa el cuidado de los campos o del ganado […] más adelante se transforma como metáfora, del cultivo de la tierra al cultivo del espíritu, imitando de este modo el modelo latino de cultura, ya que el latín clásico había consagrado el uso de la palabra en su sentido figurado […] los pensadores de las Luces conciben a la cultura como una característica distintiva de la especie humana. Para ellos, la cultura es la suma de los saberes acumulados y transmitidos por la humanidad, considerada una

totalidad, en el curso de la historia. (citado por Margulis, 12-13)

El tema es complejo, porque esta idea de la naturaleza humana que plantea un hombre natural que posee características compartidas con todos los seres humanos donde las diferenciaciones serían una especie de figuraciones, modos de actuar de un ser humano universal.

Ante esta noción de cultura, aparece el sentido sociológico, el cual, la entiende como las maneras de hacer, sentir y pensar de las personas en tanto miembros de la sociedad.

Esta concepción marca una primera distinción con respecto al concepto naturalista de la cultura, como lo señala Bourdieu (1990) la cultura es todo aquello que compete al ámbito humano, a todo lo que se adquiere, construye y transmite. En este tenor, la cultura es la base de las identidades, de las representaciones sociales, de las conductas y hábitos; funda las colectividades en torno a los elementos de identidad y culturales. (70)

En este sentido la cultura se aprecia como un conjunto de valores, normas y prácticas adquiridas y compartidas por una pluralidad de personas. Esta definición abandona la determinación antropológica del binomio naturaleza-cultura y, como aserción sociológica de cultura, engloba diferentes significaciones, desde los correspondientes a los llamados bienes culturales, como las prácticas sociales de colectivos o grupos sociales que comparten rasgos culturales en común.

Interesarse en los individuos equivale a enfocarse en las fuentes sociales que se encuentran en el origen de sus prácticas culturales. Sin

embargo, son precisamente estas fuentes las que suelen ser omitidas del análisis muchas veces, por ello es necesario privilegiar las habilidades de los agentes en virtud de sus capacidades, a partir de una concepción de la vida y el mundo.

Toda actividad social se genera en un espacio donde los individuos interactúan e invierten un capital que puede ser económico, social cultural, como los conocimientos y habilidades que se adquieren en la familia o en las instituciones escolares; y simbólico referente a los reconocimientos como diplomas, certificados que le dan identidad social. Esto a partir de relaciones de dominación o subordinación entre ellos, definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital y donde luchan para mantener o para cambiar dicho espacio.

Según García, cuando se estudian estos problemas se trata de explicar otros, aquellos desde los cuales la cultura se vuelve fundamental para entender las relaciones y las diferencias sociales. Por ello, al estudiar las representaciones sociales se patentiza esta aseveración fundamentada en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu.

¿Qué es un campo? Básicamente es un espacio de juego; es decir, de estrategias, donde se establecen relaciones entre participantes las cuales son del orden de las luchas; en un campo siempre habrá conflictos y pugnas de intereses entre ellos. Para Bourdieu y Passeron (1972), los campos son las configuraciones de clases o relaciones sociales donde los grupos se unen o se relacionan, son dinámicos y producen una jerarquización entre los que detentan el poder y aquellos que aspiran a tenerlos, todos los campos están relacionados con formas de poder. (192-225)

3.1.1 Agentes e instituciones

A los participantes de los procesos socio-culturales, Bourdieu y Passeron (1972) los llama agentes porque pueden tener capacidad de luchar, crear; es decir, no son sujetos estáticos que son dominados por una estructura más global, sino que en este campo tienen ciertos márgenes de maniobra, la cual les da la oportunidad de luchar por alcanzar un capital simbólico que le otorga legitimidad, prestigio y autoridad al agente que lo posee.

Existen diferentes campos, donde cada uno va tener sus instituciones y reglas específicas de funcionamiento. Por ejemplo, el campo educativo que tiene relación con el campo económico va a influir en las reglas del juego. Dentro del campo educativo están las instituciones que tienen reglas de funcionamiento específico, además están los participantes; es decir, agentes que luchan por el capital simbólico.

Los estudiantes universitarios, uno de los agentes de este tipo de instituciones, acuden a la escuela para adquirir conocimientos y habilidades que les permitan competir en un próximo campo que es el laboral, estos estudiantes van a luchar entre sí con estrategias y alianzas para obtener más y mejores herramientas para entrar en otros campos.

Lo cierto es que las instituciones educativas son pieza primordial del entretejido que se manifiesta en la sociedad actual y juegan un papel fundamental en aspectos tales como la transmisión, la recreación e inculcación de valores y representaciones organizadas, y controladas desde el poder a través de los llamados procesos de socialización:

> La escuela, y el sistema escolar educativo en su conjunto, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conducta de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. La escuela impone lentamente, pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno. (Pérez, 11)

En la escuela como espacio social, se presentan campos de fuerza donde los sujetos aceptan las reglas del juego de ese campo y existen posiciones con distinto poder, que siempre están en pugna. Son campos de fuerza, porque existe una competencia por ocupar las mejores posiciones, por tener derecho a nominar en ese campo. El mundo social que se puede definir y construir de distintas maneras, supone un espacio de nominación que comprende la posibilidad de; definir las cosas y los valores de las cosas o quienes tienen derecho a la distribución de las cosas. Es la pugna dada en un espacio de lucha por nominar lo legítimo, lo correcto o lo incorrecto.

Decir que lo real es relacional, es manifestar que la configuración del mundo social se basa en las relaciones; no en interacciones o lazos intersubjetivos entre sujetos, sino en relaciones objetivas que concurren más allá de las conciencias y de las voluntades individuales. El espacio universitario es una muestra de ello.

La universidad vista como campo puede entenderse como una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se puntualizan objetivamente en su existencia y en las determinaciones

que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.).

Los campos se constituyen de productores, consumidores, distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas particularidades, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y relación con el campo de poder.

El campo universitario se puede concebir como un espacio complejo compuesto por investigadores (productores de conocimiento), por profesores (distribuidores), estudiantes (consumidores) y a la propia universidad como institución legitimadora, así como distribuidora de los aspectos cognitivos y por lo tanto de un bien. El capital eficiente es el cultural que puede ser adquirido por los estudiantes y legitimado a través de la obtención del título. Asimismo, este capital cultural puede convertirse en capital simbólico de reconocimiento cuando se acumula y los grupos en el poder lo valoran.

3.1.2 *Habitus* institucionales

Importante es reconocer el papel central de los centros educativos en la oportunidad de los estudiantes, a partir de sus prácticas, sus profesionales, sus estructuras; proveen uno u otro tipo de consejos y orientación, ofrecen o niegan diferentes tipos de soporte práctico y emocional.

Por supuesto, no se le puede adjudicar toda la incumbencia del éxito o fracaso educativo sobre la acción de los propios centros, sin embargo, para Van Zanten y Legavre (citado en Tarabini, Curran y Fontdevila, 37) no hay duda de que constituyen campos institucionales clave para entender la configuración de las experiencias, decisiones y trayectorias educativas de los estudiantes.

El orden de exposición que la escuela impone a la cultura transmitida, que se debe la mayoría del tiempo casi tanto a la rutina como a las necesidades pedagógicas, tiende a imponerse como necesario a la conciencia de los que adquieren la cultura según ese orden. La escuela tiene, además de esta función de integración lógica, la función de la distinción. La cultura que transmite separa a los que la reciben del resto de la sociedad por un conjunto de diferencias sistemáticas: los que se han apropiado de la *cultura erudita* trasmitida por la escuela, disponen de un sistema de categorías de percepción, de lenguaje, de pensamiento y de apreciación que les distingue de los que no han conocido otro aprendizaje que los trucos del oficio y los contactos sociales con sus semejantes.

Los conceptos de campo y *habitus* permiten captar estos dos modos de existencia de lo social: el campo como lo social hecho cosa (lo objetivo) y el *habitus* como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo). Las prácticas sociales que realizan los agentes se explican a partir de la relación dialéctica que existe entre ambos. (Bourdieu y Passeron, 1972, 198-225)

El *habitus,* o esquema de percepciones y categorizaciones con que aprehendemos la realidad, es el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad. La constitución de los

habitus está ligada a la posición ocupada por el agente en el espacio social o en los distintos campos en los que participa.

El *habitus* es un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas. Implica una matriz de clasificación que funciona más allá de la conciencia y del discurso, aunque puede ser expresada mediante este último. Los esquemas de *habitus* son disposiciones que, configurando representaciones sociales, orientan las prácticas de acuerdo a normas, valores y patrones preestablecidos, y compartidos socialmente. (Bourdieu y Passeron, 1972, 206)

Entonces se puede decir, que *habitus* es el conjunto de modos de ver, sentir y actuar de los individuos y aunque parecen naturales, son sociales. Además, están moldeados por las estructuras sociales y se aprenden; es la visión del mundo que construyen los sujetos como agentes.

La estructura social representa dos tipos de objetividades, una denominada por Bourdieu y Passeron (1972), de primer orden, se relaciona con el campo y el tipo de capital que en él se juega, es externa al individuo entendido como estructura objetiva. La de segundo orden es subjetiva y se relaciona con el agente y su *habitus*, estos son los esquemas de percepción, pensamientos y acciones, que le dan sentido a sus prácticas sociales. Se refiere a una relación entre dos formas de existencia de lo social: las estructuras sociales objetivas construidas en dinámicas históricas (los campos) y las estructuras sociales interiorizadas, incorporadas por los individuos en forma de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción (los *habitus*). De ahí que, el *habitus* se entienda como un sistema de disposiciones duraderas que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las

valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos. Constituye también un conjunto de estructuras tanto estructuradas como estructurantes: lo primero, porque implica el proceso mediante el cual los sujetos interiorizan lo social; lo segundo, porque funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representaciones. (Bourdieu, 1999, 95)

Según Bourdieu y Passeron (1972), la escuela es el espacio social donde el alumno como agente participa para construir su capital cultural y simbólico, aquí cada sujeto participa de forma desigual debido en gran medida al capital cultural y *habitus* que hasta ese momento tiene construido. Así que las personas, desfavorecidas socialmente, les exigirán más para competir con otros agentes y ocupar un lugar en el campo. (30-38)

De esta forma, Bourdieu (citado por Leonardo) dice que la escuela es el espacio dentro del *campo de la educación* donde se seguirán reproduciendo las estructuras sociales (41). El espacio educativo se convierte en el lugar idóneo para dar cuenta de las desigualdades escolares y culturales como una fuerza conservadora de la estructura social.

3.1.3 Arbitrario cultural

Todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales. Consecuentemente, con el proceso de socialización, se adquieren arbitrariedades culturales. En una sociedad dividida en clases coexisten distintas culturas.

El sistema educativo contiene sus propias arbitrariedades culturales, las cuales son las arbitrariedades de las clases dominantes. La consecuencia de esto es que los niños de las clases dominantes, a diferencia de los de las clases dominadas, encuentran inteligible la educación. (Bourdieu 1996, 130-182)

Cualquier enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente debe admitir el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o expresar sucesos, o de otra manera esta autoridad se disipa. Es así como en la escuela los alumnos han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar. Esto tiene una serie de implicaciones para el profesor. El docente cuenta con una serie de límites sobre lo que legítimamente puede enseñar. No puede dedicarse exclusivamente a jugar y cantar, porque ello implicaría salirse de los límites de la arbitrariedad cultural de las instituciones educativas.

Los sistemas educativos imponen un doble arbitrario; el arbitrario cultural y el método para inculcar dicho arbitrario. El arbitrario cultural según Bourdieu (1996) supone un recorte de una parte de la cultura para ser enseñada y transmitida en la educación formal, desde luego, no es factible la enseñanza de toda la cultura, porque no hay posibilidad de abarcarla en cantidad y en tiempo (102-126). Sin embargo, la parte seleccionada no es la más necesaria, obvia o evidente, tampoco lo más universal de la cultura o la cultura más universal. La parte que se transmite simplemente es la cultura de la clase dominante *alta cultura*; es decir, la cultura socialmente aceptada, legitimada y tomada como válida. Ejemplo de ello, son la cultura de las disciplinas, de las ciencias, letradas, escritas y del arte.

Así, los jóvenes que provienen de clases altas les resultan cómodamente accesibles los conocimientos, ya que es su ambiente cultural habitual, esto facilita la reproducción social, es decir, adquieren cultura y logran los fines académicos de la escuela. En cambio, los jóvenes de las clases bajas no le reconocen su cultura propia, por el contrario, se le niega su transmisión formal en la escuela y se le trata de cultura inferior.

La escuela entonces, como menciona Bordieu, se visualiza como un campo donde se reconoce el capital en juego y aceptan las normas que se disputan entre sí, aunque también es posible la validez de las mismas; el *habitus* permite la reproducción social, es decir, es la incorporación de las normas del juego que tenderán a reproducir la desigualdad inicial.

3.2 Representaciones sociales

Los sujetos existen en tanto seres comunicativos, capaces de expresar su percepción de la realidad, y en tanto seres materiales dispuestos a transformarla o mantenerla con sus prácticas. Desde esta mirada, existe, una correspondencia *esencial* entre las estructuras sociales y las mentales.

El enfoque teórico de esta investigación supone que las estructuras sociales y la interpretación que los agentes hacen de esas estructuras son dos momentos inescindibles del análisis y de la realidad. (Bourdieu, 1993) Aun cuando pueda plantearse una prioridad epistemológica -como afirma Bourdieu- en la que deben colocarse en un primer momento las estructuras objetivas y en segundo término la experiencia de los sujetos, sus representaciones y percepciones de la realidad, la realidad es indudablemente dual: material y simbólica.

Por otra parte, son múltiples los autores que reconocen la autonomía relativa de ambas dimensiones que no pueden ni deben ser reducidas a una mera reproducción especular. En palabras de Käes, hay una *articulación transformadora* entre el psiquismo y el entorno familiar, el grupal y el sociopolítico. (33-52)

Es decir, existe una complementación mutua entre la identidad del yo y lo social, entre *ethos* y *ego*, que pone de manifiesto las bases comunes de la organización del yo y de la organización social.

Las estructuras objetivas son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones. Pero, por otro lado, esas representaciones deben ser consideradas para dar cuenta de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o conservar las estructuras históricas. (Bourdieu, 1993, 51-63)

Partiendo de estas premisas acerca de lo social, los principales conceptos involucrados en este problema de investigación son las representaciones sociales, la identidad y la adquisición de competencias para afrontar las expectativas de empleo.

La integridad social existe a través de las prácticas objetivas de sus partes; pero también, como consecuencia de edificaciones imaginarias de raíz colectiva e individual que las personas institucionalizan en el tiempo y en el espacio; a través de la continuidad de esas mismas prácticas.

Las representaciones sociales deben ser entendidas como un enfoque funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad a través de sus propios sistemas de narraciones y adecuar y definir de este modo un lugar para sí. (Abric, 13)

Analizadas desde una perspectiva consensual de la sociedad, las representaciones sociales contienen creencias y sentimientos compartidos, cuya firmeza social permite la cohesión social a la vez que revela las diferentes perspectivas en la estructura social. Las representaciones reflejan la base imaginaria común que Durkheim (1993) denominó *conciencia colectiva*, la cual permite la producción de un mundo común y sensato, un mundo de sentido común, es decir, previsible.

Exploradas, en cambio, desde otros autores que ponen el acento en una concepción conflictiva del espacio social, las representaciones suponen la introducción del sujeto a un afianzado cúmulo de conocimiento y, por eso mismo, ponen en evidencia las diferentes posiciones ocupadas en una estructura social disímil encerrada en luchas de poder.

Las representaciones sociales cumplen una función de guía práctica, de noción de sentido común concebido a partir de la experiencia de los sujetos en un determinado contexto y con determinados recursos. Dichas percepciones emergen y se vinculan a las posiciones en la estructura social, por medio de intereses y de esquemas de percepción, a los que Pierre Bourdieu (1993) denominó *habitus, como se definió anteriormente*. Este concepto es útil retomarlo en este apartado porque señala el carácter condicionado de las representaciones sociales.

Como se mencionó, la definición de representaciones sociales incluye el concepto de *habitus* de Bourdieu (1993), en la medida que las primeras, al igual que este último, expresan y construyen la realidad. El *habitus* se ancla en determinadas posiciones que se relacionan con los lugares en la estructura social ocupados por los grupos y los sujetos poseedores de dichos *habitus*. Determinan las representaciones, porque constituyen una matriz que limita las imágenes o la simbolización que se produce a partir del lugar ocupado en el espacio social.

La realidad social es un conjunto de relaciones sociales que constituye un espacio de posiciones, en el que los agentes se definen por su posición relativa dentro de ese espacio. (Bourdieu, 1990, 109) Este último puede describirse como un conjunto de campos de fuerzas, es decir, como un conjunto de esferas de relaciones objetivas que se imponen a todo aquel que entra en un campo. Cada campo supone un juego diferenciado, y se caracteriza por un conjunto de propiedades que otorgan poder a quienes las poseen. En sintesis el capital (económico, cultural o social) que se desprende de esas propiedades o recursos y que posee un individuo dentro de cada esfera de actividad u órdenes de la vida orienta sus probabilidades futuras. (Bourdieu, 1993, 205)

Por eso las disposiciones que son los *habitus*, además de permitir el conocimiento de la posición, supone una adaptación y una socialización en ella. El aprendizaje del *habitus* traslada la incorporación de las divisiones sociales que comporta ese espacio de posiciones, y refuerza los sistemas de clasificación y de división existentes en la estructura social.

> Así por medio de los condicionamientos diferenciados y diferenciadores que se encuentran asociados a las diferentes condiciones de existencia, por medio de las exclusiones y de

> las inclusiones, de las uniones (matrimonios, amistades, alianzas, etcétera) y de las divisiones (incompatibilidades, rupturas, luchas, etcétera) que están en el origen de la estructura social y de la eficacia estructurante que la misma ejerce; por medio también de todas las jerarquías y de todas las clasificaciones que están inscriptas en los objetos (en especial en las obras culturales), en las instituciones (por ejemplo, en el sistema escolar) o simplemente en el lenguaje; por medio, por último, de todos los juicios, veredictos, clasificaciones, llamadas al orden, que imponen las instituciones especialmente dispuestas para este fin, como la familia o el sistema escolar, o que continuamente surgen de los encuentros e interacciones de la existencia ordinaria, el orden social se inscribe progresivamente en las mentes. (Bourdieu, 1999, 481)

De ahí que las estructuras simbólicas cumplan funciones eminentemente políticas. "Los sistemas simbólicos no son meros instrumentos de conocimiento, también son instrumentos de dominación." (Bourdieu, 1995, 22) Que, dando forma y significado a una imagen, a una práctica, o a una sensación definen a los sujetos y a los grupos.

De ahí que desde la sociología de Bourdieu se representa una aproximación que permite entender la forma en que se llevan a cabo los procesos de reproducción y diferenciación social dentro de una sociedad determinada. En este sentido, emplea las nociones de sistemas simbólicos y relaciones de poder para explicar la forma en que son construidas las clases sociales, a las que este autor denomina espacios sociales.

Ahora bien, las definiciones presentadas hasta aquí nos insisten en otra característica central de las representaciones sociales, su carácter abierto y creativo.

Las representaciones sociales son recursos con los que cuentan los sujetos para actuar sobre la realidad. Las prácticas no son meras ejecuciones del *habitus*, sino actualizaciones de aquél, siempre y cuando el contexto y el presente lo permitan.

Las representaciones sociales son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede y dar sentido a lo inesperado; y categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos. (Jodelet, 472) Y por eso mismo son sistemas indeterminados y abiertos: por la infinita capacidad significante de la cultura y algunos de sus productos principales como el lenguaje; por la multiplicidad de posibilidades de interpretación de los hechos sociales; y por la alta probabilidad de variación de los sistemas clasificadores que resulta de la dinámica social e histórica.

Por su carácter constructivo, las representaciones sociales no son solamente portadoras de determinaciones sociales, ni meros esquemas de reproducción de las estructuras sociales. Son, como se mencionó, objeto de luchas tanto colectivas (entre grupos sociales), como individuales (entre atribuciones y apropiaciones de clasificaciones por parte del sujeto).

Tal como lo analiza Jodelet (1984), las representaciones pueden ser estudiadas según varios de sus elementos. Por un lado, la representación social se define por el contenido: informaciones,

opiniones, sensaciones y actitudes. Este contenido se relaciona, a su vez, con un objeto: un acontecimiento, un personaje o un trabajo como en el caso de esta investigación. Por el otro, la representación social siempre pertenece a un sujeto (individuo, familia, grupo o clase) en relación con otro sujeto. De esta forma la representación es tributaria de la posición que ocupan las personas en distintas esferas sociales: el campo cultural, el campo laboral, el campo educativo o el campo económico.

> Toda representación es representación de algo y de alguien. Por eso no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. Sí, en el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas. (Jodelet, 473)

La representación social de algo, supone la conexión de sentido que el sujeto otorga a los objetos, de acuerdo a una posición social subyacente al acto de representar y de acuerdo a la interpretación racional que hace de esa posición. La representación social conlleva siempre este carácter significante y por eso no es un simple reflejo automático del mundo exterior, sino una construcción por parte del sujeto.

Por eso la identificación del contenido o del proceso de representación, siempre hay que referirla a las circunstancias y a los contextos en los que surgen las representaciones, a la forma mediante la cual transitan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1984) Sencillamente, porque la autonomía de los sujetos y la apertura de las imágenes mentales pueden imprimirle a la

realidad social atributos novedosos y originales. De ahí que la posibilidad de comprensión de las representaciones deba ir acompañada de un análisis del medio social y de la historia de los sujetos o grupos que las elaboran. Esto llevó, en la presente investigación, a darle una importancia al relato de los jóvenes estudiados.

Las representaciones sociales también nos ubican en el punto donde se intersectan lo individual y lo social, lo psicológico y lo sociológico. De ese modo construyen la realidad objetiva, porque guían a los sujetos en sus relaciones sociales y en sus prácticas cotidianas; y construyen la realidad subjetiva, otorgándoles -debido a su raíz colectiva- el reconocimiento y la seguridad básica que los sujetos necesitan para darle coherencia a su existencia. Es decir, estas imágenes que son las representaciones cumplen una función interpeladora y constitutiva de identidad.

Las representaciones sociales son un *ya dicho colectivamente articulado* (Käes) sobre el cual se asientan las formaciones psíquicas inconscientes (como la imagen del cuerpo, las redes identificatorias y las fantasías originarias). Ellas construyen la identidad del yo y dan forma a la imagen, que el sujeto tiene del mundo externo social y natural.

Como se verá en la discusión sobre el concepto de identidad, el aspecto *social* de la identidad yace en esa red de valores y modelos colectivos que permiten a la persona realizarse y asegurar la confianza en sí mismo. La capacidad de "… reconciliar discontinuidades y ambigüedades depende del apoyo, primero, de modelos parentales, y después, de modelos comunitarios." (Erikson, 1987, 12)

Es decir, que las representaciones, por un lado, median entre las personas y la realidad, y por otro, interpelan a los seres humanos como sujetos, y al hacerlo producen identidad.

El estudio de las representaciones sociales se ha pasado de la elaboración del concepto a un desarrollo de la teoría que ha permeado las ciencias sociales, porque constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. (Moscovici, 15-39)

La teoría de las Representaciones Sociales es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la sicología social, porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación.

Abric muestra con más detalle cómo abordar una problemática social desde las representaciones sociales. Sumándose a los elementos de este enfoque procesal, surge el planteamiento del enfoque estructural; el análisis de una representación social y la comprensión de su funcionamiento necesitan obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura. Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Esto implica, necesariamente, una metodología específica de recolección. (5-16)

Según Abric, todos los autores después de Moscovici están de acuerdo con la definición de la representación como conjunto organizado. Sin embargo, quienes se inscriben en el enfoque estructural parten del supuesto de que toda representación tiene una estructura específica que le es propia, cuya característica central es que está organizada alrededor de un núcleo central y que este es el que determina su organización y significación. (17-18)

Y es precisamente la Teoría del Núcleo la que distingue el enfoque estructural del procesual. Por núcleo central se entiende el elemento o conjunto de elementos que dan a la representación su coherencia y su significación global. (Abric, 19-22) El núcleo tiene dos funciones: la *generadora*, que crea o transforma la función de los demás elementos de la representación, es decir le da sentido a la significación de esos elementos y la *organizadora* que organiza los elementos de la representación.

Según Uribe (citado por Araya, 51) el nucleo cuenta además con dos dimensiones: normativa y funcional. En la primera se expresan dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas, dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes. En la funcional se encuentran las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto

El núcleo central es el elemento que más resistirá al cambio, pues una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación. Está protegido, por tanto, por los sistemas periféricos, los cuales permiten, esencialmente, la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Los elementos periféricos están en relación directa con el núcleo, lo cual equivale a decir que su presencia, su

ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Están jerarquizados: pueden estar muy cerca de los elementos centrales y en este caso juegan un importante papel en la concreción del significado de la representación.
Distantes de los elementos centrales, ilustran, aclaran y justifican esta significación y cumplen tres funciones:

Función concreción: directamente dependientes del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad permitiendo su investidura en términos concretos, comprensibles y trasmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, refieren el presente y lo vivido por las personas.

Función regulación: por su mayor flexibilidad en relación con los elementos centrales, los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a la evolución del contexto. De esta forma, cualquier información nueva o transformación del entorno se integra a la periferia. Elementos susceptibles de poner en duda fundamentos de la representación podrán ser integrados ya sea otorgándoles un estatus menor, sea reinterpretándolos o concediéndoles un carácter de condicionalidad. Frente a la estabilidad del núcleo central, constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación. (Abric, 11-13)

Función defensa: el sistema periférico cumple una función de "parachoques" al proteger al núcleo central de su eventual transformación. Si el núcleo central cambia es porque el sistema periférico es poco resistente o porque las nuevas informaciones contienen mucha fuerza. En todo caso, es el sistema periférico el que

soporta las primeras transformaciones: cambios de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración de condicional de elementos contradictorios. Es por ello, que las contradicciones aparecen y se sostienen, en primer término, en el sistema periférico.

3.3 Teoría de la identidad

El ser humano nace en un mundo incierto pero normalizado, en el cual transforma, por medio de otros, la ansiedad afectiva y cognitiva que se asienta sobre su sustrato biológico en sociedad. Las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo, y por eso la construcción de un sujeto depende siempre de la interrelación con su entorno.

El proceso de socialización primaria supone justamente eso: la inmersión del sujeto (niño) en el mundo objetivo que lo rodea, la comprensión y la aprehensión de un lugar al que pertenece dentro de ese mundo. Este proceso que se continúa posteriormente con la socialización secundaria, intentará inducir al individuo, de adulto, a nuevos sectores de saberes y roles especializados del mundo social. De esta forma el sujeto va añadiendo esquemas para percibir el mundo, y un lenguaje para comunicarse y construir con los demás la realidad cotidiana. (Berger y Luckman, 162-171)

Este proceso de adquisición de saberes, y de un mundo vivido junto y con otros, supone, además, un proceso afectivo de *ritualización* (Erikson, 1991) y adquisición de sentimientos y actitudes frente a la vida propia y la de los demás. La *ritualización*, siguiendo a Erikson, es un interjuego acordado entre dos personas, que se expresa mediante

conductas cotidianas altamente formalizadas cuyo valor adaptativo es esencial para la vida humana. Este carácter reiterativo de las prácticas sociales es lo que devuelve -aunque no sea definitivo- al ser humano la continuidad y seguridad fracturada por la experiencia social. (73-81)

Las ritualizaciones cumplen toda una serie de funciones vitales: vinculan la energía pulsional o instintiva dentro de una pauta de mutualidad, otorgando simplicidad convincente a cuestiones peligrosamente complejas; permiten a las personas ser ellas mismas y al mismo tiempo representantes del *ethos* de un grupo; preparan el terreno para identificaciones mutuas perdurables, pilar sobre el cual se desarrolla la autoimagen basada en el reconocimiento de un otro; y proporcionan el primer paso para el desarrollo de una identidad independiente, que en la adolescencia quedará sellada o no por rituales diversos de confirmación (Erikson, 1991, 82-98).

Cada etapa del desarrollo supone la afirmación de una nueva mutualidad mediante una nueva *ritualización* y nuevo extrañamiento. El anclaje de la *ritualización* se encuentra en las etapas más tempranas de la vida y se establece primero entre la madre y el niño, pero perdura y se actualiza durante toda la vida adulta. El niño nace con la necesidad de afirmación y certificación regular y mutua, que si no es satisfecha puede dañarlo irreversiblemente. Además, esta necesidad irrumpirá y será satisfecha mediante la interpelación que hagan múltiples instituciones y representaciones sociales. Cada uno de los elementos de la *ritualización* está vinculado a una institución social reconocida en la vida adulta (la autoridad, el orden y la ley, la escuela, el trabajo) (Erikson, 1991, 98-113).

La etapa de la adolescencia y juventud, referenciada por Erikson (1987) es cuando el sujeto *elige* ser ritualizador de las generaciones futuras; por medio del cual un determinado grupo social integra a la juventud para la preservación o la transformación de la sociedad. Cuando los aportes que cada elemento constitutivo de la identidad han sido incorporados con grandes renuncias y con déficits de reconocimiento, esta etapa consolida un nuevo extrañamiento que puede resultar en una confusión de identidad.

Las dudas acerca de lo que se es y lo que se puede llegar a ser, conlleva desesperanza y confusión acerca de los roles que uno puede asumir y que los demás esperan de uno. Esto último se profundiza si es trasladado a historias cuya búsqueda de reconocimiento a lo largo de todo el desarrollo psicosocial ha sido frustrante.

El análisis de las etapas de la *ritualización* así como las ha definido Erikson (1987), nos lleva a preguntarnos por el proceso de construcción de identidad en las personas de los grupos más afectados por las transformaciones económicas y sociales de los últimos tiempos.

Lo que se quiere dejar sentado aquí es que, el desarrollo psicológico del ser humano y, por lo tanto, la construcción de una identidad para sí y para otro, solamente puede realizarse sobre un sentimiento de seguridad ontológica que deberá guiar al sujeto durante las crisis, los cambios y la vida más estable que lleve adelante. Dicho sentimiento que Erikson (1987) denominó *confianza básica*, es la certidumbre emocional y cognitiva acerca de la fiabilidad de las personas, adquirida en las experiencias tempranas de la niñez.

La necesidad de afirmación regular, se reiterará en cada etapa de la vida, como búsqueda de reconocimiento. La búsqueda de certidumbre respecto al mundo, a los otros y a sí mismo (ser en la medida que se es reconocido) debe ser en primera instancia satisfecha en los primeros años de vida con las rutinas diarias vinculadas a la supervivencia. A partir de las rutinas -como reproducción de convenciones coordinadas- y de los sentimientos de seguridad ontológica en las posteriores actividades del individuo, se establecen los vínculos nucleares. La rutina es una defensa contra la angustia de *no ser para otro*, y por eso contra *el no ser*.

> La confianza que, en circunstancias normales, presta el niño a sus cuidadores podría considerarse, en mi opinión, una especie de vacunación emocional contra las angustias existenciales (una protección contra amenazas y peligros futuros que permite al individuo mantener la esperanza frente a cualquier circunstancia debilitadora que haya de afrontar más tarde). La confianza básica es un dispositivo protector contra los riesgos y peligros inmanentes en la interacción. Es el apoyo emocional más importante de un caparazón defensivo o coraza protectora que todas las personas normales llevan consigo como medio que les permite salir adelante en los asuntos de la vida cotidiana (Giddens, 1995, 56).

La confianza básica deja en suspenso aquella vulnerabilidad o discontinuidad con la que nace cualquier ser humano y que puede ser reflotada desde el inconsciente en toda situación de crisis, o cuando es superado cierto umbral de tolerancia a los riesgos, dudas y angustias como veremos más adelante. Instaura una suerte de *conciencia práctica* o *actitud natural*, por medio de la cual se dan por supuestas las

respuestas a preguntas sobre cuestiones existenciales (relativas al tiempo, al espacio, la continuidad y la identidad). (Giddens, 1995)

> El deseo de orden es tan fuerte porque el peligro de caos es verosímil. La gente, siente amenazado el (su) sentido del orden, o sea lo que hace inteligible la vida en sociedad y su lugar en ella. Está atemorizada por la pérdida de un 'mapa cognitivo que le permita estructurar espacial y temporalmente sus posibilidades (Lechner, 104).

He aquí el establecimiento de la confianza básica como el fundamento y la condición de construcción de la identidad del yo, y de su relación con los demás y con el mundo objetivo. Cuando se pierde la confianza se pierde la noción de estar en un mundo coherente, continuo y seguro, y entonces se puede entrar en crisis. En efecto, la identidad es un producto de la experiencia afectiva de las relaciones y de la experiencia cognitiva del descubrimiento del sentido del mundo y de las cosas (Sainsaulieu). Si el paso por las instituciones que nos introducen a diferentes submundos, de conocimiento y la trayectoria afectiva, resultan fracturadas, la construcción de identidad probablemente asuma esas fracturas, quedando reflejadas en la imagen de sí mismo y en cualquier representación de que es capaz el sujeto.

Ahora bien, los primeros sentimientos de seguridad y continuidad requieren de mecanismos que los ratifiquen a lo largo de toda la vida de la persona. Ello es necesario, tanto para no perder la coherencia y la conciencia de sí y del mundo, como para mantener la vigilancia interna y externa de los deseos e impulsos. De ahí, la necesidad de un apoyo grupal que en la vida adulta revalida el apoyo o la confianza básica

instituyente de las imágenes parentales en el primer trato que recibió el niño.

En tal sentido, es ilustrativa la hipótesis de Käes, en relación al *apoyo múltiple* del psiquismo. Es decir, el yo, se ve inmerso durante toda su vida en una trama de solidaridades, en una red de apoyos (como el cuerpo, la madre, las formaciones colectivas y el grupo) sobre los que se asienta el psiquismo individual. Pertenecer a una identidad colectiva refuerza la dimensión más personal de la identidad, disminuyendo la incertidumbre valorativa sobre el propio futuro y adquiriendo una sensación de mayor continuidad.

Lo colectivo constituye un apoyo, precisamente porque procede de un investimento psíquico de lo grupal, es decir, que se configura libidinalmente como un objeto de deseo. Lo grupal proporciona una superficie de proyección a los aparatos psíquicos individuales a los cuales da forma, límite y continencia, ejerciendo al mismo tiempo un control sobre ellos. El imaginario grupal crea la ilusión de continuidad y coherencia, por encima de la división originaria que carga el individuo.

Las personas como seres ávidos, se vinculan libidinalmente con su entorno y por ello necesitan de interpelaciones que le den su lugar en el mundo. Por eso, la dimensión relacional, es decir, la *identidad para otro*, es ineludible en un estudio sobre identidad. Porque la identidad está vinculada a la incesante búsqueda de reconocimiento, el otro es fundante desde las etapas más tempranas de la vida.

Las identidades se nutren constantemente de identificaciones que cimientan la subjetividad, y con ello construyen microscópicamente las prácticas de cada persona. Las fuentes significativas e identificatorias de

las identidades pueden ser múltiples. Existe todo un abanico de disertaciones interpelantes que concretan actos definitivos de facultad a los sujetos. De esta manera, las primeras identificaciones que conforman la identidad se dan en la familia. Posteriormente surgen marcos referenciales, concurrentes a lo largo de toda la vida, entre ellos, están el grupo generacional, el grupo étnico, la formación escolar, la pertenencia política, la comunidad o barrio, la religión, el género y el espacio de trabajo.

Ahora bien, la síntesis de los distintos discursos interpelantes, entre lo que se es para uno y para los demás -lo cual permite al sujeto identificarse-, se inscribe dentro del juego de las fuerzas sociales, inmersas en luchas de poder por imponer las definiciones propias. Estas últimas, no tienen que ver solamente con percepciones de lo real, de los objetos o de sí mismo, sino con intereses ligados a todo lo anterior.

La identidad es la resultante de un doble proceso de diferenciación e identificación que atraviesa las relaciones sociales sobre dos registros asociados, como son el afectivo y el cognitivo. Sin embargo, el elemento nuclear es el poder. Dicho poder que se realiza como ideología mediante sistemas simbólicos e imaginarios, "entendido como interpretación de la relación social, una convención formal que organiza la expresión" (Paoli, 33); y coacción ya sea, a través de la fuerza física, legal e institucional.

La diferenciación es posible por medio de la imposición de los propios deseos y definiciones. Pero la posición de autoridad que habilita dicha imposición únicamente existe por medio del reconocimiento de los otros. En otros términos, solamente la presencia social de otros permite acceder al reconocimiento del propio deseo; y no se alcanza dicho

reconocimiento si no es por identificaciones sucesivas. (Sainsaulieu, 51-77) Diferenciación, identificación y reconocimiento son momentos inseparables y articulaciones del proceso de construcción de identidad. Esta articulación nos remite a cuestionarnos en el seno de la sociedad y para cada grupo social, las mediaciones con y la calidad del *otro* que nos da la posibilidad de reconocimiento, así como las representaciones y contextos de transmisión de dichas imágenes sobre sí.

Como puede apreciarse, la identidad no se compone de identificaciones armónicas; están interceptada por prácticas y discursos diferentes o antagónicos. Pero, justamente porque las identidades son erigidas también a partir del discurso, es ineludible entenderlas como producidas en espacios institucionales e históricos específicos (Hall, 13-18), que es imprescindible atender en cualquier análisis. Emergen del juego de diferentes modalidades de poder, de procesos de exclusión y de diferenciación, pero también de las diferentes estrategias de reacción e interpretación por parte de los sujetos. Por eso, son parte de un proceso de construcción y reconstrucción inagotable, en el que las personas no pierden su papel activo y protagónico.

La multiplicidad y conflictividad de los discursos que se dirigen a la identidad, a la que recién nos referíamos, exigen agregar un elemento más al análisis: la recepción de esos discursos por parte de los sujetos. Los actos de atribución (que se desprenden de los discursos y que tipifican a los sujetos ubicándolos dentro de categorías sociales e históricas) demandan un trabajo interpretativo por parte de las personas. Las representaciones pueden ser entendidas como significados e imágenes que las personas interpretan, elaboran en la interacción social e interponen a sus acciones cada vez que actúan hacia

un objeto (Blumer, 2-11), lo cual otorga un rol dinámico a la recepción por parte de los actores.

La identidad debe ser concebida entonces, como una negociación interactiva y significativa. De esta forma los humanos dotados de entendimiento, voluntad y deseo son capaces de obrar reflexiva y recursivamente (Giddens, 1986, 43), y por ello participan de la construcción material y simbólica de sí y de las estructuras dentro de las cuales se da el proceso social de atribución de identidad. De acuerdo a lo anterior, entonces, la identidad no debe ser entendida como dada una vez y para siempre ni como una suma pasiva de roles a lo largo de toda la vida de las personas.

La identidad, tomando la definición de Dubar (2000), es una construcción/reconstrucción entre dos procesos y dimensiones de las personas: lo biográfico y lo relacional. El sujeto construye su identidad a partir de una transacción interna al individuo, delineando *qué tipo de persona uno quiere ser* en correspondencia con su biografía; y una transacción externa entre el individuo y las instituciones y grupos a los que pertenece, a través de la cual se perfila *qué tipo de persona uno es*, y con ello a qué definición oficial corresponde.

De esta manera, y a través de estos conjuntos de representaciones sociales que conforman, por un lado, el acto de pertenencia, y por otro, el de atribución, el sujeto edifica en una misma identidad dos dimensiones de sí: la identidad para sí y la identidad para otro. Ambos aspectos de la identidad son inseparables y se construyen en un proceso continuo en el que el sujeto y su entorno se entretejen, trascienden y determinan.

La identidad personal se vincula con la capacidad de las personas de diferenciarse de los demás y ser, por ello, únicas e irrepetibles. La identidad grupal, en cambio, nos hace partícipes de la sociedad e influenciables por los procesos históricos de índole política, cultural y económica.

La identidad supone continuidad biográfica que debe poder ser interpretada reflejamente por el agente y comunicada a los otros. Es decir, la identidad del yo:

> … es la conciencia del hecho de que hay una mismidad y una continuidad en los métodos de síntesis del yo, o sea que existe un estilo de la propia individualidad, y que este estilo coincide con la mismidad y continuidad del propio significado para otros significantes de la comunidad inmediata. (Erikson, 1987, 42)

Sin duda, la definición hecha por otros y la propia pueden no coincidir. En ese caso, a la definición social sobre uno pueden imponerse otras definiciones e identificaciones propias, pero que al mismo tiempo requieren del reconocimiento de las instituciones legítimas. Por otra parte, las identidades objetivas son el resultado de las demandas y ofertas de identidades disponibles.

La distinción entre lo biográfico-personal y lo relacional-social, debe comprenderse solamente en un plano analítico. La identidad es el resultado contingente de la articulación de esas dos dimensiones, realizada en el plano del discurso. Es decir, dicha articulación, se procesa en el nivel simbólico de las representaciones. Y por ello, éstas resultan ser un emergente privilegiado para el estudio de la identidad.

Toda sociedad posee un cúmulo de representaciones sociales. Las mismas proveen elementos de identidad que pueden implicar tanto rechazo como aceptación, preferencia o relegamiento de la imagen y la definición que se tiene de sí y de los otros; y que se suman a las identificaciones primarias conformadas en la intimidad de las relaciones más cercanas. La identidad puede ser entendida también como:

> … un sistema unitario de representaciones de sí elaboradas individualmente y en contacto con los otros, a través de las cuales las personas se reconocen a sí mismas y son reconocidas por los demás como individuos particulares y miembros de categorías sociales distintivas. (Olavarría, Benavente, Mellado, 11)

Las identidades se nutren constantemente de imágenes que cimientan la subjetividad, y con ello construyen microscópicamente las prácticas de cada persona. Siguiendo a Dubar (1991):

> … es en la comprensión interna de las representaciones cognitivas y afectivas, perceptivas y operacionales, estratégicas e identitarias que reside la clave de la construcción operativa de las identidades. Esta construcción no puede hacerse sino a partir de representaciones individuales y subjetivas de los actores mismos. Implicando el reconocimiento (o el no-reconocimiento) de otro, ella constituye necesariamente, una construcción conjunta. En efecto, la representación como dimensión de la identidad no preexiste totalmente en el discurso de quien la expresa. [...] Es este pasaje de lo representado a lo operativo, de lo pasivo a lo activo, de lo ya producido a lo que se está construyendo, lo

> que permite definir las identidades como dinámicas y prácticas y no como dadas objetivamente o sentimientos subjetivos. (Dubar, 1991,104)

El espacio de correlación entre lo relacional y lo biográfico, entre los procesos individual y colectivo que concurren al suscitar identidad, queda unido en un sumario que envuelve a ambos: la tipificación. (Dubar, 1991, 296-299) La creación y manejo de bosquejos comunes de tipificación, envuelve el manejo de categorías históricas privativas que valen para identificar al otro y a uno mismo. Estas categorías son variables y dependen de la capacidad de los grupos y personas de asignar su propia enunciación de lo que existe, lo que es correcto y lo que es posible. (Therborn, 77-92)

El abordaje teórico de esta investigación se sustenta en el estudio de las prácticas y representaciones sociales que desdoblan la cultura del individuo, y que al evocarlas en la realidad instauran su propia identidad.

Capítulo 4. Metodología

Esta investigación adoptó una perspectiva metodológica predominantemente cualitativa. La misma permitió el estudio de procesos de definición por parte de los sujetos, mediante pautas flexibles que responden a principios de reconstrucción de significados sociales. Esta perspectiva fue conveniente debido a que, tanto las representaciones sociales como las identidades -según como han sido definidas en este trabajo- no son estados fijos, sino procesos de construcción y definición permanente junto a las demás personas.

El propósito de esta investigación fue un análisis de corte cualitativo hermenéutico dialógico, relativo al proceso de definición de representaciones sociales en torno a cómo evalúan y valoran su propia formación un grupo específico de jóvenes egresados de la carrera de Licenciado en Comunicación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

A través del método hermenéutico se procuró comprender las narraciones de los egresados a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual; se trató de traspasar los confines contenidos en las palabras para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas por los actores. Puesto que el comprender implica "… reconocer que nuestras pre-opiniones determinan nuestra comprensión. Comprender implica proyectar mantos de sentido, fundados en nuestras pre-opiniones, sobre aquello que procuramos comprender." (Echeverría, 245)

El análisis hermenéutico requiere de generar procesos de transparencia, lo que implica que no se puede concebir al sujeto actor ni al

entrevistador intérprete como sujetos neutros, ya que de ser así se estaría negando la historicidad y por tanto la autodeterminación como sujetos que toman decisiones. Con lo cual, no se trata de suplantar la representación hermenéutica de la experiencia por una representación realista u objetiva.

Las representaciones exigen un examen directo del mundo empírico, ya que es allí -en su mundo- donde los sujetos se revelan cotidianamente y manifiestan espontáneamente sus significados, intereses, valores, expectativas definidos a través de la interacción social.

Por eso, esta investigación buscó identificar aspectos medulares de las expectativas laborales de los egresados a partir de una lectura detallada de los diversos intercambios discursivos que puedan tenerse con cada entrevistado en su medio ambiente natural. Este trabajo hizo una apuesta fuerte a una estrategia principalmente interpretativa, que buscó comprender mundos de sentido, debido a que se parte de los supuestos de que las preconcepciones y actitudes que manifiestan los egresados con respecto a su formación universitaria deben realizarse por medio del intercambio y el examen directo del mundo social práctico.

Por otra parte, las identidades están bastante alejadas de ser esencias atemporales, representan en permuta una reconstrucción que puede ser relatada y que es coproducida con otros (García, 167-171). Desde un punto de vista sociológico –como en este estudio-, los sujetos adquieren disposiciones y creencias en procesos sociales complejos de interacción con otros y de relación formativa, sinérgica y activa con instituciones y campos de acción. De ahí que, la mejor opción para responder a las problemáticas que en este proyecto se plantearon, se halla en la perspectiva del mismo sujeto que a su vez es analizado. Se trató de

producir conocimiento de la realidad a partir de sus propios protagonistas y no como resultado de una reflexión únicamente especulativa. Es una forma de privilegiar y recuperar la voz de los jóvenes egresados de la licenciatura en comunicación de la UJAT que se enfrentan con un mercado de trabajo cada vez más complejo.

Por eso, la opción por el sujeto fue un intento reivindicativo por ubicar contextual y temporalmente el conocimiento a una realidad que es siempre particular y que requiere de instrumentos simbólicos para ser transformada y liberada de diversas restricciones. Un examen directo y mediado por los mismos sujetos que se estudiaron, que permitió descifrar -entre la diversidad de orígenes identitarios- el proceso al cual estos jóvenes se expresan para definirse a sí mismos en tanto que profesionales de la comunicación.

4.1 Técnica de recolección de información

El presupuesto sociológico de construcción, a la vez social e individual, de las representaciones e identidades llevó a estudiar procesos sociales complejos a través del discurso de quienes los experimentan. Para ello, se utilizó como primer instrumento las entrevistas abiertas y a profundidad que propició, un intercambio dialógico entre investigador y entrevistado, construyendo discursiva y relacionalmente un saber meritorio (ver anexo 1).

Como lo definen Taylor y Bogdan, por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus

propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un autómata recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (100-132)

Las entrevistas son útiles para captar hechos y situaciones pasadas, experiencias y percepciones complejas que se construyen narrándose y requieren de una elaboración por parte del sujeto. Y aún más cuando lo que se indaga (la identidad y las representaciones) requieren de un autoanálisis provocado y acompañado mediante el cual la persona interrogada aprovecha la oportunidad para interrogarse a sí misma (Bourdieu, 1990). Además, esta técnica permite una posición activa y reflexiva del investigador en el proceso de generación de datos.

La entrevista procuró resguardar la flexibilidad y la apertura esenciales a la estrategia implementada, lo que no excluyó la utilización de una guía de entrevista que sirvió como ayuda memoria de todo lo que se buscaba indagar.

La guía de entrevista se dividió en cuatro categorías:

1. Sociodemográficos. Datos generales del entrevistado, tales como el nombre del entrevistado, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia, el nivel educativo, y datos familiares.

2. Formación universitaria. Temáticas que recuerde y que domine; aprendizaje de nuevas tecnologías que recuerde y que domine;

experiencias prácticas en su formación que fortalecieron sus conocimientos, habilidades y el vínculo con el sector laboral; actitudes, comportamientos o temas abordados por los profesores que promovían el respeto a las ideas, la motivación a los estudios, la responsabilidad, la congruencia de ideas y de actuar del comunicólogo.

3. Experiencia de empleo. Primer trabajo, trabajo actual, experiencia de empleo y desempleo, relaciones humanas establecidas en su ámbito laboral, aprendizajes generados en el empleo, aplicación conocimientos, habilidades y valores aprendidos en la formación y la relación con los empleadores.

4. Expectativas de empleo y actualización. Visión de futuro inmediato profesional, expectativas de formación continua profesional, instituciones formadoras que visualiza para la actualización profesional.

Las entrevistas duraron en promedio entre 30 y 50 minutos y todas ellas fueron grabadas. Se realizaron en espacios en los que los jóvenes habitan, otros donde trabajan y en unos pocos casos en un restaurant a la salida de sus trabajos. La situación de entrevista consideró también las notas de campo y las observaciones.

Las razones para optar por estos instrumentos fueron tanto, las posiciones, ontológica y epistemológica elegida para la investigación, mediante la cual los sujetos le otorgan, a su vida y a su medio, coproducciones en la interacción con otros (Mason, 83-95); como en la naturaleza de la problemática estudiada.

El instrumento número dos, denominado fotolenguaje, es una técnica sencilla y de fácil aplicación, que pretende favorecer la comunicación del investigador con los sujetos de estudio a partir de la elección y jerarquización de imágenes presentadas a estos (ver anexo 2), con ello se buscó que las representaciones reflejaran una valoración de sus conocimientos y experiencias de vida. Se trata de una variante de la entrevista semidirectiva cuyas reactivaciones son constituidas no por una forma oral, sino por una estimulación gráfica y que ha demostrado ser efectiva (Abric), pues este tipo de apoyos favorece ampliamente la expresión de las personas en relación con las respuestas obtenidas por medio de entrevistas clásicas.

El fotomontaje refleja interpretaciones de sus condiciones de vida; es una imagen que propicia una elaboración por parte del sujeto. El instrumento se diseñó de tal forma que permitió al informante hablar de un sentido en relación con la foto, incluso en las condiciones de la plática se desbordó la foto misma. El informante en algunos casos negó y objetó el sentido o el valor de la imagen.

Es un modo de aproximación de las representaciones sociales elaborado con la intención de relacionarlo con la otra forma de interrogar -la entrevista- con ello, se profundizó en ciertas dimensiones o categorías de apuntalamiento de la representación. Estos gráficos, no fueron "… una yuxtaposición de elementos sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales que permitieron identificar el contenido de las representaciones." (Abric, 29)

La serie de imágenes se mostraron, en una primera etapa, en bloques; primero las que representaban las nuevas tecnologías de la información; segundo los valores de ética, responsabilidad y respeto; tercero las

relacionadas con el ejercicio laboral de los licenciados en comunicación y su vinculación con problemáticas sociales de su práctica.

En una segunda etapa, se mostró al entrevistado una nueva serie conformada por cuatro imágenes que corresponden a la imagen ubicada en el primer nivel de importancia en cada bloque, para que determinaran una jerarquización final.

4.2 Unidad de análisis

La unidad de análisis y de observación comprendió a jóvenes de entre 21 y 27 años, egresados del programa de comunicación del plan de estudios flexible 2010 vigente de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

De 13 egresados formados en este Plan de estudios, fueron seleccionados sólo seis porque contaban con experiencia laboral durante la investigación y de estos sólo tres aceptaron ser entrevistados. Vale la pena destacar que los egresados que no admitieron narrar sus vivencias, argumentaron que no tenían experiencias positivas de su aprendizaje de la universidad. Se apreció en la plática de contacto que se tuvo con ellos: desconfianza por enfrentar una especie de evaluación de los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria. Uno de los egresados aun de su resistencia, manifestó asistir a la entrevista sin embargo en la fecha, lugar y hora programados para la reunión no se presentó.

Los egresados contaban con una edad que en general abarca la finalización de la etapa de formación inicial y el inicio de las primeras experiencias de trabajo, y que son como dice Dubar (2000), las que

principalmente marcan la construcción de una identidad. Según algunos estudios de este autor, la salida del sistema escolar y la confrontación con el mercado de trabajo constituyen un momento esencial de construcción de una identidad autónoma, que hoy por hoy se ve atrapada en la encrucijada de un mercado de trabajo en crisis. Esta primera confrontación constituye la base de una identidad ocupacional que se irá construyendo progresiva y dialécticamente en el tiempo. La primera elección (del modo de inserción en el mercado de trabajo), está sumamente vinculada con la proyección de sí en un futuro y con la anticipación de una trayectoria de empleo y aprendizaje que anticipará un determinado estatus social.

A esto hay que sumarle que los jóvenes actualmente son los más afectados por la dificultad de adquirir trabajo, lo que explica también la intención de limitar los sujetos de estudio a solamente aquellos egresados del Plan de estudios vigente que se encontraran laborando en algún ámbito de la comunicación, para poder realizar el análisis de las representaciones con respecto a la formación universitaria, su experiencia laboral y expectativas de empleo.

De ahí la pretensión, de que en estas categorías pusieran de manifiesto, de forma más notoria, las posibles armonías y desarmonías entre las representaciones simbólicas y la realidad objetiva. Lo que permitió desentramar más claramente núcleos conflictivos que resultaron interesantes y sugestivos para esta investigación.

4.3 Estrategia de análisis

A medida que se recabó información se procedió a transcribir textualmente todas las entrevistas, procurando resguardar con fidelidad

los discursos. Una vez que se contó con dicha información se realizaron codificaciones sucesivas que permitieron reagrupar y eliminar categorías de análisis.

El procesamiento, entonces, consistió en conformar patrones de dos tipos: uno que sirvió para fines más descriptivos de la muestra con datos sociodemográficos acerca de los jóvenes; y otro que agrupó las categorías: (1) competencias intelectuales y técnicas, (2) formación histórico social, (3) valores éticos y (4) formación universitaria ante las expectativas de empleo (ver figura 10).

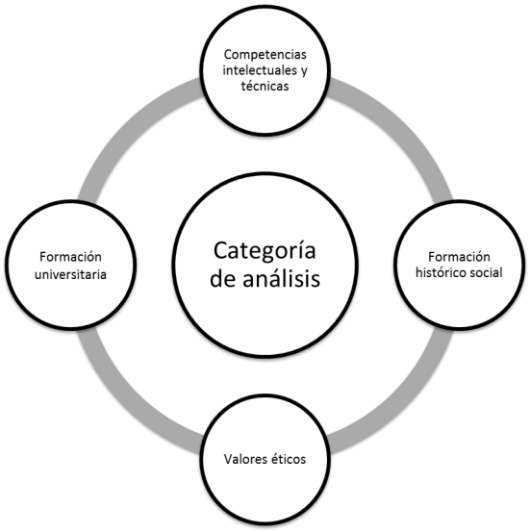


Figura 10. Categorías de análisis.

La estrategia de análisis (ver figura 2) comenzó con un foco de estudio amplio que como punto de partida fue progresivamente afirmándose mientras avanzó la investigación.

El análisis de la información se realizó mediante tres fases; la primera consistió en la *exploración* (Blumer, 12-17), es decir, moverse hacia una más clara comprensión del problema planteado, identificar cuáles datos

eran los más apropiados, desarrollar ideas y líneas significativas de estudio.

La segunda fase consistió en la *profundización del análisis* que consistió en un acercamiento ordenado entre tres elementos preponderantes: las preguntas de investigación, la información recuperada mediante los instrumentos y el marco teórico-conceptual. Con ello se logró la tercera fase la *apropiación de los resultados*, que permitió en primer lugar, identificar significados, es decir, las representaciones; posteriormente se categorizaron y agruparon los sentidos puntualizados según los criterios que aportan la sociología de la cultura, las representaciones sociales y la teoría de la identidad, finalmente se analizaron el sentido de las implicaciones sociales e institucionales precisadas por la visión sociológica y hermenéutica.

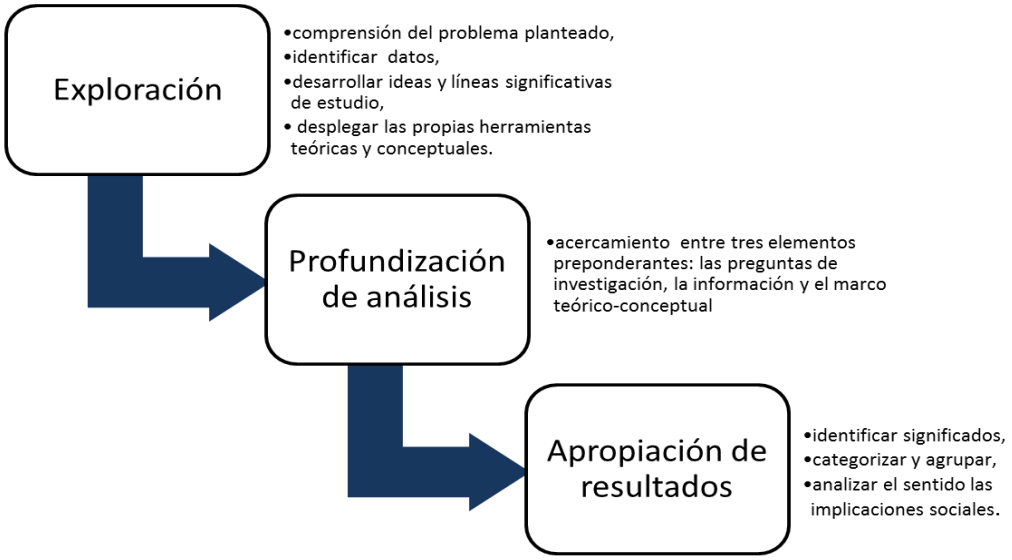


Figura 11. Proceso de análisis

Capítulo 5 Representaciones sociales de los egresados de la Licenciatura en comunicación de la UJAT

En el desarrollo de este capítulo, se muestran las interpretaciones y explicaciones sobre las representaciones sociales identificadas en la muestra de jóvenes egresados de la licenciatura en comunicación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

A través de un análisis transversal, se logró desmembrar las posibles divergencias y similitudes de las interpretaciones sobre las representaciones sociales en categorías como, competencias intelectuales (habilidades cognitivas) y técnicas (habilidades prácticas), formación histórica social, valores éticos, y la formación universitaria ante las expectativas de empleo; mediante un proceso de correlación entre las preguntas de investigación, las explicaciones del egresado y la visión teórica que permite una visión sociológica y hermenéutica.

Las categorías de análisis o líneas de interpretación dividen este capítulo, ello permitió desglosar las representaciones sociales de los egresados y así interpretar sus valoraciones y refiguraciones sobre sus conocimientos adquiridos para afrontar las posibilidades de empleo.

Estas categorías son las que dieron forma a la estructura del análisis que se llevó a cabo mediante la teorización, las reflexiones e interpretaciones de la información vertida por cada uno de los informantes (egresados, identificados como agentes A1, A2 y A3). Este proceso de análisis se fundamenta con *fragmentos* de las explicaciones e interpretaciones recuperadas en las entrevistas y las imágenes, respectivamente.

5.1 Competencias intelectuales y técnicas

Cuando los estudiantes acuden a la Universidad buscan adquirir conocimientos que les permitan la comprensión del sentido, el significado y por supuesto del uso de lo que han estudiado; partiendo de una de las preguntas de la investigación ¿Qué sentidos, críticas y valoraciones se plantean con respecto a su formación profesional en cuanto a su perfil cognitivo tanto intelectual como técnico, para encarar los desafíos del ámbito laboral y social? Encontramos que se destaca la dificultad de los egresados para reflexionar al respecto y sólo recordar algunos temas atribuidos al gusto en particular, sobre todo en referencia a ciertas habilidades prácticas. Se evidencia una carencia de elementos para reflexionar sobre diversos temas de su aprendizaje, remarcándose con ello, una muestra fehaciente de una falla en su propia formación cognitiva; los egresados no revelan capacidad de análisis, tampoco de crítica y mucho menos de un acercamiento a proponer soluciones a posibles problemáticas.

A1 "Conceptos específicos no, realmente, los maestros que nos dieron estas asignaturas, pues lo que nos decían no era enfocarse realmente a los conceptos sino tener unas ideas claras y precisas globales sobre esos conceptos, por ejemplo, relaciones públicas, que le decía que era lo que más me gustaba era siempre que la imagen, la identidad de las instituciones, de las organizaciones respecto a lo que se piensa."

A2 "La verdad no, autores no recuerdo […] Este sí, pues, por ejemplo, las clases, por ejemplo, con el maestro que me dio diseño por computadora, la introducción, porque me dieron varios".

A3 “Pues tal como un tema no recuerdo materias […] recuerdo que ahí nos enseñaron a usar lo que son las cámaras”.

Según Abric, un núcleo central dentro de varios elementos da coherencia y significación a las representaciones sociales. En cuanto a la representación social de esta formación cognitiva, se observa como núcleo central al conjunto conformado por el proceso enseñanza-aprendizaje. En él se configura una jerarquía en el orden de lo práctico y teórico, la cual gira más en torno a los recuerdos de actividades prácticas y no tanto de conceptos, mucho menos de autores que le permitan sustentar sus conocimientos. Estas referencias formativas pueden ser explicadas desde la función generadora que de acuerdo a Abric, crea y transforma a los demás elementos.

En la misma dimensión de centralidad, los agentes exteriorizan un referente experimental, debido a que al salir del ámbito escolar el aprendizaje práctico lo desplazan de forma casi automática a la participación en sus prácticas profesionales, lo que viabiliza reproducirla en un posible empleo. Es de destacar el hecho de no lograr citar un solo autor, un tema o una teoría, porque refleja de forma categórica una multiplicidad de problemas; deficiencia en la asimilación de la teoría, incapacidad de incorporarla como recurso para comprender la experiencia, imposibilidad para entender su aplicabilidad, además de mostrar una apatía formada probablemente en un proceso de enseñanza aprendizaje poco emocionante al respecto. Se aprecia una suerte de estado de confusión.

A3 “… básicamente es de lo que llevo más a la práctica entonces es lo que más se nos queda, lo que se lleva a la práctica […] recuerdo cómo usar lo que son las cámaras, tanto fotográficas como de video, nos

enseñaron a hacer ediciones en programas de diseño, dentro de la paquetería de Adobe que sería Premier que es el que utilizan comúnmente aquí."

Para Abric, la función organizadora ve al núcleo central como el elemento unificador y estabilizador de la representación; determina la naturaleza de los lazos que unen y lo organiza.

Vemos aquí como se establece al sobreponer el egresado sus experiencias prácticas en su formación por encima de lo cognitivo, de este modo la preponderancia de estas habilidades reordena la representación del proceso enseñanza-aprendizaje y con ello la resignifica.

En la constitución del núcleo central, los recuerdos de actividades concretas desempeñan un rol significativo y se confecciona a través del uso de herramientas tecnológicas para la transmisión de conocimiento, no obstante, este saber no se adquiere junto al manejo de conceptos que pueda servirle como sustento para la compresión de las actualizaciones y modernizaciones futuras de las tecnologías, en el ámbito laboral.

Abric señala que, los elementos periféricos se organizan alrededor de un núcleo central "… constituyen la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación." (23) Estos elementos cumplen tres funciones en el proceso de la representación social: concreción, regulación y defensa.

En cuanto a los elementos periféricos a través de la función concreción queda exteriorizada por la preponderancia que adquieren las

evocaciones concretas de la práctica como componente sustancial del aprendizaje. De esta forma, cuando los estudiantes las reproducen al ser interrogados, esta habilidad es vista como un desempeño de rutina, pero la comprensión resulta más compleja, lo que no le permite integrar sus competencias tecnológicas y por tanto tampoco cohesionar su aprendizaje con las competencias intelectuales.

El hecho de que los egresados, planteen que en realidad lo único que recuerdan son aquellos elementos de formación técnica que les sirve en su función de operarios, expresa varios sucesos preocupantes. Primero, que la formación universitaria, de facto, se orienta a formar técnicos, aunque contrariamente los programas, planes y documentos manifiesten que formaran alumnos integrales. Segundo que los egresados parecen aceptar dicho escenario, hay algo de resignación en esta asunción; y tercero que no cuentan con una formación intelectual que les permita posicionarse como estrategas o como conciencias analíticas capaces de problematizar su campo política y socialmente, e incluso no se logra entender si quiera lo que esto significa y las implicaciones que tiene.

Continuando el análisis en la misma tónica, pero con una herramienta distinta como son las interpretaciones que los estudiantes realizan sobre imágenes que reflejan el manejo de las nuevas tecnologías se aprecia el apuntalamiento de las representaciones sociales de su formación académica basada en la significación de los aprendizajes prácticos.

A1 “En la imagen, veo una persona con la computadora y al otro con un rotafolio, pues tal vez es la actualización de los maestros porque a veces hay maestros que nos encontramos dentro del aula que están actualizados y hay otros maestros que siguen dando las mismas clases como de hace veinte años, desafortunadamente.”

A2 "Esto me recuerda a ciertas cosas que aprendimos aquí en la universidad, el uso de las consolas de las cabinas de radio incluso aquí en la siguiente imagen igual es como una cabina de radio, un estudio de radio y bueno, muy pocos recuerdos porque pues en lo que es esta materia de radio no se llevó una materia, creo, entonces fue un semestre como que "¡ay!" igual el maestro, así como que no mucha práctica."

A3 "… me recuerda al Centro de Cómputo, es casi idéntico, entonces me recuerda a las clases que se toman ahí […] era mucho de llevarnos a usar Excel para sus clases, entonces pues ahí íbamos; el maestro de diseño, el maestro de televisión para algunas cosas de video."

En sus palabras, los egresados no privilegian lo conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidencia un aprendizaje instruccional que no contribuye ni al objetivo del proyecto planteado por la institución; en la formación de un sujeto con formación integral, no se aprecia, un saber claro de los fundamentos teóricos de la comunicación. Se minimiza la función del desarrollo de competencias cognitivas, sin embargo, toman postura detractora frente a los profesores y a los espacios de construcción de conocimiento.

En estas expresiones no se advierte ni siquiera una posible lucha por obtener un capital simbólico que les de cierta legitimidad y prestigio. (Bourdieu y Passeron, 1973) No muestran, por lo menos un estado de conciencia de sus capitales, inclusive parecen bastantes carentes. Por ello, no les permite plantearse el tema del prestigio o de la aspiración por lo menos a posiciones destacadas en un campo comunicativo que aquí no aparece por ellos indicado. Están en el nivel más básico de

encontrar trabajo y tratar de conservarlo. Destacan el manejo de ciertas herramientas que, aunque algunas fueron adquiridas fuera de la institución, no son elementos suficientes para competir ante los demás agentes que encuentran en el ámbito laboral. Lo que recuerdan y a lo que se aferran de su formación es a la dimensión técnica, pero resulta que incluso ésta es deficiente, tanto así, que debieron tomarla fuera de la universidad.

En la búsqueda por entrar al ámbito laboral, la escuela les debería otorgar cierta distinción por la adquisición de conocimiento, diferenciándolos de los que sólo aprenden de forma empírica en los centros de trabajo; sin embargo, se aprecia que únicamente apelan al hecho de haber cursado estudios universitarios, para que se les dé un reconocimiento en cualquier campo que participen y no por mostrar capacidades cognitivas y técnicas adquiridas en su aprendizaje.

La identidad de los egresados en este campo se refleja en que el deseo de ser reconocido por los demás y en la intención de evidenciar que es egresado universitario, y como grupo se valora una intención de trascender en un ámbito laboral, no obstante, la queja por no tener mucho acceso a la tecnología.

A1 “En esta imagen me encuentro a un grupo de personas haciendo una grabación o tal vez un programa, el valor que me da la experiencia de esta imagen es que fueron muy escasas las prácticas que encontramos dentro de mi formación académica.”

5.2. Formación histórico-social

Formar académicamente al licenciado en comunicación implica no sólo el conocimiento y manejo de tecnología, sino también acercarlo a la mediación crítica y propositiva a partir de un reconocimiento apropiado del entorno político y social de su comunidad, Estado y país. La formación de los comunicólogos debe estar basada en un equilibrio necesario y actual, entre los conocimientos teóricos que sobre la comunicación e información proporcionan tanto las ciencias sociales como los saberes humanísticos y el aprendizaje en el uso de las capacidades expresivas de los instrumentos técnicos, que intervienen en los procesos de producción de la comunicación.

Al igual que varios de los conceptos que se emiten de manera relevante en esta investigación, el pensamiento crítico, se hace importante para consolidar un real y efectivo entendimiento del mismo.

El pensamiento crítico en el ámbito educativo, tiene como propósito la búsqueda de la liberación del ser humano, gracias a esta reflexión desde lo pedagógico, contribuye a descifrar formas en el que ser humano sea un sujeto activo en la comprensión y análisis de la sociedad.

Partimos entonces de otra de las preguntas de investigación para vislumbrar las representaciones sociales al respecto. ¿Cómo interpretan los egresados sus saberes en cuanto a sus virtudes éticas, conciencia social y capacidades políticas?

Se analiza aquí el nivel de capacidad del egresado para pensarse y evaluarse así mismo, desde sus evocaciones en términos de reflexión de los conocimientos tanto académicos, contextuales y cotidianos; es decir,

un discernimiento al servicio de sí mismo y de su empoderamiento personal.

A1 "Hay una maestra que pues en particular, nos daba enfoques teóricos contemporáneos, entonces uno escucha la materia y dice: ¡ay! ¡Que pesado! , sí que pesado ¿no? y que aburrido porque otra vez es leer, leer y leer teoría; y no, ella llegaba con sus diapositivas y luego nos ponía a veces a acomodar el salón, a hacer espacios y nos ponían en el suelo a jugar con crayolas y llevaba plastilinas y llevaba esto y lo otro y nos explicaba de una manera como si fuéramos niños de kínder, y nos quedaba a veces tan claras las ideas que nosotros decíamos: Bueno, si todos los maestros fueran así, porque ella decía, *es que les traigo la idea masticada,* para que les pueda quedar, para que les pueda gustar, y se preocupaba siempre por dar cada clases; igual había otra maestra que por ejemplo, nos ponía a exponer, y luego ella daba un retroalimentación al final de cada exposición y nos decía a veces, esto que ustedes explicaron está mal, porque el concepto realmente no es así, y ella nos profundizaba siempre más las ideas."

Las respuestas, más comunes, frente al interrogante sobre el desarrollo de sus capacidades de análisis basado en la compresión de lo cognitivo y su aplicación en el ámbito social, es el reconocimiento y la importancia que guardan dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor que facilita el ejercicio de análisis; es decir, aprecian el que éste les otorguen el conocimiento digerido y se aleje de una visión cognitiva que permita entender el devenir histórico social.

Como representación social se ubica al profesor como núcleo central, este agente social establece las normas para el aprendizaje y permite la interacción con el grupo; se configura un rango de orden político que lo

instaura como símbolo de poder. El profesor representa la significación de la escuela como institución social y aunque en algún momento tengan algún desacuerdo, lo ven como la autoridad que los forma y los evalúa. Se muestra claramente una visión paternalista de la educación, el profesor como prolongación de los padres o quizás en su sentido religioso, como un pastor.

Sobre estas evocaciones también se observa una racionalización de las formas educativas sustentadas en un acatamiento de obligaciones y asegurado por un sistema de reglas donde impera la idea que el profesor, por el sólo hecho de ejercer la docencia está calificado para esa función. Además, se distinguen principios de jerarquía por los niveles de autoridad que implican un sistema rigurosamente instituido, en donde los alumnos pueden reclamar disposiciones, pero sólo bajo procedimientos preestablecidos por ordenamientos administrativos.

En este sentido, la relación de los agentes, profesor-alumno, incita a reflexionar sobre la atención en ocasiones perturbadora que el profesor universitario dedica al papel o al nivel de representación en las clases. Estos actos que, de manera más extendida, se celebran en los espacios áulicos de la Licenciatura en Comunicación, no dan muestra de criterios adecuados para la precedencia universitaria.

Además aunque exista una diversidad de actuaciones tanto del alumno como del docente relativos al aprendizaje, no todos conducen a un rendimiento académico avanzado, así pues, se refleja que el problema está en la construcción cognitiva y en cómo se esparce y arraiga en su entendimiento, de manera que los procesos continuos para el aprendizaje y los resultados de éstos, no se ven congruentes con las expectativas declaradas por la institución, ya que su perspectiva, al

menos en sus planes y programas de estudios, es posicionarse frente a los empleadores, como una universidad de calidad que le otorgue legitimidad.

A2 "… me encontré con profesores que evalúan solo con la asistencia, entonces, digo, eso es bueno porque estando presente aprendes, a menos que llegues a dormir nada más a la clase, pero pues si estoy en desacuerdo con eso porque tendría que haber un método de medición para saber si realmente están aprendiendo lo que se desea en el programa porque hay programas que deben de calificar."

En estas declaraciones, no se vislumbra un ascenso del conocimiento por la implementación de la flexibilización curricular; bajo esta formación académica debería haber cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje que conlleven, entre otros aspectos, a la formación de la autonomía como principio del aprendizaje, al manejo asertivo de la comunicación pedagógica, al mejoramiento continuo de las didácticas específicas, a la exploración de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje sustentado en un mejor desarrollo cognitivo y, en términos generales, a la comprensión de las teorías y habilidades de la comunicación.

No se percibe una formación de un profesorado altamente competitivo, capaz de superar el posible rezago de la institución educativa, frente a otras modalidades e instituciones más dinámicas y eficaces de socialización y difusión del conocimiento.

De modo que, la línea de pedagogía y didáctica, como pilar fundamental de la estructura académica de esta licenciatura, no se basa en los procesos de formación del profesorado; en la revisión crítica de las

prácticas pedagógicas, de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de nuevas configuraciones didácticas, entre otras problemáticas que sustentan un programa educativo para responder de manera natural a las finalidades, objetivos y metas de la licenciatura en comunicación. Estas prácticas educativas pueden ser advertidas desde la función organizadora.

En la propia amplitud de centralidad, los egresados exhiben una dependencia cognitiva, hacen referencia a la actitud y las acciones en el caso de los profesores que están vinculadas directamente con sus procesos enseñanza-aprendizaje. No obstante, el control lo sigue ostentando el profesor, porque hay una sujeción contextual de autoridad permitida por la interacción habitual que mantienen. Bajo esta condición se ejecuta una función generadora, puesto que la sumisión ante el conocimiento del profesor mantiene la representación de escuela tradicional. Sin duda, adquiere relevancia alarmante que se le otorgue a la asistencia un peso específico en la evaluación, cierto es que importa que los alumnos asistan, pero darle valor como elemento de aprendizaje esta fuera de lugar. La asistencia es una obligación intrínseca del alumno y por tanto no es necesario darle calificación por acudir al aula.

Estas respuestas no dan la importancia a la enseñanza de los profesionales de la comunicación, no se percibe una visión crítica donde pueda desarrollar la capacidad para analizar problemas, buscar soluciones, asumir responsabilidades, ser líderes sociales y futuros ciudadanos; comprometidos con el entendimiento de las problemáticas sociales para que trascienda las fronteras de la escuela y lo social, un ser humano que traduzca el conocimiento en la formación de conciencia y en la tendencia ideológica constructiva; como estudiante primero y como egresado después.

Sólo se quedan en la barrera del decir en palabras lo que es importante dentro de ese espacio áulico. Son concepciones valorativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que reflejan una intencionalidad política en la formación profesional, más no una real intención práctica para los mismos.

Dentro del este mismo ámbito de lo central, la función organizadora de las representaciones de los egresados, se refleja a partir su discurso, ya que se percibe una mirada de la escuela tradicional de mera transmisión de conceptos y un estudiante con un estado de análisis precario, casi nulo, que modifica su noción de sí mismo al cuestionar algunas actitudes del docente que complementa el campo universitario.

En la constitución del núcleo central de las representaciones del egresado, el profesor cumple un rol significativo y lo ejecuta a través de la transmisión de conocimiento, ya que él o ella se encargan de la enseñanza de conocimientos elementales, debido a que este saber concede las significaciones imprescindibles en la institución universitaria y en el sentido mismo de la esencia profesional.

Ahora, lo periférico que se funda en la concreción que resulta del anclaje de la representación de la realidad y permiten revestirla en términos concretos (Abric, 2001), se manifiesta claramente en la hegemonía que adquieren las opiniones del profesor. Los egresados manifiestan un mayor reconocimiento a los comentarios del docente más que a los propios contenidos patentizados en los programas y el Plan de estudios.

En referencia a la identidad, se construye en el ejercicio de la práctica cotidiana, se alimenta de la confrontación generada entre los

imaginarios de los propios egresados, los de las instituciones donde desarrollan su labor y los de la sociedad en su conjunto. A partir de los planteamientos de Castoriadis (1981), se entienden que dichos imaginarios cumplen una función estructurante, en este caso en el ejercicio de una profesión, pero a su vez operan en la búsqueda de nuevas representaciones acordes al momento socio-histórico. Por ende, el ejercicio profesional de los egresados debe resignificarse al mismo tiempo que se constituye como tal, lo que implica que estos jóvenes deben definir y redefinir su rol de manera constante.

Ante estas valoraciones de sus experiencias, la afirmación anterior resulta incoherente, ya que los egresados no manifiestan una mirada crítica al momento de encontrarse ante la complejidad social. A pesar de tener un alto contenido teórico en el desarrollo de su carrera, no contemplan subsanar sus posibles deficiencias de aprendizaje con la necesidad de una formación constante y una capacitación continua, lo cual le daría una posibilidad más amplia de afrontar con mayor preparación el mercado laboral.

A3 "… la mayoría de los maestros nos lo decían, era que pues nunca hay una verdad absoluta. Que, por ejemplo, un medio de comunicación puede decir una verdad que es para el medio, por ejemplo, y este, pero pues esa verdad que ellos dicen puede tener trasfondo un interés de algún tipo, ya sea político o de otro tipo y otro medio puede tomar esa misma nota de alguna otra forma, entonces hay que analizar siempre la información y siempre saber que cada quien tiene su propia verdad de algún tema."

De este modo hay una trascendencia en la opinión sobre los profesores, porque remarcan la importancia del análisis de la información, cierto es

que los profesores deben educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, y que los propios egresados se conviertan en intelectuales transformativos que desde esta noción como intelectuales procuren unir la teoría con la práctica; sin embargo, al no haber un manejo conceptual y teórico de las problemáticas, se queda en un mero reconocimiento a lo dicho por el guía académico de su profesión. Se considera que los profesores son agentes, que no sólo transmiten cultura, sino que también la producen; los egresados representan al maestro como un sujeto con conocimientos y aunque no recuerdan los posibles fundamentos de cómo analizar cualquier problemática, a la opinión del profesor le otorgan un valor intelectual; lo cierto es que todo ello no alcanza para forjar estudiantes analíticos, críticos y reflexivos.

Como bien dice Bourdieu (citado por Leonardo, 1986), toda cultura tiene arbitrariedades culturales y de forma invariable con el proceso de socialización se adquieren estas por el hecho de vivir en una sociedad dividida en clases donde coexisten diversas culturas. De esta aseveración se concluye que todo sistema educativo tiene sus propios arbitrarios culturales.

El funcionamiento de una escuela se basa en la autoridad, cualquier estudiante debe aceptar que el docente tiene derecho a decir que líneas del conocimiento estudiar. No obstante, existen límites que en caso de sobrepasarlos se demerita o desaparece la legitimidad de su enseñanza. Las evocaciones que este agente narra, exteriorizan las aserciones anteriores.

A1 "… en la siguiente imagen me encuentro a dos personas, una persona obesa y la otra persona delgada, pero se encuentra con muy poco espacio, tal vez estos son compañeros de clases a veces que, en

los cuales nos encontramos y ellos quieren abarcar como que a veces más con los maestros, estar ahí como más pendientes… ¿Cómo explicar? En algunas ocasiones si, logré ver de que había compañeros que lograban llegar a una amistad con los maestros y como que eran más flexibles con ellos y a veces uno se sentía si de que bueno, como yo no me llevo con el maestro no puedo salir como ellos".

Estos estudiantes como agentes sociales, luchan para adquirir reconocimiento dentro del campo educativo, para ello aceptan las reglas que se establecen en la relación profesor-alumno, cuestionando sí, pero a fin de cuentas sometiéndose.

Los jóvenes egresados ven con cierta normalidad estos comportamientos dados en la Universidad, primero porque estos agentes reconocen a su centro educativo como soporte de sus trayectorias educativas y por ende aceptan estos *habitus institucionales* que le permiten participar en este campo y prepararse para afrontar el siguiente que es el laboral. Independientemente que con posterioridad se aborda una categoría sobre el tema ético, se aprecia aquí de forma relevante un extravío en la relación de los alumnos con los profesores, por lo que es cuestionable que, por tener amistad con el maestro, el alumno obtenga un beneficio al momento de ser evaluado.

A2 "… siempre había compañeros como que les interesaba más las cosas y de repente si yo tenía muchas dudas de algo o había que hablar de un tema nos dedicábamos a estudiarlo entre todos, entonces es una experiencia muy padre ahí porque entre alumnos todos tenemos más confianza y ya pues, puede trabajar un poco más."

A3 “Lo bien que se siente, por ejemplo, haber terminado la universidad, saber que formas parte de una gente selecta que decide superarse y bueno, formar parte por ejemplo de una empresa, por ejemplo, en mi caso a nivel nacional, en la cual pues, hay chance de seguir creciendo, de desenvolverte en tus áreas laborales de tu profesión.”

Las interacciones que los egresados mantuvieron en el campo educativo le dan sentido a sus conductas, parten de sus referencias para adaptarse a una nueva estructura social, además que evidencian a sus conocimientos y creencias como reveladores de la diversidad de apreciaciones que existen en una organización social.

No se ve en estas expresiones a una Institución relacionada con un proceso de formación profesional que vaya más allá del espacio áulico y de las normas puramente escolares, así como del ámbito puramente teórico; no se aprecia por parte de los alumnos el contacto permanentemente con la comunidad local y sus problemáticas, para que los estudiantes asuman un rol más proactivo frente a la búsqueda de soluciones concretas de intervención en zonas concretas del Estado o con respecto a grupos sociales específicos.

Se percibe en las narraciones de los egresados la búsqueda de la legitimidad y reconocimiento social que atañe a la formación universitaria, éstos se vinculan rígidamente al currículo de su institución y generan aprendizajes que se limitan sólo a lo que se les evaluará, aun así identifican que el estudiante entra en un proceso de reificación social, a través de la autovaloración de ser universitario que se conceptualiza como un sujeto con característica instrumental con reconocimiento en la sociedad por formarse en el nivel universitario.

5.3 Valores éticos

En el ámbito profesional, la ética se manifiesta en las inquietudes concernientes al buen desempeño profesional, el profesionista debe ser garante de las consecuencias de su actuación antes de llevarla a cabo. Los principios éticos, en este aspecto, se constituyen en criterios para la toma de decisiones. Pero como tales, resignan una visión de amplitud relativa; según la índole de la situación, al criterio de cada cual.

Los conocimientos y las habilidades del profesionista de la comunicación, implica una reflexión profunda para reconocer los cosmos de un escenario que requiere de juicio ético, evaluarlo y tomar las decisiones que resulten adecuados con los principios rectores de la ética. A fin de cuentas, las decisiones que se toman en el ejercicio profesional son personales y debieran ser asumidas en forma responsable e informada.

Por supuesto que los saberes que se manifiestan en un comunicólogo deben sostenerse con un carácter cognitivo reforzado de valores éticos; con la ética debe aspirar a ser un sujeto capaz de conocer los aspectos valorativos y normativos de una sociedad, cuya sensibilidad social sea capaz de llevarlo a reflexionar los efectos que tienen las acciones de su profesión.

Vale la pena recordar el perfil de egreso de la licenciatura en comunicación de la UJAT, el cual plantea formar personas con capacidades profesionales y éticas para atender necesidades de comunicación en diversos ámbitos con base en el diagnóstico y análisis de las realidades vigentes en el país y en el mundo.

Por ello, continuando con la revisión de las representaciones sociales es prudente partir de otra pregunta de investigación al respecto de la línea de formación de los egresados. ¿Qué hábitos de carácter ético, social y político destacan los egresados de su formación profesional?

Los tipos de problemas caracterizan las representaciones del ejercicio ético, en tanto asignan puntualidades referentes a las formas de entender y conceptualizar los ámbitos y dimensiones asociadas a la práctica profesional. Así se logra identificar los escenarios y características que dan como resultado los potenciales conflictos y serios dilemas y problemas éticos que deben enfrentar en su práctica.

A1 "En varias materias, tocamos esos puntos, era por ejemplo en el periodismo, al escribir, siempre hay unos puntos en los que tenemos que respetarlos no, y pues los medios igual juegan un papel actualmente muy importante y el hablar por hablar pues igual a veces puede desatar ciertas cuestiones.

A2 "… el periódico donde estuve es el más vendido del estado de Tabasco, y me tocó incursionar en el área de televisión y un manejo de información muy importante por parte de reporteros es una información muy corrupta pues, definitivamente yo creo que sí."

A3 "… eran muy pocas veces en las cuales por ejemplo estaba en desacuerdo, por ejemplo, con la exposición de algún compañero, ¿no? Pero me expresaba. Y si en la misma clase, pues, entre todos se discutía y se veía, a fin de que no nada más fuera retroalimentativo para una persona sino para todos."

En estas narraciones, encontramos que el núcleo central aparece representado como un *compromiso relacional con los demás*, cuya esencia es la buena relación con ese otro que además debe ser resguardada, cuidada y cultivada. Su desarrollo se ancla primero en el campo del aula (donde el desacuerdo no era la prioridad), y luego lo reproduce en el campo laboral. Así, el ejercicio ético de la comunicación se caracteriza y es demarcado por la confidencialidad del manejo de información como temática fundamental. En la función generadora, aparece como contenido central la evidente falta de definición del rol profesional que otorga ambigüedad a su ejercicio y dificulta el reconocimiento del campo, la conceptualización y reflexión de la ética no se avizora, sólo en asignaturas específicas y en el manejo de información de cualquier medio masivo.

Desde la función organizadora, el aspecto central de sus representaciones se vislumbra de forma evidente en su práctica comunicativa, ya que, perciben sus contextos laborales marcados por las mismas ambigüedades de su formación académica y desconocen algunas prescripciones y demandas que contextualizan el ejercicio profesional ético. Esto es percibido como una oportunidad y, en otros casos como una limitación, no obstante, es en los tradicionales medios masivos de información donde el entorno laboral parece tener un mayor conocimiento de su profesión, ahí se aprecian los conflictos por la superposición de roles y los problemas de poder. De lo anterior, se desprende que los contenidos periféricos de la representación del ejercicio ético giran en torno a los elementos que caracterizan su núcleo.

En este sentido, desde la función reguladora de lo periférico se ven algunos componentes que otorgan movilidad y permiten entender la pluralidad de percepciones en cuanto al ejercicio ético de la profesión;

así el contexto determina las normas y con ello la adaptación a la multiplicidad de realidades del ejercicio. Sin embargo, según Abric (2001), el sistema periférico funciona como defensa de la representación; los aspectos sociales se simbolizan en las conductas y la comunicación que determinan actualmente su práctica, además que modelan la comprensión y respuesta frente a nuevos contextos de su ejercicio profesional.

Así, al existir diversas visiones de lo ético, dependiendo del escenario, éstas legitiman o no actos evaluados como correctos o incorrectos en el desempeño del comunicólogo.

A1 "Después de salir de las prácticas profesionales, me di a la tarea, más que nada, de buscar un empleo, buscar la información de que realmente necesita un egresado en cualquier área para poder laborar, entonces en muchos de los casos, ahora si me encontré con la barrera de que, pues más que nada lo ya conocido, la experiencia que se pide. Entonces la experiencia es muy poca, aparte de eso, en muchas empresas o lugares en donde estuve buscando, te piden inglés, el 80% del inglés; mi inglés ahora es muy bajo"

A2 "… sucede muchas veces porque pues tú tienes una idea y vas y se la cuentas a otro y el otro ya "pum" ya la dio. Entonces por ese lado si había personas, así como que te preguntaban qué hacer en dado caso que les tocara a ellos, pero pues uno va aprendiendo quiénes son ese tipo de personas que te pueden robar las ideas, y a opinar cuando se debe opinar y cuando no pues no."

A3 "… por ejemplo, había que entregar un trabajo, un análisis de algo. Este, pues, la fecha era importantísima, porque contaba bastante para

que los resultados de nuestra calificación estuvieran a tiempo. Entonces sí, si era bastante importante."

Se puede identificar en sus representaciones que hay conciencia de la necesidad de especialización para el ejercicio profesional y ser más competentes, además se observa también un acuerdo respecto de algunas conductas que serían aceptables como éticas; ejemplo la puntualidad en la entrega de trabajos, *no cómo parte de su actuar* sino sólo por recibir un beneficio a cambio (como calificaciones).

Es significativo destacar que otras nociones complementarias al núcleo de la representación como la concepción del respeto, se ven traducidas en comportamientos que son notoriamente identificados como éticos y que, según sea el caso, son vistos críticamente (no es ético) o como actuaciones deseables (es ético).

Profundizando al respecto, las representaciones que arrojan las imágenes mostradas exprofeso para la valoración de la ética, se visualiza egresados con una identidad grupal cimentadas en identificaciones mutuas que le permiten ser ellos mismos; esta ritualización que Erikson (1987) la plantea como un proceso afable sustentado en la adquisición de sentimientos y actitudes frente a la existencia propia y la de los demás. No importa si se rompe la regla, lo significativo es el respeto en este caso a la libertad de expresión que termina dándole una identidad propia; el egresado como sujeto se sumerge en la comprensión del panorama social que lo rodea.

A1 "La siguiente imagen es un grupo de jóvenes peleando, exigiendo algo, haciendo su revolución por ahí, eh si me encontré uno que otro grupo igual estudiantil que eran rebeldes ahí, que dentro de esa

experiencia es tal vez recordarlos que igual eran muy revolucionarios y ponían sus carteles, sigue siendo creo parte de la libertad de expresión."

La identidad se constituye por la necesidad de confiar, de ser aceptado y obtener el consentimiento de otros, de ser definido por lo que uno puede desear, de ser estimulado a lo que uno podría llegar a ser, y de hacer bien lo que uno es capaz de hacer, sigue la toma de conciencia de ser parte de un colectivo integrado y de asumir un compromiso ideológico con esa comunidad de intereses.

A2 "… no nada más somos, como decía el maestro, que no debemos nada más informar y decirle a la gente, que hay gente pobre. Sino que debemos de ser proactivos y por ejemplo diseñar programas; diseñar fundaciones en las cuales podamos ayudar a la gente, no nada más es informarle a la gente que existe, sino formar, ser parte de la gente que ayuda."

Estas vías indeterminadas han de ser agregadas y entendidas como base de la dinámica de construcción de identidad sobre la cual el sujeto elabora cualquier representación social y por eso son relevantes.

A3 "… en esta imagen es una persona que está observando lo que hace otro, entonces solo puedo decir que me recuerda a un compañero. Que, por ejemplo, trabajabas con ellos en una materia y entregabas un trabajo, y bueno luego hay materias que van ligadas y este, y ya no estás con esa persona en ese equipo, y esa persona tomaba el trabajo que tú hiciste con él para nada más agregarle algo más y entregarlo."

Recuerdos de este tipo sugieren ciertos interrogantes acerca de qué clase de imagen de sí se construye a partir de trayectorias confusas, o

cómo se posiciona una persona con estas características respecto al resto de la sociedad a la hora de definirse y buscar reconocimiento.

Estas expresiones dan muestra de que a pesar que en el Modelo Educativo (UJAT, 2005) y el Plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Comunicación, plantean una correlación de los códigos del buen comportamiento social con el ejercicio profesional de la comunicación, hay una ausencia de crítica y reflexión de las normas éticas imperantes en los sistemas sociales y comunicativos vigentes. No se percibe un profesional de la comunicación eligiendo un enfoque cuestionador de su realidad, al contrario, parece acomodarse al poder, al quitar la vista de los graves y contundentes problemas de la sociedad (la violencia, la inseguridad, la corrupción, la injusticia, la inequidad, el desempleo, etc.).

La formación ética de estos jóvenes egresados patentiza un cumplimiento sólo de exclusividad calificadora, no de aplicación de los valores éticos en cualquier circunstancia profesional; darle calificación a la asistencia escolar sin orillarlos a la reflexión de la importancia de ser puntuales y responsables en cualquier actividad, refleja una universidad que se ha quedado en los documentos rectores. No se traslapa esa barrera de la adquisición pura del conocimiento, no se distinguen herramientas que permitan comprender las fuertes implicaciones del no aterrizaje de los valores éticos en la formación de un comunicólogo.

Pareciera que la universidad, atiende esta situación incluyendo una asignatura de ética, sin embargo, es un aprendizaje de conceptos que no alcanza para que el alumno asuma compromisos que le permitan afrontar con inteligencia y audacia las diversas problemáticas sociales, incrementadas en mucho por comportamientos faltos de ética de los

propios seres humanos. Esto se identifica también en el contenido de las asignaturas que conforman el Plan de estudios; si bien se señala la transversalidad de los valores éticos en el Modelo Educativo (UJAT, 2005) estos se desdibujan o se pierden en los contenidos, actividades de aprendizaje y la puesta en marcha de las asignaturas. Las narraciones de los egresados dan cuenta de ello cuando expresan sus anhelos de ayuda a las demás personas basados sólo en las propuestas del profesor; existe una ausencia de un ejercicio reflexivo sobre los valores que sustentan su práctica profesional, tampoco se percibe comprensión del concepto de pluralidad en una realidad donde no asume compromiso para afrontar situaciones sociales difíciles. Su formación universitaria no refleja en ellos, seres virtuosos con intención de contribuir a una sociedad abierta provista de diversidad de opciones ideológicas, culturales, políticas, morales y filosóficas.

Los elementos de identidad los cultivan desde sus experiencias escolares, desde sus relaciones con sus compañeros, pero sobre todo desde sus relaciones con sus profesores.

Un elemento imprescindible en la construcción de la identidad como es el reconocimiento, está ubicado en el seno de la experiencia conflictual y social de las relaciones humanas (Sainsaulieu), más aún en épocas de crisis. Paradójicamente, el deseo de reconocimiento aglutina en torno a la misma búsqueda a sujetos distribuidos desigualmente en la estructura de poder. Es decir, si bien la búsqueda los asemeja, la posición de cada uno dentro de la estructura social los diferencia, porque siempre hay grupos expuestos a mayores riesgos de salir perdedores en la búsqueda de reconocimiento social y personal. Y, de nuevo, este análisis remonta a la reflexión acerca de aquellos individuos que reiteradamente enfrentan la experiencia del fracaso de sus deseos.

Porque en esta búsqueda también se ponen en riesgo aquellos elementos como la confianza en sí, su capacidad o el sentido del mundo. Entre estos deseos, el central es aquel deseo de ser reconocido por los otros asociados al reconocimiento.

Las representaciones encontradas permiten observar que el grupo de egresados participantes en este estudio se encuentran preocupados por ejercer una buena práctica, fundada en las reglas que se asumen como ocasionales temporalmente, pero arbitrarias en algunas situaciones. Es decir, sólo cuando el entorno lo permite respetar la norma. Es así como la garantía y sostenimiento del buen manejo de la información se constituye en el valor, guía o principio primordial que caracteriza su conducta ética, bajo esta idea, se transforma su cualidad distintiva en el centro de la representación; ser ético dependerá de las circunstancias, situaciones que son fomentadas desde la formación universitaria.

5.4 Formación universitaria ante las expectativas de empleo

Toda institución educativa pretende dar a sus alumnos una formación llena de habilidades cognitivas y tecnológicas, con principios éticos y una visión crítica de la realidad; establecer en ellos, un conocimiento pertinente ante el reto del ámbito laboral actual.

De manera habitual, la función social de la Universidad se planteaba como una correspondencia directa, educación superior igual a conocimientos y estos aplicados en la sociedad. La educación superior asignaba su propia definición de conocimiento y lo transmitía a la sociedad. Ahora, por el contrario, se demanda de las Instituciones de Educación Superior, deducir las exigencias de la sociedad,

especialmente las del mercado laboral, atendiendo a las competencias y habilidades que el profesionista requiere.

Como en todas las profesiones, el campo profesional del egresado en comunicación está en constante lucha y reconfiguración, el hecho de que los medios masivos sean su campo natural y legitimado socialmente, hace difícil la aceptación y ejercicio en otros contornos sociales, de tal forma que la actividad de un profesional de la comunicación se torna un tanto confuso ante los posibles empleadores.

Ante la pregunta ¿cómo evalúan los egresados las expectativas de trayectoria que les promovió la Universidad y las oportunidades concretas de desenvolverse que tuvieron en el campo laboral y el ámbito social? Los jóvenes egresados narran sus primeros acercamientos al ámbito laboral.

A1 "… el primer mes sí, me dejaron dentro del área en la que yo elegí estar que era comunicación social, ahí realizaba tomas fotográficas porque ellos dan como unas asesorías de transparencia, derecho a la información, datos personales; entonces ahí había que tomar evidencias fotográficas, teníamos que subir información a las redes sociales, me encargaba de subir la información, de hacer pequeños guiones para… o ideas, para los anuncios que ellos hacían en la radio. También realicé la actualización de la agenda de medios que ellos tenían, que trabajan mucho con los reporteros y hacia unos pequeños reportes."

Se percibe en estas expresiones, un énfasis en una connotación del *saber hacer* y no tanto en el *saber ser*, estas expresiones sobrellevan reducciones y dislocaciones de un conocimiento integral, sin embargo,

se transfiguran en representaciones sociales con algunas similitudes con la formación acreditada en su institución.

A2 "… la verdad que no fue suficiente, yo esperaba un poco más, aprender un poco más, más que nada que nos dieran cosas que nos sirvieran, en este caso nos sirvió de mucho lo que fue el servicio social, fue el, el servicio social lo di en el Instituto de Educación para Adultos ahí, más que nada aprendí muchas cosas, de hecho ahí fue uno de los lugares que más me gustó porque aprendí cosas como a tratar con adultos, a aplicarles exámenes, cosas que hace un profesor básicamente, entonces eso es algo que no te están enseñando aquí en la universidad, entonces a mí me sirvió de mucho eso."

En lo que respecta a los contenidos de las asignaturas y su desarrollo, formativo se ve en el discurso, juicios críticos respecto a las competencias inculcadas. Valoran como dos universos disímiles que en la Universidad no consiguen ponerse en contacto. Los estudiantes perciben un abismo entre el conocimiento al que acceden en la carrera universitaria y aquello que infieren como realidad, y que presumen libre de interpretaciones.

A3 "Trabajo para una empresa nacional llamada "Capital Media", que bueno, actualmente en el estado tiene radio llamada "Capital FM". Este... Sí, ahí es donde prácticamente me desarrollo laboralmente… En su mayoría casi, casi todo, Eh... Por ejemplo, en el área de lo que es investigación, es prácticamente lo único que no uso, pues, porque, por ejemplo, periodismo, este, publicidad, diseño, este, divulgación... todo. Todo está inmerso."

En relación a la presencia de símbolos o semejanzas que revelen la incidencia de representaciones sociales sobre el saber, este no aparece relacionado con el uso de método científico, sino con la experiencia; la que se vincula con un conocimiento práctico. La reiteración de expresiones como *casi todo en el área de lo que es investigación, es prácticamente lo único que no uso*, refleja una valoración al conocimiento de lo técnico y su uso cotidiano en las esferas laborales y un desprecio por lo teórico y metodológico.

Es evidente la no correspondencia entre el nivel de estudio de los egresados y el nivel que ocupan en el empleo los egresados, se percibe el poco uso de la formación cognitiva en los espacios laborales, remarcado por el bajo nivel jerárquico dentro de la empresa, en la cual son asignados a trabajos netamente operativos donde solamente se les demanda conocimientos básicos y técnicos. No hay elementos suficientes que permita aseverar que la universidad atiende esas disincronias, no obstante, el egresado no manifiesta preocupación por ellas; no se perciben expresiones de insatisfacción por la pretensión de enseñarles un conocimiento amplio y superior que le otorgue la factibilidad de localizar una vía a empleos de mayor rango y reconocimiento de liderazgo.

No se avizora en los egresados reflexiones y actitudes necesarias para participar de forma plena y extensa en el ámbito laboral. Es significativo considerar que estos factores marcan una ranura que divide el éxito cimentado en la búsqueda permanente de actualización y el frecuente conformismo en las diversas actividades del empleo, que influye además en otras esferas de la vida.

Las representaciones sociales de los jóvenes egresados plasman el pensamiento de que el saber se obtiene mediante los años de estudio universitario, pero, sobre todo en el ejercicio de la práctica y la experiencia. No tanto en la comprensión de conceptos teóricos.

A1 "… a veces desafortunadamente todo lo teórico que encontramos dentro de la formación pues no lo vemos dentro de algún trabajo, dentro de la práctica profesional, al contrario, lo malo de todo esto es que nos encontramos con personas que tal vez sus conocimientos ya son muy obsoletos o están acostumbrados a trabajar de la misma forma que cuando encuentran algún cambio o en alguna innovación que nosotros a veces llevamos como que se atemoriza a poder cambiar, se sienten agredidos o a veces al poder brindar ideas que nosotros llevamos no , el poder hacer un pequeño cambio eso los aturde demasiado."

Esta reflexión muestra el perfil operacional solicitado en el ámbito laboral, resplandece el interés, la demanda y la presión social exteriorizada a través del requerimiento de los empleadores sobre desempeños específicos.

Si bien es cierto que los egresados narran discrepancias, también manifiestan un reconocimiento a la institución que los forma, el hecho que vislumbre la posibilidad de seguir formándose en la misma universidad, termina por resignificar las representaciones sociales de su enseñanza universitaria.

A2 "Pues dentro del estado de Tabasco es muy respetada la universidad, por lo que obviamente si pensaría yo en la UJAT. Básicamente sí, porque

a nivel educación está muy bien la universidad no solo a nivel estado sino a nivel país pues, nivel nacional.

A3 "La verdad sí estoy muy agradecido por ejemplo con la universidad por la oportunidad que se me dio. De formar parte de esta comunidad, por ejemplo, "Juchimán", de que pues, pues aprendí ahí, eh, muchas cosas, este, otras lo auto aprendí".

Se interpreta en estas evocaciones, que la representación social de Universidad, parte de una concepción tradicional, pero que al surgir un acontecimiento tiene que flexibilizarse. El valor del contexto universitario obliga al núcleo a resignificarse para subsistir. Además, es el egresado quien, a pesar de su visión contradictoria sobre lo aprendido, permite la regulación; es decir, hay una circunstancia nueva que rige el tránsito y la movilidad como algo permisible: la posibilidad de seguir formando parte del campo de la educación superior.

Por este motivo, la pretensión de los egresados se transforma, su proyecto de vida se sostiene, pero ya no está centralizado en la formación académica sino en las expectativas de empleo, ambiente congruente con los nuevos escenarios contextuales.

Con todos los acontecimientos afrontados, la Universidad se mantiene como el eje fundamental en esta representación, es la que simboliza el poder. En la tabla 3 se muestran de forma sintética el conjunto de representaciones que coinciden y se diferencian sobre la formación de los egresados.

Tabla 3

Representaciones coincidentes y disidentes en la formación de los egresados de la Licenciatura en Comunicación de la UJAT

Disidencias	Coincidencias	Limitaciones de análisis de egresados
Apatía en el proceso de enseñanza	Gusto por la práctica	Escasa capacidad de análisis y critica
Escases de herramientas tecnológicas en la universidad.	Interesados por la adquisición de habilidades técnicas y tecnológicas	Precaria capacidad de resolución de problemas
Adquisición de herramientas tecnológicas fuera de la institución	Aprendizaje experimental extra escolarizado	Parca reflexión sobre la importancia de los valores éticos
Congruencia del Plan de estudios	Deficiencia en la asimilación teórica.	Expresiones con poco manejo conceptual e insuficiente fundamentación teórica
Campo educativo como elemento de legitimización	El entorno universitario como reconocimiento social.	Poca visión de trascendencia laboral

Conclusiones

Sin duda que la evaluación continua es un elemento primordial en cualquier institución de educación superior, sobre todo porque permite identificar las debilidades y potencialidades en la formación académica impartida, con ello se busca mejorar e innovar sus métodos de enseñanza-aprendizaje. La sistematización de los seguimientos de egresados es un ejemplo de ello, realizarlos implica obtener las opiniones y sugerencias tanto de los egresados como de los empleadores en cuanto a la educación recibida, recabar información acerca del desempeño profesional, de las exigencias del mercado laboral y de las necesidades sociales son prioridades.

El propósito fundamental de estos estudios es aportar información para optimizar la calidad de la educación a fin de contribuir a la solución de problemas. En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco se han sistematizados los seguimientos de egresados para alcanzar este propósito, en específico en la Licenciatura en Comunicación. Si bien es cierto, que lo cuantioso de la información recabada, refleja un bajo impacto en la adecuación de los planes y programas de estudio, así como en el Modelo Educativo; ya que no parecen influir suficientemente en la toma de decisiones curricular ni en la puesta en práctica y por ende en la formación académica de los estudiantes.

Aunque fue después de alrededor de 10 años, la Licenciatura en Comunicación de la UJAT, comenzó a revisar sus planes y programas de estudio, en los últimos años, persistentemente trata de encontrar la formación adecuada a las necesidades del mercado laboral y definir el perfil de egreso idóneo a los tiempos y exigencias de empleo, así como de las necesidades propias del estado y la región, al contar en los

últimos 12 años con dos planes de estudios (2004 y 2010) y el Plan de estudios 2018 que iniciará en agosto de este año.

Los primeros seguimientos de egresados muestran la demanda de ciertas habilidades que el alumno requiere en el mercado laboral, destacan el razonamiento lógico-analítico, la búsqueda de información y las relaciones públicas, además que se destaca que solo el 33% manifestó que lo aprendido se relacionó con su trabajo.

El Modelo Educativo de la UJAT plantea el conocimiento como una construcción de una realidad, de ahí, que busca en el estudiante una formación integral donde desarrolle la capacidad de pensar, hacer, ser y convivir, que no solo adquiera conocimientos sino además los genere, que desdoble competencias, habilidades y destrezas, actitudes, valores, y hábitos que le permitan ampliar de mejor forma su ejercicio profesional.

El Plan de estudios de 2010, refuerza esta búsqueda esbozando al egresado como un profesional ético capaz de manejar aspectos teóricos-metodológicos y técnicos para abordar procesos comunicativos, fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales.

Independientemente de lo provechoso que puedan ser los seguimientos de egresados, la propuesta de este estudio fue analizar la formación académica de los estudiantes y su correlación con el empleo bajo las cuatro categorías mencionadas (1) competencias intelectuales y técnicas, (2) formación histórico-social, (3) valores éticos y (4) formación universitaria, que orientaron la exploración de información, la profundización del análisis y la apropiación de resultados así como de las conclusiones.

Si bien las representaciones en torno a la formación académica de los egresados de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y su relación con el empleo mostraron ser complejas, pero a la vez bastante demostrativas, se observa que no deja de ser importante para los egresados seguir percibiendo a su institución como un espacio propicio donde puede desarrollar ciertas competencias para afrontar las posibles oportunidades de empleo.

Formación universitaria

En el espacio escolar siempre hay algo que aprender, no importando que ese *algo* sea precario. La institución los prepara para una búsqueda laboral que no les genera muchas ventajas, el escaso manejo teórico conceptual de sus aprendizajes los mengua en sus capacidades de análisis y de crítica. Esto afecta a sus balances cognitivos, por consiguiente, repercute de una u otra manera en su identidad. Ya los egresados en los seguimientos de las cohortes 2002 y 2007-2008 dejaban ver que su formación universitaria tuvo énfasis en el desarrollo de un pensamiento crítico, trabajo independiente, aspectos teóricos, búsqueda de información y comunicación oral y escrita (ver figuras 4 y 9) y que el ámbito laboral las exigencias estaban [o están] dirigidas a habilidades para asumir responsabilidades, demostrar creatividad, capacidad para las relaciones públicas, la búsqueda de información, la comunicación oral y escrita así como el razonamiento lógico analítico (ver figuras 2 y 8); sin embargo, en las narraciones de los egresados del Plan 2010 esto se representa como limitaciones (ver tabla 3).

Limitaciones evidenciadas en un egresado con frágil personalidad para ejercer su profesión, escaso de una progresiva autonomía y responsabilidad, mermado de compromiso consigo mismo, para generar discernimientos para la adecuada toma de decisiones, en primera

instancia durante su formación universitaria y posteriormente en su ámbito laboral.

Competencias intelectuales y técnicas.

Es destacable que los sustentos teóricos pierden la fuerte significación que deben tener en la construcción de las competencias intelectuales en vinculación con las capacidades técnicas. Empero, ello debiera servir de base a posibles identificaciones de otros espacios de oportunidad laboral de los egresados.

Para estos egresados el vínculo teoría-práctica se vuelve frágil, aun cuando el aprendizaje no deja de ser significativo. Las identidades colectivas heredadas de períodos escolares están desarticuladas y no representan para los entrevistados discursos fuertemente interpelantes para la identidad; no sólo en la esfera de su formación para el trabajo, sino también en las demás esferas humanas. Esta contrariedad no es solamente por las condiciones heredadas sino fundamentalmente por la poca interpretación de los recursos teóricos adquiridos en su trayectoria académica, por consiguiente infiere en su construcción personal.

Ahora bien, los testimonios recogidos han mostrado que las representaciones sociales sobre sus capacidades técnicas que se construyen en circunstancias de mucha práctica, configuran imágenes positivas de sí o contestaciones frente a los otros que involucran nuevas oportunidades; la búsqueda extraescolar para sostener el aprendizaje tecnológico robustece sus pretensiones, les desarrolla un sentido del esfuerzo, porque para ellos, aunque el paso por la universidad les otorga un lugar socialmente reconocido, es necesario reforzar el conocimiento de herramientas tecnológicas fuera de los espacios universitarios. Es

decir, buscar un primer acercamiento al ámbito laboral a través de la experiencia en el uso de la tecnología, aunque en algunas ocasiones no haya remuneración económica.

El reconocimiento es posible mediante la interacción y la comunicación con otros, y no existe -sin aquel- construcción posible de identidad. Al reforzarse los vínculos, las fuentes de identidad también se amplían, a la vez que disminuye la exigencia de hacerse cargo de la construcción de sí mismo. La experiencia de la práctica tecnológica que pudo verse reflejada en el recorrido de los jóvenes por distintas organizaciones o empresas, exalta las posibilidades de intercambio con otras personas, y con ello la búsqueda de intereses comunes.

Formación histórico-social

Dentro de estas representaciones sociales, la dificultad de ligar secuencialmente y otorgar sentido a los diferentes momentos de su vida, ha sido una característica permanente del discurso de estos jóvenes universitarios.

Ello, por las condiciones objetivas que los limitan, así como por las habilidades intelectuales que entran en interacción con las primeras, los jóvenes egresados ven nebulosa la posibilidad de cultivar su propio futuro. La duda para elaborar un proyecto de vida que pueda ser mantenido en el tiempo y al cual puedan encadenar sus proyecciones, disputa el área de independencia dentro del cual estos egresados universitarios toman sus decisiones. En este contexto no es rara una representación del porvenir identificada por la duda.

La escabrosidad del contexto social e institucional se manifestó a través de valoraciones que justifican la inquietud por el futuro, por la inclusión laboral, por la articulación entre la formación universitaria y el mercado profesional, así como por la función misma de la institución.

Valores éticos

Sin duda, que la trascendencia de la ética se distingue cuando su práctica se desarrolla en la vida cotidiana, es decir, cuando va más allá de los documentos rectores de la formación universitaria; las narraciones de estos egresados, muestran representaciones con efímera expresión de hábitos éticos, políticos y sociales.

El comunicólogo que pretende formar la UJAT conlleva una carga de responsabilidades sociales y políticas, ello implica preocuparse por las necesidades imperantes del país, la región y del Estado, sin embargo, no se aprecian profesionistas interesados en ser mediadores que acerquen a cualquier habitante a la comprensión de lo público, lo privado, derechos y obligaciones. Sin embargo, no se concibe como un sujeto concientizador o agente político que se cuestione y analice los contextos económicos, sociales, políticos y culturales. No reflexiona sobre su responsabilidad moral que lo haga reaccionar ante las injusticias para sentir y preservar su identidad profesional.

Un comunicólogo, construye su identidad cuando aprende a serlo, cuando piensa en el diálogo como herramienta democrática y adquiere un rol ético, histórico y político; los aquí entrevistados no se reconocen como parte de una ciudadanía que requiere de su cosmovisión y de su actuar social, para rearticular las relaciones de los habitantes de nuestra colectividad.

Este estudio permitió revisar e identificar -desde el actor principal de la formación universitaria- por qué la formación integral no se refleja en la profesión de los comunicólogos egresados. Por lo cual, se sugiere este tipo de ejercicios con los egresados que permitan llevar a cabo una evaluación integral que retroalimente la restructuración del currículo y sea conducente para alcanzar las metas planteadas en este proyecto educativo. Es decir, que impacte en la práctica educativa y trascienda los espacios áulicos y en la identidad de los profesionistas.

La construcción de la identidad no puede formalizarse mientras los egresados no posean confianza en sí mismo -tanto cognitiva como emocional- que les de fortaleza para formarse como un sujeto preparado para afrontar las posibles dificultades de la vida misma.

Esta investigación podemos considerarla como punto partida para abordar diversas líneas de generación del conocimiento, que permitan a los actores de la universidad, tomar decisiones pertinentes con respecto a: la evaluación y adecuación de sus planes y programas de estudio; la actualización de sus formadores y de los propios estudiantes, así como la vinculación del currículo con el sector laboral. Entre las cuales pueden abordarse las siguientes temáticas:

- Trayectorias escolares. Estudios enfocados a esta temática podrían detectar durante la formación del universitario, los aspectos que influyen en la reprobación, deserción, bajas temporales, entre otros. No sólo como datos estadísticos sino causales desde la propia mirada del estudiante.
- Desempeño académico o formación integral del estudiante. El desarrollo de esta línea de investigación podría generar

información con respecto a los aspectos disciplinares, metodológicos y actitudinales que el alumno logra o no desarrollar durante su formación; la generación de conocimiento podría coadyuvar al ajuste de las metodologías de enseñanza, contenidos disciplinares, entre otros. Los programas transversales (servicio social, práctica profesional, empredurismo, tutorías, etc.) pueden ser considerados como objetos de estudio para la comprensión de formación profesional que se espera alcance el estudiante de comunicación.

- Perfil de egreso. Esta temática puede considerarse mediante investigaciones evaluativas que permitan valorar el logro de competencias específicas y genéricas, a partir de la opinión de los egresados y los empleadores.

Referencias

Abric, Jean Claude. *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán. 2001. Impreso.

ANUIES. *Esquema básico para estudios de egresados*. México: ANUIES. 2003. Impreso

ANUIES. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES, 2001. Impreso.

Araya, Umaña Sandra. *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO. 2002

Berger, Peter y Thomas Luckman. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu. 1997. Impreso.

Blumer, Herbert. "La posición metodológica del interaccionismo simbólico", en Symbolic Interaccionism. Perspective and method, Englewood Clifs, Prentice Hall (Traducción). 1969. Impreso.

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara. 1972. Impreso.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. El oficio de sociólogo Presupuestos epistemológicos. México: Siglo XXI.1973.

Bourdieu, Pierre. *Espacio social y génesis de las clases en Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo. 1990. Impreso.

Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa. 1993. Impreso.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J. D. *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo. 1995. Impreso.

Bourdieu, Pierre. Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario, España: Editorial: Anagrama. 1996.

Bourdieu, Pierre. *La Distinción*. Madrid: Taurus. 1999.

Braslavsky, Cecilia. "Situación y acción de los jóvenes desocupados de

América Latina", *en ¿Qué empleo para los jóvenes?* Madrid: Editorial Tecnos-UNESCO. 1988.

Castel, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós. 1997. Impreso.

Castel, Robert. *Empleo, desocupación, exclusiones*. Buenos Aires: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris (EHESS). 1999.

Castells, Manuel. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza. 1998. Impreso.

Castoriadis, Cornelius. "Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social". *Conferencia impartida en el Simposio Internacional de Stanford. Desorden y orden*. 1981.

Dubar, Claude. *La crise des identites*. Paris: PUF. 2000.

Dubar, Claude. *La Socialisation*. Paris: Armand Colin. 1991.

Durkheim, Emile. *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Planeta-Agostini. 1993.

Echeverría, Samanes Benito. "Inserción socio laboral". *Revista de Investigación educativa*. 1997

Erikson, Eric. *Identidad, Juventud y Crisis.* Bs. As.: Paidós. 1987.

Erikson, Eric. *Sociedad y adolescencia.* Bs. As.: Siglo XXI. 1991.

García Canclini Néstor. *Consumidores y Ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo. 1995.

Giddens, Anthony. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península. (1995).

Giddens, Anthony. "Elementos de la teoría de la estructuración", en *La constitución de la sociedad*. B*ases para la teoría de la Estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu. 1986.

González, José Ma. y Rodríguez Andrés. *Los cambios en el entorno y sus repercusiones en el mercado laboral*. Ensayo. 2010.

Hall, Stuart. Cultural representations and signifying practices. Londres: Sages publications. [Traducción] 1997.

Jodelet, Denise. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría*". En Pensamiento y Vida Social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós. 1984.

Käes, René "El apoyo grupal del psiquismo individual", *en Temas de Psicología social*, Nº7. Ediciones Cinco. 1988.

Larrain, J. *Modernidad*, *Razón e Identidad en América Latina.* Santiago de Chile: Ed. A. Bello. 1996.

Lechner, Norbert. *Los patios interiores de la democracia**, subjetividad y política*. Santiago, Chile: FLACSO. 1988.

Leonardo, Patricia. *La nueva sociología de la Educación*. México: Ediciones El Caballito-SEP. 1986.

Margulis, Mario. *Sociología de la Cultura. Conceptos y problemas.* Buenos Aires, argentina: Editorial Biblos. 2009.

Mason, Jennifer. "Generación de datos cualitativos: entrevistas", en *Investigación cualitativa*. Londres. 1996 (Traducción propia)

Munguía, Irma. *Líneas y perfiles de la investigación y la escritura*. México: UAM. 2009. Impreso.

Moscovici, S. *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós. 1986. Impreso

Navarro-Cendejas, José. *La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación.* México: ANUIES. 2014. Impreso

Nussbaum, Martha C. *Sin fines de lucro ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* eBook Kindle. 2013.

Olavarría, José; Benavente, Cristina y Mellado, Patricio. *Masculinidades Populares*. Chile: FLACSO. 1998.

Orozco, Guillermo. *Formación de Profesionales en comunicación, dos perspectivas en competencia.* Venezuela: Fundación Carlos Frías/ECS Universidad Central.1993. Impreso.

Paoli, Antonio. "Los sistemas simbólicos y sus contextos de

enunciación.” *Revista Comunicación y Sociedad*. 1993.

Piña, Juan Manuel y Cuevas, Yazmín. “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”. *Revista Perfiles educativos.* 2004.

Pérez, Gómez Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Editorial Morata 2004.

Ruiz, Reyna Margarita. *El título y la experiencia: el valor social del Licenciado en Comunicación.* México: UAM-X. 2003.

Sainsaulieu, Renaud. "Identidades colectivas y autoconocimiento en el trabajo" en *Identidad en el trabajo. Fundación Nacional de Ciencias Políticas*. Francia. 1988. (Traducción propia)

Sosa, Gabriela. “Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI”. *Revista Razón y Palabra*. Número 17, febrero-abril, 2000.

Tarabini, A. Curran, M. y Fontdevila, C. “El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar”. *Revista Tempora*. Número 18. Universidad Autónoma de Barcelona. 2015

Taylor, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. 1990.

Therborn, Göran. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. México: Siglo XXI. 1991.

UJAT. *Excelencia Académica Compromiso Social, Programa de Trabajo 2000-2004*. Villahermosa, Tabasco: UJAT, 2000. Impreso.

UJAT. *Estudio de Egresados de la Licenciatura en comunicación 1997*. Villahermosa, Tabasco: UJAT 2004a. Impreso.

UJAT. *Informe de Seguimiento de Egresados de la División Académica de Educación y Artes. Cohorte 2002*. Villahermosa, Tabasco: UJAT. 2012. Impreso.

UJAT. *Informe de seguimiento de Egresados de la División Académica de*

Educación y Artes. Cohorte 2007-2008. Villahermosa, Tabasco: UJAT. 2015. Impreso.

UJAT. *Líneas de Desarrollo para una Universidad de Calidad*. Villahermosa, Tabasco: UJAT. 2004b. Impreso

UJAT. *Plan de Desarrollo Académico 1992-1996*. Villahermosa, Tabasco: UJAT. 1992. Impreso.

UJAT. *Plan de Desarrollo Institucional 1996-2000*. Villahermosa, Tabasco: UJAT, 1996. Impreso.

UJAT. *Plan de Estudios 1991 de la Carrera de Licenciatura en Comunicación*. Villahermosa, Tabasco: UJAT. 1991. Impreso.

UJAT. *Plan de Estudios 2004 de la Carrera de Licenciatura en Comunicación*. Villahermosa, Tabasco: UJAT. 2004c. Impreso

UJAT. *Plan de Estudios 2010 de la Carrera de Licenciatura en Comunicación*. Villahermosa, Tabasco: UJAT. 2010. Impreso.

UJAT. *Reestructuración Plan de Estudios 2004 Licenciatura en Comunicación*. Villahermosa, Tabasco: UJAT. 2007. Impreso.

UNESCO. Declaración de México sobre Políticas Culturales. México. 1982.

Van Zanten y Legavre. *Políticas Educativas*. Francia: Presses Universitaires de France.2014

Vasilachis de Gialdino Irene. *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Bs. As.: CEA. 1992

Vasilachis de Gialdino, Irene. "¿Hace el trabajo la identidad del hombre?". *Revista Doctrina Laboral*. Buenos Aires: ERREPAR – DLE. 2000.

Anexos

Anexo 1. Instrumento 1: Entrevista a profundidad:

Sociodemográficos:

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿Dónde naciste?
4. ¿Dónde resides actualmente?
5. ¿Cuál es tu Estado Civil?
6. ¿Tienes hijos? ¿Cuántos?

Formación universitaria:

7. ¿Qué temas aprendiste durante tu formación que hasta el día de hoy todavía recuerdes?
8. ¿Qué habilidades tecnológicas aprendiste durante tu formación que hasta el día de hoy todavía recuerdes?
9. ¿Qué ejercicios o prácticas te gustaba realizar? ¿Qué conocimientos recuerdas? ¿Qué obtuviste a través de éstas? ¿Y cuáles destrezas desarrollaste?
10. La práctica profesional ¿dónde la realizaste? ¿Por qué elegiste ese espacio? ¿Realizabas actividades o tareas relacionadas con lo que estabas aprendiendo en el aula o los temas que se abordaban en las asignaturas? ¿Lo que aprendiste en estas prácticas profesionales te permitieron conocer o identificar las características propias del mundo laboral del comunicólogo?
11. Además de los conocimientos desarrollados, tus profesores se interesaron por tu aprendizaje, recibías asesorías extraescolares, ¿Te motivaban a estudiar y a superarte?

12. En tus participaciones orales, trabajos escritos, en tus ejercicios o actividades ¿sentiste que se promovía el escuchar y respetar tus puntos de vista?
13. ¿El asistir a clases y entregar tus trabajos puntualmente eran aspectos valorados por tus profesores? ¿Obtuviste algún reconocimiento informal o formal a algún trabajo inédito u original que hayas realizado?
14. Te comentaron, ¿Cómo es el comportamiento de un comunicólogo con respecto al manejo de la información y al uso de las tecnologías? ¿Qué opinas sobre los aspectos éticos de la profesión?

Experiencia de empleo:

15. ¿Trabajas actualmente?

Si la respuesta de la pregunta 15 es afirmativa

16. ¿Este es tu primer trabajo o con anterioridad ya habías tenido otro empleo?
17. ¿Tu empleo está relacionado con tu profesión de comunicólogo?

Si la respuesta de la pregunta 17 es afirmativa:

18. ¿En qué organización trabajas?
19. ¿Cuáles son las actividades principales que realizas?
20. ¿Las actividades que realizas están relacionadas con el aprendizaje obtenido durante tu formación?
21. De lo que aprendiste. ¿Qué conocimientos estás aplicando que además te apoyan en el desarrollo de tus actividades laborales?
22. De lo que aprendiste. ¿Qué habilidades tecnológicas puedes aplicar o desarrollar en tu trabajo? ¿Fue suficiente lo que aprendiste en clases?

23. ¿En tu relación laboral respetas y se respetan las ideas divergentes?
24. ¿Te desempeñas en un ambiente de respeto y cordialidad?
25. La organización ¿ha reconocido tus aportaciones o tus proyectos innovadores?
26. ¿Percibes un ambiente de trabajo que te permite crecer laboralmente?
27. ¿En algún momento de tu desarrollo profesional sientes que te han robado tus ideas? Al respecto, ¿cómo has actuado?

Si la respuesta de la pregunta 15 es negativa

28. ¿Cuáles son los motivos por los cuales no has conseguido un empleo acorde a tu profesión?
29. ¿Con base en los motivos expuestos ¿qué podrías hacer para mejorar tu situación?
30. Sobre la responsabilidad social del comunicólogo ¿Qué recuerdas de tu formación? ¿Cómo debe actuar un comunicólogo ante una problemática social? ¿Te preocupa la situación del país?
31. ¿Algo sobre derechos humanos que hayas adquirido en tu formación? ¿Te parece importante el tema? ¿Qué tanto conocimiento adquiriste sobre ello?

Expectativas de empleo y actualización:

32. ¿Cómo vislumbras tu futuro inmediato profesional? ¿En qué deseas emplearte y en qué crees que pueda trabajar?
33. ¿Seguirás formándote profesionalmente?
34. ¿Volverías a pensar en la UJAT como opción de actualización? ¿Por qué?

Anexo 2. Instrumento 2: Fotolenguaje

Las siguientes imágenes representan los valores de respeto, responsabilidad y ética. (Sólo es información para el entrevistador).









La siguiente serie de imágenes representan las nuevas tecnologías de la información. (Sólo es información para el entrevistador).



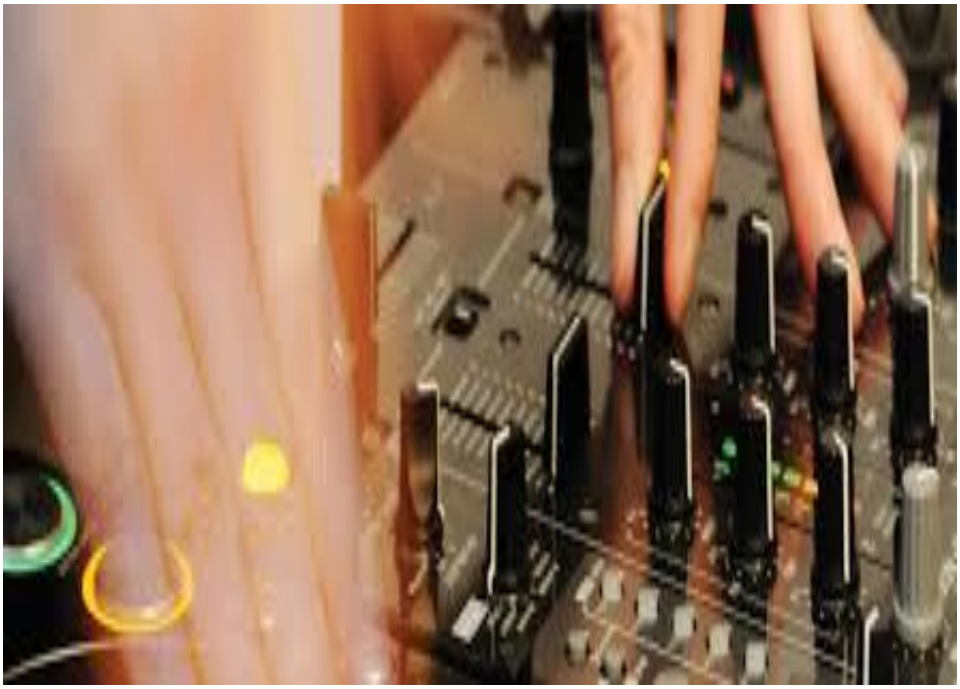



Internet
TIC





Las imágenes mostradas a continuación representan el ejercicio laboral de los licenciados en comunicación y su vinculación con problemáticas sociales. (Sólo es información para el entrevistador).







Segunda serie de imágenes. (Sólo es información para el entrevistador).

















