

UNIVERSIDAD DE SONORA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
Departamento de Sociología y Administración Pública

Escalas neoliberales: Producción y reproducción de las competencias en la Universidad de Sonora. El caso de la Licenciatura en Sociología de la División de Ciencias Sociales.

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciado en Sociología

PRESENTA:

MANUEL ALEJANDRO RENDON ORTEGA

Director de Tesis:

M.C. Felipe Mora Arellano

Hermosillo, Sonora.

Septiembre 2017

Repositorio Institucional UNISON



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



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

Agradecimientos

Quiero agradecer enteramente a todas las personas que estuvieron involucradas directa e indirectamente en el desarrollo del presente trabajo, esto es tan de ustedes como mío.

A Dios que se acuerda más de mí que yo. A mis padres que han facilitado todas las condiciones físicas, económicas, de comprensión, de motivo y aliento. A mi familia que me soporta casi incondicionalmente, gracias.

A mis amigos y amigas, que supieron escuchar las quejas y las preocupaciones ajenas aun pasando por las suyas, que me acompañaron en altas y bajas, a los constantes compañeros con los que uno aprendió y sigue aprendiendo a formarse y por qué no, deformarse.

A los profesores que tienen un compromiso con el departamento, con la formación y aprendizaje de la disciplina y profesión de *sociólogo*. A los que han sido son, y serán amigos y guías. A mi director, que por su dedicación y compromiso hizo de este trabajo prueba de su paciencia y preocupación para con la comunidad estudiantil.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 3 |
| Capítulo I.- De la Universidad | 5 |
| I.I. - La Universidad de Sonora | 5 |
| I.II. - Estructura institucional | 9 |
| I.III. - Las competencias en México en la era del neoliberalismo. La experiencia de la UNISON | 12 |
| I.IV. - ¿Competencias en la UNISON? | 16 |
| I.V. - La Universidad de Sonora, un sistema de enseñanza | 18 |
| Capítulo II.- Marco conceptual y metodología | 21 |
| II.I. - El habitus | 21 |
| II.II.- De las competencias al habitus | 22 |
| II.III. - El capital humano | 26 |
| II.IV. - Nota metodológica | 28 |
| II.IV.I. - De los estudiantes | 28 |
| II.IV.II. - De los docentes: institucionalización y tradición | 29 |
| Capítulo III.- De los docentes | 31 |
| III.I. - La comunidad académica | 31 |
| III.II. - El Departamento de Sociología | 33 |
| III.III. - Sobre la institucionalización de nuevas prácticas docentes | 35 |
| III.III.I. - Programas institucionales de promoción de la productividad docente y PRODEP | 38 |
| III.IV. - Prácticas y tradiciones de la comunidad docente en clase | 40 |
| Capítulo IV.- De los estudiantes | 46 |
| IV.I. - El trabajo escolar en el Departamento de Sociología | 46 |
| IV.II. - Los estudiantes de sociología y la clase | 49 |
| IV.III. - Las competencias y los ejes curriculares | 52 |
| Resultados | 54 |
| Conclusiones | 68 |
| Bibliografía – Referencias – Páginas web | 74 |
| Anexos | 78 |

Introducción

Pareciera que las intenciones y las motivaciones del presente trabajo son las mismas: la búsqueda de conseguir un título de grado. Sin embargo, no es solo eso.

A lo largo de mi educación académica escolarizada, al menos desde la secundaria, he escuchado repetirse entre toda la planta de profesores una queja muy generalizada que tiene que ver con la aplicación de un nuevo modelo educativo, uno que va por competencias, en la universidad no fue la excepción.

La Universidad de Sonora, como muchas universidades, sujetas a los recursos y diversas políticas que vienen de directamente de líneas federales, se comenzó a filtrar el germen entre algunas comunidades académicas. En la UNISON, a pesar de no contar con ningún documento en el que oficialice a nivel institucional la educación por competencias, estas aparecieron al mismo tiempo que “*Los lineamientos generales para un modelo curricular*” (2004) dentro de algunos de los planes de estudio de los distintos departamentos en la División de Ciencias Sociales.

Debido a esto, con la intención de cumplir con dichos planes de estudio, la planta docente se enfrentó a distintos intentos de formalizar la capacitación y actualización didáctica; además de poner cara a en tela de juicio las prácticas y expectativas de su práctica docente y los alumnos.

Por si fuera poco, años después, en 2012, la universidad y su comunidad de académicos entraron a la dinámica del *Programa de Desarrollo Profesional*, que a partir de la realización de actividades extras a la docencia e investigación (los que tienen oportunidad de investigar o quieran), se van en la búsqueda de puntos para la acreditación de una beca de “estímulos” económicos.

Ajenos al conocimiento de todo esto, algunos estudiantes cursan las asignaturas y con ellos los semestres, buscando prepararse de la mejor manera (o por lo menos para conseguir un certificado) para entrar a competir al mundo laboral.

Esto de alguna u otra forma ha llamado la atención e interés para conocer la trayectoria y los fundamentos por los que las competencias se vieron motivadas de

venir desde donde vienen, conocer sus paradas, y así llegar hasta algunos de los planes de estudios de la Universidad de Sonora, como es el caso de la Licenciatura en Sociología, las escalas en las que el neoliberalismo a través de las competencias y la educación se instala en la vida cotidiana.

El objetivo de este proyecto de investigación tiene como meta estudiar las competencias en la Universidad de Sonora, propuestas por la División de Ciencias Sociales en el Departamento de Sociología, hacer una revisión del sistema de enseñanza (productor), su planta docente (reproductores) y la comunidad de estudiantes (reproductores), estudiar los procesos por los cuales una propuesta institucional se reproduce en los actores que la participan al interior de institución. Además, conocer si las competencias de alguna manera u otra son, como diría Olivas (2010): *“más ruido que nueces”*.

A lo largo del siguiente trabajo se pretenderá atender los siguientes tópicos que han guiado un marco contextual, teórico y metodológico:

- Conocer los cambios institucionales que surgen a partir de la nueva propuesta curricular de la UNISON en 2004.
- Describir las prácticas docentes y sus contextos como académicos.
- Conocer la perspectiva de los estudiantes sobre las competencias de la Licenciatura en Sociología.

Capítulo I.- De la Universidad

En este primer apartado se abordará el contexto en el que se desarrolla la Universidad de Sonora, una parte de sus planes de estudio, su estructura organizativa y su función como sistema educativo y de enseñanza.

I.I.- La Universidad de Sonora

Fundada en 1942, la Universidad de Sonora¹ a transcurrido de su inicio hasta nuestros días, por una gran cantidad de acontecimientos, etapas y situaciones que valorizan su presencia entre la sociedad sonoreense, así como el paso de muchas generaciones de estudiantes egresados y profesores que han dado y dan vida a una organización que promete formar profesionales y académicos en el estado, siendo esto, fundamento de lo que hoy conocemos como la principal casa de estudios del estado.

Siguiendo la lógica que la propia universidad ha marcado para sintetizar su biografía, se analiza de forma breve la historia de la UNISON, su fundación, institucionalización, crisis institucional y la Ley 4.

Como menciona Rodríguez (2004), durante los años 30 y 40 del siglo pasado, el contexto social es arrendado por dos situaciones distintas. Por un lado, la búsqueda de nuevas estructuras de poder político las cuales se distinguen por las aceptación del cardenismo, la apertura de sindicatos, reintegración de los oficios religiosos, reparto de tierras, pacificación de las etnias yaqui y mayo, etc., así como distintas fórmulas de estabilidad económica en el estado, donde figuraban las grandes extensiones de tierra dedicadas a la agricultura, vías de comunicación, la minería, apoyos financieros al campo y patrocinios agrícolas; todo esto acompañado de un nuevo imaginario social, donde el progreso y la modernización son la piedra angular del proyecto.

Con estos acontecimientos detrás, un 15 de octubre de 1942 se inauguraron los cursos universitarios con las escuelas de secundaria y bachillerato, normales,

¹ A lo largo de trabajo se le referirá también como UNISON.

enfermería, las escuelas de ingeniería, agricultura y ganadería (Portal Institucional, 2017).

Tiempo después, la Universidad de Sonora, a poco más de diez años de su fundación (1953), mediante cambios jurídicos (LEY ORGANICA 2, ley número 39) deciden y cambian el ritmo y la dinámica universitaria (Portal Institucional, 2017). La universidad inicia con la reorientación institucional, que se encargó de abrir nuevas matrículas y oportunidades profesionales, logrando una mayor cobertura educativa al sur y norte del estado. Durante este periodo se le dio gran importancia a la promoción y fomento a la investigación, creando distintos centros, llámense de economía y sociales, científicos y tecnológicos, agrícolas y ganaderos, etc. Dicho cambio normativo también favoreció la creación de la imprenta universitaria, estación de radio, canal de televisión, apertura de eventos musicales, presentaciones teatrales, concursos y competencias, convirtiéndose así en una de las instituciones más importantes con respecto a la producción de cultura. (Rodríguez, 2004)

Gran parte del crecimiento de la Universidad se debió a las propuestas académicas enfocadas al desarrollo regional, además del interés de grupos por crear una plataforma de nuevas estructuras políticas en el estado, lo que provocó una estrecha relación entre la comunidad propia de la universidad con la sociedad sonorenses en general.

En un ánimo de crecimiento y expansión, la sociedad se encuentra también en un proceso de cambios políticos importantes, los cuales, retomando de nuevo a Rodríguez (2004), la universidad enfrenta una crisis institucional (1967) a raíz de la ruptura que existe entre los candidatos al gobierno del estado, ambos del PRI, Faustino Félix Serma nombrado por la comitiva nacional y Fausto Acosta Romo quien manejaba un discurso democrático que logró impregnar en el imaginario sonorenses.

Seguido de esto, la inconformidad y los conflictos de intereses se convirtieron en manifestaciones, mítines y enfrentamientos que rodeaban la universidad, la cual terminó por ser involucrada en los desencuentros políticos en boga. Así, van

apareciendo nuevos actores de la vida política dentro de la universidad, tal es el caso de la Federación de Estudiantes de la UNISON (FEUS) que sostenían una propuesta democrática sobre la elección de rector, apoyando como movimiento al candidato Alfonso Castellanos, quien posteriormente fungiría el cargo tras la lucha del FEUS dentro de la universidad y más políticamente con el Congreso del Estado.

Posteriormente a los conflictos y movimientos al interior de la universidad, la estabilidad institucional regresó con la promulgación de la Ley Orgánica Número 103 (1973), donde se establecieron dos acuerdos primordiales para la dirección universitaria, un consejo directivo que se encargaba de las decisiones de las distintas escuelas, y un consejo universitario que fijaba presupuestos, aprobaba los planes de estudio y contaban con facultades para la elección de rector (Rodríguez, 2004).

Durante los grandes cambios y altibajos en los que se encontraba la Universidad de Sonora, no ajeno al contexto nacional, el sindicalismo universitario fue un fenómeno que se extendió durante la presidencia de López Portillo (Moncada, 2005, p. 150). En 1976, en la UNISON se consolida el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad de Sonora (30 de marzo)² y el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (9 de diciembre)³, los cuales vinieron a ser un contrapeso a las medidas unilaterales de parte la administración de la universidad, donde buscaron su reconocimiento, su proximidad a la administración, así como la búsqueda de derechos laborales.

La incertidumbre y la mala reputación eran características propias de la Universidad de Sonora, sobre todo por la trayectoria de conflictos que se habían ido acumulando a lo largo de los años. Dichas problemáticas fueron bandera para justificar las modificaciones más profundas de la Ley Orgánica de la Universidad, que en palabras de Moncada Ochoa (2005, 180-181) “su aprobación y publicación

² Declaración de principios y Estatutos. Sindicato de trabajadores y Empleados de la Universidad de Sonora. Pág. 11

³ Declaración de principios y Estatutos. Sindicato de trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora. Pág. 17

fue una especie de <blitzkrieg>”, pues no hubo discusión en el congreso dominado por el PRI.⁴

Tras un aire de disputas internas e “ingobernabilidad”, así como la crisis de 1967, la promulgación de la nueva Ley Orgánica de 1973 y nueve años en la rectoría de Castellanos; en su momento, la llegada de un nuevo rector, Manuel Riviera (rector en 1983), dio pie a la fragmentación de los distintos grupos de poder en se encontraban al interior de la institución, lo cual también, abrió paso a distintas negociaciones y alianzas.

En este aire histórico-institucional, la universidad, en búsqueda de “su posición estratégica para el progreso del Estado y su capacidad de respuesta como factor de cambio a los requerimientos de progreso de los sonorenses” (Portal institucional, 2017), el 26 de noviembre de 1991, el Congreso del Estado expidió la Ley Orgánica 4. Esta plantea una reestructuración de la universidad, basado en un régimen de desconcentración funcional y administrativa, a través de Unidades Regionales, Divisiones y Departamentos.⁵

La creación de la Ley Orgánica 4 en manos del Congreso del Estado por órdenes del recién electo gobernador Manlio F. Beltrones (1991-1997), pretendió generar una nueva relación entre el estado y la universidad, además de contener el orden interno.

Esta última actualización de la ley se encargó de dar la estructura que actualmente rige, una organización jerarquizada y departamental, que centraliza las decisiones institucionales y limita las acciones de los distintos grupos y comunidades de la universidad, además de la búsqueda de certificaciones curriculares, estrategias de formación del personal académico, infraestructura, etc.

⁴ <Blitzkrieg> hace referencia a la palabra alemana “relámpago”, que alude a la estrategia militar del ejército alemán en la segunda guerra mundial.

I.II.- Estructura institucional

La estructura organizativa a nivel administrativo como académico con la que cuenta la UNISON actualmente se desprende de la Ley 4, implantada en 1991. Uno de los objetivos explícitos de su imposición fue establecer un “orden” a la casa de estudios bajo una propuesta racionalizada de funciones que diera mayor margen de acción a los órganos administrativos y de gobierno, y menor a los partícipes de los derechos y obligaciones.

Para tener una mejor perspectiva de la estructura de la universidad, además de la jerarquía de autoridad lineal, es necesario considerar el espacio universitario como una zona en la cual conviven distintos actores que realizan funciones específicas al interior de la institución.

Weber (1922, 17) sugiere para entender las acciones de los sujetos en la realidad la creación de constructos que precisen idealmente a los actores, sus características y actividades a realizar, de esta forma nos es posible considerar tres grandes grupos al interior de la universidad que podríamos distinguir en términos de tipología. Un grupo lo constituyen *los directivos*, cuyas funciones principales son la toma de decisiones que tienen que ver con los intereses institucionales, personales, políticos, presupuestales, etc. En segundo lugar, están los *operadores* de la estructura universitaria, ejecutores de los planes propuestos, ajustados a los planes, con metas racionalizadas en menor o mayor medida, donde se sitúa la planta docente y todo el personal administrativo. Por último y con menor grado, si es que nula participación y capacidad de agencia, los *espectadores y voceros*, estudiantes partícipes de toda la dinámica universitaria, donde una minoría alcanza puestos dentro de comités y consejos directivos como representantes de la comunidad estudiantil.

En la zona universitaria los directivos, operadores y espectadores, se distribuyen en términos de sus funciones:

Tabla 1
Tipología de actores en la UNISON

| Directivos | Operadores | Espectadores |
|---------------------|----------------------------|--------------|
| Junta universitaria | Consejo divisional | Alumnos |
| Colegio académico | Consejo departamental | Ex – alumnos |
| Rector | Coordinadores de programa | |
| Director divisional | Académicos | |
| Consejo académico | Trabajadores no académicos | |

Tabla de elaboración propia.

Esta clasificación pretende dar una imagen general sobre las funciones que desempeñan todos los que integran la UNISON, pero, cierto es que no se pueden determinar o enclaustrar la acción tan determinadamente. Las funciones directivas no excluyen la participación operativa, ni siquiera las de espectador, así como los operadores pueden entrar a la dinámica directiva, en menor medida, pero lo hacen, así también el grupo de los alumnos. Esto ocurre en virtud de los intereses particulares que existan o los cargos que se ocupen, que unos tienen mayores posibilidades que otros para lograr moverse de un grupo a otro.

En su “Título Cuarto” sobre la estructura universitaria, la Ley Orgánica 4⁶ se hace una distinción entre los “órganos de gobierno” y la “comunidad universitaria”. La primera describe funciones de los principales cargos directivos que existen en la universidad, así como requisitos necesarios para ejercer el puesto, y la segunda, la comunidad universitaria, que se integra por alumnos, ex–alumnos académicos y trabajadores no académicos.

Para Rodolfo Vergara (2010) las estructuras organizativas tienen que ver con las formas jerárquicas y la distribución de las funciones. El proceso institucional se da cuando las jerarquías definen las autoridades a quienes se les presentaran los resultados de las actividades de los distintos estratos jerárquicos menores. El

⁶ Consultada en “Historia general de la Universidad de Sonora/ recopilación y ensayo introductorio de Carlos Moncada Ochoa.” – Hermosillo Sonora: Editorial Uni-Son, 2006 t. (II).

protocolo normativo o de manual en el que se definen las actividades, está directamente relacionado con los objetivos y productos propios de la organización.

Tabla 2
Organigrama de la Universidad de Sonora

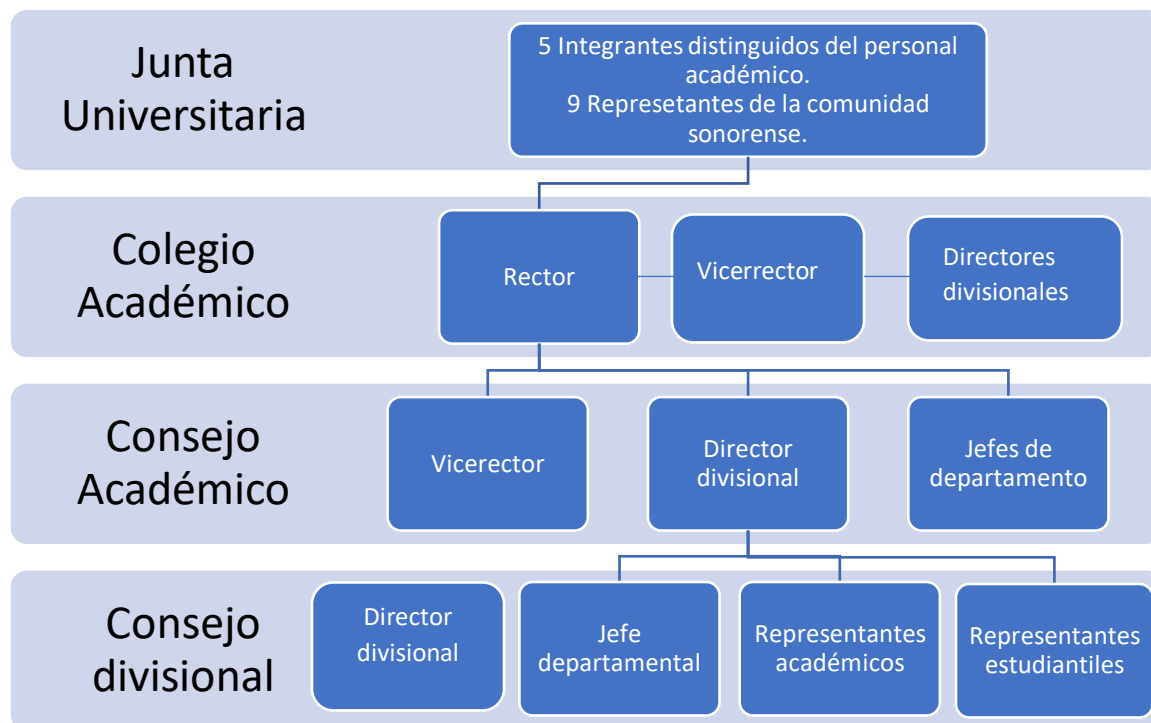


Tabla de elaboración propia con información tomada del Portal institucional de la UNISON, 2017.

La estructura universitaria se divide en bloques de trabajo donde se involucran distintos participantes de la comunidad, los cuales, como mencionábamos anteriormente, se van distanciando, no solo en los puestos superiores de la jerarquía, sino, en las capacidades de acceso y de acción. Vergara (2010) asegura que para Weber y Taylor las organizaciones son herramientas de los directivos los cuales ayudan a coordinar el trabajo de una manera racionalizada y con objetivos precisos.

En una breve revisión encontramos las diferentes funciones o atribuciones que se presentan en los distintos niveles de la estructura en la universidad, que son los órganos directivos y consejos. La comunidad universitaria está sujeta solo a obligaciones y derechos definidos, en caso del personal académico por el Estatuto de Personal Académico (STAUS-Normatividad, consultado el 27 de mayo de 2017),

de los trabajadores no-académicos en su Declaración de Principios y Estatutos (STEUS-Estatutos, consultado el 27 de mayo de 2017), y, por último, los derechos y obligaciones de los alumnos (Psicología-Reglamento Escolar, consultado el 27 de mayo de 2017).

Es importante reconocer la presencia de docentes y estudiantes dentro de los órganos de gobierno. Los académicos tienen la función de vigilar las propuestas directivas, así como presentar problemáticas particulares de su grupo. Existe también, un intento de democratizar las decisiones de las autoridades por parte de la comunidad docente y estudiantil, donde figuran representantes sindicales en el caso de los docentes, y presidentes de sociedades de alumnos para los estudiantes, los cuales que se convierten en voceros y representantes de carrera o departamentales, logrando acceder a distintos niveles de la estructura universitaria, con poca, si no es que nula, capacidad de agencia, pero con acceso a capitales políticos dentro y fuera de la universidad.

I.III- Las competencias en la educación en México en la era del neoliberalismo. La experiencia de la UNISON

La llegada de las competencias en el mundo de la educación no es un hecho aislado, ni alguna ocurrencia pedagógica, por el contrario, resulta una consecuencia de la expansión de los mercados a las distintas esferas de la vida, es una respuesta justificada de la educación en el neoliberalismo, este último entendido como “una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo.” (Hervey, 2007)

De esta manera las puertas de la sociedad en general se abren para dar paso y facilitar la entrada del mercado en gran parte de la vida social, desde los cambios profundos en la administración de los marcos institucionales de distintas organizaciones públicas o privadas, que a su vez van creando nuevas dinámicas de gobierno, de trabajo, educativas, etc., hasta la estructuración de un pensamiento ideológico y racionalizado de los individuos con respecto a sus intereses, sus metas y las acciones cotidianas.

El neoliberalismo en México aparece en 1982 al final del sexenio del presidente López Portillo con la firma de la “Carta de intención”⁷ del Fondo Monetario Internacional, mediante el cual, afirma Edel Cadena (2005; 200), se obligaba al país a seguir un recetario de ajuste estructural macroeconómico de corte neoliberal clásico.

A raíz de la instrumentación de dicho modelo político-económico, durante los siguientes sexenios después de su aplicación, los resultados sociales salieron a la vista. En el panorama educativo que presenta Cadena (2005; 213 – 217) de 1970 al 2000 no encontramos resultados favorables para la educación pública, pues ni el gasto ni la matrícula educativa se vieron realmente beneficiadas, a diferencia del avance que tuvo la educación privada en todos los niveles, dejando en el estancamiento el sector público educativo.

El estancamiento educativo compromete la visión integral de desarrollo de las sociedades en su conjunto, esto a su vez pone en riesgo el crecimiento económico de los países supervisados por organismos internacionales. Dadas estas circunstancias, el 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) según el "Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos".⁸

Esto llevó al país a la búsqueda de un nuevo modelo educativo, que se desarrolla a partir de las nuevas necesidades internacionales para la incorporación al mercado laboral, que capacite y forme egresados “competentes” en áreas especializadas, con una fuerte formación autónoma y sobresaliente.

De igual manera, la nueva educación global que se pretendió construir tiene su origen en el Proyecto Tuning Europa, el cual buscó hacer énfasis en las estructuras y el contenido de los planes de estudio, añadiendo las bases de las

⁷ <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/665/11/RCE10.pdf> (Consultado el 28 de noviembre de 2016)

⁸ OCDE. Centro de México. La OCDE en México.

competencias en la Unión Europea, a partir de la Declaración de Bolonia en 1999⁹ y el Comunicado de Praga en 2001.¹⁰

Dicho proyecto tiene como objetivo “afinar las estructuras educativas de Europa abriendo un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de calidad, efectividad y transparencia”.¹¹

Tuning llegó a América Latina en 2004, con Argentina como país receptor, donde fue concebido como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina”.¹²

En México el proyecto opera desde el año 2004 a través del Centro Nacional Tuning (CNT) a cargo de Eugenio Cetina Vadillo¹³, Director General de Educación Superior Universitaria y Subsecretario de Educación Superior y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como miembro del comité de Gestión del Proyecto Alfa Tuning América Latina donde se pretendía articular los objetivos del proyecto con el entorno y discutir los debates internos con 17 universidades de la república con distintas áreas temáticas.

⁹ Los objetivos de dicha declaración eran los siguientes: “La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, inclusión a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para proporcionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo. http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf Consultado el 21 de febrero, 2017.

¹⁰ Pretende dar seguimiento a los compromisos declarados en Bolonia 1999, sus postulados fueron: Titulaciones reconocibles y comprables, sistema basado en licenciaturas y posgrados, sistema de créditos, promoción de movilidad, cooperación europea de calidad, promoción de las dimensiones en la enseñanza superior europea, aprendizajes para la vida y promover el espacio europeo de educación superior. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6928/comunicado_praga.pdf Consultado el 21 de febrero, 2017.

¹¹ Bravo Salinas, Nestor H. Competencias Proyecto Tuning Europa, Tuning.- América Latina.

¹² Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007.

¹³ Actualmente Director del Sistema Nacional de Investigadores desde marzo de 2013.

Tabla 3
Instituciones participantes en Tuning para América Latina

| Instituciones de Educación Superior de México participantes en el Proyecto Alfa Tuning América Latina | | |
|--|--|----------------------------|
| Participantes de México en el Proyecto Tuning | | Área temática |
| 1.- | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey | Administración de empresas |
| 2.- | Universidad de Guanajuato | Administración de empresas |
| 3.- | Universidad de Aguascalientes | Arquitectura |
| 4.- | Universidad de Colima | Derecho |
| 5.- | Universidad de Guadalajara | Derecho |
| 6.- | Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Educación |
| 7.- | Universidad Autónoma de Nuevo León | Enfermería |
| 8.- | Universidad de Guanajuato | Enfermería |
| 9.- | Universidad de Sonora | Física |
| 10.- | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | Historia |
| 11.- | Universidad Autónoma de Yucatán | Historia |
| 12.- | Instituto Politécnico Nacional | Ingeniería civil |
| 13.- | Universidad Autónoma de Baja California | Ingeniería Civil |
| 14.- | Universidad Autónoma Metropolitana | Matemáticas |
| 15.- | Universidad de Colima | Matemáticas |
| 16.- | Universidad Autónoma del Estado de México | Química |
| 17.- | Universidad Autónoma de Querétaro | Química |

Tabla tomada de Tuning América Latina, consultado el 17 de febrero de 2017.

Fuente: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=160&Itemid=184>. Consultado el 17 de febrero, 2017.

Según el Proyecto Tuning, las competencias son "...conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje... se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática".¹⁴

Para la OCDE, una competencia es una capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Las competencias son conocimientos y destrezas... habilidades para enfrentar demandas complejas,

¹⁴Bravo Salinas, Néstor H. Competencias Proyecto Tuning Europa, Tuning.- América Latina.

apoyándose y movilizándolo recursos psicosociales en un contexto particular (DeSeCo, 2005, p.3).

I.IV. - ¿Competencias en la UNISON?

La Universidad de Sonora por más de 20 años se había regido bajo la dirección de la Ley Orgánica No. 3, donde se proponía la organización de una universidad distribuida por departamentos y que justificaba su existencia a partir de la creciente demanda de ingreso de nuevos estudiantes, la desorganización administrativa, la falta de ofertas educativas, la falta de organización y preparación docente, la unidisciplinariedad y un mayor interés de la comunidad académica de trazar nuevos objetivos para la universidad¹⁵.

Las nuevas propuestas y demandas que se le solicitaron a la universidad entraron en juego, con esto, se buscó hacer énfasis en la responsabilidad de los departamentos en promover la docencia, la investigación y difusión, con lo que adopta un modelo de departamentalización (1978) que, en la práctica, no se ha logrado ni se ha logrado consolidar plenamente (Portal institucional, 2017).

En 2004, la Universidad de Sonora, a través del Colegio Académico logra publicar los Lineamientos Generales para un Nuevo Modelo Curricular (Portal institucional 2017) en los cuales se ofrecen las pautas para reestructurar los planes de estudio donde proponían nuevos ejes y certificaciones curriculares, nuevas actitudes y aptitudes para el egresado, así como el fomentar la interdisciplinariedad, y atender algunas de las demandas que exigía el mercado laboral.

De este periodo de la reciente actualización curricular, una ex-miembro del Consejo Académico nos comparte su experiencia e influencia sobre su propuesta en la aplicación de los nuevos lineamientos del modelo educativo y la incorporación de las competencias al interior de la División de Ciencias Sociales en la UNISON:

“... cuando asumimos el cargo de la Jefatura del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, dentro de nuestro plan de trabajo está la reestructuración del plan de estudios de los dos programas educativos... al frente de la jefatura nos fue posible

¹⁵ Revisado en http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista30_S3A1ES.pdf

impulsar de manera colegiada, junto con la comunidad académica del departamento, una propuesta de reforma curricular, de reestructuración del plan de Psicología del 2004. De ahí nos dimos a la tarea de explorar nuevos modelos educativos que nos llevaran a corresponder a las nuevas necesidades y expectativas profesionales que el mercado profesional estaba demandando y con ello nos aventuramos con esto que es el modelo por competencias...” (Ex- miembro de Colegio Académico, 28 de abril de 2015)

Solo algunos organismos universitarios tienen la facultad de incidir en las decisiones de la universidad, la coincidencia de renovación del modelo curricular de la UNISON y la propuesta por competencias del plan de estudios del Departamento de Psicología permitió dar mayor alcance a los programas educativos de la división.

La ex-miembro continúa diciendo:

“... a partir de la reestructuración de estos dos programas educativos, a través de la jefatura pudimos impulsar la reestructuración por competencias, porque la mayoría de los programas educativos tenían alrededor de 20 o 30 años sin ser tocados académicamente, sin ser evaluados, sin ser revisados o reestructurados... entonces... cuando nosotros pasamos al frente de la División de Ciencias Sociales impulsamos esta reestructuración, esta transformación académica en los diferentes programas adscritos a ciencias sociales, trabajo social, sociología, derecho, psicología y comunicación...” (Ex- miembro de Colegio Académico, 28 de abril de 2015)

La reestructuración del modelo curricular propone un nuevo perfil del estudiante, que supone el desarrollo de actitudes y aptitudes de una serie de capitales individuales, la educación centrada en el aprendizaje, autoaprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías de la información, interdisciplinaridad, conocimientos certificados, la educación permanente y flexibilidades curriculares. Además de la integración de ejes de formación ya sea el común, básico, profesional, especializante e integrador (USON-Marco normativo, 2017). También la filosofía de Universidad de Sonora advierte la intención de generar profesionales egresados competentes para desarrollarse en los distintos sectores de la sociedad (USON-Misión-Visión, consultado el 21 de febrero de 2017).

Por otro lado, es importante aclarar que la Universidad de Sonora no contiene en sus lineamientos del modelo curricular, ni en ningún acta del colegio académico, ninguna propuesta oficial de competencias; aunque esto no ha impedido que los

planes de estudio de las distintas ofertas educativas, por lo menos de la División de ciencias Sociales, hayan adoptado o declarado los modelos por competencias.

I.V.- La Universidad de Sonora, un sistema de enseñanza

Los cambios ocurridos en la universidad tienen un objetivo preciso, organizar las formas en que la educación se imparte en la institución, y redefinir los alcances que esta pueda generar. La incorporación de las competencias en la UNISON ha sido producto de lo que March y Olsen (1997, 19-24) llamaban cambio institucional, el cual resulta de la interacción de las organizaciones con el ambiente y un proceso constante de adaptación.

El neoliberalismo como uno de los principales reflectores del entorno indica en las organizaciones distintos retos que exigen cambios que van desde lo objetivo a lo subjetivo. Por un lado, podemos encontrar nuevas normativas institucionales, estructuras organizativas, comisiones y procesos, además de nuevos conflictos, nuevas prácticas, distintas intenciones y finalidades educativas, hasta nuevas maneras de percibir la educación y sus funciones.

Como resultado del neoliberalismo en la educación, las competencias han entrado sutilmente a los modelos curriculares de todos los niveles educativos. La Universidad de Sonora, al de definir el modelo por competencias en sus objetivos, busca establecer en la comunidad universitaria los cambios y las metas institucionales. Dichos cambios van más allá de las formas, pretenden hacer diferencias profundas que van desde la impartición de clases hasta los contenidos curriculares.

Las preocupaciones educativas, se convierten a su vez en preocupaciones sociales, la complejidad analítica de la educación, nos dice Massé (2007, 334-347), van en un principio, desde las finalidades empíricas y teóricas socializadas propias de la producción institucional, el sujeto como el objeto de la educación, la necesidad de educar, los medios (o métodos) con los cuales se ha de instruir al educando, estrategias y prácticas pedagógicas o didácticas, etc., que puestas en marcha logran, bien o mal, la reproducción de la educación.

La cuestión escolar siempre ha estado en las discusiones que pretenden descifrar su finalidad, ¿Dónde se reflejarán los resultados del educado? ¿qué beneficios y objetivos se obtienen del proceso educativo?, ¿cuáles son los métodos pedagógico más pertinentes?, ¿qué estrategias son más efectivas? ¿cuáles son enfoques teóricos definen mejor la realidad? y sobre los contenidos a impartirse en los sistemas escolarizados ¿qué es necesario enseñarse? ¿qué contenidos tienen mayor valor?

Hablar del curriculum oficial, requiere, sobre todo, darle una finalidad sobre la cual se constituyen los demás elementos que la mantienen, es decir, sus contenidos, las formas de aprender y de enseñar, los educadores y los educados, son al final una variable dependiente que descansa sobre una premisa inicial que responda: ¿cuál es el fin de la educación?

Durkheim (1975, p. 53) declaraba que el principal objetivo de la educación consistía en desarrollar y promover cierto grado de estados físicos, intelectuales y morales para la vida social en función del entorno en los cuales domina determinado tipo de sociedad, añadiendo como eje fundamental, las generaciones adultas sobre las que vienen detrás. Dicho de otra manera, desde las distintas áreas donde la educación se imparte, ésta siempre es impartida en dirección vertical con la intención de alcanzar ciertos formatos necesarios para vivir y funcionar la sociedad.

Sobre la educación y sus fines, Bauman (2005, 45-46) aseguraba que esta era capaz de ajustarse mejor a las distintas circunstancias que se presentaban, logrando fijar nuevos objetivos y nuevas estrategias. Sin embargo, en la actualidad, los grandes flujos de información y los enlaces globalizados ponen a la educación en una situación históricamente incomparable que la convierte en un producto de consumo único y prontamente caducable. Pareciera que, para nuestro autor, la educación se convierte en una institución más, víctima de las relaciones del mundo moderno, donde la utilidad espontánea y los conocimientos de hacer y no de saber, son para las instituciones educativas sus nuevos propósitos.

Palacios (1988, p. 435) sobre uno de los trabajos dentro de la escuela marxista, nos comenta de Althusser la forma en que describe el papel de la

educación para la reproducción ideológica del estado, donde la escuela mediante la enseñanza de distintas asignaturas contribuye a la formación de habilidades para la reproducción capitalista, además de la enseñanza de cuestiones meramente ideológicas (valores, filosofía, civismo), donde el estado accede con todo su rigor, asegurando la práctica y la legitimidad ideológica.

Para Bourdieu (1979, p. 95) el sistema de enseñanza dentro de los parámetros institucionales está en una constante de producción de mecanismos normativos que orientan la reproducción, en menor o mayor medida, de prácticas y perspectivas culturales e ideológicas, las cuales al reproducirse legitiman e imponen una forma de hacer y vivir la vida.

Palacios (1988, 447) atendiendo la definición del sistema de enseñanza de Bourdieu precisa su importancia en cuanto a que dicho sistema define las condiciones para generar un *habitus* al mismo tiempo que desconocemos que este se está formando.

Con el propósito de lograr una aproximación de las consecuencias sociales de las políticas neoliberales en la educación superior, las definiciones de Bourdieu sobre el sistema de enseñanza y el *habitus*, la producción y reproducción, se convierten en conceptos precisos para el abordaje temático.

El neoliberalismo como elemento de la estructura económica-capitalista, permea en casi todas las instituciones (si no es que en todas), la educación en este caso, y todo lo que la rodea, se ven envueltos también en la dinámica. Sin embargo, ¿será mediante la educación que se pretende hacer más digerible la hegemonía neoliberal?

Capítulo II.- Marco teórico y metodología

En el siguiente apartado se describen los referentes teóricos, su relación con el sujeto de estudio, así como los documentos y declaraciones institucionales que han constituido al instrumento de recolección de información.

II.1.- El habitus

En su teoría del habitus. Pierre Bourdieu sintetiza y explica su propuesta estructural constructivista. La búsqueda de conciliar las realidades estructurales de la sociedad con las subjetivas y constructivistas de los individuos da como resultado el habitus.

Bourdieu (2007, p. 86) explica que:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes... ..principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones para alcanzarlos...”

La realidad proporciona situaciones que van creando en los individuos diversas formas, muy arraigadas de ser, hacer y pensar, con las cuales ordenan sus vidas según las estructuras de la sociedad en que viven. Estos elementos estructuradores, interiorizados en los individuos, guían las prácticas de los actores, así como su forma de concebir las realidades en las que se encuentra, otorgándoles ciertos valores y objetivos, no precisamente racionales, sino, como diría Capdevielle (2011, p. 31-45)¹⁶, razonables, que se persiguen consciente o inconscientemente.

La teoría de Bourdieu hace una distinción de lo objetivo y lo subjetivo, y acepta que las estructuras ejercen un peso de coacción sobre el individuo, guiando y delimitando sus posibilidades, mientras que por otro lado existen las percepciones, los valores y las trayectorias individuales.

¹⁶ Revisar en Julieta Capdevielle. (28 de Noviembre de 2011). El concepto de Habitus: "Con Bourdieu y contra Bourdieu". Anduli, 10, 31-45.

La objetivación de la realidad es la apropiación de lo externo, o en palabras del autor es “aprehender” elementos contextuales, institucionales o históricos que posicionan al individuo en un mapa de estructuras definidas, que en una primera impresión del individuo se van gestando en él, al tiempo que les otorga y genera ciertas representaciones y valores con los que entiende la realidad social que le rodea.

El concepto de habitus busca ser un vínculo entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes. Las estructuras sociales en las que el individuo se ve envuelto a lo largo de su vida social van haciendo en él distintas disposiciones que se habitúan muy en el interior de la persona. Estas disposiciones subjetivadas, están en función de la individualidad, así como del contexto general en el que se desarrolla. El habitus se convierte en la internalización de las estructuras.

En un sentido de practicidad, el habitus da pie a la realización de prácticas generalizadas en función del momento en que se vive, lo que le permite al agente compartir, guiar y solucionar distintos aspectos de la vida cotidiana.

Bourdieu (ibidem, 90-01) afirma que el habitus genera conductas de sentido común, dadas las características del campo en el que se desarrollen. Esto se entiende por la existencia de habitus de clase, que son compartidos dentro de una estructura de contextos que pueden ser iguales o muy parecidos. Sin embargo, esto no excluye la idea de habitus singulares, pues cada agente debido a su historicidad logra configurar sus diferencias y distintas posibilidades de respuesta.

Los habitus de clase se van definiendo en la carrera de sociología a partir de las distintas características y variables de cada grupo: generación, la convivencia, las dinámicas de grupo y las trayectorias personales. Ciertamente es que se puede hablar de una comunidad de estudiantes de sociología en términos más generales, ya sea por compartir espacios o la planta docente, es posible ubicar con mayor precisión los habitus de clase por grupos y generaciones.

La trayectoria particular de los estudiantes permite definir las diferencias entre unos y otros, entender los distintos desempeños académicos que se logran

por alumno, los hábitos de estudio, realización de trabajos escolares, realización de lecturas, etc., en parte explica las prácticas estudiantiles, su dirección y disposiciones.

Los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica y su vida escolar, inmersos en instituciones que definen contenidos, estrategias y aprendizajes, configuran como grupo ó en sus particularidades, un habitus que les permite entrar a la dinámica universitaria, entenderla y vivirla.

La construcción de las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades, hábitos, sus experiencias grupales, personales y la elaboración de distintos trabajos escolares, nos permite aproximarnos a las competencias académicas que se esperan sobre saber ser, saber hacer, saber pensar e interpretar.

II.II.- De las competencias al habitus

Del concepto de competencias, se ha dicho todo y se ha llegado a poco. Entre las discusiones sobre su definición, los límites y/o alcances que este puede tener, su pertinencia, su evaluación, y demás consensos y contradicciones que se presentan en la teoría y la práctica, la verdad es que sin saber qué son con precisión, estos aparecen como una realidad en distintos planes de estudios de la educación superior. Tal es el caso de la Licenciatura en Sociología.

Díaz-Barriga (2011) presenta un abanico de enfoques sobre las competencias, donde, cada denominación atiende en un sentido educativo distintas funciones y perspectivas de lo que llamamos competencias:

- Enfoque laboral: se construye según la formación técnica en la que se capacita para saber hacer, el desempeño óptimo de un trabajo, el avalúo o certificación laboral, flexibilidad y capacidad de resolver situaciones de forma no mecánica, esto a partir de la crítica de los mercados sobre lo que se enseña en las escuelas y los resultados de las encuestas a empleadores para definir lo que se enseña en las instituciones de educación superior (Ibíd., 2008, 7-8).

- Enfoque conductual: estrechamente ligado al anterior, este enfoque propone la formulación de la competencia con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones para presentar la evidencia, encaminado a una propuesta curricular por objetivos de comportamiento. Por otro lado, se habla también de la integración de niveles cognitivos, de habilidad, destreza y actitudes, como la incorporación de cartas descriptivas (Ibídem., 2008, 8-9).
- Enfoque etimológico: busca en el sentido del origen de la palabra “competencia” a lo largo de la humanidad, definirla como lo que a cada quien le corresponde hacer, buscando distanciarse del sentido laboral con el que se ha desarrollado, la cual, no es muy dominante (Ibídem., 2008, pág. 10).
- Enfoque funcional o sistémico: este enfoque se da como resultado de las evaluaciones PISA y de la OCDE, de donde las competencias rescatan los contenidos escolares y la articulación de los conocimientos en la vida cotidiana, así como el uso de tecnologías, la interacción con grupos heterogéneos y la toma de decisiones autónomas y agrega la visión de hombre en la globalización (Ibídem., 2008, 10-12).
- Enfoque socio-constructivista: las competencias abordadas desde un enfoque de constructivista agrega tres elementos importantes. El primero tiene que ver con situar la educación en los aprendizajes del alumno, el segundo en el reconocimiento del aprendizaje situado y para un contexto, por último, el desarrollo gradual de conocimientos (Ibídem., 2008, 12-15).
- Enfoque pedagógico-didáctico: se diferencia la importancia del saber escolar y el saber para la vida, donde se establecieron los enfoques centrados en el alumno y en el aprendizaje, por ejemplo, el aprendizaje de caso. Agrega también un pragmatismo traducido a una teoría de la experiencia, la cual se vio reflejada en el desarrollo del currículo según

las actividades que se desarrollen en las distintas profesiones (Ibíd., 2008, 15-17).

Estos enfoques nos permiten ubicar y comprender el sentido y propósito de ciertas definiciones que se emplean en proyectos de organizaciones internacionales, así como su carácter polisémico y sus distintas direcciones prácticas.

Así, por ejemplo, para el Proyecto Tuning, las competencias son “...conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje... se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática”.¹⁷

Para la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en conjunto con el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), definen las competencias como “...más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular (DeSeCo, 2005).

Por el contrario de las definiciones de los grandes corporativos internacionales Arguin Vázquez (2013; p. 3) sostiene que *las competencias en educación son resultado de las nuevas teorías de cognición, y que básicamente, significa saberes de ejecución*. Todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

Las competencias en educación adquieren un rango conceptual casi indefinido y muy discutible en cuanto a su practicidad, ya en sus formas de operación, producción y reproducción. Su carácter polisémico hace dudar a muchos

¹⁷Bravo Salinas, Nestor H. Competencias Proyecto Tuning Europa, Tuning.- América Latina.

intelectuales de la educación, más aun, a los profesionales de la educación y su práctica docente en los espacios universitarios, la Universidad de Sonora no es la excepción.

El modelo curricular busca, por un lado, una intención de generar un perfil que corresponda a las capacidades que debe tener y saber desempeñar un estudiante que cursó determinado plan de estudios, con determinado modelo educativo. Y por otro, desarrollar conocimientos y actitudes muy generalizados que pretenden incluir al individuo en la nueva dinámica contextual.

Las competencias en educación superior se convierten en un punto medio entre la estructura del oficio y el desarrollo profesional en determinado quehacer laboral y del mercado, como las actitudes y conocimientos interiorizados del estudiante en curso o el egresado.

El proceso dual, externo e interno, que existe en las competencias, busca habituar las metas institucionales del sistema de enseñanza, las dinámicas y los objetivos globales de la educación neoliberalizada; como la internalización de las competencias que trae consigo la reproducción y legitimación de estándares mercantilistas de la vida cotidiana, la individualización del estudiante y la educación superior como un paso necesario para ingresar al mercado laboral. Siendo esto así, es importante entender las competencias, no solo como un conglomerado de discusiones conceptuales, sino, como generadores de *habitus*¹⁸.

II.III. - El capital humano

Uno de los principales indicadores que presenta la formación del *habitus* es en la formación del capital humano. Dicho concepto ha sido abordado por distintos autores en los niveles macro donde ha encontrado una relación directa entre la educación y la economía, también abarca los espacios micro que atañen a la vida de los individuos. La perspectiva del capital humano individualizado permite dar más luz sobre las disposiciones habitadas por las personas en su vida cotidiana.

¹⁸ Siguiendo la definición que hace Julieta Capdevielle (2011) que lo define como “la vinculación entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes”.

Uno de los autores a los que se le atribuyen grandes aportaciones sobre el capital humano fue Gary Becker (1964)¹⁹ quien, entre otras cosas, afirma que invertir en educación es invertir en la generación de capacidades productivas, es decir, mejores niveles educativos podrían equivaler a mejores oportunidades de emplearse y ser más apto para desempeñar un puesto.

Esta visión del capital humano se convirtió en uno de los ejes fundamentales del neoliberalismo al promover la educación como una inversión, más que como un gasto, pues las personas educadas adquieren mayor valor y/o son más rentables, así como mejores capacidades de producción, favoreciendo así la producción por medio de la educación.

Aunque varios de estos postulados sobre la teoría del capital humano se han ido quedando un poco obsoletos en virtud de las contradicciones del libre mercado, su vigencia sigue estando presente en un sentido más individual, refiriéndonos a él como la capacidad de invertir en sí mismos (Ontiveros, 2007, p. 243).

Pensar el capital humano no es solo la vinculación de las instituciones educativas con el mundo del mercado, sino, la búsqueda racionalizada de capitales culturales que puedan avalar las exigencias de los empleadores, así como la capacidad de desempeñar ciertos puestos, valorar, autoevaluarse, gestionar habilidades y actitudes necesarias para competir entre un universo de candidatos como el más indicado para elaborar o ejecutar una función en el mundo laboral. Invertir en uno mismo compromete en el estudiante una visión cada vez más individualizada de sí mismo, el incremento de la competitividad frente a las oportunidades de emplearse y, sobre todo, como un instrumento ideológico para la naturalización de la vida cotidiana y el sentido común con estándares mercantilistas.

El capital humano, ha manifestado varias fallas que le han quitado gran parte del peso que en su momento significó. Algunos de estos problemas son, como nos indican Angulo, Quejada y Yáñez (2012, 54-55) la educación superior ilimitada minimiza los efectos del ingreso extra que representa el estudio, la insuficiencia del

¹⁹ Tomado de Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. Cuadernos de Investigación. Medellín. Abril de 2007, pág. 14-15.

mercado para la absorción de grandes masas de profesionales, la baja de salarios por la gran cantidad de egresados y la sobreeducación, como ejemplos.

A pesar de los huecos que se han encontrado en el sustento y aplicación del concepto, este ha generado una subjetividad en los individuos, ofreciéndoles una forma de pensar la vida que se fortalece con los éxitos excepcionales del capitalismo, la exigencia de servicios eficientes, eficaces y efectivos, así como, generar un sustento ideológico clave propio de la educación neoliberalizada, que como mencionan Victorino y Lechuga (2007, 200-206), existe una vigencia renovada en el capital humano que norma la posibilidad de mejorar el precio de la fuerza de trabajo de los sujetos en el mercado.

El capital humano en los estudiantes de sociología se analizó a partir de las variables de *individualización* que tienen que ver con el desarrollo personal del estudiante, así como cierto nivel de aislamiento y el éxito en la práctica escolar y la vida en general; y la *autogestión*, la cual está relacionada con los intereses, objetivos e inversiones en sí para competir en el mercado

II.IV.- Nota metodológica

Es importante tener claro para la revisión de los siguientes dos apartados algunas consideraciones y motivos que guían los resultados de la aplicación de distintos instrumentos de evaluación.

II.IV.I. – De los estudiantes

A partir de las declaraciones que la Universidad de Sonora ha plasmado en sus distintos portales electrónicos, en específico, sus perfiles de ingreso, habilidades características de los aspirantes, su oferta educativa, los perfiles de egreso y su propuesta curricular, se armó un instrumento que buscaba captar la proximidad perceptiva de los estudiantes en relación a la oferta educativa, autoevaluaciones académicas y algunas expectativas de la incursión al mercado de trabajo.

Durante el 2016-2, el departamento de sociología contaba con una comunidad estudiantil de 47 hombres y 70 mujeres, de los cuales 33 estudiantes

eran de nuevo ingreso, esto según la Planeación de Dirección Escolar de la UNISON (Planeación-USON, 30 de agosto de 2017). Uno de los intereses del plan de estudios del departamento de sociología es enseñar por competencias. La practicidad cobra importancia en las disciplinas para encontrarles un sentido en el marco laboral, la primera competencia que indica la malla curricular es “Identificar”, que se trabaja durante los primeros dos semestres, por esto, los estudiantes de nuevo ingreso, en la premisa de no haber completado este primer bloque de competencias, no están considerados dentro de la muestra. Esto nos deja con 74 estudiantes dentro del universo.

En el semestre agosto-diciembre 2016 se aplicaron 43 cuestionarios cubriendo un 10% de margen de error y un 95% del nivel de confianza. De los cuestionarios aplicados, diez de ellos se presentaron en una modalidad mixta que permitió extraer algunos comentarios que permiten distinguir los matices de experiencias y expectativas del que hacer estudiantil, de una manera exploratoria y explicativa.

Los cuestionarios rescatan la percepción de algunos de los estudiantes sobre lo que afirman ser capaces de hacer, de como ellos se consideran y su perspectiva hacia los demás alumnos de sociología, así como el dominio de los ejes comunes, experiencias profesionales y expectativas laborales.

Las entrevistas realizadas buscan definir las opiniones de los estudiantes con respecto a sus principales herramientas como futuros profesionales, así como una descripción general de su interés en la licenciatura y una descripción de un día de clases dentro del departamento.

II.IV.II – Docentes: Institucionalización y tradicionalización

La recopilación de información de la comunidad docente se realizó a partir de una entrevista a profundidad con distintos profesores de la planta académica del Departamento de Sociología con la intención de conocer cuáles fueron los procesos de la UNISON para con el personal docente en temas de actualización y reproducción de plan de estudios, así como los elementos tradicionales de las prácticas e ideas sobre las propuestas del lineamiento curricular de la universidad.

Se entrevistó a cuatro profesores de distintas asignaturas y años de servicio, las preguntas contenidas en la guía tienen que ver con la práctica docente, algunas perspectivas sobre las competencias, una descripción sobre la última clase impartida, así como el proceso de planeación y evaluación.

Capítulo III.- De la comunidad docente

El siguiente capítulo pretende describir el contexto de la comunidad académica, el Departamento de Sociología, así como algunos elementos que complican la práctica docente en la Universidad de Sonora.

III.1 – La comunidad académica

Como referíamos anteriormente, dentro de la comunidad universitaria y de las distintas funciones que se alcanzan a definir, toma gran importancia para la reproducción de las prácticas educativas, todo lo que tiene que ver con el personal académico.

Dicho personal se encuentra en un punto medio entre todo el aparato institucional y los educados, convirtiéndose en una pieza clave del factor humano propio de la organización, la universidad en este caso. Son quienes deberán cumplir con los planes y objetivos de la institución para con el estudiantado.

La comunidad docente se rige principalmente en su “Declaración de principios y estatutos” del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora, el cual define la estructura organizativa y funcional del sindicato al que se adscriben, además, el “Estatuto de personal académico” que define las formas con las cuales se ha de designar, promover y mantener su puesto como miembro del Personal Académico de la Universidad de Sonora.

El personal académico como grupo, se ve envuelto en diversas circunstancias que van distinguiendo unos de otros según las condiciones de trabajo, edades, salarios, prestigio, formación, trayectorias, e intereses, que lo hacen un grupo heterogéneo y complejo de analizar.

La planta académica de la UNISON, como decíamos, se va diferenciando, ya por las funciones a desempeñar, y por los niveles y/o categorías que los caractericen.

Tabla 4

Tipos de docente según sus funciones, categorías y niveles

| Tipo de profesor | Función | Categoría y nivel |
|-------------------------------|---|--|
| Profesor | <ul style="list-style-type: none"> - Docencia y difusión de cultura - Docencia: Impartición de cátedras y tareas que se deriven de las mismas. - Carrera: Tiempo completo o medio tiempo a act. Académicas. - Puede ser: Ordinario (Indeterminado o temporal), visitante, extraordinario y emérito. | <ul style="list-style-type: none"> - Categoría Asistente: Nivel A. - Categoría Asociado: Nivel A, B, C o D. - Categoría Titular: A, B o C. |
| Profesor-investigador | <ul style="list-style-type: none"> - Docencia, investigación y difusión. - Carrera: Tiempo completo o medio tiempo a act. Académicas. - Puede ser: Ordinario, visitante, extraordinario y emérito. | <ul style="list-style-type: none"> - Categoría Asistente: Nivel A. - Categoría Asociado: Nivel A, B, C o D. - Categoría Titular: A, B o C.. |
| Técnico académico | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla actividades de instrucción y capacitación técnica, programas docentes, proyectos de investigación y difusión. - Solo será de carrera. | |
| Profesor de asignatura | <ul style="list-style-type: none"> - Docencia | <ul style="list-style-type: none"> - Podrán aspirar a nivel A y B. |

Tabla de elaboración propia. Extraída del Estatuto de Personal Docente y USON-Leyes y estatutos.²⁰

Con la intención de no transcribir cada artículo del Estatuto del Personal Académico, considero agregar solamente, que las funciones de cada tipo de profesor comienzan a complejizarse más según la categoría y su nivel.

Parte de la planta docente se configura con trayectorias escolares, académicas e históricas dentro de la universidad, las cuales según los logros o la

²⁰ Se agregan ambos ya que en la versión actualizada de 2015 desaparece la figura del “Profesor” y se equipara al “Profesor de asignatura”, así como la asignatura de asistente. Consultado el 9 de agosto de 2017.

dedicación en tiempo a la institución se les va reconociendo y renombrando por su trabajo. Por otro lado, se distinguen también a los docentes extranjeros.

Las categorías del personal docente agregan una carga administrativa a la planta académica para distribuir las distintas funciones que mantienen la estructura, las que van desde la impartición de clases hasta la elaboración de planes de estudio.

Los niveles se van alcanzando según la formación del profesorado, así como la productividad en términos de investigación y publicaciones académicas, el grado de impartición de clases, la participación y colaboración en distintas redes o instituciones.

De esta forma, la institución universitaria divide las funciones y determina actividades distintas para toda la comunidad de profesores y directivos.

III.II.- El departamento de Sociología

En 1978, en la Universidad de Sonora se funda el Departamento de Sociología única en el estado, con una gran influencia de la Licenciatura en Derecho, y la falta de perfiles adecuados para desarrollar la disciplina. La licenciatura se llevó a cabo bajo un proceso que se ha sido catalogado como la institucionalización de la sociología en México, que consistía principalmente en la búsqueda de profundizar el análisis sobre los fenómenos sociales a través de la formación de profesionales y especialistas de la materia, que con el egreso de las primeras generaciones llenaron los espacios docentes (Sociología-USON, 17 de junio de 2017).

Adscrita a la División de Ciencias Sociales desde 1991, y a un departamento compartido con la carrera de Administración Pública, la licenciatura en Sociología es la única en todo el estado, y una de las ocho más que hay en toda la región del noroeste según el Informe sobre las Ciencias Sociales en México 2015.

La licenciatura está constituida por una planta académica de tiempo completo conformada de la siguiente manera:

Tabla 5

Planta docente de tiempo completo del Departamento de Sociología por grado académico.

| Grado académico | Cantidad | % |
|-----------------------------------|-----------|------------|
| Licenciatura/candidato a maestro. | 3 | 20 |
| Maestría | 6 | 40 |
| Doctorado | 6 | 40 |
| Total | 15 | 100 |

Tabla de elaboración propia con información tomada del Directorio de profesores del Departamento de Sociología, consultado el 9 de agosto de 2017.

Además de los docentes mencionados, existen profesores designados a impartir ciertas asignaturas, trabajando dentro y para ciertas materias del departamento.

El departamento de sociología ofrece un plan de estudios con un diseño curricular basado en competencias profesionales, donde la flexibilidad, el autoaprendizaje, las modalidades no convencionales de enseñanza, entre otras cosas comienzan a generar un perfil de ingreso a la carrera, una formación docente específica para formar un egresado con ciertas actitudes y competencias, además de ser capaz de identificar, elaborar y aplicar técnicas de recolección de información, determinar particularidades y planear-ejecutar-evaluar proyectos de intervención en términos de la disciplina (Sociología-UNISON, 9 de agosto de 2017).

Sin embargo, la reproducción de un modelo y el cumplimiento de sus objetivos están relacionados directamente con dos factores: 1) La institucionalización de los objetivos institucionales del departamento de sociología y la participación de los académicos en actividades relacionadas con el trabajo extra docente, y 2) los elementos tradicionales que comparte la planta académica en algunas de sus prácticas, sobre todo las actividades docentes.

Estos dos elementos se convierten en aspectos fundamentales para la explicación de lo que ocurre entre las demandas institucionales y el debido cumplimiento y/o reproducción de las actividades específicas de los estudiantes.

III.III.- Sobre la institucionalización de nuevas prácticas docentes

La producción de mecanismos para la aplicación del modelo curricular en la UNISON, se presentan y se condicionan en términos generales por la actualización pedagógica y didáctica, y la creación de incentivos según la productividad y las actividades extra docentes, las cuales han sido promovidas por distintos programas federales.

Los lineamientos generales para el nuevo modelo curricular, capítulo IV, “Sobre la formación pedagógica y didáctica de los profesores” (USON-Reglamentos académicos, 23 de junio de 2017), se establece que el eje central de la formación, el desarrollo y la adquisición de aprendizajes de los estudiantes será el docente. Los lineamientos prometen la actualización constante de los profesores de tipo indeterminado y un programa de estímulos; se propone un programa permanente de formación de profesores universitarios; por último, la promoción de estrategias pedagógicas y didácticas por terceros a la universidad, enfocadas al uso de tecnología moderna para el manejo de la información y estrategias de comunicación.

Los trabajos para la formación pedagógica se pueden ver limitados por la dinámica laboral del profesorado, su interés en la promoción para mejores sueldos, la cantidad de horas impartidas, horarios, etc., además de la falta de seguimiento institucional sobre la capacitación y actualización pedagógica.

Los lineamientos generales del modelo curricular proponen en la capacitación del personal docente en tres aspectos: incentivos, programas de formación y capacitación para el uso de las tecnologías de la educación.

Dichas capacitaciones son constantes y cuentan con un portal de revisión de cursos y diplomados abarcando temas como metodología, desarrollo curricular, tecnologías de la información (Formación docente-UNISON, 10 de agosto de 2017). Sin embargo, el personal docente puede tomarlas o no, dando pie a una desarticulación entre los lineamientos del modelo curricular y formación del profesorado.

El proceso de institucionalización de Universidad de Sonora para el desarrollo pertinente de los lineamientos curriculares, así como la aplicación de un modelo por competencias en la División de Ciencias Sociales, en especial Sociología, supone la capacitación de la comunidad docente en cuestiones didácticas, tecnológicas y pedagógicas.

Sobre los cursos y actualizaciones que se han impartido, algunos docentes nos comentan lo siguiente:

“la universidad convoca, cada verano, sobre todo, que también lo hace entre semestre, aunque más escasos, aunque generalmente en ese periodo de verano, terminan el ciclo escolar, enero-mayo, hay casi todo un mes, que es el mes de junio, donde la universidad realiza por medio de dos dependencias, una que es de las encargadas de servicios estudiantiles, encargada de las tutorías y por otra parte desarrollo académico. Ofrecen un programa de cursos de muy diversa índole, cursos que digamos, tiene que ver con cursos didácticos pedagógicos, que tienen que ver con alguna temática específica...”
(Profesor E4)

Con lo que concluye diciendo:

“...En lo particular voy por lo menos a un curso, intento hacerlo más, pero en esta ocasión, por ejemplo, me inscribí en tres cursos, pero las actividades... y todo eso... me impidió asistir, tuve que darme de baja en dos...” (Profesor E4)

Otros profesores que comentan sus experiencias refiriéndose a los cursos o actualizaciones:

“...básicamente han sido cursos, anuales, voluntarios, no hay algo que te certifique, ...no hay algo así...” (Profesor E1)

Encontrando a profesores que no se interesan en tomar algún curso en la institución:

“En la universidad nunca he tomado algún curso...” (Profesor E3)

El proceso de institucionalización, según Berger y Luckman (1968; p.72-89), se conforma a partir de las actividades habitadas de carácter significativo para el individuo, tipificadas, históricas y de control. Dentro de la universidad el personal académico recibe las indicaciones que marcan las instituciones que lo rodean,

llámese sindicato o universidad, definiendo sus alcances docentes, administrativos y laborales, a los cuales les da mayor o menor relevancia individualmente.

A su vez, la institucionalización, se construye y nace de la interacción que produce la objetivación de las prácticas sociales (ibid.; p. 72-89), que dentro de la universidad se pretende hacer de forma inversa, pues, el marco de los lineamientos está muy lejano de las prácticas e intereses docentes.

Es importante considerar que la docencia es, además de la enseñanza y la impartición de conocimientos, un trabajo. La comunidad de profesores, según su categoría y nivel, está involucrada en actividades como la investigación, tutorías y comisiones administrativas.

Los lineamientos generales encuentran resistencia al verse relacionados con el modelo por competencias, pues entre las percepciones de los docentes hay opiniones encontradas. Uno de los profesores entrevistados, al preguntársele sobre las competencias, su comentario se redujo a lo siguiente:

“Las conozco muy generalmente, pero no, no me interesan...” (Profesor E2)

Un profesor profundiza un poco más y nos comenta:

“hay como un trasfondo ideológico en las competencias que tienen que ver mucho con una cuestión ligada al mundo laboral-neoliberal, entonces en muchas comunidades se identifica este telón ideológico y hay desacuerdo, disidencias digamos... hay otros que tienen cierta aceptación con el trasfondo ideológico y hay más aceptación, o también tiene que ver con como conciben el mundo académico o de la educación... hay un intento de precisión de llevar al estudiante, de poderlo medir, etc...” (Profesor E1)

En términos generales, para la planta docente las competencias en educación se perciben de dos maneras: como un obstáculo y una carga para la educación o, todo lo contrario, como una herramienta que forma y ayuda con el proceso educativo. Las diferencias de opinión pueden estar en función de la resistencia al cambio, o por un manejo del concepto un poco más preciso y objetivo.

Un profesor nos comenta lo siguiente:

“Son las habilidades, si hablamos de los alumnos, son las habilidades que los alumnos desarrollan, que tienen diferentes, digamos, dimensiones o periferias, hay competencias estrictamente académicas, como que es lo que saben los alumnos...”
(Profesor E3)

Otro profesor las define así:

“En general la competencia es la capacidad de un profesional de poder resolver una situación equis, movilizand o todos sus conocimientos y hacerlo lo mejor posible, con éxito y bien, teniendo un buen desempeño, esa es la idea más general que se tiene de la competencia... (Profesor E4)

Las competencias en educación tienen un origen directo de los procesos neoliberales en todos los niveles, la resistencia o reticencia, no solo tiene que ver con la ambigüedad del concepto, sino, lo que estas representan para cierta población docente.

III.III.I. – Programas institucionales de promoción de la productividad docente y el programa de desarrollo profesional (PRODEP)

La planta académica de las universidades públicas de México ha sufrido desde 1992 un proceso institucional que ha orillado a algunos docentes a entrar en una economía de producción de conocimiento y la obtención de grados a cambio de incentivos económicos (Buendía, A., García, S., Gradiaga. R., Lendesman M., Rodríguez, R., Rondero, N., ...Vera, H. 2017, p. 2).

El fenómeno de los incentivos para académicos tiene sus antecedentes en las respuestas federales para el reconocimiento simbólico y premiación económica de aquellos académicos/investigadores con aportaciones y trayectorias distinguidas y constantes, como el Sistema Nacional de Investigadores (1984), más adelante el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), el Programa Nacional de Educación (2001-2006) y el Programa Sectorial de Educación (2007-2012), además, dichos programas impulsaron la legitimación de transparencia, las trayectorias académicas y el desarrollo de grupos de investigación de distintas instituciones de educación superior (Ibidem, 2017, p 10,12).

La UNISON, por medio de la Secretaría General Académica, incorporó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en el 2012. El programa invita a los profesores a desarrollar un perfil deseable, que le permitirá participar en el programa de estímulos académicos a través del registro de actividades, según las distintas modalidades en las que el docente puede participar.

PRODEP pide que los docentes que cumplan con un perfil de tiempo completo (o sea, una carga académica completa) de tiempo indeterminado (con base en la institución), logren acreditar distintos rubros, los cuales tiene que ver con la impartición de cursos, tutorado y dirección de tesis, desempeño de gestión académica-administrativa, artículos, capítulos o libros publicados y, por último, pertenecer a un cuerpo académico reconocido por el programa (Desarrollo Académico-UNISON, 10 de agosto de 2017).

El programa PRODEP no es obligatorio para ninguno de los docentes, sin embargo, no deja de ser atractivo, pues, cumplir con las demandas explícitas en las convocatorias se traduce en remuneración económica. Dentro de la licenciatura, se reconoce un 33.3% de la planta docente que tiene el perfil deseado de 2016-2017 (ibidem, 10 de agosto de 2017), eso sin contar a quienes tienen en interés de participar.

Considero que estrategias como la de PRODEP fuerzan y motivan al profesorado a incrementar la carga laboral, descuidando funciones primordiales o más básicas como la preparación de clases, seguimiento de alumnos, etc. Ciertamente es que será imposible generalizarlo, pues no faltará quien cumpla atentamente con todas sus responsabilidades, pero quienes no lo logren, el desorden será inminente.

Por último, la producción apresurada de artículos y/o publicaciones refleja ciertos elementos de sesgo neoliberal que visualiza un sistema educativo en función de la productividad, tal como nos advertían profesores y estudiantes integrantes de Indocentia en una entrevista con F. Savater: la investigación se convierte en la carta de presentación de los investigadores, encauzando la producción de conocimiento en función de criterios globales de productividad/calidad que permitan competir, a

su vez que el trabajo pierde valor en sí, como remunerado (El Diario, Interferencias, 2016, consultado el 20 de marzo de 2017).

III.IV. - Prácticas y tradiciones de la comunidad docente en clase

El profesorado de la universidad a lo largo de su trayectoria como profesionales y educadores, han concebido un método con el que guían el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual pretende alcanzar los objetivos de la asignatura, revisar los contenidos propuestos, impartir las exposiciones necesarias, encargar distintos trabajos de evaluación, etc., con lo que se pretende cubrir la propuesta curricular de la licenciatura, como los objetivos de la universidad en general.

Es importante reconocer que la impartición de la clase según el código de ética de la Universidad de Sonora está sujeta a la libertad de cátedra (USON-institucional, consultado el 8 de agosto de 2017), por lo que se pretende no definir las formas en las que la comunidad docente busca reproducir el sistema de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se mantenga congruente con los marcos institucionales, así como con las normas y objetivos que la universidad ha establecido.

A pesar de los pocos parámetros que se establecen en la declaración, es posible notar entre el profesorado, ciertas similitudes en las prácticas docentes que ocurren entre ellos. Es común encontrar algunas estrategias didácticas y modalidades similares dentro de la clase, que varían un poco según por los docentes y las asignaturas.

Para Peter Berger y Luckman (1968; p. 89-94), la tradición corresponde a una acción sistematizada a manera de fórmula, con sus significados, sobre todo rutinizados y trivializados. Dicha noción define algunas de las prácticas que suceden dentro del departamento en todos los sentidos, llámense simbólicas, de costumbre o protocolarios.

La comunidad docente, formada en su mayoría en una tradición de cátedras y seminarios dan pie a mantener la misma estructura de impartición de clase que cambia, en mayor o menor medida, en las formas.

Las expectativas sobre lo que el estudiante debe ser y debe hacer, así como el desarrollo de una asignatura, los trabajos, las evaluaciones, las estrategias didácticas y demás, se ven limitadas por un estricto protocolo docente, que pueden resumirse a los modelos de seminario.

A su vez, los intercambios de ideas y conversaciones sobre el desarrollo de distintas temáticas se rompen por los distintos vicios de los estudiantes y profesorado, que van desde la indisciplina, la poca atención o interés de clase, las pocas estrategias didácticas y seguimiento, el formato de clase, etc.

Las cartas descriptivas son herramientas propias de la planta docente para definir la estructura de las asignaturas, sugieren objetivos, criterios de evaluación, ejes temáticos, y a veces, competencias a desarrollar. De las clases, no existe un documento al interior de la universidad que defina sus fases, por lo cual se analizaron de la siguiente manera: planeación, introducción, un desarrollo, conclusión y evaluación.

A continuación, se revisará la forma en que los profesores conciben y explicitan sus constituciones prácticas, sus rutinas y los valores que le dan a los distintos momentos de la clase y a la comunidad estudiantil.

Sobre cómo inician la clase, algunos profesores de la planta docente del Departamento de Sociología nos indican lo siguiente:

“Llego y generalmente el estudiante es un poco impuntual, al rato empieza a llegar al aula, y a veces no llega en las mejores condiciones posibles... primero que nada entro saludando, si no se responde a ese saludo, trato de llamar la atención de alguna manera para rápidamente iniciar la clase... el estudiante es muy poco disciplinado y... cae en ciertas prácticas que ya en el aula no se deben de hacer... son platicadores, se sientan dónde quieren, algunos llegan en no buenas condiciones... otros que usan el celular, el que quiera hablar mejor le digo que se vaya..., porque se relaja la clase, y creo yo que no estamos para perder el tiempo...” (Profesor E2)

Un docente nos dice:

“Primero saludo, segundo paso lista, eso hice ahora y ayer, y bueno, luego hicimos unos comentarios relativos a un viaje que estamos organizando, ellos están exponiendo los

textos (refiriéndose a la revisión de lecturas que se han repartido a lo largo de la clase) ..., hice una contextualización y luego ya después el equipo expuso, digamos hizo el desarrollo..." (Profesor E1).

Otro más nos comenta:

"Regularmente yo llego y hay dos o tres alumnos y conforme pasan los minutos van llegando..., esperamos un tiempo considerable, quince minutos o menos, iniciamos la clase, si a mí me toca hacer la clase, bueno yo tengo mi clase preparada, la proyecto, la vamos discutiendo, la vamos proponiendo..." (Profesor E3)

En el caso de los profesores E1 y E3, ambos pretenden aligerar la dinámica de clase con los estudiantes para entrar más sutilmente a la impartición de la clase a diferencia del caso E2. Considerar también que en el caso E2 y E3, los horarios son matutinos, que pueden abarcar de las siete u ocho de la mañana, y que se comparte en ambos comentarios la falta de disciplina.

La búsqueda de disposición de los estudiantes para la impartición de la clase es el primer propósito con el que inicia la clase de cada uno de los docentes, donde los gestos cordiales o un inicio apresurado son las principales herramientas para comenzar.

El desarrollo de las clases se vuelve un tanto más variante, pues, las asignaturas tienen diferentes propósitos, además, es en el desarrollo donde la planta docente pone en marcha sus estrategias y habilidades de trabajo, con el propósito de cumplir con el fin de la clase.

Sobre esto nos comentan lo siguiente:

"... inicio con algunas preguntas de la lectura que deje para dar pie al análisis del tema. Así intento avanzar lo más posible en los temas y precisar en los conceptos o si es el caso, por ejemplo, presentar una exposición de los proyectos, intento que se vean varios ejemplos de los productos de los estudiantes y hacerle observaciones..." (Profesor E4)

El entrevistado E4, continúa diciendo:

"La mayoría están muy serios y callados, llegan medio dormidos todavía, generalmente me toca ser el primer maestro y es la primera clase que tienen, llegan medio dormidos, se sientan, se ponen serios hasta que les lanzo alguna pregunta, eso la mayoría,

salvo uno o dos que son muy participativos y responden la pregunta o preguntan dudas o plantean problemas sobre la lectura que no entendieron”. (Profesor E4)

El seguimiento de trabajos, la presentación de exposiciones de parte del profesorado y una sesión de preguntas y respuestas al aire son algunos medios con los que el profesorado pretende llevar la clase.

Un profesor define de nuevo las estrategias pasadas:

“si vamos a discutir algún texto, alguien lee el concepto, si vamos a definir relaciones hacemos preguntas o yo se las propongo, se trata de preguntar, bueno, ellos tienen también preguntas, regularmente suelo *designar* alguna pregunta, o algún ejemplo o una pregunta directa, “que piensas tú”, a partir de esa dinámica es como se gesta. Si los alumnos van a exponer igual, se llega, se esperan unos momentos, regularmente tratamos de que se termine la exposición completa, pero no se puede hacer eso porque hay interrupciones, ya sea de mi parte o de los alumnos, pero bueno, esa es la dinámica que se desarrolla y suelen participar mis alumnos.” (Profesor E3)

Si bien los objetivos de clase de ambas asignaturas son distintos, las estrategias para el desarrollo de las distintas habilidades son guiadas por prácticas muy similares. El profesorado como guía de la asignatura y promotor del aprendizaje autodidacta son elementos propios de los Lineamientos Generales para el Nuevo Modelo Curricular, sin embargo, ¿hasta qué punto las estrategias didácticas de los profesores contribuyen a la reproducción de las llamadas competencias en sociología?

Para intentar responder la pregunta anterior, es necesario conocer qué es lo que piensan los docentes sobre las competencias en educación. Uno de los profesores entrevistados, al preguntársele su opinión de las competencias, su comentario se redujo a lo siguiente:

“Las conozco muy generalmente, pero no, no me interesan...” (Profesor E2)

Un profesor profundiza un poco más y nos comenta:

“hay como un trasfondo ideológico en las competencias que tienen que ver mucho con una cuestión ligada al mundo laboral-neoliberal, entonces en muchas comunidades se identifica este telón ideológico y hay desacuerdo, disidencias digamos... hay otros que tienen cierta aceptación con el trasfondo ideológico y hay más aceptación, o también tiene que ver

con como conciben el mundo académico o de la educación... hay un intento de precisión de llevar al estudiante, de poderlo medir, etc...." (Profesor E1)

Las opiniones varían desde sus significados y valoraciones, hasta las funciones prácticas en las que se puede desarrollar. Con esto, un profesor nos comenta lo siguiente:

"Son las habilidades, si hablamos de los alumnos, son las habilidades que los alumnos desarrollan, que tienen diferentes, digamos, dimensiones o periferias, hay competencias estrictamente académicas, como que es lo que saben los alumnos..." (Profesor E3)

Otro profesor las define así:

"En general la competencia es la capacidad de un profesional de poder resolver una situación equis, movilizandolos todos sus conocimientos y hacerlo lo mejor posible, con éxito y bien, teniendo un buen desempeño, esa es la idea más general que se tiene de la competencia... (Profesor E4)

En términos generales, para la planta docente las competencias en educación se perciben de dos maneras: como un obstáculo y una carga para la educación o, todo lo contrario, como una herramienta que forma y ayuda con el proceso educativo. Las diferencias de opinión pueden estar en función de la resistencia al cambio, o por un manejo del concepto un poco más preciso y objetivo.

Pierre Bourdieu (1979; p. 72) el trabajo pedagógico (o la práctica docente) es un trabajo de inculcación con una duración suficiente para reproducir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios (y prácticas). Dentro de las clases en el Departamento de Sociología, los profesores aplican prácticas donde la interacción no funciona con todos los estudiantes, ni siquiera para ellos mismos, pues, dadas las similitudes didácticas entre una clase y otra, los estudiantes se prestan para continuar con la falta de responsabilidad y cumplimiento.

Sin embargo, aunque existe en general un grado importante de elementos tradicionales dentro de la clase, los conocimientos como las habilidades siguen

desarrollándose, y esto debido al trabajo propuesto por la planta académica para con los estudiantes.

Con todo lo anterior podemos decir que la práctica docente se ve obstaculizada por falta de coordinación entre la institución y la formación docente, además de las rutinas y expectativas docentes de la clase y sus alumnos; aunque esto no quiere decir que el aprendizaje se detenga, sino, que para su reproducción otros elementos toman importancia, como el trabajo pedagógico, que se tocará capítulo siguiente.

Capítulo IV. - De los estudiantes

En el presente capítulo se pretende descifrar las perspectivas que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de Sonora sobre lo que saben hacer, cómo son y cómo piensan.

IV.I. - El trabajo escolar en el Departamento de Sociología

En el *Reglamento Escolar de la Universidad de Sonora* (Reglamento-Escolar-USON, consultado el día 27 de febrero de 2017), artículo 13, del capítulo primero, se indica que: “Son alumnos de la Universidad de Sonora todas las personas que hayan concluido satisfactoriamente el procedimiento de inscripción correspondiente, definido por la normatividad universitaria y las instancias competentes”. En otras palabras, es alumno toda aquella persona que haya pasado los requisitos, exámenes de admisión, pagos de exámenes, inscripción y materias, además de la documentación escolar de nivel media superior. A su vez, como miembros de la comunidad universitaria, el alumno adquiere ciertos derechos y obligaciones.

Una de las obligaciones principales de los estudiantes de la UNISON es, entre otras “...cumplir con todos los requerimientos académicos exigidos en cada curso, de acuerdo con los programas de las asignaturas” (Reglamento-Escolar-USON, p. 10. Consultado el día 27 de febrero de 2017). El estudiante, durante su curso de formación profesional está casi obligado a cumplir con cada uno de los trabajos escolares que, como asegura Bourdieu (1979, p. 98) son la forma institucionalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se reproducen ciertas arbitrariedades, llámese cultural, individual, política, etc., predispuestas por las condiciones institucionales, algunas no decretadas.

El trabajo escolar, en este caso, como herramienta de la universidad, propia de la planta docente, cubre principalmente dos funciones fundamentales: el cumplimiento de objetivos y referentes institucionales y la función propiamente pedagógica. La primera función del trabajo escolar es darle los recursos necesarios al personal docente con los cuales asignará una calificación que habrá de

presentarse ante un sistema universitario, la segunda formar al alumnado según la propuesta institucional.

El trabajo escolar en Sociología se resume a las siguientes actividades: elaborando trabajos de redacción (controles de lectura y ensayos), comunicación e interpretación (exposiciones y participaciones en clase), diseño de instrumentos y su aplicación (visitas a campo, entrevistas y encuestas), revisiones bibliográficas y referencias (lecturas de artículos, libros y revistas).

Todos los programas de licenciatura definen un perfil deseable de ingreso y otro de egreso, y para lograr especialmente este último, se proponen desarrollar distintos saberes, habilidades y capacidades a instrumentarse a lo largo de la formación académica de los estudiantes.

La licenciatura de sociología, en la UNISON tiene como misión: Integrar una comunidad interesada en proporcionar conocimientos, capacidades e instrumentos a nuestros estudiantes, quienes a su vez proveerán a las personas y las colectividades con el fin de acrecentar sus posibilidades de desarrollo y progreso, para que alcancen niveles de bienestar y convivencia satisfactorios y logren mayores niveles de equidad y justicia (Sociología-USON, consultado el día 16 de agosto de 2017).

El plan de estudios, de manera sintetizada, tiene las siguientes características:

Tabla 6
Oferta educativa del Departamento de Sociología

| Modelo educativo | Objetivos generales de la Lic. en Sociología. | Habilidades de egresado de la Lic. en Sociología. | Campos profesionales y laborales |
|---|---|--|---|
| Formación básica. Formación común. Formación profesional. Formación especializante. Formación integrador. | Capacidad científica para conocer, transmitir y aplicar saberes. | Identificar procesos de interacción, integración, reproducción y transformación. | Diseño de proyectos de investigación. |
| Flexibilidad | Habilidades para conocer procesos de interacción, reproducción y transformación | Usar y aplicar técnicas cualitativas y cuantitativas y sus relaciones. | Coordinación de programas de investigación. |

| | | | |
|---|---|---|------------------------------------|
| Centro en el autoaprendizaje | Uso de recursos teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina. | Determinar características de los fenómenos sociológicos. | Asesoría de programas o proyectos. |
| Compromiso con la realidad del país | Capacidad de proponer posibles soluciones a problemas sociales. | Plantear proyectos o programas de investigación/intervención sociológica. | Docencia |
| Vinculados con el sector productivo y social. | Desarrollar valores de la disciplina: objetividad, sistematicidad, originalidad, ampliación de saberes. | Ejecutar programas o proyectos. | Promoción social |
| Comprometidos con el estudiante | Valores profesionales: honestidad, responsabilidad, ética y respeto. | Evaluar programas o proyectos. | Sector público |
| Modalidades convencionales no de enseñanza | | | Sector privado. |

Tabla de elaboración propia con información tomada de la Oferta Educativa de la Licenciatura en Sociología y Sociología-USON, consultado el día 16 de agosto de 2017.

El sistema de enseñanza representado por los modelos educativos, así como los objetivos y los perfiles de egreso de la licenciatura, deben ser reproducidos por los estudiantes, al menos aproximarse estos, pues su proximidad o distancia es directamente proporcional a las habilidades desarrolladas.

Las distintas estrategias de la comunidad docente para la formación y desarrollo de los estudiantes recaen directamente en el trabajo escolar. Las prácticas de los estudiantes, sus intereses y las capacidades que desarrollen, direccionan perfiles y trayectorias en función del éxito y la incorporación al mercado laboral.

IV.II. – Los estudiantes de sociología y la clase

En el siguiente apartado pretende recrear, según los comentarios y experiencias de algunos estudiantes de la carrera de Sociología, el desarrollo de una clase dentro del departamento, para contrastar la *perspectiva* de las estrategias implementadas, la cual, según una encuesta aplicada a estudiantes, 65.5% de la muestra indica que las clases son “Buenas” (39.5%) y “Muy buenas” (25.6%).

Tabla 7. Evaluación general de las clases en la Lic. en Sociología

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Insuficiente | 3 | 7.0 | 7.0 | 7.0 |
| | Regular | 12 | 27.9 | 27.9 | 34.9 |
| | Buena | 17 | 39.5 | 39.5 | 74.4 |
| | Muy buena | 11 | 25.6 | 25.6 | 100.0 |
| | Total | 43 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla de elaboración propia con información tomada de Encuesta a Estudiantes.

A los estudiantes se les preguntó “¿cómo son las clases?”, buscando mantener la misma lógica que se aplicó con la planta docente, inicio-desarrollo-cierre/evaluación.

Uno de los estudiantes comenta lo siguiente:

“...yo lo resumiría a seminarios, una audiencia que trata de conocer un tema en específico y de ahí pues el maestro, que vendría siendo un moderador, pues, va dando una línea de seguimiento. Creo que son muy abiertas las clases según des tu opinión...” (Alumno E1)

Sobre las intervenciones en clase nos comenta lo siguiente:

“...participo de forma consciente, digamos. Tampoco me gusta estar interrumpiendo, interrumpo, interrumpo, voy llevando, digamos, voy en la clase y si en un momento siento que ya no estoy doy una opinión en ese momento o cuando siento que llegue a un punto, trato de compartirlo...” (Alumno E1)

Una compañera nos comenta lo siguiente:

“Las clases son seminarios, por lo general el maestro es que desarrolla una exposición y los estudiantes participamos de vez en cuando, tomamos nota, o también como

seminario, donde los estudiantes preparan un tema y un día le toca a un estudiante o a dos desarrollar toda la clase en el temario de ese día. (Alumno E2)

Sobre las participaciones y exposiciones nos dice:

Son similares, tal vez en los seminarios es más dinámica la cuestión porque desarrollas tu tema y como que si te involucras más, que te dan un tema a ti o te dan escoger un tema, el que más te gusta, pues te involucras más que si nomás leyeras así de pasada para asistir a la clase, pero no para exponer.” (Alumno E2)

Un compañero más nos explica de una manera más general como se llevan las clases dentro de la licenciatura:

“...una clase en el departamento de sociología es muy vertical en el sentido de la estructura de profesor-alumno, me parece que no tiene didáctica, me parece que es muy vertical, el profesor guía cien por ciento la asignatura, no hay una participación de los estudiantes en la manera en las que se van a tocar los temas, ni nada y si creo que sigue siendo un esquema de docencia de la vieja guardia, no quiero usar la palabra, pero la voy a usar, no modernizado. (Alumno E3)

A todo esto, agrega según su experiencia y visión, lo que hace falta y que ha visto en otras universidades:

“...Creo que en otras universidades se utilizan otros modelos de enseñanza más distintos, por ejemplo, más uso de tecnología, usos de recursos, por ejemplo: asistir todo el salón a equis lugar. Me parece que la universidad tiene ese viejo esquema de orden en el salón, los alumnos sentados, el profesor hablando, alumnos tomando nota, de vez en cuando uno levanta la mano para participar, pero ya no... es un seminario el modelo de impartición de conocimiento, no se...” (Alumno E3)

Como mencionábamos anteriormente, un alto porcentaje se encuentra de alguna manera satisfecha con las formas en las que se implementan las clases, además de la coherencia que existe entre las dos caras de la narrativa. Sin embargo, la experiencia de estudiantes, como el caso de E3, distinguen prácticas más tradicionales y alejadas de lo que se propone en los Lineamientos. Sobre esto último, alumnos del departamento comentan su opinión sobre sus experiencias de clase:

“...son muy lentas... entra el maestro, comienza a hablar, a veces no están prestando atención, por lo menos en este salón. La verdad si se abordan bien los temas, pero a veces uno siente que se repite, se vuelve repetitivo a veces en los temas, hay mucho rollo, no se...” (Alumno E4)

Otro compañero nos dice lo siguiente:

“...son clases aburridas, otras interesantes, depende del método del maestro, pero creo que de todas se puede sacar algo interesante... la forma que utiliza el maestro, como se apoya, la forma de dar clase es lo que la puede hacer aburrida, que no la haga amena o que se yo... el maestro llega se sienta y se pone a hablar, recitar su monologo, supongo que trae algo preparado y trata de interactuar con el alumno...” (Alumno E5)

La falta de incorporación de elementos didácticos en el desarrollo de clases define el espacio de enseñanza oral, comentado y expuesto; el aprendizaje sugiere ser autónomo y de seguimiento, dando pie a los modelos de clase tipo conferencias/seminarios entre los profesores del departamento. Las clases lineales y la poca participación por parte del estudiantado favorecen y mantienen la misma dinámica.

Sobre la conclusión de la clase, por lo general encontramos extensiones temáticas, donde el contenido supuesto para cada horario no termina de revisarse por completo y se sigue para la siguiente sesión, así como la presentación de exposiciones por parte de los alumnos.

Las evaluaciones pretenden abarcar aspectos que se distinguen en dos sentidos: El primero dedicado a la disciplina y/o asignatura que se esté revisando según la clase, y el segundo, a la realización de ciertas prácticas y actitudes que el estudiante debe hacer y habituar.

La producción de un *habitus* a raíz de la práctica docente y la elaboración de trabajos escolares incorpora a los estudiantes nuevas actitudes y capitales que se verán desarrolladas, en mayor o menor medida, por las características, disposiciones y trayectorias del estudiante.

IV.III. – Competencias y ejes curriculares

Los lineamientos generales del modelo educativo de la USON definen distintos ejes curriculares que focalizan los aprendizajes esperados, distribuyen las asignaturas y distribuyen distintas etapas del trabajo escolar. Dicha estructura curricular reconoce los siguientes ejes: *Eje común* con asignaturas que se imparten en toda la universidad y promueve actitudes y habilidades que se aplican a lo largo de todo el plan de estudios; el *eje de formación básica* define una base propia de las disciplinas según las divisiones; *el eje profesional* junta asignaturas que caracterizan a las licenciaturas, sin embargo, son compartidas con programas que compartan ciertas afinidades; *el eje especializante* dentro de las licenciaturas, orienta las asignaturas hacia distintas especialidades; y por último, *el eje integrador* busca unir los conocimientos adquiridos durante la trayectoria curricular (USON-Marco normativo, consultado el 18 de agosto de 2017).

Como mencionábamos anteriormente, Según el proyecto Tuning (2004), las competencias se dividen en dos apartados, genéricas, que corresponden a la formación de actitudes y habilidades que individualmente se buscan incorporar; y específicas, que abonan más en el conocimiento especializado de distintos temas a desarrollar.

Tabla 8. Ejes formativos y competencias a desarrollar

| Ejes formativos de la USON | Competencias (Tuning, 2004) |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Eje común e integrador | Genéricas |
| Eje de formación básico | Especializantes |
| Eje de formación profesional | Genéricas |
| Eje de formación especializante | Especializantes |

Tabla de elaboración propia con información tomada de los Lineamientos del Modelo Curricular (consultados el 18 de agosto de 2018) y Proyecto Tuning (2004).

Los ejes común e integradores pueden ubicarse dentro de las competencias genéricas, pues se refieren a la formación alumno en términos individuales, promoviendo el autoaprendizaje y los conocimientos situados y contextuales, el eje profesional abona la perspectiva propia de la disciplina, sus valores y características que la distinguen de las demás, lo cual logra integrarse en los estudiantes para que sean y actúen (en teoría) con esas características a lo largo de la vida.

El eje común básico busca desarrollar ciertos niveles de conocimiento generalizados de la disciplina. Un grueso de los créditos de la licenciatura en sociología se concentra en este apartado, pues, las asignaturas contienen un gran peso teórico para pensar y analizar la realidad. A su vez el eje especializante delimita y pretende profundizar en los intereses de los estudiantes con distintas temáticas.

Las relaciones entre las competencias y los ejes, nos advierte donde están las competencias que desarrollan los estudiantes, estas traducidas en conocimientos y prácticas, así como sus perspectivas y que haceres cotidianos.

La oferta educativa del Departamento de Sociología va trazando líneas institucionales lo largo de la estancia estudiantil, dichas líneas, pretenden ser reproducidas por el trabajo pedagógico y escolar que desarrolla y propone la planta académica. Los estudiantes por su parte son receptores de todo lo anterior, y van adquiriendo habilidades según los semestres que cursen, las nuevas capacidades y conocimientos que facilitan su trayectoria en la licenciatura y los forma como profesionales.

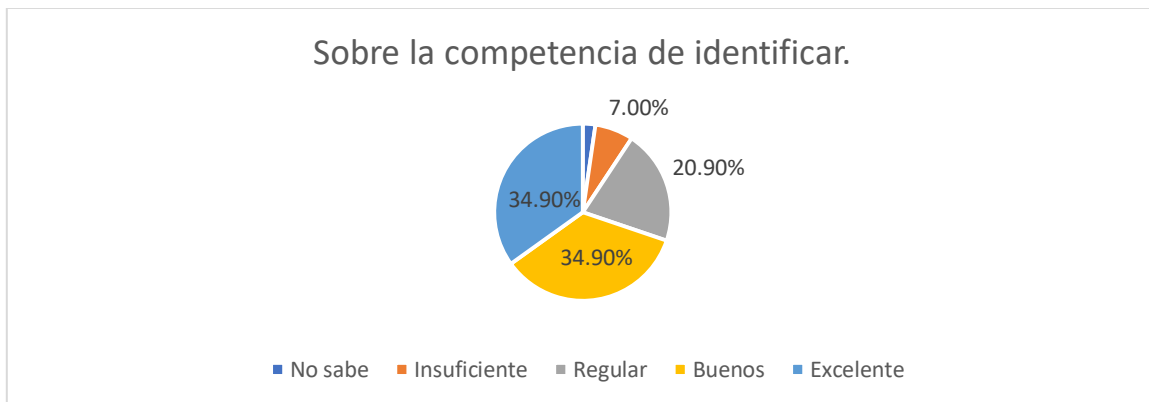
V. - RESULTADOS

Las respuestas obtenidas de los 43 cuestionarios reflejan la percepción que los estudiantes tienen respecto a varios elementos, el primero hace referencia a las competencias que han desplegado, así como sus opiniones sobre las herramientas del sociólogo, en un segundo apartado se describe una percepción de los estudiantes de sociología, el tercer momento describe la percepción de dominio de los ejes comunes y por último el desarrollo del capital humano en campos laborales.

Sobre las competencias

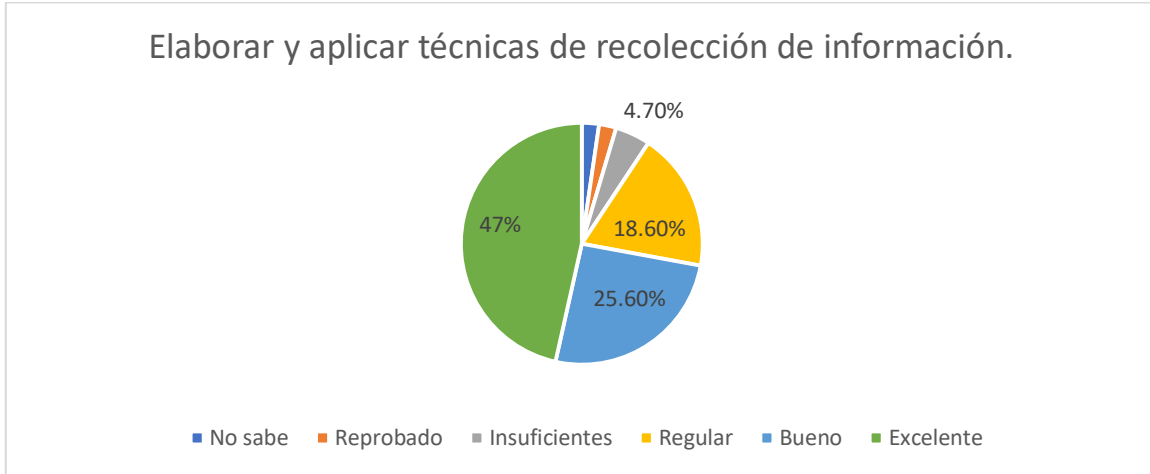
Sobre si cada alumno es capaz de “Identificar problemas sociológicos” gran parte de la gráfica se divide entre que se consideran “Buenos” y “Excelentes”, ambos con 34.9%, seguido de un desempeño “Regular” con 20.9%.

Gráfica no. 1 ¿Sabes identificar problemas sociológicos?



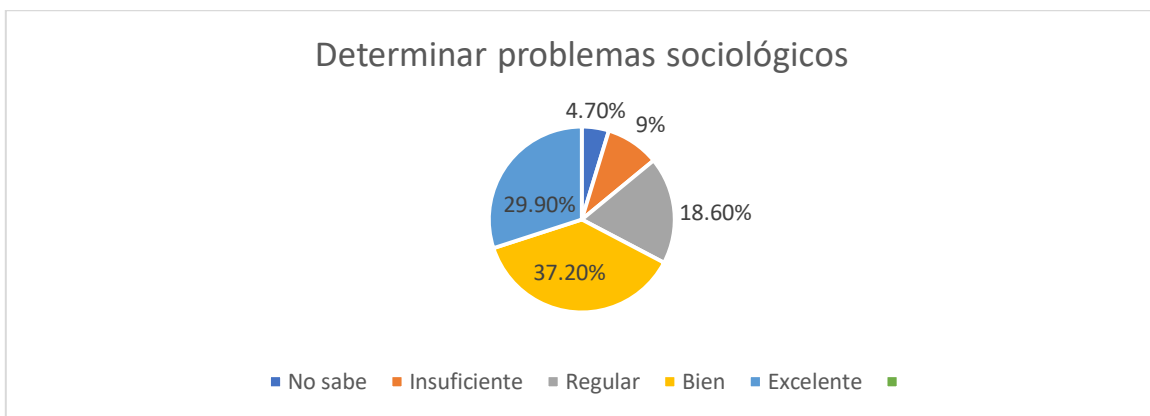
En cuanto a la percepción de la capacidad de “elaborar y aplicar técnicas de recolección de información”, el 47% aseguró realizar su trabajo “Excelente”, seguido de un “Buen” trabajo con 25.6% y con 18.6% el trabajo regular.

Gráfica no. 2. ¿Sabes elaborar y aplicar técnicas de recolección de información?



Sobre si los estudiantes se consideran capaces de “delimitar y encontrar los alcances y lo propio de la sociología”, 37.2% se consideran “Buenos”, seguido del desempeño “Excelente” con 29.9%. Estas competencias se desarrollan entre el quinto y sexto semestre, dominando así los porcentajes positivos, por su lado los porcentajes negativos comienzan a crecer (13.7% de los que “No saben” y los que se consideran “Insuficientes”).

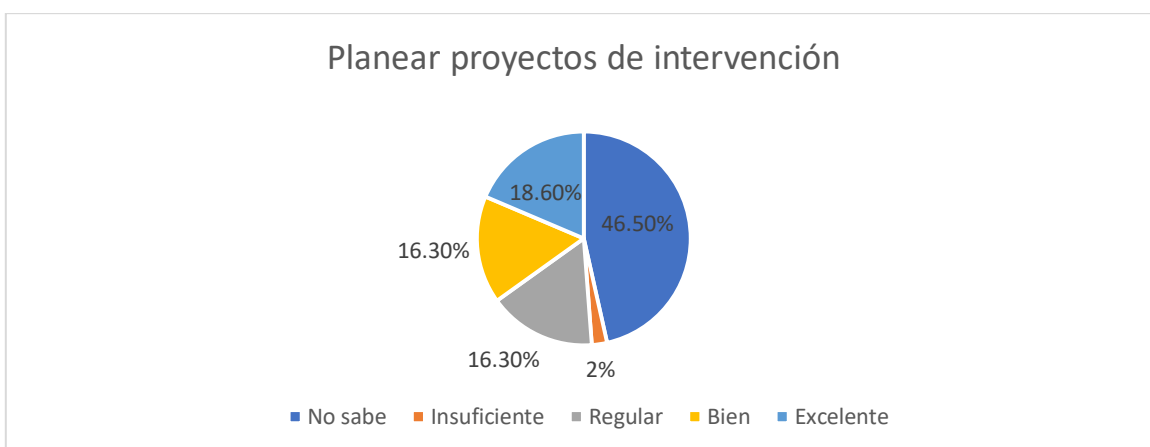
Gráfica no. 3. ¿Sabes determinar problemas sociológicos?



Las competencias de *planear*, *ejecutar* y *evaluar* que busca desarrollar la malla curricular de la licenciatura en sociología se encuentran dentro de los semestres más avanzados, que van del sexto al noveno semestre, así como los que se encuentran cursando más semestres de los que propone el plan de estudios.

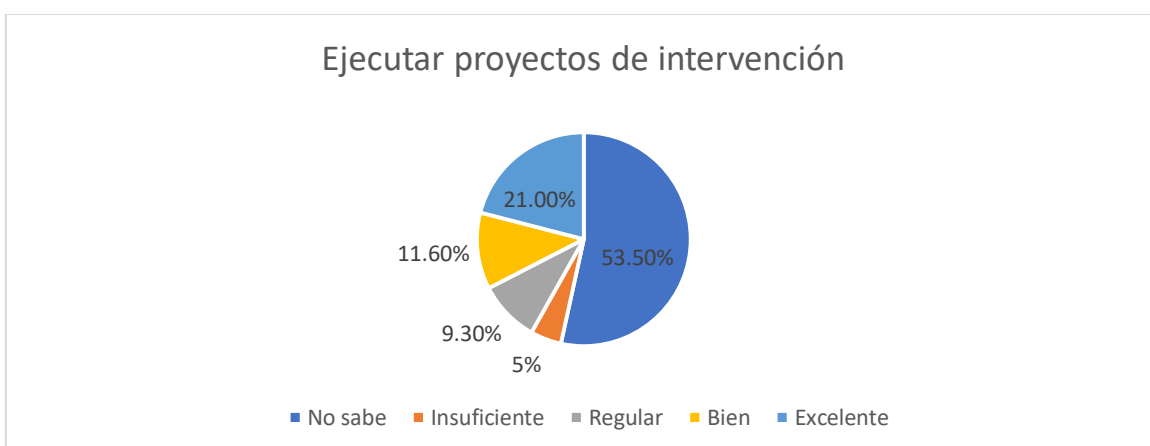
Sobre si los estudiantes saben, ejecutar y evaluar proyectos de intervención, encontramos los siguientes resultados. La competencia de *Planear* concentra un 46.5% de la muestra que “No sabe”, *Ejecutar* un 53.5% y *Evaluar* un 60.5%. Los números negativos se disparan a principalmente por dos cosas, considerar a los estudiantes que cursaban su tercer y quinto semestre, que representan un 34.8% de la muestra, como la poca seguridad de los estudiantes de realizar estas actividades.

Gráfica no. 4. ¿Sabes planear proyectos de intervención?



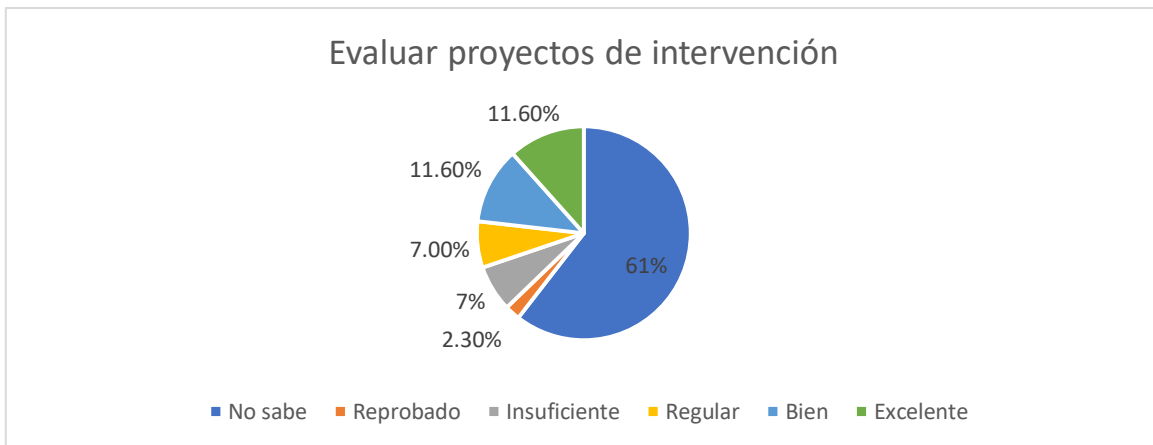
Sobre la ejecución se presenta lo siguiente:

Gráfica no. 5. ¿Sabes ejecutar proyectos de intervención?



Sobre la competencia de evaluar proyectos de intervención nos comentan:

Gráfica no. 6. ¿Sabes evaluar proyectos de intervención?



Parte de las expectativas que los estudiantes van desarrollando, están en función de lo que consideran que saben hacer, así como lo que se necesita para lograrlo.

Los estudiantes consideran que una de las principales actividades que hacen los sociólogos tiene que ver con los conocimientos y las construcciones teóricas que respalden o sustenten el trabajo que se pretende. También, apuestan a los procesos de elaboración de materiales objetivos como los instrumentos de aplicación, los documentos (libros, publicaciones, encuestas, formatos de entrevista, etc.), además de indicar distintas habilidades genéricas que pueden ser de utilidad para el trabajo de sociólogo.

Sobre las herramientas para el trabajo de sociólogo los estudiantes respondieron lo siguiente:

“La observación participante, las encuestas, la entrevista, las teorías, la fotografía, los archivos, documentos históricos, los censos y... las principales herramientas del sociólogo, pues creo que esas son las principales, aunque se me debe pasar una...” (Alumno E1)

Otro estudiante señaló esto:

Se habla de los instrumentos, desde que llegas te cuentan esos, ya que te los explican, te hablan de los cuestionarios y las encuestas, entrevistas. A la vez es importante darles su fundamento teórico, el manejo de la estadística... (Alumno E8)

Sobre las habilidades propias del sociólogo otro estudiante señala:

“Yo creo que serían la capacidad de análisis, comprensión lectora sin duda, creo que también diría que saben investigar, sabe plantear un problema y estructurarlo...”(Alumno E3)

Una estudiante sobre lo mismo indica:

“La observación, la objetividad, siempre se ha tomado en cuenta que se tiene que tener elementos teóricos y autores que respalden cualquier cosa que vayas a decir o pensar... .. (Alumna E7)

El sentido de realización de ciertas competencias pretende revelar las capacidades de los estudiantes, así como, lo necesario para obtener o realizar sociología. Hay que aclarar que no podemos descifrar a ciencia cierta la excelencia o insuficiencia de las competencias que se suponen en el plan de estudios, esto se convierte en una evaluación de sus capacidades, como de la consciencia de las habilidades y herramientas que están esperando conseguir, si es que no las han empezado a desarrollar ya.

Sobre la clasificación de los estudiantes de acuerdo con su propia percepción

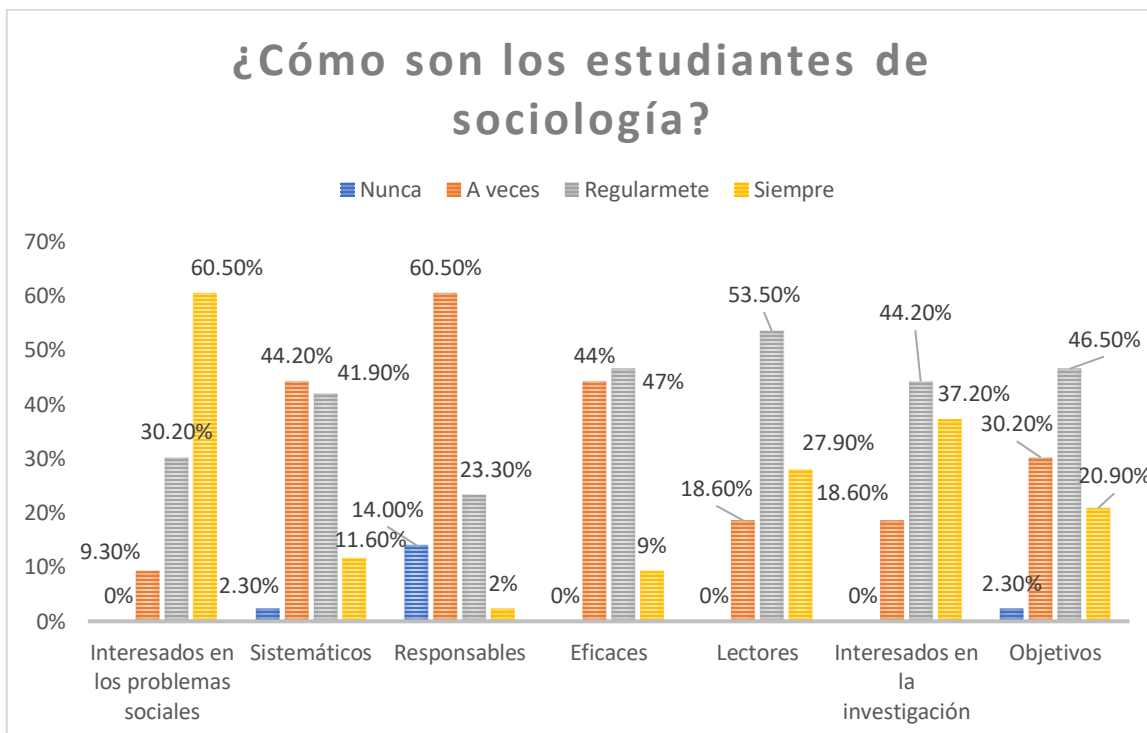
Sobre el saber ser y actuar, en sus diferentes portales, en la licenciatura en sociología indica un perfil del estudiante, donde, una vez dentro de la institución se espera acotar las distancias entre lo que los alumnos son y lo que la institución pide.

Al respecto, los estudiantes evalúan a todos sus compañeros, según sus experiencias y trayectorias en la carrera. Los adjetivos que se presentan fueron seleccionados de un listado de catorce descripciones que busca la universidad, se consideraron las mayores frecuencias, así como ciertos elementos que anteriormente los estudiantes consideraron como una herramienta o habilidad que caracteriza a los estudiantes de sociología, sus compañeros.

La siguiente gráfica refleja como los estudiantes ven a sus compañeros en referencia a los perfiles de ingreso que maneja el departamento de sociología, el

juicio del entrevistado pretende contrastar su experiencia con la propuesta institucional. Los resultados están divididos en dos valores positivos de distinto grado (Regularmente y Siempre), al igual que dos valores negativos (A veces y Nunca).

Gráfica no. 7. Percepción del perfil de ingreso dentro del Departamento de Sociología



En la Gráfica 7, el 60.5% domina dentro de la categoría de “Siempre” con respecto al Interés en los problemas sociales”, mientras que “A veces” domina con un 60.5% al preguntar sobre la “responsabilidad” de los estudiantes. Sobre si son “sistemáticos” o “eficaces”, se debaten con diferencias no mayores al 3% entre las categorías de “A veces” y “Regularmente”. En la “lectura” (53.5%), “el interés en la investigación” (44.2%) y la “objetividad” (46.5%) domina el hacer “regularmente”.

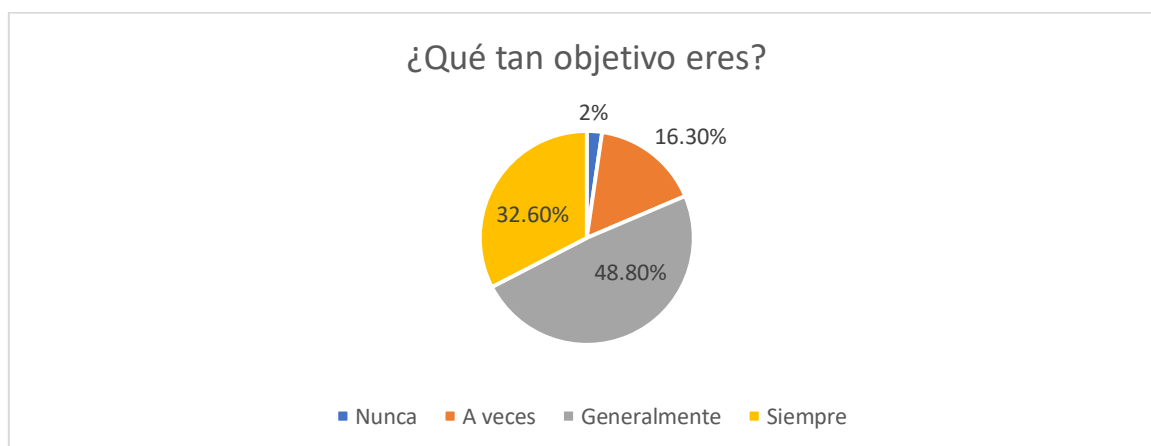
La formación del eje básico, con la justificación de formar habilidades que se impregnen a lo largo de la estancia en la universidad, incluye asignaturas que se dar herramientas a largo plazo a los estudiantes, estas asignaturas son: *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)*, *Características de la*

sociedad actual (CSA), Estrategias para aprender a aprender (EAA) y Ética y desarrollo profesional (EDP).

Sobre pensar e interpretar la realidad a partir de la disciplina sociológica sugiere una trayectoria más avanzada, así como una dedicación más comprometida de la persona a la ciencia. El programa de sociología considera tres elementos fundamentales para mantener un criterio y una estructura para pensar, si bien, no totalmente sociológica, si busca ser muy próxima o similar.

La *objetividad*, ser *metódicos* y *utilizar los elementos teóricos*, son herramientas que permiten al estudiante de sociología, pensar y captar la realidad de terminada manera. Un 48.2% de los estudiantes se considera “Generalmente” objetivo, mientras que el 32.6% afirma que “Siempre” lo es.

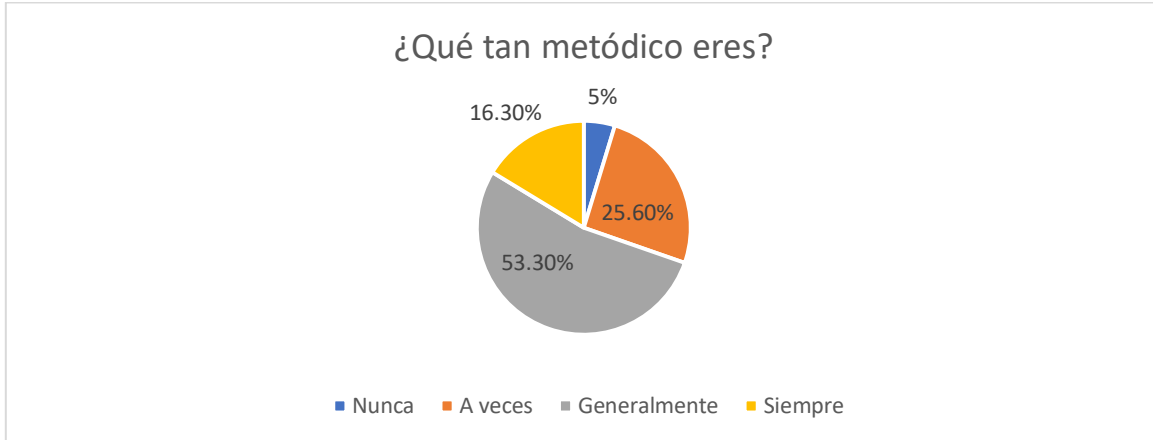
Gráfica no. 8. Autopercepción de ser objetivo



La objetividad valorada como herramienta y una forma de ser, es también una forma en la que pensamos, pretendiendo distanciar los elementos subjetivos del fenómeno o problema de estudio.

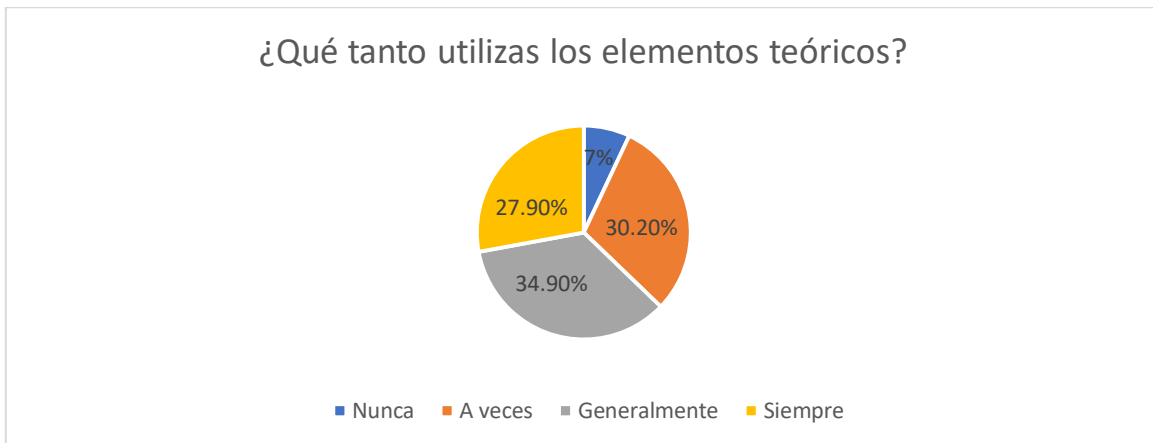
Con respecto a las formas de organizar y de llevar, el 53.3% de los estudiantes “Generalmente” es metódico, mientras que un 25.6% siente que “A veces” organiza sus ideas.

Gráfica no. 9. Autopercepción de ser metódico



Por último, la utilización de recursos teóricos para pensar y dar explicaciones según la disciplina que se estudie se convierte para los estudiantes en una herramienta fundamental que distingue el trabajo del sociólogo. Sobre esto, los estudiantes afirman que “Generalmente” y “A veces”, usan los elementos teóricos en un 34.9% y 30.2% respectivamente, seguidos de los que “Siempre” dicen utilizarlos con un 27.9%.

Gráfica no. 10. Autopercepción de utilizar elementos teóricos



Los estudiantes afirman ser capaces de realizar ciertas actividades que se expresan alrededor de los mapas curriculares. En los haceres, existe una percepción de dominio en la aplicación y ejecución, luego en las actividades como observar e identificar. Las actividades prácticas toman, sin duda, una importancia

alrededor de la vida estudiantil, así como el valor del conocimiento, esto en un sentido práctico, de soporte a su profesión y disciplina.

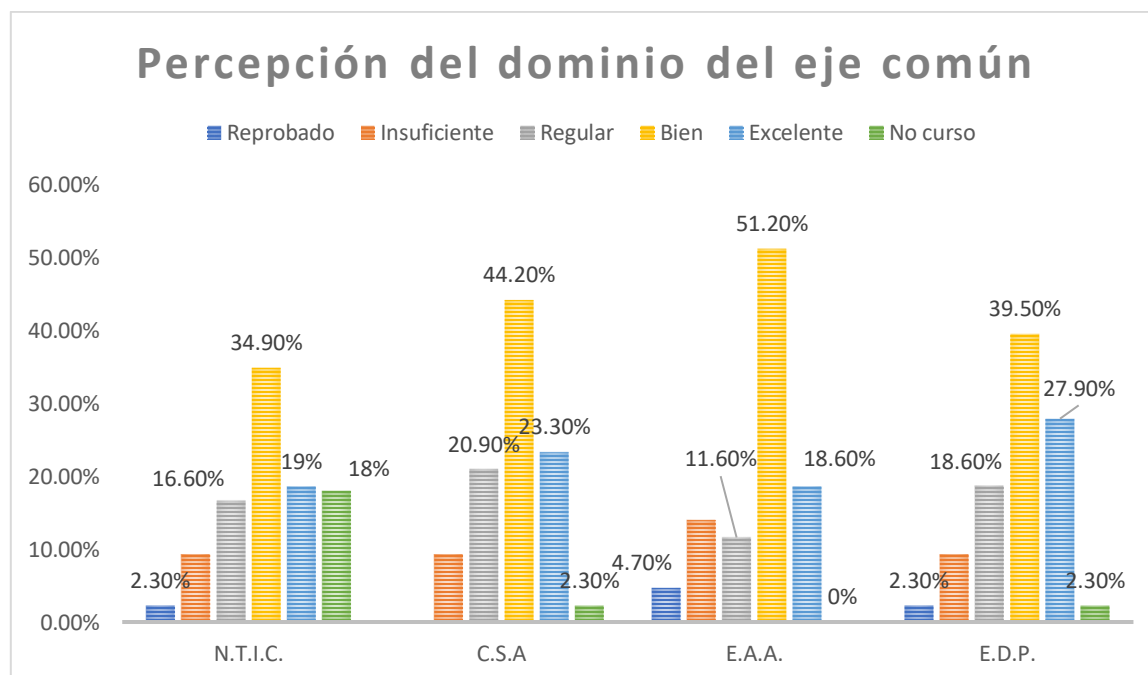
Entre los mismos estudiantes notan una falta de hábitos y compromiso, que refleja sensación de ineficacia frente a sus compañeros, de si mismos y de la licenciatura. Sin embargo, se mantienen en pie el interés, ya por resultar atractivo o preocupante, por los fenómenos y problemas sociales.

Pensar sociológicamente, va más allá de un listado de actividades a cumplir, el Departamento de Sociología define esos puntos como cruciales para el desarrollo de una lógica científica, posteriormente sociológica. La objetividad, las estrategias del método, la metodología y el mundo de las ideas y los conceptos de lo social, por su poca negación, son características muy valoradas dentro de la licenciatura.

Percepción del dominio de los ejes comunes

Sobre la percepción de los estudiantes si dominan dichas asignaturas los estudiantes de sociología afirman lo siguiente:

Gráfica no. 11. Autopercepción de dominio del eje común



Los valores más altos indican que los estudiantes consideran manejar “bien” las asignaturas del eje común, N.T.I.C. (34.9%), C.S.A. (44.2%), E.A.A. (51.2%) y E.D.P. (39.5%). Los valores negativos no tuvieron ninguna presencia importante, solo el 18% de los jóvenes que no han cursado nuevas tecnologías de la información.

Las materias del eje común según la perspectiva de los estudiantes son asignaturas en las que el dominio al parecer no tiene mayor problema, aunque, siendo asignaturas que se imparten para la formación permanente del estudiante, de seguro en la práctica y con el pasar del tiempo, las posibles habilidades o conocimientos desarrollados se vayan oxidando.

El capital humano en los campos laborales

La individualización de los estudiantes se buscó en mayor medida a través del análisis del trabajo escolar y la búsqueda de éxitos académicos personales. Los trabajos y gran parte de las evaluaciones de la licenciatura se resumen en la presentación de documentos personales, notas, lecturas temáticas con sus respectivos controles y opiniones, el trabajo escrito de resúmenes, así como en la presentación proyectos personales de investigación por semestre. En parte, dichos productos tienen un enfoque de investigación sobre los demás campos laborales a pesar de que los mismos estudiantes no consideran la investigación como la principal opción de trabajo.

Tabla 9. Perspectiva sobre las probabilidades de trabajar en los siguientes rubros

| | <i>Diseño de P.I.*</i> | <i>Coordinación de P.I.*</i> | <i>Asesoría de P.P.**</i> | <i>Docencia</i> | <i>Promoción social</i> | <i>Sector público</i> | <i>Sector privado</i> |
|---------------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>Ninguna</i> | 9.3% | 14% | 11.6% | 14% | 2.3% | 7% | 9.3% |
| <i>Pocas</i> | 20.9% | 39.5% | 30.2% | 27.9% | 20.8% | 23.3% | 25.6% |
| <i>Probable</i> | 51.2% | 34.9% | 32.6% | 25.6% | 44.2% | 39.5% | 41.9% |
| <i>Muy probable</i> | 18.% | 11.6% | 25.6% | 33.6% | 32.6% | 30.2% | 23.3% |

Tabla de elaboración propia con información del instrumento cuantitativo. * Proyectos de investigación. ** Programas y proyectos.

La tabla anterior muestra dónde se sienten más seguros de poder ingresar a trabajar según su intuición de la demanda de trabajo, además de reflejar cierta confianza a desarrollar profesiones que empaten con las ofertas sugeridas del plan de estudios.

La tabla 9 nos muestra que el 33.6% de los estudiantes considera “Muy probable” trabajar y desarrollar en áreas de docencia, seguido de la promoción social con 1% de diferencia (32.6%) y el trabajo en el sector público con 30.2%

Por otro lado, el diseño de proyectos de investigación cobra importancia en la opción apartado de probable con 51.2%, sin embargo, distanciándose 7% de la promoción social (44.2%) y la incursión en el sector privado que se mantienen 41.9%.

La sociología “de consultoría”, en palabras de Boudon (2004, p. 223), pretendía acceder a la respuesta de las problemáticas y/o fenómenos que se abordaban en las distintas etapas históricas según las afinidades ideológicas de los sociólogos. De igual manera, el trabajo profesional y práctico se ve reflejado en la percepción de posibilidades de trabajo.

Continuando con Boudon (ibidem., p. 221) una parte de los intereses de los estudiantes deja la posibilidad del desarrollo de una sociología crítica, o sea, más interna, conceptual, racional, pero menos práctica y útil.

En parte, el sentido común en la actualidad nos va refiriendo qué a mayor educación, mayores y mejores oportunidades de trabajo, racionalizando la formación académica en función del mercado laboral. Pensar así sugiere en los estudiantes de sociología continuar con los estudios de posgrado. Sin embargo, las opiniones se distinguen según los valores que le atribuyen al conocimiento, y la inversión en sí para auto-gestionar un mejor trabajo.

El desarrollo de capitales va acompañado de expectativas de lo que se quiere lograr y alcanzar, objetivos más o menos claros y otros de menor intención instrumental o racional, más bien, de un corte más valorativo.

Para Weber (1922, p. 20), cierto tipo de acciones están sujetas a las cargas de valor que el individuo les da. El conocimiento, en el caso de los estudiantes de sociología, tiene un valor en términos ético-profesionales. Sin embargo, la preparación académica compete directamente a una acción racional, con fines y metas claras.

En este caso, a raíz de las intenciones de continuar con estudios posteriores al nivel superior, se alcanza a notar algunos de los intereses de los estudiantes de sociología.

Sobre si continuaran su preparación compañeros de tercer semestre nos indicaron:

“Me gustaría una especialización en esta área, me llama la atención la maestría en educación para enfocar la investigación sociológica a los métodos educativos.” (Alumna E7)

Su compañero de generación señala:

“Para conseguir una beca CONACyT, esta suave eso de las becas porque es una noble cantidad de dinero por seguir estudiando y la neta estudiar no me molesta.” (Alumno E8)

La entrevistada E7 nos manifiesta sus intereses y un compromiso con la ciencia y la profesión que podría brindar siguiendo sus estudios, en el segundo comentario define metas, donde la mira principal está en función de la generación de ingresos.

Un compañero de quinto semestre señala:

“Porque si no, no hay chamba. Pero bueno, ya poniéndonos más serios, si es interesante, porque me gusta, realmente yo podría decir que si me gusta la sociología y si seguiría mis estudios en un posgrado... un punto muy importante es que si no, no hay trabajo, lo dije como un chiste pero ahora te están pidiendo que tengas los parámetros, por ejemplo, en mi caso que quiero estar en la docencia, eso ya requiere de otros papeles, más que por querer adquirir conocimiento, uno se ve forzado a estudiar un posgrado por los medios burocráticos²¹”. (Alumno E4).

²¹ Más que “medios burocráticos”, el compañero pretendía hacer referencia a los certificados necesarios que legitimen el desarrollo de una profesión.

Las opiniones entre las necesidades y las preferencias se van encontrando, el gusto y el compromiso disciplinario se convierten en una motivación que empata con la preparación de los estudiantes para la vida laboral.

Otro más lo resume así:

“Sí, es mi plan a mediano plazo, el corto es graduarme de aquí, me gusta y es el camino para colocarme en un centro de investigación, quiero ser investigador.” (Alumno E5)

Un estudiante de séptimo grado justifica, en cierta medida, porque seguir estudiando es en parte una acción racionalizada por las estructuras que están más allá de los individuos:

“Pienso que, en México, como en otras partes del mundo, seguramente hay una gran crisis que nos exige ser más capaces, nos exige una competencia en la que triunfa el que está más capacitado, hay una relación entre la cantidad de estudios y la capacidad.” (Alumno E6)

La competencia hace presencia a raíz de las exigencias que se buscan en un marco, de primera instancia laboral y luego educativo. El entrevistado E6, se refiere a una competencia de capacidades para resolver y tener el mejor de los puestos o lugares.

Un compañero de último semestre nos comparte sus intenciones de continuar estudiando:

“No inmediatamente porque tengo muchos años estudiando y me gustaría entrar al mercado laboral por lo menos un año, pero sí, pienso seguir estudiando porque sí pienso desarrollar mi vida profesional como sociólogo, pero, tener solo la licenciatura no va a ser suficiente para poder obtener buenos puestos laborales, y personalmente creo que me tengo que seguir preparando para seguir actualizándome. Es más probable que seguir estudiando pueda abrirme más puertas que asegurarme un trabajo.” (Alumno E3)

Hay que considerar cómo la estancia en la universidad a lo largo de varios semestres va cambiando y las expectativas de los estudiantes. En el caso de E3, la preparación académica no asegura trabajos, sino, abre oportunidades en distintos ámbitos profesionales, lo cual, al parecer, le da mayor flexibilidad a la hora de pensar la escuela y el trabajo.

La búsqueda del capital humano agrega valores al individuo, en este caso a los estudiantes, para entrar al mercado de capitales y las exigencias del mercado. Esta formación, en suma, con la interiorización de las estructuras neoliberales en educación, como las competencias, crean en el estudiante un *habitus* que lo dispone a lo que la institución educativa le exige y las esperanzas de perfilar en el mercado.

Conclusiones

Las estrategias que la División de Ciencias Sociales ha puesto en marcha para la producción de un modelo por competencias en el Departamento de Sociología de la UNISON se pueden resumir a tres acciones distintas: 1) Un ajuste institucional que consiste en hacer un cambio de las ofertas educativas que se proponen tanto en la universidad en general, como en las divisiones, los departamentos y las licenciaturas. 2) Un modelo curricular justificado y/o motivado en la afinación de nuevas capacidades y habilidades con las exigencias del nuevo mundo, que expande su propuesta curricular y los distribuye en distintos ejes. Por último, 3) La formación y actualización pedagógica que consiste en la impartición de distintos cursos y de distintas temáticas, los cuales son de carácter voluntario, así como la creación de incentivos para promover la capacitación y la participación docente en otras áreas.

Las competencias en la UNISON se han manejado como un secreto a voces, un “fantasma” que recorre las instancias institucionales, las percepciones de la planta académica y las ofertas educativas, mientras que la universidad no opera de manera oficial con este modelo.

El profesorado, a raíz de la incorporación de las competencias en los planes de estudio, se ha topado con nuevos problemas a la hora de reproducirlas o, por lo menos intentarlo, pues el concepto suele ser ambiguo y disperso, aunque cobra un poco más de sentido a la hora añadirle un adjetivo, por ejemplo: competencias básicas-genéricas, profesionales, etc. La comunidad docente no ha dejado de enseñar actitudes, aptitudes, valores, conocimientos y prácticas a los estudiantes que les corresponden, pues la ausencia, resistencia o ignorancia de la propuesta curricular no les impide hacer su labor docente. Las opiniones con respecto a las competencias muchas veces se contraponen unas a otras, ya por su carácter ambiguo, funcional o su trasfondo ideológico-neoliberal.

Es difícil asegurar que las competencias no se desarrollan por parte de la planta docente, pues, al final, el trabajo pedagógico, traducido a toda práctica didáctica-pedagógica que desarrolle el docente y algunas estrategias tradicionales

de enseñanza con los estudiantes, contribuyen a la reproducción y adaptación de ciertas prácticas y conocimientos que se siguen dando, con o sin consciencia de las competencias.

El proceso de institucionalización y reproducción de las competencias por los docentes en realidad tiene bastantes dificultades, uno de ellos puede ser la falta de una definición del modelo educativo institucional, su definición de competencias y un instrumento que reconozca su dominio, más allá de una evaluación por puntos al final de semestre y/o de haber cursado alguna asignatura.

Otro problema de la institucionalización de las competencias en la Licenciatura en Sociología, además de las resistencias y tradiciones de la comunidad docente, es el neoliberalismo en la educación, pues, este ha forzado la productividad de la planta docente y convertido muchas actividades como la capacitación, la tutoría o la producción académica, por mencionar algunos ejemplos, en un mercado de puntos canjeables por estímulos económicos.

La reproducción de las competencias genéricas o específicas en los estudiantes de sociología se ven igual de inciertas, pues dentro de la formación y las evaluaciones no se alcanza a demostrar que tanto si, o que tanto no se reproducen. Lo que podemos encontrar a través del instrumento, tiene que ver más con una percepción de autoevaluación sobre cómo harían su trabajo, cómo creen que son ellos mismos y sus compañeros, sin dejar de considerar que hay una distancia importante en lo que se dice ser capaces de hacer y lo que son capaces de hacer realmente.

Un intento de aproximarnos a las percepciones con las acciones es agrupando a los estudiantes por semestres cursados, definir las competencias según algunas actividades a desarrollar, contrastado con listado de ofertas laborales y su participación dentro de ellas.

Tabla 10. Relación de competencias desarrolladas por semestre, campos laborales posibles a desempeñar y experiencia laboral.

| Semestre | Competencias que desarrollar según el semestre cursado | Campos laborales | Trabaja o ha trabajado (porcentajes) | |
|----------|--|--|--------------------------------------|-------|
| | | | Si | No |
| Tercero | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas sociológicos. - Aplicar técnicas de recolección e información. | - Docencia | 0% | 100% |
| | | - Sector público y privado | 5% | 95% |
| Quinto | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas sociológicos. - Aplicar técnicas de recolección de información. - Determinar problemas sociológicos. | - Docencia. | 0% | 100% |
| | | - Sector público y privado. | 5% | 95% |
| | | - Promoción social | 25% | 75% |
| Séptimo | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas sociológicos. - Aplicar técnicas de recolección de información. - Determinar problemas sociológicos. - Planear, ejecutar y evaluar proyectos de intervención. | - Docencia | 8.3% | 91.6% |
| | | - Sector público y privado. | 25% | 75% |
| | | - Promoción social. | 16.6% | 83.3% |
| | | - Diseño y coordinación de proyectos de investigación. | 4.1% | 95.8% |
| | | - Asesoría de programas o proyectos de intervención. | 8.3% | 91.6% |
| Noveno | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas sociológicos. - Aplicar técnicas de recolección de información. - Determinar problemas sociológicos. - Planear, ejecutar y evaluar proyectos de intervención. | - Docencia | 16..6% | 83.3% |
| | | - Sector público y privado. | 25% | 75% |
| | | - Promoción social. | 8.3% | 91.8% |
| | | - Diseño y coordinación de proyectos de investigación. | 20.8% | 79.1% |

| | | | | |
|--|--|--|-------|-------|
| | | - Asesoría de programas o proyectos de intervención. | 16.6% | 83.3% |
|--|--|--|-------|-------|

Tabla de elaboración propia y con información de la Oferta Educativa del Departamento de Sociología, consultado el 6 de septiembre de 2017.

La tabla anterior propone una aproximación relacional entre las competencias específicas y las actividades laborales posibles a desarrollar de forma gradual, donde se busca representar capacidades y conocimientos de mayor profundidad en la medida en la que se avanza en la trayectoria escolar. Los resultados porcentuales contemplan el total de alumnos por semestre y las actividades en las que han trabajado o no.

En el capítulo tercero, al revisar las gráficas 1 (69.8%), 2 (67.1%) y 3 (67.1%) encontramos que los porcentajes positivos de dominan el saber hacer, mientras que si observamos en la tabla no. 6, la actividad laboral por cada uno de los semestres refleja un alto porcentaje de no haber trabajado ni trabajar en los campos que sugieren el dominio de capacidades propuestas por cada semestre.

De lo contrario, en las gráficas 4, 5 y 6 el porcentaje de los estudiantes que “No sabe” presenta los números más altos con 47.5%, 53.3% y 61% respectivamente, esto coincide y refleja un poco mejor la relación entre lo que se dice saber hacer y las oportunidades de demostrarlo en cualquiera de las ofertas laborales.

No hay una evaluación tal de las competencias, sino, una autoevaluación perceptiva por parte de los estudiantes, donde la reproducción se distingue a partir de sus experiencias, de lo que ven y lo que dicen *saber hacer*.

Con respecto a la reproducción del perfil y las actitudes genéricas que atienden a la pregunta de *¿cómo son los estudiantes de sociología?*, podríamos describir alumnos siempre preocupados e interesados por los problemas sociales que le rodean, medianamente sistemáticos, eficientes, objetivos y lectores, y a veces responsables. Además, según sus propias expectativas está presente el dominio de las asignaturas del eje común básico. La percepción de dominio de las materias como “Nuevas tecnologías de la información y la comunicación” con una

percepción de dominio positivo de 53.9%, mientras que “Características de la sociedad actual”, “Estrategias para aprender a aprender”, y “Ética y desarrollo profesional”, los números positivos están por encima del 60%.

Las competencias genéricas de los estudiantes de sociología se podrían resumir en lo siguiente: Por un lado, son pocos los elementos del perfil de ingreso que los estudiantes alcanzan a representar a lo largo de su estancia en la licenciatura; del otro lado, si bien es cierto que autoevaluarse no certifica el dominio de una asignatura, el eje común básico describe a las nuevas generaciones y los elementos de la educación en un contexto neoliberal, por lo que su percepción de dominio puede ser también su familiaridad con el entorno social y educativo de donde vienen.

Por último, las competencias específicas, donde adelantábamos en la exposición del capítulo tercero, la gran similitud y aprecio a las características y herramientas que distinguen a los estudiantes de sociología sobre su forma de abordar las temáticas. Las encuestas y algunas de las respuestas de los estudiantes, demuestran la percepción y la necesidad de cierto grado de objetividad, de dominio del método y los recursos teóricos, pues, pensar en estos tres elementos desde la sociología es darle el soporte y legitimidad científica a la disciplina.

La reproducción de las competencias de los estudiantes en sociología, así como la percepción de ellas, lo mismo que las trayectorias y trabajos escolares, varían por los docentes, los trabajos, el compromiso de los estudiantes o las propuestas curriculares en práctica.

A lo largo de su vida académica en la licenciatura, el estudiante va configurando un *habitus*, donde la presencia de elementos externos interiorizados se resume a: “estudiar para conseguir trabajo”. La generación del capital humano es para los estudiantes la forma de naturalizar la realidad social en la que viven, la educación y muchas formas de dirigir la toma de decisiones profesionales, lo que convierte a dicho capital en una carta más bajo la manga en el mundo de las competencias.

Intentar construir una ruta que plasme algunos de los alcances, efectos y consecuencias de un proyecto económico filtrado en la educación superior, en este caso, el neoliberalismo en la UNISON, sus docentes y los estudiantes, se convirtió en un claro intento reproducir las competencias del departamento de sociología.

Bibliografía

- Berger P., Luckman T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Paraguay: Amorrortu editores. Pág. 71-98, 89-94.
- Bourdieu P. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: FONTAMARA.
- Bourdieu, P. *El sentido práctico* – 1ra ed. – Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina, 2007.
- Durkheim, Emilio. *Educación y sociología*. Editorial Península. Primera edición: junio de 1975. Edición 62, Provenza 278, Barcelona. Pag. 53.
- Hervey, David. *Breve Historia del neoliberalismo*. 2007. Ediciones AKAL s.a. Ciudad de México, México D.F. Pág. 8.
- Historia General de la universidad. Recopilación y ensayo introductorio de Carlos Moncada Ochoa. – Hermosillo Sonora: Editorial Uni – Son, 2005 t. (I).*
- Historia general de la Universidad de Sonora/ recopilación y ensayo introductorio de Carlos Moncada Ochoa. – Hermosillo Sonora: Editorial Uni-Son, 2006 t. (II).*
- March J., Olsen J. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C. Universidad Autónoma de Sinaloa. Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Editorial Laia S.A. Distribuciones Fontamara S.A. México D.F.
- Vergara, R. (2010). *ORGANIZACIÓN E INSTITUCIONES*. México: SIGLO XXI EDITORES.
- Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología comprensiva*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Zygmunt, Bauman. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa editorial, Barcelona, 2005. Pedagogía social txt.

Artículos

- Angulo, Grace; Quejeda, Raúl; Yañez, Martha. *Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: El problema de las teorías del capital humano y señalización del mercado*. Revista de la Educación superior. Julio - septiembre de 2012, pp. 51 – 66. Vol. XLI (3), No. 163.
- Arguin Y. *Educación basada en competencias*, 2013. Fuente: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Arguin-Educación_basada_en_competencias.pdf
- Boudon, Raymond. *La sociología que realmente importa*. Papers 72, 2004, 215 - 226.
- Buendía, A., García, S., Gradiaga. R., Lendesman M., Rodríguez, R., Rondero, N., ... Vera, H. (2017). *Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico*, 2, 10,12.
- Cadena, E., *El neoliberalismo en México: saldos económicos y sociales*. Quivera [en línea] 2005, 7 (enero-junio). ISSN 1405-8626.
- Cardona M., Montes I., Vásquez J., Villegas M., Brito T., *Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. Cuadernos de Investigación. Medellín. Abril de 2007, pág. 14-15.
- Díaz-Barriga, A., *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. II, núm. 5, 2011, pp. 3-24. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Julieta Capdevielle J. *El concepto de Habitus: "Con Bourdieu y contra Bourdieu"*. Universidad de Córdoba, Argentina, Anduli, 10, 31-45.
- Massé, C. 2007. *El Sistema de la Educación en Luhmann desde una Perspectiva Crítica* Cinta moebio 30: 334-347 www.moebio.uchile.cl/30/masse.html.
- Moreno, T. (2010). *El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces*. Revista de la Educación Superior Vol. XXXIX, 2010.
- Ontiveros, M., *El mercado laboral como vínculo entre la inversión en educación y su rendimiento*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) [en línea] 2007, XXXVII. ISSN 0185-12
- Ramírez, L., Lechuga, L. (enero - junio de 2007). *Políticas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual en América Latina*. Escenarios Latinoamericanos, 49, 197-232.
- Rodríguez, J. *Desarrollo Histórico de la Universidad de Sonora*. 2004. http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/12.pdf.

Páginas web revisadas de organismos y comunicados internacionales

https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6928/comunicado_praga.pdf

Bravo Salinas, Nestor H. Competencias Proyecto Tuning Europa, Tuning.- América Latina.

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias_proyecto_tuning.pdf

<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

http://www.eldiario.es/interferencias/Disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-Universidad_6_486161402.html

OCDE. Centro de México. La OCDE en México.

<https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm>

Resumen ejecutivo de “La Definición y Selección de Competencias Clave” (DeSeCo). Consultado en

<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007.

http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=160&Itemid=184>.

Páginas web revisadas de revistas, entrevistas y organismos nacionales

http://www.eldiario.es/interferencias/Disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-Universidad_6_486161402.html

http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista30_S3A1ES.pdf

<http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/665/11/RCE10.pdf>

Portales revisados de la UNISON

<http://www.desarrolloacademico.uson.mx/>

http://www.desarrolloacademico.uson.mx/prodep/2016_2017/urc/Div_Ciencias_Sociales-URC-2016-2017.pdf

http://www.dcsociales.uson.mx/vision_mision.htm

<http://www.formaciondocente.unison.mx/>

http://www.planeacion.uson.mx/sie/alumnos/res_poblacion.php

http://www.psicologia.uson.mx/wp-content/uploads/2014/10/Reglamento-Escolar_UNISON.pdf

http://www.sociologia.uson.mx/?page_id=342

http://www.staus.uson.mx/staus-admin2012/docs/normatividad/norm_43_28_08_2015_02_33.pdf

<http://www.steus.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/estatutos-steus1.pdf>

http://www.uson.mx/institucional/historia/calidad_certificacion.htm

<http://www.uson.mx/institucional/historia/crecimiento.htm>

<http://www.uson.mx/institucional/historia/desarrollo.htm>

http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/leyesyestatutos/estatuto_personal_acad.htm#tsegund

http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/lineamientos_modelo_curricular.htm

<http://www.uson.mx/institucional/mision/>

http://www.uson.mx/institucional/organos_gobierno/legioacademico/ca_acuerdos.htm#a2004

<http://www.uson.mx/institucional/valores/CodigoEtica/#p=2>

<http://www.uson.mx/institucional/vision/>

http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/licsociologia.htm#campo

Anexos

Encuesta

1.- Como alumno/a de la licenciatura en Sociología, si el día de mañana te hablaran de alguna empresa solicitándote para realizar las siguientes actividades,

¿Sabes? En escala del 1 al 6, donde 1 es "Reprobado" y 6 es "Excelente", ¿Cómo harías tu trabajo?

- | | | |
|---|-----------|--------------|
| a) Identificar problemas sociológicos: | Si__ No__ | 1_2_3_4_5_6_ |
| b) Formular y aplicar técnicas de recolección de información: | Si__ No__ | 1_2_3_4_5_6_ |
| c) Determinar problemas sociológicos/psicológicos: | Si__ No__ | 1_2_3_4_5_6_ |
| d) Planear proyectos de intervención: | Si__ No__ | 1_2_3_4_5_6_ |
| e) Ejecutar proyectos de intervención: | Si__ No__ | 1_2_3_4_5_6_ |
| f) Evaluar proyectos de Intervención: | Si__ No__ | 1_2_3_4_5_6_ |

2.- Si en una reunión social la gente que se encuentra presente comienza una discusión sobre un problema social, en la escala donde 1 es "Nunca" y 4 "Siempre",

¿Qué....

- | | |
|-------------------------------------|----------|
| a) Tan objetivo consideras que eres | 1_2_3_4_ |
| b) Tan metódico consideras que eres | 1_2_3_4_ |
| c) Tanto usas elementos teóricos | 1_2_3_4_ |

3.- Un/a amigo/a a punto de egresar del bachillerato te pregunta, ¿son los estudiantes de Sociología?

En la misma escala, ¿Qué tanto?

- | | |
|---|----------|
| a) Lectores: | 1_2_3_4_ |
| b) Comprensivos en lo que leen: | 1_2_3_4_ |
| c) Interesados en los problemas sociales: | 1_2_3_4_ |
| d) Interesados en la investigación: | 1_2_3_4_ |
| e) Abiertos: | 1_2_3_4_ |
| f) Plurales: | 1_2_3_4_ |
| g) Tolerantes a la diversidad cultural: | 1_2_3_4_ |
| h) " " Ideológica: | 1_2_3_4_ |
| i) Objetivos: | 1_2_3_4_ |
| j) Sistemáticos: | 1_2_3_4_ |
| k) Aplican su conocimiento: | 1_2_3_4_ |
| l) Responsables: | 1_2_3_4_ |
| m) Eficaces: | 1_2_3_4_ |
| n) Respetuosos: | 1_2_3_4_ |

III.- De lo que hacen y porque:

5.- En una escala de 1 al 6, donde 1 es "Reprobado y 6 "Excelente". ¿Cómo crees que va tu desempeño académico hasta hoy?

1_2_3_4_5_6_

6.- Al concluir tus estudios, ¿tienes pensado seguir estudiando? ¿Por qué?

7.- ¿Actualmente trabajas? Si__ (pasar a pregunta 9) No__ (pasar a pregunta 8)

8.- ¿Has trabajado durante tu estancia en la Lic. en Sociología?

Si__ (pasar a la pregunta 9) No__ (pasar a la pregunta 10)

9.- ¿Trabajas/has trabajado en alguno de los siguientes sectores?

- | | |
|--|-----------|
| a) Investigación: | Si__ No__ |
| b) Diseño de proyectos de investigación: | Si__ No__ |
| c) Coordinando proyectos de investigación: | Si__ No__ |
| d) Asesoría de programas o proyectos: | Si__ No__ |
| e) Docencia: | Si__ No__ |
| f) Promoción social: | Si__ No__ |
| g) Sector público: | Si__ No__ |
| h) Sector privado: | Si__ No__ |
| i) Otro: _____ (especificar) | |

10.- En la escala donde 1 es “Nada” y 4 “Muy probable”, ¿En cuál de los siguientes campos laborales consideras que tienes mayor posibilidad de colocarte?

- | | |
|--|-----------------|
| a) Investigación: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| b) Diseño de proyectos de investigación: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| c) Coordinando proyectos de investigación: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| d) Asesoría de programas o proyectos: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| e) Docencia: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| f) Promoción social: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| g) Sector público: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| h) Sector privado: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| i) Otro: _____ (especificar) | |

11.- En una escala de 1 al 6, donde 1 es “Reprobado y 6 “Excelente”, ¿Cómo calificarías tus clases en general?

1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__

12.- En general en tus clases: Escala 1 – “Nada” y 4 – “Siempre” ¿Qué tanto?

- | | | |
|---|-----------|-----------------|
| a) Se utilizan las T.I.C.: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| b) Se contextualizan los problemas actuales: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| c) Son autodidactas: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| d) Se vinculan con el sector productivo y social: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| e) Se vinculan con la sociedad en la que vives: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ |

13.- Cursaste las materias de:

En la sig. Escala, donde 1 es poco y 5 mucho
¿Qué tanto crees que las dominas?

- | | | |
|----------|-----------|---------------------|
| a) NTIC: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ |
| b) CSA: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ |
| c) AA: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ |
| d) EP: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Categorización de los alumnos del departamento | | | | |
| Sexo: _____ | | | | |
| Edad: _____ | | | | |
| Semestre inscrito: _____ | | | | |
| Semestres cursados: _____ | | | | |
| Regular _____ Irregular _____ | | | | |
| Número de materias reprobadas: _____ | | | | |
| 1.- _____ | | | | |
| 2.- _____ | | | | |
| 3.- _____ | | | | |
| Número de materias cursando actualmente: _____ | | | | |
| ¿Hay alguna materia que no hayas tomado? | | | | |
| 1.- _____ ¿de qué semestre? | | | | |
| 2.- _____ | | | | |
| 3.- _____ | | | | |
| Prácticas profesionales: | | | | |
| No tengo los creditos necesarios: _____ | | | | |
| No acreditado: _____ | | | | |
| Acreditado: _____ | | | | |
| Culturest: AC: _____ NA: _____ | | | | |
| Puntos deportivo: _____ | | | | |
| Puntos culturales: _____ | | | | |
| Año de inscripción en la universidad: _____ | | | | |
| Nombre del Bachillerato que cursó: _____ | | | | |
| Escuela incorpo: | | | | |

8.- ¿Has trabajado durante tu estancia en la Lic. en Sociología?

Si__ (pasar a la pregunta 9) No__ (pasar a la pregunta 10)

9.- ¿Trabajas/has trabajado en alguno de los siguientes sectores?

- | | |
|--|-----------|
| a) Investigación: | Si__ No__ |
| b) Diseño de proyectos de investigación: | Si__ No__ |
| c) Coordinando proyectos de investigación: | Si__ No__ |
| d) Asesoría de programas o proyectos: | Si__ No__ |
| e) Docencia: | Si__ No__ |
| f) Promoción social: | Si__ No__ |
| g) Sector público: | Si__ No__ |
| h) Sector privado: | Si__ No__ |

10.- En la escala donde 1 es “Nada” y 4 “Muy probable”, ¿En cuál de los siguientes campos laborales consideras que tienes mayor posibilidad de colocarte?

- | | |
|--|-----------------|
| a) Investigación: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| b) Diseño de proyectos de investigación: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| c) Coordinando proyectos de investigación: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| d) Asesoría de programas o proyectos: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| e) Docencia: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| f) Promoción social: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| g) Sector público: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| h) Sector privado: | 1__ 2__ 3__ 4__ |

11.- En una escala de 1 al 6, donde 1 es “Reprobado y 6 “Excelente”, ¿Cómo calificarías tus clases en general?

1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__

12.- En general en tus clases: Escala 1 – “Nada” y 4 – “Siempre” ¿Qué tanto?

- | | |
|---|-----------------|
| a) Se utilizan las T.I.C.: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| b) Se contextualizan los problemas actuales: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| c) Son autodidactas: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| d) Se vinculan con el sector productivo y social: | 1__ 2__ 3__ 4__ |
| e) Se vinculan con la sociedad en la que vives: | 1__ 2__ 3__ 4__ |

13.- Cursaste las materias de:

En la sig. Escala, donde 1 es poco y 5 mucho
¿Qué tanto crees que las dominas?

- | | | |
|----------|-----------|---------------------|
| a) NTIC: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ |
| b) CSA: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ |
| c) AA: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ |
| d) EP: | Si__ No__ | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ |

14.- ¿Por qué elegiste esta carrera? (profundizar en los motivos referidos al plan de estudios, perfil de ingreso/egreso, sobre la USON, motivos, valores, historia personal, etc.)

15.- Desde que te levantas hasta que te duermes, ¿Podrías platicarme un día de clases en tu carrera? (Profundizar en el quehacer estudiantil, formas de trabajo, prácticas de estudio, etc.)

a) Generalmente, ¿a qué hora llegas?

b) ¿Entras a todas las clases?

c) ¿Tomas notas de clase?

d) ¿Prestas atención o te distraes?

e) ¿Participas?

f) ¿Lees?

g) ¿Cuánto tiempo le dedicas?

h) ¿Tomas apuntes?

i) ¿Haces trabajos?

j) ¿Cuánto tiempo le dedicas?

k) ¿Los entregas a tiempo?

l) ¿Los entregas en forma?

m) ¿Qué contienen los trabajos?

n) ¿Convives con tus compañeros dentro de la escuela? Y ¿fuera?

o) ¿Asistes a los eventos escolares/académicos?

p) ¿Has participado en alguno de ellos?

q) ¿Cuál es tu disposición para ir a la escuela?

r) ¿Por qué venir a la escuela?

Guía de entrevista a docente

I.- Caracterización del docente.

| | | | |
|--|---------|---------------|----|
| Categorización del personal docente | | | |
| Sexo: | M | F | |
| Edad: | | | |
| Tiempo dando clases: | | | |
| Tiempo dando clases en el departamento | | | |
| Pertenece al sindicato | | Si | No |
| Tipo de maestro | | Base | |
| | | Horas Sueltas | |
| Horas impartidas a la semana: | | | |
| ¿Con cuantas licenciaturas cuenta? | | | |
| ¿En qué? | Lic. en | | |
| ¿Cuenta con algún posgrado? | | | |
| Si | No | | |
| Maestría: | | ¿En qué? | |
| Doctorado | | ¿En qué? | |
| | | | |
| | | | |

a) De la preparación pedagógica (institucionalización):

- 7.- ¿Ha asistido a algún curso/taller/diplomado/ de actualización pedagógica
- 8.- ¿Hace que tanto aproximadamente? ¿Asistió a algún otro?
- 9.- ¿Qué son las competencias?
- 10.- ¿Conoce los lineamientos generales del modelo curricular de la USON del 2004?
- 11.- ¿Qué relevancia considera que tienen para la USON?
- 12.- ¿Para el personal docente?
- 13.- ¿Para los estudiantes?
- 14.- ¿Qué elementos del modelo curricular ha logrado incorporar a sus clases?

II.- Contextualización de la última clase impartida.

- 15.- Departamento _____ 16.- Carrera _____ 17.- Semestre: _____
- 18.- Nombre de la clase _____ 19.- Asistencia aproximada de alumnos: _____
- 20.- La asignatura es: a) Teórica ____ b) Práctica ____ c) Ambas ____

b) Trabajo pedagógico:

Parte I: Planeación de asignatura (desglose de carta descriptiva)

- 21.- ¿Cómo elabora el programa de la asignatura?
- 22.- ¿Cómo plantea los objetivos de clase?
- 23.- ¿Programa en base a competencias? ¿Cuáles?
- 24.- Por lo general ¿Qué modalidades utiliza?
- 25.- Por lo general ¿Cuáles son sus criterios de evaluación?

26.- ¿Incorpora a su clase...

- a.- Nuevas tecnologías de la información
- b.- Vinculación del sector productivo
- c.- Multidisciplinariedad
- d.- Vinculación con el entorno social

Parte II: Inicio e introducción

- 27.- Cuando entra al salón ¿Qué ve? ¿Qué pasa?
- 28.- Después ¿Qué hace?
- 29.- ¿Cómo entra al tema del día?
- 30.- ¿Cómo pasa al desarrollo?

Parte III: Desarrollo

- 31.- ¿Qué tema abordó?
- 32.- ¿Cómo lo abordó?
- 33.- ¿Cómo fue la participación de los alumnos?

Parte IV: Conclusión

- 34.- ¿Cómo dio por terminada la clase?
- 35.- ¿Concluyó el tema?

Evaluación

- 36.- ¿Evalúa lo aprendido por los estudiantes en la clase diaria?
- 37.- ¿Cómo evalúa la asignatura?