



“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”

UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

Las disposiciones académicas de los profesores de la División de Ciencias
Sociales frente al enfoque educativo de la Universidad de Sonora

Tesis
Que para obtener el grado de:
Maestría en Innovación Educativa

Presenta:
Claudia Ruiz Galindo

Director:
Dr. Daniel Carlos Gutiérrez Rohán

Hermosillo, Sonora, octubre de 2019.

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”



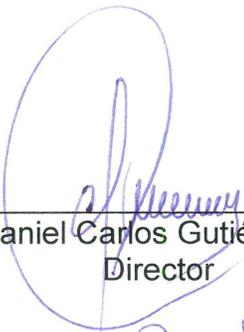
Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora, 10 de octubre de 2019

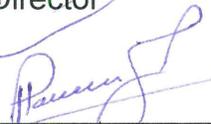
Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado "**Las disposiciones académicas de los profesores de la División de Ciencias Sociales frente al enfoque educativo de la Universidad de Sonora**", que presenta la pasante de maestría, **Claudia Ruiz Galindo**, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

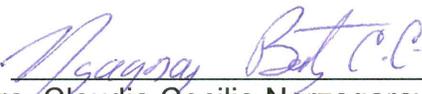
Atentamente



Dr. Daniel Carlos Gutiérrez Rohán
Director



Dr. Federico Zayas Pérez
Asesor Sinodal



Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benitez
Asesor Sinodal



Dra. Luz Alicia Galván Parra
Lector Externo

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi director de tesis, el Dr. Daniel Carlos, por su paciencia y rigor en mi formación. Valoro el proceso, el cual a pesar de las dificultades, ha enriquecido por siempre mi persona.

Siempre estaré agradecida con mis asesores sinodales, cuya sencillez y calidez humana enaltecen su sabiduría. Muchas gracias por ser el apoyo que necesité en cada uno de los momentos difíciles y orientarme cuando me sentía perdida.

Mis agradecimientos para la Dra. Galván, y los profesores del núcleo académico de la MIE, por sus atenciones y participación en mi formación académica.

A mis hijos, Ana Sofía y Jesús Alejandro, por ser el motor que impulsa toda mi persona, son la fuente inagotable de inspiración para superarme cada día; a Dios le doy gracias por permitirme compartir con ellos este logro. A mi madre, le agradezco su apoyo incondicional, no sólo en esta etapa sino a lo largo de mi vida.

Por último mis agradecimientos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico que se brindó en el período de estudios del programa de la Maestría.

Resumen

En esta investigación se analizaron las *disposiciones académicas* que los profesores de la División de Ciencias Sociales han incorporado, o no, en relación con los documentos oficiales que guían el enfoque educativo de la Universidad de Sonora, con el fin de identificar las características que éstas presentan. Las *disposiciones académicas* se entienden como estructuras mentales que permiten a los profesores realizar actividades docentes relacionadas con los lineamientos oficiales, y se hacen visibles a través de las ideas que expresan en sus discursos.

Dicha cuestión se resolvió con los conceptos de la teoría sociológica de la educación de P. Bourdieu, utilizados como herramientas interpretativas relacionables entre sí. Es decir, se construyeron relaciones entre las categorías teóricas como: *campo*, *capital* y *disposiciones*; así como de los elementos descritos en los lineamientos institucionales, que se vuelven operables en la medida que el profesor los incorpora en forma de *disposiciones académicas*. Por lo tanto, se conectaron las *disposiciones* que se presentan en los documentos con aquellas expresadas por los profesores. Con ello, se determinaron las características de las mismas y el *campo* social en donde éstas se incorporan.

La importancia de establecer estas relaciones surge de un contexto social universitario que plantea la necesidad de estudiar estructuras que subyacen las actividades docentes. En la investigación se estableció la forma en que el objeto de estudio es relevante para ello. Por tanto, se aplicó una metodología de orden cualitativa que permitió entender las posturas de los académicos frente al enfoque educativo de la institución.

Los resultados que arrojó la investigación muestran que no todos los profesores entrevistados han incorporado todas las *disposiciones* contenidas en el enfoque educativo de la Universidad de Sonora. Las *disposiciones* que los profesores entrevistados manifiestan en sus discursos son heterogéneas y no se incorporan en un proceso compartido. Desde la estructura teórica y la organización empírica de la investigación se pudo entender y explicar este proceso.

Palabras Clave: disposiciones académicas, campo, profesores, enfoque educativo, competencias genéricas

Índice

INTRODUCCIÓN	10
Capítulo 1. El contexto universitario en México y la Universidad de Sonora	14
1.1 La universidad: El caso de México en la Sociedad del Conocimiento	14
1.2 Los organismos internacionales y su impacto en los enfoques educativos de las IES en México	17
1.3 La Universidad de Sonora: Su enfoque educativo y los lineamientos generales para un modelo curricular	20
1.4 La dinámica universitaria: El modelo académico y educativo de la Universidad de Sonora	22
1.5 Estatuto de personal académico de la Universidad de Sonora	25
1.6 La División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora: los departamentos, las disciplinas y sus académicos	28
1.7 Las disposiciones académicas frente al enfoque educativo de la Universidad de Sonora, ¿Por qué estudiarlas?	32
Capítulo 2. Las disposiciones académicas: una explicación desde la mirada de Pierre Bourdieu	35
2.1 Las disposiciones: Concepto clave en la teoría relacional de la práctica y la reproducción social de P. Bourdieu	35
2.2 Las disposiciones: Su relación con el concepto de campo y capital académico	38
2.3 Los académicos vistos desde la perspectiva Bourdiana, ¿Qué dicen otros autores?	41
2.4 La importancia de las disposiciones académicas en las actividades docentes	48
Capítulo 3. Marco Metodológico	52
3.1 Construcción del objeto de estudio y la pertinencia del método	52
3.2 Selección de informantes y procedimiento de recolección de información	59
3.3 Técnicas e instrumentos utilizados	64
Capítulo 4. Resultados: Las disposiciones académicas de los profesores de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora	66
4.1 Disposiciones académicas: construcción de categorías y códigos para el análisis de la información	67
4.1.1 Desarrollo de autoaprendizaje	69
4.1.2 Desarrollo de las habilidades del pensamiento	73

4.1.3 Desarrollo del pensamiento crítico	76
4.1.4 Desarrollo de la capacidad de cambio	78
4.2 Las disposiciones académicas de los profesores: su antigüedad, formas de adquisición o rechazo de las mismas	84
4.3 Hallazgos: Orden de incorporación de disposiciones académicas respecto al enfoque educativo de la Universidad de Sonora	95
4.3.1 Disposiciones académicas de primer orden	96
4.3.2 Disposiciones académicas de segundo orden	99
4.3.3 Disposiciones académicas de tercer orden	102
Capítulo 5. Conclusiones: Las disposiciones académicas, estructuras heterogéneas del campo académico en la Universidad de Sonora	106
Referencias	109

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Distribución de profesores de tiempo completo por departamento en la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.</i>	61
Tabla 2. <i>Selección de Informantes</i>	63
Tabla 3. <i>Distribución de profesores de acuerdo a sus disposiciones académicas</i>	83
Tabla 4. <i>Distribución de profesores de acuerdo al período de ingreso a la planta docente de tiempo completo.</i>	86
Tabla 5. <i>Distribución de profesores de acuerdo a las formas de adquisición de disposiciones académicas.</i>	94

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Disposiciones académicas del enfoque educativo de la Universidad de Sonora	67
<i>Figura 2.</i> Disposiciones académicas de primer orden	99
<i>Figura 3.</i> Disposiciones académicas de segundo orden	101
<i>Figura 4.</i> Disposiciones académicas de tercer orden	104

Introducción

En este trabajo se analizan las *disposiciones académicas* de los profesores que forman parte de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora. Estas *disposiciones académicas* se entienden como estructuras o representaciones mentales relacionadas con la manera en como los profesores ponen en operación los lineamientos oficiales de la institución que guían el enfoque educativo. El enfoque se define a partir de documentos oficiales que han sido publicados en el período del 2004 al 2017 y específicamente se dan a conocer con el nombre de *Lineamientos generales para un modelo curricular*, y el *Plan de desarrollo institucional 2017-2021*.

Las *disposiciones académicas* funcionan como una matriz interpretativa de cual el profesor hace uso para realizar las diversas tareas que su profesión exige. Con respecto al enfoque educativo de la Universidad de Sonora, las *disposiciones académicas* se relacionan con aquellas competencias genéricas descritas en los documentos oficiales de la institución que posteriormente se desarrollan a través de diversas actividades docentes. Estas *disposiciones* se vuelven visibles en forma de ideas o pensamientos expresados a través de discursos. Ante este planteamiento surge la pregunta: ¿Cuáles son las *disposiciones académicas* que los profesores de la División de Ciencias Sociales han incorporado, o no, en relación con los documentos oficiales que se revisaron y guían el enfoque educativo institucional? De ser así, ¿Qué características presentan?

Las relaciones que dan respuesta a la pregunta de investigación se presentan en cinco capítulos que dan cuenta del fenómeno que se estudió. En el primer capítulo se traza el contexto universitario, sus transformaciones y la realidad actual. Esta realidad se describe dentro de un entorno en constante cambio que responde a las demandas emergentes de una sociedad globalizada dirigida por un mercado con sentido propio. Ante ello, las demandas a los profesores aumentan, pues los cambios exigen profesores que se mantengan actualizados y flexibles para adaptarse a este entorno. Del planteamiento anterior surge la pregunta de investigación y el desarrollo del objeto de estudio.

En el capítulo dos se explican las relaciones teóricas de los conceptos que ayudaron a dar respuesta al fenómeno que se estudió. Se utilizan como herramientas interpretativas los principales conceptos de la teoría sociológica de la educación de P. Bourdieu. Con ello, se establece la relación que tienen las *disposiciones académicas* con el *capital incorporado* y el *campo*. El concepto de *campo*, entendido como el espacio social donde se establecen relaciones que permiten o no desarrollar lo descrito en los documentos oficiales, también hace referencia a las tensiones que se ponen en juego al adquirir lo que se conoce como *capital académico*, dentro del mismo. Este *capital académico* está relacionado con los elementos que se describen en el enfoque educativo. Ambos conceptos difieren y se relacionan entre sí. Mientras uno delimita el espacio social donde se dan las relaciones entre profesores y los lineamientos del enfoque educativo de la institución, el otro, se relaciona con los elementos descritos dentro de los documentos oficiales que guían este enfoque. Así sucesivamente, los conceptos: *campo*, *capital incorporado* y *disposiciones*, se conectan e interactúan.

Por lo anterior, analizar las *disposiciones académicas*, a través de las relaciones que se construyen con la teoría Bourdiana, permite dar luz a los pensamientos e ideas que subyacen las actividades docentes que actualmente realizan algunos de los profesores de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora. Esta reflexión es importante, pues son los profesores quienes determinan la operación del enfoque a partir del momento que incorporan los lineamientos en forma de *disposiciones*. Es decir, si el profesor incorpora estas *disposiciones académicas*, se puede hablar de una capacidad para reproducir lo establecido en los documentos oficiales. Por tanto, estas *disposiciones académicas* forman parte de las reglas de este *campo* y del *capital académico* que en él se pone en juego.

El capítulo tres se enfoca en describir los procedimientos que se siguieron y dan cuenta de una reflexión epistemológica de la construcción del objeto de estudio. La selección de informantes buscó que los sujetos tuvieran características particulares, no fueron elegidos con el fin de generalizar ni hacer inferencias sobre

la población total. Por lo tanto, se decidió que los informantes sólo formarían parte de la División de Ciencias Sociales. Con ello, se esperaba que los profesores compartieran las mismas *disposiciones académicas* del enfoque educativo, pues todas las disciplinas que integran los Departamentos de la División están orientadas hacia un mismo fin. También, se tomó en cuenta tanto a los profesores con antigüedad mayor a los 20 años en el servicio, así como a los profesores con una antigüedad menor a los 20 años en la planta docente. De esta manera, se pretendió establecer dos grupos de profesores cuyas *disposiciones académicas* pudieran presentar un contraste.

Por último, en el capítulo cuatro se detallan y discuten los hallazgos de esta investigación, los cuales surgen de la organización previa de las categorías que se encontraron en los documentos institucionales revisados. En ellos, se establecieron como referencia cuatro, (*Desarrollo de autoaprendizaje, Desarrollo de la capacidad al cambio, Desarrollo del pensamiento crítico, y Desarrollo de las habilidades del pensamiento*). A grandes rasgos se puede resumir que las *disposiciones académicas* que se buscaron en los discursos de los profesores, fueron *disposiciones* relacionadas con estas cuatro categorías extraídas de los documentos institucionales. En los catorce casos, los profesores hicieron referencia a dos de las categorías de análisis, (*Desarrollo del pensamiento crítico y Desarrollo de las habilidades del pensamiento*). Sin embargo, solo cuatro de los catorce profesores entrevistados demostraron haber incorporado *disposiciones académicas* relacionadas con el *Desarrollo de la capacidad al cambio*.

Estos resultados mostraron dos características que influyen en los profesores para que se dé o no la incorporación de *disposiciones académicas*, de acuerdo con el enfoque educativo de la Universidad de Sonora. La primera hace referencia a la antigüedad. La segunda, son las formas de adquisición de *disposiciones*. Esta última incluye siete casos de profesores que han expresado su rechazo a adquirirlas, incorporarlas o participar en los procesos institucionales para ello. Finalmente, estas características se integraron en tres grupos que

contienen cualidades específicas de los profesores que los constituyen. A estas cualidades se les nombró: *orden de incorporación de disposiciones académicas*.

Esta clasificación en órdenes, representan la cantidad de *disposiciones académicas* que los profesores poseen, el período de integración a la planta docente o antigüedad, y la forma de adquisición o rechazo de las mismas. Así, se estableció una relación entre el número de *disposiciones académicas*, la antigüedad, y las formas de adquisición o rechazo. Estas características que se encontraron pretenden explicar por qué algunos profesores se acercan más al ideal que se especifica en los documentos oficiales, mientras otros, se alejan o deliberadamente lo rechazan.

A modo de conclusión, en el capítulo cinco se presenta la relación de estos tres grupos, se identifica una conexión entre el período de ingreso a la planta docente y el número de *disposiciones académicas incorporadas*. Es importante, por ello, mencionar que no han sido todos los profesores entrevistados quienes comparten las “nuevas” *disposiciones académicas* que plantea el enfoque educativo institucional para responder a las transformaciones sociales que se han dado a nivel global. Esto permite reflexionar sobre el papel que juega la Universidad de Sonora, vista como *campo* educativo. ¿Qué está haciendo para que los profesores de la División de Ciencias Sociales logren incorporar las *disposiciones académicas* que les permitan reproducir los cambios que se han presentado en el enfoque educativo institucional? De acuerdo a este estudio, en el *campo* de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, no solo existen profesores cuyas *disposiciones académicas* son heterogéneas, sino también se encontró que sólo los profesores cuyo período de ingreso a la planta docente es del 1998-2002 han logrado incorporar la totalidad de *disposiciones* descritas en los lineamientos oficiales.

Capítulo 1: El contexto universitario en México y la Universidad de Sonora

Debido a las exigencias de un mundo globalizado, en la década de los 90's, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, (UNESCO), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE) re-ordenaron el sistema educativo superior dentro de un contexto de interdependencia mundial. Estas transformaciones que sufrió la Universidad en México la convirtieron en un centro de producción y generación de conocimiento. Así, respondió al ritmo acelerado que se presentó; su objetivo se volvió práctico-utilitario y buscó nuevos modelos de aprendizaje (De Sousa, 2005).

La Universidad de Sonora atendiendo a estas demandas actualizó sus programas educativos en el año 2004. A través de lineamientos institucionales describió sus prioridades educativas, donde se destacó el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la flexibilidad y vinculación de los programas, entre los principales procesos de enseñanza centrados en el alumno. Los documentos institucionales como: *Lineamientos para un modelo curricular (2017)*, al igual que *El estatuto de personal académico (2018)*, describen estos procesos y establecen que la capacidad de reproducción de dichos lineamientos depende del convencimiento y capacitación del personal docente.

1.1 La universidad: El caso de México en la sociedad del conocimiento

La universidad fue creada con la finalidad de cultivar el conocimiento a través de sus disciplinas y brindar un servicio a la comunidad para dar respuesta a las demandas que la sociedad imponía. Este hecho permitió que la institución se identificara con una función social, dados los significados que le dio la población desde su creación (Garza, 2004).

En México, las universidades se identificaban con el mismo objetivo, sin embargo, a finales del siglo XX, la educación se transformó. Los cambios se dieron a escala de todo el sistema educativo nacional y fueron producto de los imperativos propuestos a México con su ingreso a la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la década de los noventa. Estas transformaciones se hicieron visibles para la educación superior a partir de 1994 en el marco de los procesos generados a nivel mundial orientados a partir de dos categorías: la economía del conocimiento y la consecuente sociedad del conocimiento.

En un mundo globalizado (De Sousa, 2005) el conocimiento se convirtió en un valor fundamental no solo para el desarrollo económico sino también para el desarrollo social. La economía del conocimiento es la forma para impulsar al mercado como motor de la economía. La idea es que con la introducción y aprovechamiento de los avances científicos y técnicos a los procesos productivos, la economía mundial alcanzaría un desarrollo muy amplio. Por su parte, la idea de la sociedad del conocimiento le da a éste un papel central para los procesos globalizadores y se entiende como:

La capacidad de construir y retener la propia historia, sistematizar sus experiencias, enfrentar los desafíos de los mercados y de los cambios tecnológicos... El desarrollo de las naciones dependerá, fundamentalmente, de la capacidad de generación y aplicación del conocimiento por su sociedad (ANUIES, 2000, p. 8).

En la concepción y transformación de la Universidad en México se pasa de una universidad de masas con preocupaciones mayormente modeladas por la cobertura y la matrícula, sin poner la atención necesaria en la calidad académica, a una universidad en la cual el valor principal es el conocimiento. Este tránsito genera, entre otros, un problema doble: se plantea aumentar la cobertura de la educación superior, pero poniendo atención en la calidad académica y establecer procesos de mejora constante.

ANUIES, en su Propuesta para la Educación Superior en el Siglo XXI, propone como desafíos la integración de las universidades a la sociedad del conocimiento, la calidad de la educación y brindar servicios educativos de calidad.

Lógicamente el eje para enfrentar estos desafíos tendría que ser el conocimiento como valor fundamental (ANUIES, 2000:153).

De esta forma, el centro de producción de conocimiento es el sistema de educación superior del país. En las líneas estratégicas propuestas por ANUIES se establece que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben constituirse en sistemas abiertos con la organización de redes interinstitucionales y con ello dejar atrás el esquema de universidades aisladas, es decir, articular a las instituciones en redes de conocimiento y por otro lado, habilitar a los profesores con el grado preferente (doctorado) para organizarlos en cuerpos académicos para la producción de conocimiento y como la base sobre la cual se organizan las redes; con todo lo anterior se logró dejar atrás el esquema de universidades aisladas.

De estas transformaciones, dos aspectos son importantes. En primer lugar, un nuevo discurso académico orientado por las innovaciones a planes y programas de estudio: Competencias, emprendimiento, evaluación retención, trayectorias académicas, entre otros términos. Estos elementos le aportan los contenidos programáticos a las políticas de gobierno y su implementación en las IES.

En segundo lugar, con el proceso globalizador y el mercado como centro de la vida social, la universidad pública deja de ser la referencia predominante en el contexto de la educación superior y el modelo de educación superior privado adquiere una relevancia notable. La oferta de educación privada crece rápidamente y con ello aumenta la oferta educativa (Gil, 1999).

En mayor o menor medida, tanto en universidades públicas como privadas, la oferta académica se estructura a partir de los valores contenidos en la idea de la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005). En ambos sistemas el profesor es el centro de los procesos de docencia, investigación, vinculación y extensión de la cultura (Pardo, 2011; Gil, 2012).

Por otra parte, las demandas internacionales de la economía basada en el conocimiento presentan desafíos que han transformado a las instituciones de

educación superior y propician la generación de modelos educativos que impulsan el conocimiento científico y tecnológico.

Uno de los desafíos que se plantea en foros internacionales de manera recurrente es el papel de las universidades ante las demandas de la sociedad del conocimiento. La función formativa de las universidades hoy en día debe responder al ritmo acelerado de cambios y ante esto se han buscado nuevos modelos de aprendizaje y nuevas formas de acceso al conocimiento. Los modelos educativos antes considerados exitosos fueron cuestionados y reemplazados pues dejaron de ser pertinentes frente a los cambios económicos y sociales (Gil, 1999).

A partir del entorno global cambiante tanto universidades públicas como privadas se transformaron e innovaron sus modelos educativos, de acuerdo a los imperativos de la sociedad del conocimiento.

1.2 Los organismos internacionales y su impacto en los enfoques educativos de las IES en México

Debido al posicionamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el contexto de una sociedad del conocimiento, a mediados de los años noventa, UNESCO promovió un debate sobre el cambio en la educación superior; El cual culminó con una conferencia celebrada en París en octubre de 1998 (UNESCO, 1998).

UNESCO propuso de forma permanente una serie de convenciones y recomendaciones para los países miembros en materia educativa. En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción* (1998), reconoció el incremento en la demanda de educación superior, acompañada de una gran diversificación y toma de conciencia de la importancia fundamental de este nivel educativo. En esta primera reunión reconoció la necesidad de ampliar la respuesta de la educación a las necesidades planteadas por la sociedad, a través de redes, transferencia tecnológica, creación de nuevos entornos pedagógicos, como la educación a distancia, aprovechar las tecnologías informatizadas, adaptar tecnología a las necesidades regionales y nacionales,

vigilar la evolución del conocimiento, fortalecer por medio de la cooperación internacional los intereses de todos los países y modernizar el trabajo académico (Treviño, 2014).

Es a partir de esta declaración, que se introduce la necesidad de una visión y un modelo de enseñanza superior centrada en el estudiante. Esto exigió, en la mayor parte de los países, reformas a profundidad y políticas de ampliación del acceso. Se consideró renovar los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, para basarse en nuevos tipos de vínculos y colaboración con la comunidad y con sectores más amplios de la sociedad (Ibidem).

En la declaración de 1998, UNESCO enfatizó que la formación de estudiantes de nivel superior debía proveerlos de un sentido crítico y capacidad de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones y aplicarlas para asumir una responsabilidad social. También, describió la necesidad de facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

Por su parte, la OCDE, a finales del siglo XX, tomó un lugar preponderante en la definición de políticas de educación superior al realizar evaluaciones a los países que forman parte de la organización, con el propósito de llevar a cabo análisis comparativos y recomendaciones particulares para cada nación (Treviño, 2014).

En 1992 publicó *Education at a Glance* donde calculó indicadores de tiempo a nivel nacional para las áreas de logros académicos y resultados de aprendizaje. En los años posteriores a la publicación se desarrollaron proyectos para ampliar el rango de indicadores de resultados de aprendizaje, como el proyecto *Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales* (DESECO), entre otros (Dominique, 2004).

El proyecto DESECO se enfocó en la teoría general y en los fundamentos conceptuales del concepto de competencia; le dio importancia en el terreno social y en la conducta autónoma. DESECO también colocó a las competencias en el contexto de los puntos de vista normativos y propuso que se aplicaran a múltiples esferas de la vida. El objetivo fue ofrecer un recurso para su definición, selección y medición. También se introdujeron una serie de directivas señaladas a través de otros proyectos como “Tunning” (Torres y Vargas, 2010). De acuerdo a estos parámetros, los individuos podrían lograr una vida exitosa y responsable que les permitieran enfrentar los retos de una sociedad en el presente y el futuro (Dominique, 2004).

En atención a estas demandas, el gobierno de México inició una reordenación del sistema educativo mediante la figura de “reforma integral” de la educación básica, media superior y superior. Las razones que el gobierno nacional refirió para introducir esas reformas para la educación superior fueron bajo una concepción de necesidad que alude educar al estudiante de acuerdo a las exigencias del mercado de trabajo internacional (Torres y Vargas, 2010).

En agosto del 2016, diez años más tarde de la reunión del proyecto Tunning en la Ciudad de México, se publicó el Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030, por ANUIES. En este plan se hace referencia a los nuevos modelos educativos y su prioridad en desarrollar habilidades intelectuales genéricas imprescindibles para el ejercicio profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida: creatividad e innovación; aptitudes para resolver problemas, capacidad de adaptación a múltiples actividades; manejo de las tecnologías de la información y comunicación; formación para el trabajo en equipo, el emprendimiento y el liderazgo, además del dominio de otros idiomas. Si bien, el plan no hace referencias a las competencias genéricas que años atrás fueron presentadas, sigue persiguiendo el mismo fin práctico-utilitario que busca satisfacer un mercado de trabajo internacional (Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 ANUIES, 2016).

En el mismo documento se plantearon los cambios sociales, económicos y laborales que las instituciones de educación superior debían atender a través de

reformas a los modelos educativos y pedagógicos tradicionales. En este enfoque la estabilidad de los entornos educativos transita al dinamismo y cambio constante. La idea de conocimiento permanente cambia a la aceptación de su rápida obsolescencia, y las disciplinas al enfoque interdisciplinario para la solución de problemas complejos (Ibidem).

1.3 La Universidad de Sonora: su enfoque educativo y los lineamientos generales para un modelo curricular

Como resultado de las políticas internacionales, planteadas en la sección anterior, y su impacto en el desarrollo de la educación superior en México, el enfoque educativo de la Universidad de Sonora estuvo orientado hacia las competencias en el 2004. Dicho enfoque continuó, de acuerdo al documento *Lineamientos generales para un modelo curricular* (2017), y conservó gran parte de sus objetivos en el documento *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora* (2017-2021).

El *Plan de Desarrollo Institucional* (2017-2021), se formuló de acuerdo con un conjunto de documentos dentro de un marco para la planeación de la educación superior. Con el referente de organismos internacionales, este plan se basa en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2015. De los organismos nacionales se tomaron referentes del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, y el Programa Sectorial de Educación y Cultura 2016-2021, al igual que el PDI Visión 2030 de ANUIES.

La Ley Orgánica 4 de la Universidad de Sonora establece que la institución debe organizar sus actividades a través de planes institucionales de desarrollo para un período de cuatro años, que es la duración de cada administración rectoral. Por ello, este documento fue acordado primeramente por el Colegio Académico de la universidad y aprobado en definitiva por la Junta Universitaria (Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Universidad de Sonora: 11).

El mismo documento sugiere dotar los planes de estudio de mayor flexibilidad y fomentar no únicamente habilidades propias de cada profesión, sino, además, habilidades genéricas que permitan a los estudiantes enfrentar un mundo en constante cambio. Expresa también que la institución ha consolidado un enfoque educativo basado en competencias, con características de: flexibilidad, multi e interdisciplinarios, planes de estudio en constante actualización, valores de internacionalización e interculturalidad (Ibidem).

El enfoque educativo que se proyecta en el documento mencionado, se refiere a contenidos orientados hacia la vinculación social y laboral para promover la movilidad académica en sus diversas modalidades. Por otra parte, propone la flexibilidad de planes y programas de estudio en relación con los cambios sociales a los que la universidad se enfrenta en la actualidad. Por lo tanto, los lineamientos institucionales para la práctica docente en la Universidad de Sonora, describen prioridades educativas en las cuáles se observa: el desarrollo del autoaprendizaje, la capacidad de cambio, el pensamiento crítico y las habilidades del mismo. Todas éstas caracterizadas por un proceso de enseñanza centrado en el alumno, en donde se reconoce al estudiante como responsable de su propio descubrimiento y constructor de su conocimiento.

Este enfoque que adoptó la Universidad de Sonora surgió de un paradigma educativo que buscaba la educación permanente, en un mundo en donde el perfil profesional está en constante cambio y requiere de personas activas que tomen la responsabilidad en el proceso de su formación, (esto se refiere a erradicar el modelo en el cual el estudiante era solo un receptor del conocimiento). Sin embargo, la Universidad de Sonora, de acuerdo a lo que describe en el *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*, (p. 49), muestra un aumento en las horas aula, menos asignaturas optativas, poca movilidad estudiantil, prácticas aisladas y separadas de las distintas áreas de conocimiento.

No obstante, en cuanto al desarrollo del enfoque educativo adoptado a partir del 2004, la universidad buscó la pertinencia de los planes y programas de estudio a través de cuatro ejes formativos flexibles; el eje común o de formación

básica; el eje de formación profesional; el eje de formación especializante; y el eje integrador (Lineamientos generales de la Universidad de Sonora, 2017).

El eje común o de formación básica se considera uno de gran relevancia para la universidad, dado que se establece en el mismo documento que debe ser un eje de formación incluido a lo largo de todas las actividades del plan de estudio de las disciplinas que se ofrecen. Por otra parte, es en este eje, donde se desarrollan la mayor parte de las competencias genéricas que necesita el alumno de acuerdo al enfoque educativo.

En el mismo documento se describe que la operación de dichos ejes de formación, necesita de la capacidad de los académicos de reproducir lo que en cada uno de ellos se establece, y la principal estrategia de reproducción depende del convencimiento y capacitación del personal docente en los criterios que se describen tanto en el *Plan de Desarrollo Institucional (2017-2021)*, como en los *Lineamientos Generales para un Modelo Curricular (2017)*.

La Universidad de Sonora estableció estas directrices, no sólo en el *Plan de Desarrollo Institucional (2017-2021)* y en los *Lineamientos Generales para un Modelo Curricular (2017)*, sus funciones sustantivas se encuentran descritas en la *Ley Orgánica 4* de la misma universidad.

1.4 La dinámica universitaria: El modelo académico y educativo de la Universidad de Sonora

La Ley Orgánica 4, es un documento que contiene el modelo académico de la institución, orienta la operación universitaria y establece las responsabilidades de cada instancia dentro del establecimiento. En el título primero expresa su naturaleza y objetivos donde, principalmente, se establece que la universidad debe satisfacer las necesidades que demanda el desarrollo económico, social y político del Estado y del país (Ley Orgánica 4, 1991).

Esta ley describe la importancia de promover y difundir los valores culturales, justicia, soberanía, entre otros, y establece el principio de libertad de

cátedra. Este principio, que si bien responde al respeto y la libertad de pensamiento crítico que dicta la autonomía universitaria, es un principio ordenado y regulado por la misma Ley Orgánica, pues la libertad de cátedra no debe contraponerse a la ley ni a al Estatuto General de la Universidad. Pues, es en estos documentos, donde se determinan y regulan las prácticas universitarias (Ibidem).

En la misma ley se mencionan criterios de importancia para la Universidad de Sonora. Por ejemplo, los programas y planes de estudio flexibles y vinculados al sector social, lo mismo la vinculación entre la docencia e investigación. Esta última deberá servir para mejorar la primera, tal como se expresa en el documento (Ibidem).

En el Título Segundo, Capítulo 1 artículo 7, se habla de la facultad que tiene la universidad para elaborar sus planes institucionales y sus programas de docencia e investigación. Sin embargo, menciona que para realizar aquellos de interés académico deberán ser primero aprobados por los órganos de gobierno de la misma institución. Es decir, dentro de la universidad surgen las propuestas tanto de investigación como de los planes de estudio, pero de igual manera es dentro de la institución donde se evalúan y se aprueban, o no, a través también de evaluaciones externas de organismos acreditadores (Ley Orgánica 4, 1991).

En cuanto a la estructura académica organizativa, la universidad se integra por unidades regionales a través de las cuales se lleva a efecto su desconcentración funcional y administrativa. Cada unidad regional está dirigida por un vicerrector y se organiza en divisiones y departamentos (Ibidem).

Las funciones de cada división establecen que éstas deben trabajar por áreas de conocimiento y los departamentos por disciplinas específicas o por conjuntos homogéneos. Cada división está a cargo de un director y cada departamento por un jefe. También dentro de la división se encuentran las academias, integradas por profesores que comparten el área de conocimiento o ejes investigativos. Las academias son representadas por un presidente.

En cuanto a la organización académica descrita en el documento de la ley, no se desglosa ni especifican las funciones en él. Pues bien, existe otro documento de igual importancia para la universidad y este es el *Estatuto General de la Universidad de Sonora*. El objetivo del Estatuto es reglamentar, conforme lo dicta la ley, el funcionamiento de la universidad (Estatuto general, 1993).

El *Estatuto* define la estructura y desagrega el cúmulo de competencias otorgadas a las instancias en la *Ley Orgánica 4*. El *Estatuto* también establece las responsabilidades de funcionarios y trabajadores de la universidad. Entre las disposiciones del *Estatuto* está el de atender las jerarquías de los documentos que establecen los límites normativos. Esto, significa que existe una imposibilidad legal de emitir disposiciones contrarias a las exigencias que los órganos e instancias, miembros de la universidad tienen de acuerdo a la *Ley Orgánica 4*, para guiar su comportamiento en preceptos distintos a los establecidos en estos documentos (Ibidem).

En cuanto a las funciones específicas de cada instancia, se mencionan en el *Estatuto* de acuerdo con la autoridad competente. El director de División en cada unidad regional debe apoyar las labores de docencia que se realizan, debe integrar programas y planes de estudio y someterlos a la aprobación de las instancias correspondientes, para este caso, el Consejo Divisional. Los jefes de Departamento, deben apoyar a los coordinadores de programa en la programación de cursos y asignar cargas docentes a los profesores del Departamento con base en las necesidades correspondientes (Estatuto general, 1993).

En esta particularidad, existe un documento que guía la práctica docente de la universidad, pero se encuentra jerárquicamente por debajo de la *Ley Orgánica* y del *Estatuto de la Universidad de Sonora*. Sin embargo, contrapone las funciones designadas a cargo de la División y de los Departamentos. De igual forma, este documento presenta un lineamiento como lo dice el propio nombre, sobre la práctica docente, pero no hace referencia a la historia, misión, visión, filosofía universitaria como un verdadero modelo educativo que pueda orientar esta práctica.

La organización académica de la Universidad de Sonora es específica y está articulada en los dos documentos, *La Ley Orgánica* y el *Estatuto General*. El documento de *Lineamientos generales de la Universidad de Sonora*, y el *Estatuto* respecto a ello dice que:

La estructura divisional y departamental propicia que los servicios educativos y de investigación respondan con oportunidad, flexibilidad y pertinencia a las exigencias sociales, de tal manera que sea posible adaptar e incorporar innovaciones y transformaciones sin que se requieran cambios en la estructura general de la institución (p.16).

Esta “autonomía” descentralizada en la estructura universitaria, como bien dice el párrafo anterior, facilita la respuesta oportuna a las exigencias sociales; pero, dentro de un marco normativo donde no existe un modelo educativo específico, se corre el riesgo de trabajar de forma desarticulada. Con ello, los resultados, producto de esta estructura de trabajo, pueden no siempre reflejar la visión, misión y filosofía universitaria. Esto, si realmente existe y es congruente en los mismos documentos de la universidad.

1.5 Estatuto de personal académico de la Universidad de Sonora

Si bien, hasta el momento se han descrito los documentos que guían las prácticas académicas en la Universidad de Sonora, la *Ley Orgánica 4* (1991); el *Estatuto General* (1993); *Lineamientos generales para un modelo curricular* (2017); y el *Plan de Desarrollo Institucional* (2017-2021); Es el *Estatuto de Personal Académico* de la Universidad el documento que específicamente organiza las responsabilidades de los profesores dentro de la institución.

Con base en lo dispuesto por el artículo 21 de la *Ley Orgánica 4* de la Universidad de Sonora, se establece que el H. Colegio Académico es responsable de expedir las normas y disposiciones reglamentaria para la mejor organización y funcionamiento académico de la Universidad. Por tanto, el 15 de noviembre del 2016, se aprobaron los ajustes y precisiones al *Estatuto de Personal Académico* de la institución, que fue armonizado el 6 de noviembre del 2015.

El *Estatuto del personal académico de la Universidad de Sonora* (EPA, 2018), es un documento importante para la Universidad, pues organiza la práctica y el que hacer de los académicos, como también, rige las relaciones entre la universidad y su personal. Esto lo hace de manera específica para los profesores encargados de las actividades docentes, en contraste con las normas más generales que se presentan en la *Ley orgánica 4* (1991) y el *Estatuto general* (1993).

El *Estatuto de Personal Académico* contiene los reglamentos, términos y procedimientos en materia de ingreso, promoción y permanencia del personal académico de la institución. De igual manera, define a todos los trabajadores de la universidad que realicen actividades académicas de acuerdo a los planes y programas establecidos, como miembros del personal académico.

Los miembros del personal académico tienen como objetivo, de acuerdo al EPA (2018), la creación, preservación y difusión de la cultura del pueblo de Sonora y México. Por tanto, en dicha declaración se entiende que los académicos buscarán desarrollar este objetivo en los programas que se diseñan y ejecutan en el ámbito universitario. Para los miembros del personal académico, el desarrollo de sus actividades dentro de la Universidad debe ser tratado con estricto respeto al libre análisis y discusión de todas las ideas y corrientes del pensamiento, sintetizadas en el principio de libertad de cátedra, investigación y difusión de la cultura.

El EPA (2018) define y establece las actividades de docencia que realiza el personal académico. Estas actividades, están orientadas a promover y conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje en las unidades académicas, de acuerdo con los planes y programas de estudio existentes en ellas. Las actividades de docencia incluyen impartición de cursos, talleres o seminarios, elaboración y/o revisión de planes de estudio, elaboración de notas y material de apoyo, así como la evaluación, asesoría de estudiantes y dirección y evaluación de tesis y disertaciones.

El personal académico encargado de realizar las funciones docentes se clasifica en dos tipos, el primero como profesor-investigador, el segundo, como profesor de asignatura. La diferencia entre ambos radica en las funciones. El profesor de asignatura se enfoca en la impartición de una o varias asignaturas durante un número determinado de horas, mientras que el profesor investigador se dedica de tiempo completo o medio tiempo a realizar actividades propias de las funciones de docencia, investigación y extensión.

Ambos tipos de personal académico de la universidad pueden ingresar por medio de la evaluación académica señalada en el Título IV del EPA (2018). También pueden asignarse por la Universidad para incorporarse temporalmente a las actividades de docencia, investigación y difusión, como “visitantes”, que se incorporan de tiempo completo. Por otro lado, se incorporan también como profesor-investigador de tiempo completo quienes, por haber realizado una obra académica creativa de reconocido mérito, sigue el procedimiento especial que señala el Título IV del mismo documento.

Los profesores investigadores de la Universidad de Sonora pueden tener dos categorías en su ingreso, como asociados o titulares. Cada categoría comprende tres o cuatro niveles que se determinan en función de los requisitos de estudio, experiencia académica y/o profesional y del puntaje obtenido a través de la realización de las actividades académicas contenidas en el Reglamento de Acreditación de Requisitos y Actividades Académicas.

Ambas categorías difieren en las funciones que se otorgan al profesor-investigador. Es decir, aquellos con categoría de asociados tendrán bajo su responsabilidad, las labores de docencia, investigación y extensión en su disciplina. En contraste con los profesores-investigadores cuya categoría de titular les otorga la responsabilidad del diseño, planeación y dirección de los planes, programas y proyectos académicos. De esta manera, el documento se describe y funciona como un instrumento normativo que rige las funciones que deben realizar los profesores en la Universidad de Sonora

1.6 La División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora: los departamentos, sus disciplinas y sus académicos

En las secciones anteriores se describió lo establecido en la *Ley Orgánica 4* y el *Estatuto General* de la Universidad de Sonora, en relación con la organización de la misma y las responsabilidades a las cuales responden los académicos. Dicha institución, por tanto, desarrolla sus funciones de acuerdo a un ordenamiento en Unidades Regionales (referidas a la ubicación geográfica de sus instalaciones), cada Unidad Regional en Divisiones, y cada División en Departamentos. Estos últimos encargados de las disciplinas que ofrece la institución.

La División de Ciencias Sociales de la Universidad Unidad Regional Centro, tiene como misión formar profesionales en las disciplinas de Psicología, Ciencias de la Comunicación, Historia, Derecho, Sociología y Administración Pública. Estas disciplinas están organizadas en cinco Departamentos. Los Departamentos de Trabajo social; Derecho; Psicología y Comunicación; Historia y Antropología; y Sociología y Administración Pública; y todos ellos trabajan programas educativos centrados en los estudiantes.

La División cuenta con un total de 157 Profesores de Tiempo Completo (PTC) que se distribuyen en su mayoría en el departamento de: Derecho y Psicología y Comunicación; donde se encuentran 41 y 64 PTC respectivamente. El departamento de Historia y Antropología es el menor de los cinco, y cuenta con 8 PTC; Sociología y Administración Pública cuenta con 28 PTC; y Trabajo Social con 16 PTC, con base en la información de contratos académicos de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora al 2018.

La División, organizada en estos cinco departamentos, responde a las políticas universitarias que incluyen el Enfoque Educativo declarado en *Los Lineamientos Generales para un Modelo Curricular* (2017), y el *Plan de Desarrollo Institucional* (2017-2021). Esto se concreta en un *Plan de Desarrollo Divisional* (2017-2021), que especifica las líneas de acción con las cuales trabaja cada uno

de los departamentos. La División en general establece que las prácticas de los currículos escolares guían las disciplinas en las competencias de cada una de ellas y en la práctica profesional vinculada con los sectores productivos, sociales y culturales. De igual manera, la División enfatiza la importancia de los programas de movilidad donde los estudiantes pueden entrar en contacto con nuevas culturas.

Cada departamento dentro de la División ha establecido metas para atender los objetivos que se describen en el *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*, en lo que al Enfoque Educativo respecta. En cuanto a las trayectorias escolares, los cinco departamentos establecen como prioridad el desarrollo de actividades extracurriculares, cursos, seminarios y talleres que apoyen a los estudiantes en su formación integral. A lo anterior, el departamento de Historia y Antropología añade el fortalecimiento del desarrollo de los procesos de lectura-escritura entre los estudiantes, así como la formación de círculos de lectura, y el impulso al desarrollo del pensamiento crítico.

En adición a lo mencionado, el departamento de Trabajo Social incluye metas para la difusión del programa de movilidad estudiantil, intercambios académicos, estancias y la colaboración con organismos internacionales en proyectos de investigación.

Cuatro de los cinco departamentos establecen en su *Plan de Desarrollo Divisional 2017-2021*, la pertinencia y reestructuración de sus planes de estudios bajo la noción de competencias y los criterios de internacionalización, flexibilidad e inclusión. Con excepción del departamento de Sociología y Administración Pública, cuyo plan no hace explícita la intención de reestructurar bajo la noción de competencias. Este último establece que la actualización de sus planes de estudio se revisará cada cinco años, y se remitirá a atender las necesidades de desarrollo y requerimientos sociales de la región.

El departamento de Derecho, Sociología-Administración Pública y Trabajo Social, publican en sus planes de desarrollo como uno de sus objetivos prioritarios

fomentar la vinculación de las instituciones públicas y privadas para la realización de proyectos de investigación. Además, promueven la participación de los alumnos en los programas de verano de investigación científica.

En contraste, el departamento de Historia prioriza el establecimiento de convenios para generar una oferta conjunta en la modalidad a distancia y la colaboración de las dependencias del sector público que demandan servicios profesionales de los historiadores en el campo. Para el departamento de Psicología y Comunicación este objetivo de vinculación está orientado hacia la realización de prácticas profesionales.

Cada departamento, al responder al *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*, funciona como se describe en *Los Lineamientos Generales para un Modelo Curricular 2017*, es decir, cómo la célula básica responsable de realizar funciones, entre otras, de docencia. Así mismo, el *Plan de Desarrollo* tanto Institucional como Divisional, únicamente orienta y norma los esfuerzos para definir estrategias generales que logren el cumplimiento de los objetivos prioritarios que se integran a cada programa en forma de líneas de acción que buscan alcanzar dichas metas.

En general los *Lineamientos para el Modelo Curricular (2017)*, sólo presenta las bases para construir un modelo curricular, los lineamientos en sí no constituyen un verdadero modelo educativo para la Universidad de Sonora. Sin embargo, lo que sí se expresa con claridad tanto en los lineamientos como en los planes de desarrollo es que la enseñanza debe desarrollarse en función del aprendizaje que realiza el propio estudiante. Esto es, oponerse a la tendencia predominante, de acuerdo al documento, de sólo transferir conocimientos.

En consecuencia los planes de estudio, de las disciplinas que integran cada departamento, se han actualizado buscando atender las propuestas de ambos documentos mencionados en los párrafos anteriores. Aun así, las fechas de actualización de planes de estudio varían de una disciplina a otra, siendo Psicología y Trabajo Social las disciplinas que adoptaron el enfoque educativo por competencias desde la primera modificación del documento que pretende sentar

las bases para el modelo educativo institucional, en el año 2004. La disciplina de Administración Pública en su última actualización de plan de estudio en 2016, no especifica que se trabaje por un enfoque por competencias, como se reitera en su *Plan de Desarrollo Divisional (2017-2021)*. La disciplina de Historia, en su actualización del 2017 no establece que se trabaje bajo un enfoque por competencias, sin embargo, en el *Plan de Desarrollo Divisional (2017-2021)*, sí establece la meta de actualizar su plan de estudio bajo este enfoque para el año 2021.

Finalmente, las disciplinas que integran los cinco departamentos de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora, muestran una intención por sumarse al contexto de cambio de la educación superior en México y en el mundo. Esta intención es clara en los documentos oficiales y se registran a partir del año 2004. Sin embargo, es notorio que dicha intención no ha sido manifestada de forma homogénea, en cuanto al tiempo y la forma de operación, en todos los Departamentos que forman parte de la División de Ciencias Sociales.

A lo anterior se añade que los mismos documentos, incluyendo el EPA (2018), mencionan que la principal estrategia para lograr la reproducción exitosa de estos planes institucionales, debe centrarse en el convencimiento y capacitación del personal docente conforme a los criterios que en los mismos se describen. A esto, el EPA (2018) agrega que la operación de los lineamientos también depende de la capacidad, vista como actitud de respuesta por parte de los académicos, para adoptar el enfoque y reproducirlo exitosamente.

Dicho esto, la responsabilidad de la reproducción de las directrices del Enfoque Educativo está principalmente en los profesores que forman parte de los Departamentos que conforman la División, en este caso, de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora.

Frente a este contexto universitario en constante cambio, donde los paradigmas educativos descansan en la capacidad de los académicos para ejecutar las directrices del enfoque educativo de la Universidad de Sonora, se

vuelve pertinente preguntarse por las estructuras de pensamiento que subyacen las prácticas de estos profesores. Pues al ser ellos los actores principales y responsables de reproducir dicho enfoque, es importante analizar estas formas de pensamiento que residen en los académicos y guían sus actividades en la dirección, o no, de lo establecido por la institución.

1.7 Las disposiciones académicas del enfoque educativo de la Universidad de Sonora, ¿Por qué estudiarlas?

El problema de investigación que aquí se presenta consiste en estudiar las *disposiciones académicas* de los profesores que forman parte de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora, ya que hasta el momento no hay indagaciones acerca de este tema. Los lineamientos universitarios deben proporcionar los elementos adecuados para que las *disposiciones académicas*, que surgen del mismo, puedan ser incorporadas por los profesores. Por ello, es importante analizar cuáles son esas *disposiciones* del enfoque educativo, que los profesores han incorporado, o no. Esto implica entender las *disposiciones académicas* como estructuras o representaciones mentales que son observables en forma de ideas o pensamientos relacionados con la manera en que los profesores ponen en operación el enfoque educativo de la institución. Éste se define a partir de documentos oficiales que han sido publicados en el período del 2004 al 2017 y específicamente se dan a conocer con el nombre de *Lineamientos Generales para un Modelo Curricular*, y el *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*.

En ambos documentos se enuncia que la Universidad ha trabajado bajo el paradigma educativo “aprender a aprender”, y que se apega a un enfoque por competencias a partir del año 2004. En estos documentos también se establece que, de acuerdo al Eje de Formación Básica Transversal, todos los alumnos en la Universidad de Sonora, sin importar la disciplina en la que se encuentren inscritos, deberán desarrollar las competencias genéricas que en los mismos documentos se establecen.

Por tanto, las *disposiciones académicas* relacionadas a este enfoque, se entienden como esquemas mentales que funcionan al igual que una matriz interpretativa de cual se hace uso para operar una cuestión en específico. Por ejemplo, en relación al enfoque educativo, *las disposiciones académicas* permiten la interpretación de las competencias genéricas para posteriormente ponerlas en operación, a través de diversas actividades docentes, tales como: asignación de trabajos en equipo, asistencia a congresos, entre otros.

Es importante considerar que las *disposiciones* no son sólo formas de pensamiento, ni sólo la estructura objetiva definida en los documentos, son en sí la relación entre ambos, como un puente de entendimiento entre lo externo y la mente. Se construyen a partir de estructuras definidas del mundo social y se expresan individualmente en forma de ideas o pensamientos. Por ello, es posible llegar a confrontarlas, instituir las, incorporarlas, o no, y algunas veces a rechazarlas de manera consciente o inconsciente.

Ante este planteamiento surge la pregunta: ¿Cuáles son esas *disposiciones académicas* que los profesores de la División de Ciencias Sociales han incorporado, o no, en relación con los documentos oficiales que guían el enfoque educativo institucional? Y, ¿Qué características presentan?

De lo anterior se desprende el **objetivo general** de esta investigación: Analizar las *disposiciones académicas* de los profesores con el fin de conocer, cuáles son, cómo se expresan, y qué características tienen en relación con los documentos oficiales publicados en el período 2004 al 2017; así como establecer relaciones con el *campo educativo* donde se incorporan.

Los **objetivos específicos** que guían la investigación son:

- Explorar los objetivos formativos contenidos en los documentos oficiales: *Lineamientos para un modelo curricular* y el *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*, para relacionarlos con las *disposiciones académicas* que se buscan en los profesores.

- Analizar las *disposiciones académicas* expresadas en los discursos de los profesores, así como las características que presentan.
- Discutir e identificar las posibles causas que han permitido incorporar o no las *disposiciones académicas* en aquellos profesores que las expresan.

Con ello, la intención es dar luz a los pensamientos e ideas que subyacen las actividades docentes que actualmente realizan algunos de los profesores de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora. Así como encontrar, a través del análisis del *campo educativo*, una reflexión crítica sobre las estructuras que han guiado las prácticas de los profesores en relación con el enfoque educativo de la Universidad durante el período 2004-2017.

Esta reflexión resulta relevante pues las *disposiciones académicas* determinan la operación del enfoque educativo a partir del momento que el profesor incorpora los lineamientos mediante dichas estructuras. Es decir, si el profesor las incorpora, habrá una capacidad para reproducir a través de sus actividades diarias, lo establecido en los documentos oficiales.

Capítulo 2: Estructura teórica Las disposiciones académicas, una explicación desde la mirada de Pierre Bourdieu

Las *disposiciones académicas* son producto de momentos sociales que se procesan e incorporan en los profesores de la Universidad de Sonora a lo largo de sus vidas. Son relacionables, por tanto, con todos los espacios sociales donde fueron instituidas. Los profesores durante el trayecto de sus carreras profesionales fueron construyendo *disposiciones académicas*, en momentos quizás transformaron las ya existentes, en otros quedaron instaladas rígidamente. Por ello, depende de las relaciones sociales que se dan en el *campo* para que dichas *disposiciones* sean deseables o no, para convertirlas en parte integral de su persona, en forma de *capital académico incorporado*.

2.1 Las disposiciones: concepto clave en la teoría relacional de la práctica y la reproducción social de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu en su teoría de la práctica explicó que la generación de interacciones sociales es el resultado de la interiorización individual del mundo exterior expresado objetivamente a través del comportamiento y la valoración de los otros dentro del contexto social en el cual se vive. Es decir, la interiorización se estructura en esquemas mentales, llamados *disposiciones*. Estas se expresan de forma colectiva en el *habitus*, como un producto de movimientos objetivamente organizados en estrategias del espacio o *campo social* (Bourdieu, 1977).

La Universidad de Sonora, es en este sentido un campo social, y como en cualquier otro, sea este educativo o distinto, en él, el sistema está condicionado por estas estructuras cognitivas y/o motivaciones individuales (*disposiciones*) de los sujetos que lo conforman. Sin embargo, estas estructuras no son solo tendencias o propensiones individuales de actuación, pues al ser estructuradas en cada individuo, se entretajan las estructuras de los otros. Es decir, el ambiente

social se convierte en un ente estructurante¹ de las estructuras individuales (Ibidem).

Las prácticas sociales no pueden deducirse directamente de las condiciones objetivas en las que se producen, ya que en esta condición solo aparece la suma de los estímulos que las desencadenan y de las condiciones pre existentes que las reproducen como principios altamente durables. Estas prácticas deben deducirse de la relación objetiva de las estructuras definidas socialmente, pues se engendraron a lo largo de la historia y no de las transformaciones radicales que representan solo una parte particular de la estructura (Bourdieu, 1977).

Las *disposiciones* tienden a reproducir espontáneamente las condiciones sociales, muchas veces sin intención consciente y racional. Este proceso es al que Pierre Bourdieu llamó *reproducción*. Esta estrategia de *reproducción*, que es engendrada por las *disposiciones*, puede llegar a duplicarse de manera consciente, individual o colectiva. La perpetuación de las condiciones sociales en un *campo* o contexto social específico, descansa casi exclusivamente en las *disposiciones* socialmente instituidas, que llevan a los agentes a producir un trabajo continuo para mantener la estructura social (Bourdieu, 2002).

El sujeto es el agente principal de las estrategias de *reproducción*, porque actúa como una especie de sujeto colectivo, no como un simple agregado de individuos. Esto se puede dar porque el mundo social, tiene un principio de dinamismo y de su propia lógica. La relación entre los unos y los otros, están inscritas en las tendencias de los diferentes *campos sociales*, como tendencias a reproducir frecuencias estables y regularidades frecuentemente reforzadas por reglas explícitas. Aquí se encuentran las *disposiciones* individuales que se ajustan

¹ Bourdieu (1972: 178), se refiere a las *disposiciones* como un sistema de estructuras que integran las experiencias pasadas del individuo, al mismo tiempo, funcionan determinando las percepciones, apreciaciones y acciones de los agentes, por eso les llama estructuras estructurantes; así estas mismas funcionan como esquemas interpretativos que dependen del espacio social donde se generan y fueron estructuradas. Para Bourdieu (1980:88-9), las estructuras estructurantes estructuradas, son principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones objetivamente adaptadas a su fin.

a estas tendencias inscritas en las indicaciones del espacio social (Bourdieu, 2002).

En el sistema escolar se generan *disposiciones académicas*, como si este fuera un adoctrinamiento que impone una cultura dominante, sometiendo a los individuos a un conjunto de valores, reglas y creencias, que forman la base de la *reproducción* cultural y social. De esta forma, la escuela ratifica, a través de las *disposiciones* los saberes culturales de la sociedad (Bourdieu, 1979).

La cultura y saberes que se enseñan en la escuela están determinados por un grupo social dominante que ocupa una posición de poder privilegiada en la estructura social. Estos saberes determinados se reproducen a través de la acción pedagógica de los profesores, que tiende a perpetuar la estructura social dispuesta. La acción pedagógica que ejerce el profesor está condicionada por los saberes dominantes (Ibidem).

Las *disposiciones* articuladas en la escuela constituyen la primera estructura interiorizada que impone al individuo un pensamiento y condiciona la elección de sus conductas. Sin embargo, esto no quiere decir que las *disposiciones* determinen de manera permanente las acciones del individuo. Éstas pueden transformarse a lo largo de la vida del sujeto por el efecto de los *campos sociales* en los cuales el individuo se desenvuelve.

Las *disposiciones* sugieren un modo particular de pensamiento, lo que se debe decir y hacer, funcionan por debajo del nivel de la consciencia y más allá del control de la voluntad. Aunque en la práctica no se tenga consciencia de este mecanismo, se manifiesta en gran parte de nuestro quehacer cotidiano, pero no necesariamente de una manera mecánica. Es decir, de manera consciente también se pueden transformar. A través de las *disposiciones* se logra direccionar las prácticas que se requieren en la vida social dentro de un *campo* específico, en este caso el educativo (Ibidem).

Por ello, el proceso de reproducción descansa principalmente en las *disposiciones* y permite regular las reglas del espacio social, con el fin de

mantener un orden de fuerzas y poder. Este espacio social conocido como *campo*, es definido por P. Bourdieu (2001) como:

Un espacio social específico en el que esas relaciones se definen de acuerdo a un tipo especial de poder o *capital* específico, detentado por los agentes que entran en lucha o en competencia, que juegan en ese espacio social. Es decir, que las posiciones de los agentes se definen históricamente de acuerdo a su situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder o de *capital*, cuya posesión condiciona el acceso a los provechos específicos que están en juego en el *campo* y también por sus relaciones objetivas con otras posiciones (p.14-15).

Es decir, la noción de *campo* implica pensar en términos de relaciones determinadas por la actividad social que en él se realiza. Así, estas relaciones dependerán de la posición que ocupen los agentes, las influencias y el *capital* que se ponga en juego.

2.2 Las disposiciones: Su relación con el concepto de campo y capital académico

En general, los *campos sociales* están en constante confrontación por las interacciones de los sujetos que los habitan. Las *disposiciones* de los mismos nunca permanecerán en un estado estático, pues al ser utilizadas en la vida social, se convierten en estructuras deseables, que dan origen a un tipo de *capital* dentro de un *campo*.

De acuerdo a P. Bourdieu en todo *campo social* existen confrontaciones y luchas por obtener un tipo específico de *capital*. Este concepto se refiere al trabajo de los agentes sociales en forma materializada o incorporada en el sujeto. El *capital económico*, por ejemplo, es una forma materializada del tiempo que invierten los sujetos en sus labores profesionales. El *capital social* es una forma incorporada en cuanto al número de relaciones sociales que el sujeto mantiene. Pero cuando el sujeto se apropia de su trabajo de manera personal y de la energía

social del espacio en el que se desenvuelve para con ello sobresalir en las tareas que se disponen en el *campo*, se habla de *capital cultural*² (Bourdieu, 1986).

En la Universidad de Sonora el tipo de *capital* que se presenta es el *capital académico*, que se refiere a las competencias sociales y culturales dentro del mundo universitario; por ejemplo, la familiaridad con las instituciones de educación superior, los procesos, las expectativas y toda posesión relevante de conocimiento y habilidades intelectuales que permitan realizar un trabajo dentro del *campo académico* universitario. Esto incluye las habilidades cognitivas, verbales, de lectura y escritura académica, pero también las actitudinales como la motivación, la auto-regulación, apertura o resistencia a los cambios institucionales, entre otros.

Por lo tanto, el *capital académico* que los profesores posean, juega un papel importante en las relaciones que se presentan en el *campo*, específicamente en los momentos de cambio donde las líneas institucionales requieren de los académicos ciertos ajustes. Este *capital* del cual son poseedores les permite o da ventajas a unos sobre otros al atender los cambios que la institución presenta. Ante esto, algunos profesores incorporaran nuevas *disposiciones*, mientras otros las rechazan.

El *capital académico*, puede presentarse en tres distintos estados. El primero se refiere al *capital de tipo incorporado*, es decir, el conjunto de *disposiciones* largamente aprendidas e instauradas en la mente y el cuerpo del sujeto que están relacionadas con el mundo académico (como lo son las habilidades cognitivas y actitudinales). En su estado objetivado, el *capital académico* se presenta en forma de bienes materiales como publicaciones académicas, libros, instrumentos de trabajo académico, diccionarios, etc.; por último, en el estado institucionalizado del *capital académico* se refiere a los

² El *capital cultural* es un tipo de capital que se manifiesta en todas aquellas formas de conocimiento, habilidades y ventajas, que posee una persona, necesarias para desarrollarse en un sistema educativo (Bourdieu, 1986). Para esta investigación, el *capital cultural* del que se habla es de tipo académico, en referencia al trabajo que realizan los profesores en la Universidad de Sonora.

reconocimientos y grados de estudio que confieren propiedad original del *capital académico* que se presume y garantiza por parte de la institución que los otorga.

Con el fin de conocer y explicar el fenómeno que se investiga en este trabajo, el concepto de *capital* se relaciona directamente al de tipo académico que se presume poseen los profesores de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Para dar cuenta de la relación entre las *disposiciones académicas* de los profesores y el enfoque educativo de la universidad, se analiza únicamente el concepto de *capital académico incorporado*.

Este tipo de *capital* está directamente relacionado con el profesor, es decir, su familiaridad con los documentos institucionales, el contexto universitario en donde esto se integra, así como los procesos de adquisición. Cuando las *disposiciones académicas* individuales se comparten con el resto del grupo, estas representan un beneficio para los individuos y facilita acceder al mismo *capital*. Los individuos de manera consciente e inconsciente se van a apropiarse de esa riqueza externa en forma de *disposiciones académicas*, para convertirla en parte integral de su persona como *capital académico incorporado*.

Así, las *disposiciones académicas*, que se describen en el *campo* de la Universidad de Sonora, convertidas en *capital académico incorporado*, no son conceptos separados sino un concepto entrelazado que se refiere a momentos continuos de un mismo proceso de construcción social del profesor. Es decir, las *disposiciones* que adquieren en el *campo* les facilitan u otorgan mayor o menor *capital académico incorporado* para beneficio personal. Las *disposiciones académicas* que se adquieren en la Universidad de Sonora, no se convierten en *capital académico incorporado* hasta el momento en que los profesores que interactúan en este contexto particular les otorgan un carácter de utilidad para alcanzar los parámetros que exigen las autoridades de la institución.

El *capital académico incorporado* de cada profesor, funciona en él, como un sistema de micro procesos en los cuáles él utiliza su conocimiento, habilidades y hasta sus propias competencias, como estrategia para entrar en contacto con los

estándares institucionalizados en la educación superior. Es decir, el profesor utiliza este sistema de *disposiciones académicas* para desempeñar las funciones docentes en la universidad.

En resumen, utilizar la teoría relacional de la práctica social de P. Bourdieu, permite observar al profesor como el sujeto formado a partir del entorno que lo rodea, siendo el mismo parte de ese espacio social. De esta manera el objeto de estudio excluye el análisis de la práctica y la generalización de un grupo de profesores. La investigación se acota a las *disposiciones académicas* de los profesores relacionándolas con el *campo*, entendido como el espacio de relaciones donde los profesores se han confrontado en torno a los lineamientos que persigue el enfoque educativo de la Universidad de Sonora.

2.3 Los académicos vistos desde la perspectiva Bourdiana: ¿Qué dicen otros autores de las disposiciones?

Autores como Casillas, et al (2014), Sánchez (2009), Cruz (2010), entre otros, han publicado al respecto. En cada una de las investigaciones se ha logrado ver la relación existente entre los conceptos de *disposiciones*, *campo* y *capital*, de manera que han sido utilizados para explicar los fenómenos estudiados. Tanto en México, como en otras partes del mundo, los investigadores señalan diversos procesos mediante los cuales los sujetos adquieren *disposiciones* y explican a través del mismo concepto las prácticas observables en distintos escenarios sociales.

Algunos autores, como Feldman (2016) y Marriott (2012), enfatizan el *campo* como la estructura ordenadora de las prácticas sociales; en el caso de Martínez (2012) y Cruz (2010), han centrado sus estudios en el *capital*, visto como las influencias que dan ventaja a ciertos individuos frente a otros. Sin embargo, todos concluyen que las *disposiciones* existen como principios ordenadores dentro del *campo* y por tanto se entrelazan también formando el *capital incorporado* de los individuos que las incorporan.

Steensen (2009), utilizó la teoría de Pierre Bourdieu en un estudio exploratorio que enlaza factores socioeconómicos y culturales con la vida y trayectoria de los académicos. La investigación de tipo cualitativa de Steensen (2009), profundizó en las historias de vida de ocho maestros, cuatro de ellos en Dinamarca, y cuatro de ellos en Estados Unidos. Con ello explicó cómo la realidad social detrás de cualquier conocimiento va moldeando las orientaciones profesionales de los individuos.

Así mismo, Marriott (2012), teorizó el *habitus* y las *disposiciones* de la profesión académica post-1992, para explicar cómo fue que los profesores de la Universidad de Derby, en Inglaterra, quedaron inmersos en un *campo* que poco a poco les resultó desconocido y poco familiar. Esto debido a los procesos de masificación de la universidad, el cambio de paradigma educativo y la globalización. Para Marriott, la teoría del *habitus* y su relación con el *campo* fue el medio para conceptualizar los choques culturales que se dieron bajo una nueva construcción de lo que significa ser un académico después de 1992.

En el caso de estudio que presentó Dwyer (2015), utilizó la teoría Bourdiana, como un lente interpretativo para argumentar por qué las *disposiciones* en el *campo* de la educación de la música, forman parte de los valores, creencias y *habitus* de los profesores de música; a su vez, contribuyen a la preservación y reproducción de la educación de los estilos musicales.

Igualmente, Hodkinson y Hodkinson (2004), desarrollaron la biografía de dos profesores, y explicaron por medio de la teoría de Pierre Bourdieu, cómo éstos fueron influenciados por las estructuras sociales a su alrededor. Anteriormente, Bloomer y Hodkinson (2000), aplicaron el significado de *habitus* en el desarrollo de distintas carreras de estudiantes, y argumentaron que las *disposiciones* de cada uno de los aprendices los orientan hacia ciertas oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, bajo la misma estructura, en el 2004, contrastaron las *disposiciones académicas* de dos profesores para explicar sus posturas de aprendizaje en su ambiente laboral.

Mills (2012) consideró en su investigación el trabajo clásico de Lortie (1975) para argumentar que las *disposiciones* que los profesores traen consigo al mundo de la educación es una influencia social mucho más poderosa que la socialización en el pre servicio o el en ambiente de trabajo. También consideró a Garmon (2004), que coincide en decir que las *disposiciones* son factores que determinan la prospectiva de la preparación de los maestros, o la falta de la misma, para aprender de las experiencias interculturales y educativas.

Por lo tanto, Mills (2012) reflexionó sobre la postura de Lortie (1975) y Garmon (2004), sobre las *disposiciones* de preparación que debe tener los estudiantes de pedagogía, para recibir instrucciones y sacar provecho de las experiencias que se les presentan. De no ser así, dicen estos autores, incluso los mejores programas diseñados para preparar maestros van a resultar ineficaces para desarrollar en ellos un apropiado desarrollo de la conciencia multicultural y la sensibilidad que se necesita en los ambientes educativos que se enfrenta a este reto. No obstante, Mills (2012) prueba lo contrario en su investigación, con el postulado sobre los cambios a través del tiempo en las *disposiciones* hacia la diversidad y la justicia social de dos maestros seleccionados para entrar al programa de reclutamiento de profesores en Australia.

En la investigación de Feldman (2016), se revisó también la teoría de Pierre Bourdieu con respecto al *habitus*. El autor sugirió que adaptarse o cambiar la pedagogía de los profesores debe contener la durabilidad de las *disposiciones* pedagógicas de los mismos, que se forman con el tiempo. El autor describe un encarnado de *disposiciones* pedagógicas como el *habitus* de la profesión académica, que informa la manera en que se dan las prácticas docentes. En un contexto central de su discusión pone el rol que las comunidades de aprendizaje pueden jugar en la adaptación de las orientaciones pedagógicas que incluyen una plataforma enriquecida de manera que desafíen el sistema educativo nacional de Sudáfrica. Desde la teoría de Bourdieu y sus herramientas de pensamiento, Feldman (2016) sugiere que los cambios que se dan en la práctica docente de los profesores deben atenderse desde el cambio del *habitus* pedagógico de los

docentes, pues es ahí donde residen las *disposiciones* de los mismos. Hacer esto, dice el autor, requiere de un esfuerzo mayor que trae y pone conciencia en las estructuras que subyacen la práctica pedagógica.

En cuanto a la metodología utilizada por los autores antes mencionados, se destaca el uso del instrumento de recolección de información que coincide en todas y cada una de las investigaciones descritas, esto es la entrevista a profundidad con el uso de un guion semi-estructurado. Aunado a este instrumento, la observación no-participante fue utilizada por Steensen (2009), Marriott (2012) y Dwyer (2015). A diferencia del resto de los autores aquí presentados, Marriot (2012) utilizó la encuesta para lograr la selección de sus informantes. Dwyer (2015) también difiere en su metodología con el uso de la narrativa como herramienta que le ayudó a profundizar en la información recabada para su investigación que se definió como estudio de caso.

En definitiva, se destaca el uso de la teoría de Pierre Bourdieu para explicar los distintos objetos de estudio que se presentaron. Finalmente, las conclusiones de los autores poseen algunas coincidencias. Tal es el caso de Steensen (2009) y Mills (2012) que concluyen que los patrones que siguen los mecanismos causales solo pueden ser descubiertos a través de enfoques relacionales y contrastes de vida. Al encontrarse en distintos campos, aparentemente el catalizador del proceso turbulento del cambio en las *disposiciones* es el choque, es decir cuando las experiencias no concuerdan entre *habitus*, estructuras y las normas del *campo* institucional.

Hodkinson y Hodkinson (2004), Marriott (2012) y Feldman (2016), coinciden al sugerir que la posibilidad de adaptar y re-estructurar la pedagogía de los profesores se basa dentro de la confrontación del *campo* con la interiorización del *habitus*. En otras palabras, los autores sugieren que el *campo* tiene el potencial de desafiar las estructuras de los profesores y con el tiempo se van estructurando en las prácticas docentes.

Debido a la especificidad del estudio de caso de Dwyer (2015) sus conclusiones son de carácter particular, sin embargo, coincide con lo que sugieren los autores respecto al campo. Para Dwyer (2015), la inmersión de un profesor de música en un contexto escolar que posee una visión reducida de la educación de la música (campo), que ha sido reforzada y perpetuada por un compromiso común de aquellos a su alrededor, impidió que este profesor pudiera ver cómo su práctica fue negativamente impactada e imposibilitándolo de imaginar más posibilidades para la enseñanza de la música. Es decir, para Dwyer, las disposiciones de este profesor, fueron fuertemente limitadas por el contexto escolar.

Todos estos autores utilizaron la teoría Bourdiana para explicar los fenómenos de interés en sus respectivos países. De igual manera, en México también se han publicado varios trabajos que forman parte de investigaciones que han utilizado los conceptos de la teoría social de P. Bourdieu como herramientas analíticas. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Martínez (2012) donde comparte hallazgos de una investigación realizada con alumnos de la carrera de sociología en la Universidad Autónoma de México (UNAM). En ella explica cómo la exposición a las mismas condiciones formativas en los estudios de nivel superior no logra desarrollar en todos los estudiantes las mismas disposiciones correspondientes a la misma posición formativa de la cual forman parte.

Sánchez (2009) analiza, con la ayuda de los conceptos de *capital* y *habitus*, las causas o factores que inciden en la graduación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cruz (2010) publicó un estudio de caso sobre la relación entre los profesores universitarios en México y la construcción de sus *disposiciones* hacia la tecnología, en el mismo, analiza cómo el docente construye su *disposición* hacia las tecnologías a lo largo de sus distintas trayectorias en la vida.

Casillas, M., Colorado, A., Molina, A., y Ortega, J.C. (2014) analizaron los rasgos de la diversidad de las preferencias musicales que caracterizan a los estudiantes de la Universidad Veracruzana. El análisis se realizó sobre el tipo de valores, hábitos y comportamientos sociales, que utilizaron como referencias de

identidad en los universitarios, posteriormente realizaron un análisis utilizando los conceptos de *capital cultural* y trayectoria escolar.

Martínez (2012) seleccionó su muestra a partir de las características de los estudiantes previos al ingreso a la carrera de sociología, así, identificó al grupo de estudiantes quienes eligieron la carrera como primera opción. También caracterizó un segundo grupo, quienes no lograron entrar a la carrera de su preferencia y quedaron inscritos en sociología como segunda o tercera opción. Su investigación fue de orden cuantitativo puesto que requería acceder a la información del 85% del total de alumnos inscritos.

En contraste, Cruz (2010) desde un enfoque cualitativo, en un trabajo documental especializado en el área, extrajo veinte historias de vida con el propósito de analizar la experiencia de los sujetos con respecto a sus *disposiciones* tecnológicas. Las historias permitieron tener acceso a la forma en que han generado *disposiciones* tecnológicas en los profesores universitarios. Sánchez (2009), realizó el análisis de información en tres etapas. La primera etapa consistió en detectar tres grupos de informantes los cuales fueron entrevistados, un total de 22 estudiantes que se diferencian unos de otros por estar inscritos en el posgrado en pedagogía, estar graduados del posgrado, estar inscritos en el programa, y ser egresados y estar laborando en el *campo* de la educación. Seguido de este proceso, Sánchez (2009) buscó entender las diferencias, semejanzas y particularidades de cada grupo. En la tercera etapa logró establecer elementos teóricos para que la información obtenida fuera tratada a la luz de los referentes establecidos en la investigación.

Casillas et al., (2014), delimitó en su estudio los géneros musicales que escuchan los estudiantes de la Universidad Veracruzana, por medio de un cuestionario para conocer las preferencias que permitieran crear grupos homogéneos a partir de una lista extensa de opciones. Una vez identificados estos grupos, los relacionó con las identidades sociales. Es decir, logró comparar el *capital cultural* con las preferencias musicales de los estudiantes y observar con ello, las correspondencias relativas.

Martínez (2012) concluyó que los estudiantes a pesar de ocupar una misma posición formativa en el espacio social de la licenciatura en sociología de la UNAM, este espacio no produce en ellos las mismas *disposiciones* formativas. Comprobó que las *disposiciones* difieren entre ellos debido a los puntos de origen en las trayectorias sociales, familiares y escolares de los mismos. Por su parte, Cruz (2010) argumentó en sus resultados que “el profesor universitario forma parte de un *habitus*”, por lo tanto, concluye que el docente construye su *disposición* a las tecnologías a través de distintas trayectorias a lo largo de su vida, en la formación de su *capital*. Las *disposiciones* que se construyen en este *campo* académico son vistas como infraestructura informática accesible que influye de manera favorable en la incorporación de *disposiciones* y apropiación de las tecnologías como elemento ligado estrechamente al *capital cultural incorporado*.

Sánchez (2009) consideró por lo que pudo apreciar en su investigación, que las cualidades que adquieren los estudiantes en su trayectoria académica está condicionado por el *capital cultural* que se posee antes del ingreso al posgrado en pedagogía, pero también por los medios y agentes que ayudan a desarrollar estas cualidades en el sentido práctico. Es decir, las influencias y estructuras del *campo*, visto como espacio social.

De acuerdo a las observaciones descritas por Casillas et al., (2014) se constató que a través de las preferencias musicales se puede confirmar el *capital cultural* como elemento fundamental para explicar los gustos e identidad de los grupos de estudiantes que conforman la Universidad Veracruzana.

En cada una de las investigaciones se observa a través de diversas perspectivas, la relación que existe entre los agentes (sujetos), sean estos profesores o estudiantes, y el *campo* académico; y explican la construcción de las *disposiciones* como parte del *capital*.

En algunas investigaciones el fin estaba destinado a explicar directamente la presión que ejerce el *campo* sobre los agentes; en otras, las trayectorias de vida en cuanto a la construcción de *disposiciones* como parte del *capital cultural* de los

sujetos. Pero, sin duda un factor común observable, es cómo los autores utilizaron los conceptos de la teoría social de P. Bourdieu para relacionar los fenómenos empíricos estudiados con las explicaciones de la generación de prácticas de los diversos agentes. De la misma forma, las *disposiciones académicas* de los profesores en la Universidad de Sonora, pueden ser relacionadas con el *campo educativo* para analizar las características mediante las cuales se incorporan.

2.4 La importancia de las disposiciones en las actividades docentes y en la Universidad de Sonora

Desde la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, los sujetos son vistos como agentes productores de prácticas, mismos que son resultado de los esquemas mentales que cada individuo construye a lo largo del tiempo y de acuerdo a sus experiencias pasadas. Esta perspectiva sociológica de las *disposiciones* refiere a una relación muy estrecha entre los esquemas mentales y el contexto social en donde se aprenden, de manera consciente e inconsciente, por lo tanto, son estructuras que no solamente perfilan a los individuos como sujetos autónomos, sino que involucran las prácticas sociales de los otros dentro del mismo contexto de convivencia. Dicho de otra manera, cuando hablamos de *disposiciones* desde el orden de la sociología, estamos hablando de representaciones y esquemas mentales colectivos, pues dentro de la formación de dichos esquemas se interiorizan también aquellas *disposiciones* de los otros con quien se convive (Bourdieu, 2002).

Las *disposiciones* de acuerdo a Pierre Bourdieu, son relevantes en la vida académica y en las actividades docentes de la universidad actual. La sociedad en la que se desarrolla la educación superior está en constante cambio, por tanto, reclama un perfil de docente creativo; innovador; preparado para trabajar en equipo; portador de una automotivación y realización; que conciba este cambio como una oportunidad y no como un contratiempo; así como tolerante de la incertidumbre del mundo (Aronson, 2013).

Estas *disposiciones académicas* en la sociedad del conocimiento, son en sí, transformaciones sociales estructuradas en nuevos esquemas mentales colectivos. Las transformaciones, en forma de *disposiciones*, se han presentado también como competencias propuestas por las empresas y los mercados. Finalmente, de las instituciones de educación superior se espera que faciliten las condiciones a sus académicos para que estas *disposiciones* sean incorporadas a través de los modelos educativos. Mismos que pretenden ordenar la socialización en el ámbito universitario (Aronson, 2013).

Estos modelos responden a las demandas sociales y reconocen la función de la profesión académica, particularmente las actividades docentes. La puesta en marcha de los objetivos institucionales constituye el centro mismo de generación e incorporación de *disposiciones* en el colectivo académico. Un ejemplo, es la *disposición académica* que hoy se requiere de un profesor en las aulas, que ya no es solo un profesor que transmite saberes, ahora se le demanda se convierta en facilitador. Pues, en la actualidad tanto él como el alumno pueden acceder al conocimiento (Ibidem).

Las transformaciones sociales le exigen al profesor entrenarse, capacitarse, interpretar las experiencias de aprendizaje y transformarlas para lograr en él y en sus alumnos, destrezas, actitudes, y valores. Todas las anteriores son entendidas como *disposiciones* que deben ser incorporadas para incluirse en la dinámica social del mundo académico (Aronson, 2013).

Estas mismas actividades docentes en la Universidad de Sonora, pueden entenderse en la lógica de generación e incorporación de *disposiciones* de la teoría de Pierre Bourdieu. En el libro de La Distinción (1979, p.112), como en muchas de sus obras, retoma conceptos básicos como *disposiciones*, *capital* y *campo*, para explicar la práctica social. En la versión del mismo libro publicado en inglés por Harvard University Press en 1984, el autor utiliza una fórmula con los conceptos (p.101).

$$[(\text{Habitus}) (\text{Capital})] + \text{Campo} = \text{Práctica}$$

Aplicada esta fórmula a la investigación queda de la siguiente manera:

[(Conjunto de disposiciones académicas de los profesores) (Capital académico incorporado)] + Universidad de Sonora = Práctica docente en las aulas de la Universidad de Sonora

Dónde:

- A. *Disposiciones académicas* de los profesores son las estructuras o representaciones mentales, vistas en forma de ideas y/o pensamientos, que dan una referencia a la manera en que ellos ponen en operación los lineamientos generales de la universidad y su enfoque educativo.
- B. *Capital académico incorporado* es el conjunto de *disposiciones académicas* interiorizadas, caracterizadas por un período durante el cual se incorporaron y las formas o la forma en cómo las adquirieron los profesores.
- C. Universidad de Sonora es el *campo social* donde ocurren las interacciones entre académicos. En este espacio social se establecen las reglas que los académicos deben seguir, como son las pautas y lineamientos que buscan desarrollar el enfoque educativo institucional.
- D. Práctica serían las actividades docentes que realizan los profesores en el día a día dentro de la Universidad de Sonora y que ponen en operación los lineamientos generales del enfoque educativo.

Se entiende, de manera simplificada, en esta fórmula que las *disposiciones académicas* que los profesores tienen, forman parte de su *capital académico incorporado*, que una vez dentro del *campo* de la Universidad de Sonora, resulta en la realización cotidiana de actividades docentes congruentes, o no, con el enfoque educativo propuesto por la clase dominante dentro de este espacio social. Este ejemplo muestra lo que en condiciones ideales sucedería para la Universidad de Sonora de acuerdo a la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu.

Contrario a esto, la realidad es más compleja. Se debe tomar en cuenta que las *disposiciones académicas* no son estructuras aisladas, sino productos de momentos sociales que se procesan y se instalan en los sujetos a lo largo de la

vida. Las *disposiciones* por tanto son relacionales, no solo con el *campo* donde se instituyen. Los *campos* también se superponen unos sobre otros debido a que los profesores no permanecen inmóviles únicamente dentro de la Universidad de Sonora.

Estos movimientos y procesos sociales que forman parte de la vida de los profesores también dan por resultado un conjunto de estructuras o esquemas mentales que les permiten incorporar o no, las *disposiciones* dentro de la misma Universidad. Que esto suceda depende de la forma y el momento en el tiempo en que las *disposiciones* se presentan en el espacio social. Por ello, en el mismo *campo* pueden encontrarse profesores que hayan incorporado gran parte de las *disposiciones académicas* del enfoque educativo, mientras otros no. Y esto dependerá en gran medida del tiempo y el contexto en que se presenten las *disposiciones* en el *campo* para cada uno de los profesores.

La teoría Bourdiana es, por ello, conocida como una teoría relacional, debido a las conexiones existentes entre los conceptos claves que la integran. Las *disposiciones*, vistas desde esta perspectiva, son fundamentales para entender las prácticas sociales.

Este objeto de estudio del cual se han construido relaciones teóricas para explicarse, requirió de una reflexión para construirse. La realidad social es compleja, y la Universidad de Sonora no es una excepción. El objeto de estudio por tanto, presentó un desafío. La teoría debía entenderse desde las posibilidades y las limitaciones que surgieron en el transcurso de la investigación. Este proceso que describe la ruta metodológica de la investigación se describe en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: Marco metodológico

En la presentación de este objeto de estudio se incluyó una reflexión que describe cómo se construyó, se pensó y se planteó el mismo; dado que, la realidad social, es independiente del sujeto investigador, y presenta por sí misma un desafío. La teoría debe entenderse desde esta misma realidad. Es entonces pertinente describir las posibilidades que se vislumbraron, con todo y las limitaciones que surgieron para finalmente presentar el alcance del objeto construido.

Posterior a la reflexión epistemológica se encuentra la cuestión metodológica, cómo se operó la teoría, cuáles fueron las técnicas y los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información. Finalmente, da cuenta de un proceso de construcción que comenzó desde la ambigüedad de un concepto poco conocido para el investigador, con múltiples aristas y significados, hasta definir un concepto específico para el contexto que se estudia. Este último permitió hacer operable y visible el objeto de estudio.

3.1 Construcción del objeto de estudio y la pertinencia del método.

El objeto de estudio no es sustancia visible, debe observarse donde en un primer plano no puede verse. Comprender esta aseveración tomó algún tiempo; sin embargo, el estudio de los conceptos de la teoría sociológica de Bourdieu, que a pesar de ser un reto por sí misma, logró mostrar aquello que parecía inobservable e invisible a los simples ojos, pero que está presente en la vida académica de la Universidad de Sonora.

Las *disposiciones académicas* de los profesores de la universidad residen en ellos, como formas de pensamiento que guían sus actividades. Esos pensamientos se confrontan, se instituyen, se incorporan, o no, y algunas veces se rechazan de manera consciente e inconsciente. Están en el plano del *campo* de la Universidad de Sonora, en ocasiones puestas en acción, otras solo expresadas en discursos, pero presentes ante la mirada de todos los agentes del *campo*, y ocultas a la vez, pues solo quien se dispone a observarlas puede verlas.

La *disposición académica* surge de un contexto material por lo tanto se relaciona con una estructura física presente en el *campo*. Las *disposiciones académicas* son por ello esquemas interpretativos relacionables con estructuras definidas del mundo. No puede ser solo entendida como estructura mental, como tampoco estructura dentro del campo. Es, en síntesis, la relación entre ambas (el mundo social y el individuo). El puente de entendimiento entre lo que se da en el *campo social* y lo que se incorpora del mismo.

En el mundo real son aquellos indicadores de las políticas académicas que miden y evalúan las actividades docentes, materializadas también en el perfil de los estudiantes. Encontramos a las *disposiciones académicas* en el conjunto de todo aquello que se espera de los estudiantes de la Universidad de Sonora, ese eje de formación básica y transversal descrito como competencias genéricas, y qué es operado mediante las acciones realizadas por los profesores.

En este objeto de estudio se observan los vínculos que se dan en la realidad social. Estos vínculos que son observados, se piensan, se comprenden y se explican mediante las interacciones que existen en el ambiente. La realidad externa del sujeto solo puede conocerse a través de las relaciones entre los sujetos y lo externo, entre lo externo y el sujeto, así como entre los vínculos de los sujetos mismos. Por tanto, este objeto implicó un ajuste continuo de acuerdo a las necesidades explicativas de la investigación.

Primero, fue necesario entender la teoría de la práctica en su conjunto, desde la base de la reproducción social. Es decir, entender por qué y cómo la teoría explica el comportamiento de los sujetos en los espacios sociales, por medio de conceptos relacionados entre sí. La teoría considera al sujeto como un producto formado por las estructuras del entorno que lo rodea, y a su vez, es él mismo quien constituye ese espacio, le da forma y lo construye. Cada concepto central en esta teoría se vincula con otro formando una especie de red, que en muchas ocasiones dificulta la comprensión de cada uno de ellos o del mismo conjunto que forman. Por ello, cuando se encontró con una fórmula que explica de forma gráfica y visual, de manera breve y precisa los elementos de la teoría

Bourdiana, fue un impulso para entender la lógica de la práctica o reproducción social.

(Habitús*Capital) +Campo = Reproducción de la práctica social.

Esta expresión simplificada de la teoría comunica el significado de los conceptos mostrando gráficamente la relación entre ellos. Primero, presenta *habitus* en una expresión de multiplicación junto al *capital*. Se entiende con esto que el *habitus* potencializa el *capital* y viceversa, son relacionables en tanto que uno aumenta al otro. Segundo, el concepto de *campo* es sumado, dando la idea de adición a la expresión anterior. Es decir, lo que se potencializa con el *habitus* o el *capital*, se une y forma parte del espacio delimitado como *campo*.

Al desarticular la fórmula en esta lógica, se alcanzó a comprender la idea de *disposición académica*, el concepto de interés en la investigación. Así, la teoría de la práctica social fue el medio que permitió comprender el objeto de estudio que estaba en construcción. Sin embargo, la construcción del objeto y el planteamiento del problema se vieron entorpecidos por la misma teoría. Es decir, lo que en primera instancia ayudó a entender el concepto y la lógica del mismo en el espacio social, desvió al investigador hacia la idea de la reproducción social y la práctica pedagógica perdiendo la perspectiva de las *disposiciones*.

Fue entonces necesario replantearse el objeto de estudio y los alcances que pretendía en la investigación. El objeto como *disposiciones académicas* no sería caracterizado dentro del *habitus*, con ello, se excluye la observación de la práctica y la generalización de un grupo. Las *disposiciones académicas* en esta investigación únicamente se relacionarían con el *campo*. Es así cómo se delimitó la estructura del campo social con la que sería relacionada. Referirse a la Universidad de Sonora implica un número bastante extenso de estructuras físicas y subjetivas. Por tanto, este espacio social se delimitó dentro de las relaciones de los académicos con los documentos oficiales de la Universidad. A su vez, este campo, se relacionó con la descripción que los mismos contienen del eje de

formación básica y transversal expresado como competencias genéricas, para definir las como *disposiciones académicas*.

En esta relación, el objeto de estudio surge de una estructura del *campo*. Las *disposiciones académicas* que se presentan explícitas en la Universidad de Sonora a través de los documentos oficiales, surgen también de otros espacios sociales, como los imperativos y políticas internacionales de la OCDE, mismos que retoman las políticas nacionales de ANUIES, por ejemplo. Así las *disposiciones académicas* son productos del *campo académico* determinadas por momentos sociales y por tanto son también históricas. El *capital académico* se construye a partir de estos momentos sociales, incorporando estos productos (*disposiciones*), pero finalmente haciéndoles parte del propio sujeto.

Construir estas relaciones presentes en el objeto de estudio fue difícil de delimitar y entender. El objeto de estudio se encuentra en una realidad imprecisa, difusa, por lo tanto, exigía establecer relaciones. Por otro lado, los conceptos de la teoría Bourdiana, por sí solos son ambiguos, abstractos, y se explican desde una universalidad que difícilmente se logra comprender en un primer encuentro con los textos que los describen. Resolver la comprensión de la teoría requirió un esfuerzo, pues lograr la interpretación de los conceptos no fue fácil.

El uso de los conceptos de Bourdieu para explicar las relaciones de los académicos con este campo de estudio, sus reglas (en cuanto a las actividades docentes), y la interiorización de estas estructuras sociales implicó retos que incluyeron la propia de- construcción. Es decir, la duda de todo lo que hasta el momento se conocía. Se encontraron muchas fallas, debilidades y contradicciones en el propio pensamiento, pero esto permitió desmontar el conocimiento existente con el fin de reacomodarlo posteriormente y crear algo nuevo. En este enfrentamiento del pensamiento y la teoría, se llegó también a construir un nuevo sujeto que investiga, pero ya desde el desapego de sus propias creencias y hábitos de los cuales no era consciente y estaban fuertemente interiorizados.

El primer reto en la construcción del objeto de estudio, fue entender la lógica de Bourdieu, desde el autor, y no a partir del investigador mismo, guiado por sus condiciones particulares. Es decir, el proceso de deconstrucción, como suspenderse, guiar el pensamiento hacia la neutralidad para permitirse incorporar nuevos pensamientos que comprendan mejor el mundo que se pretende explicar. El reto en sí se encuentra en la acción misma de desprenderse, y desde ese punto medio, ir más allá de lo que se conoce y se puede ver. Como Bachelard (2002:95) expresa: “Cerrar los ojos para prepararse a ver el mundo que se oculta bajo el fenómeno que es más claro que el mundo aparente”.

Apagar el ruido del propio pensamiento, transformar las propias *disposiciones* y con entera voluntad expandir la mente hacia lo nuevo, lo que se pretende conocer, esto hace alusión a la idea de la ruptura epistemológica de Bachelard. La práctica científica es en sí una ruptura. Rompe con las nociones comunes porque el conocimiento no se reduce a una simple observación de la realidad, sino romper con esta realidad y proponer nuevas percepciones. Para que esto suceda, se tienen que alejar las nociones comunes, establecer un orden lógico. Esta ruptura habrá de terminar con las relaciones pre-establecidas para formar nuevas que funden el conocimiento.

Sin embargo, es difícil romper las propias cadenas para liberarse, comprender con claridad lo que se pretende construir, sin perderse, siempre vigilante. Este proceso implicó vivir en constante contrariedad y duda, intentando no perder la coherencia y la línea de este trabajo. A medida que pasó el tiempo, semana a semana se presentaron nuevos retos, que implicaron re-construirse, nuevos pensamientos y creencias, como vislumbrar el inicio de un túnel que presentaba un camino por recorrer. Pero la duda persistía, y por tanto, el conocimiento perdía la coherencia. Esta lucha implicó ir más allá de la superficie, de lo que era obvio, alcanzar la profundidad y romper con el sentido común que hasta ese momento todo lo guiaba. Mientras tanto, el mundo siguió, y con ello el tiempo, hasta que una nueva construcción se hizo presente, pero las rupturas continúan.

El segundo reto, en cuanto a la construcción teórica del objeto, fue vencer el miedo a construir con los propios conceptos algo nuevo. Es decir, relacionar la teoría de la práctica de Bourdieu con un mundo empírico, que por sí mismo ya presentaba algunas complicaciones pues era completamente desconocido. Para quien no ha estado en contacto con el sistema de la educación superior, entender a los actores, sus relaciones, el capital que en él se confronta, en sí todas las estructuras de este campo, puede resultar por demás abrumador. La relación que debía establecerse con este reto era la explicación que vinculara el mundo empírico a partir de los conceptos estudiados. Este proceso llevó a definir operativamente nuevos conceptos a partir de la teoría del autor. La dificultad de ello, es entender que los conceptos de esta teoría poseen un carácter particular de acuerdo al planteamiento de cada investigación. Son conceptos cuya utilidad explica varias realidades y, por tanto, requieren un tratamiento específico en cada trabajo que se construye bajo la misma lógica Bourdiana, lo cual no es tarea sencilla.

Lo anterior se refiere a los términos utilizadas en este documento, que son el objeto mismo que se estudia. Las *disposiciones*, por ejemplo, para Bourdieu son estructuras mentales, y esto ¿Qué significa?, pueden ser tantas cosas como el lector mismo pueda imaginar. Si estas estructuras surgen de los espacios sociales, se reproducen y se instalan en los individuos por la misma práctica, interiorizándose en ellos en forma de *capital incorporado*, difícilmente se podría con una palabra definir para que todos quienes lo leyeran entendieran la misma idea. Los espacios sociales son tan diversos como las prácticas que se dan en ellos, es así que, las *disposiciones* pueden ser tan diversas como lo son las prácticas en los espacios sociales. Lograr acuñar el concepto de *disposiciones académicas*, explicarlo y relacionarlo con el *capital académico incorporado* y con ello entenderse como los pensamientos que subyacen y guían las acciones que imponen las autoridades universitarias a través de las descripciones del eje formativo transversal de su enfoque educativo, fue por demás un proceso de construcción riguroso, que no es finito, y mientras se piensa, se continúa construyendo.

Por último, el tercer reto que se enfrentó fue la relación completa de conceptos teóricos con el mundo empírico, ya no como explicaciones aisladas, sino como una relación de una realidad estudiada y entendida por el propio investigador. El problema de esto, es que las relaciones que se buscan no existen bajo condiciones observables. La construcción del objeto de estudio se dirige hacia la esfera de la conciencia, se reflexiona sobre lo relacionado, en un sentido como si se robara un pedazo de la realidad para explicarla y compartirla con los otros. El mundo objetivo, lo real, solo puede ser percibido desde las estructuras de la conciencia de los individuos, cuya existencia dependen del mismo espacio donde se estructuran.

En resumen, los tres retos principales que se describen en la construcción de este objeto de estudio pueden enunciarse de la siguiente manera: el cuestionamiento y ruptura del propio sujeto investigador, la percepción del objeto de estudio desde el pensamiento orientado por las relaciones teóricas-empíricas y finalmente la comprensión e interpretación del objeto estudiado desde donde fue construido. Por tanto, la construcción del objeto de estudio siguió como tal un método de aproximación fenomenológica, dentro de la investigación de tipo cualitativa.

Esta investigación de orden cualitativo, de acuerdo a Colás (1998), se refiere a una concepción epistemológica de subjetividad e interpretación de los fenómenos sociales, se enfocó en una perspectiva teórica interpretativa, como se expresó en la reflexión de la construcción del objeto de estudio. La investigación describe e interpreta las perspectivas individuales de un grupo de personas, por tanto, puede decirse que es una aproximación fenomenológica, pues en ella, se confrontan las *disposiciones académicas* de los profesores de la División de Ciencias Sociales frente a un fenómeno particular, las *disposiciones académicas* del enfoque educativo de la Universidad de Sonora (Mertler, 2018), a pesar de no lograr capturar la esencia del fenómeno en su totalidad.

De acuerdo con Mertler (2018), este método típicamente recomienda la selección de 5 a 25 individuos, que dan luz a la percepción y/o significado que se

posee frente al fenómeno. La literatura recomienda que la información se obtenga a través de una entrevista semi-estructurada a profundidad que permita obtener, de cada participante, información detallada que brinde mayores posibilidades para la interpretación.

3.2 Selección de los informantes y procedimiento de recolección de información.

Recurrir a la entrevista semiestructurada como técnica cualitativa idónea se fundamenta en las necesidades explicativas del objeto de estudio. Esto es, dar una explicación de tipo aproximativa respecto a la realidad que en esta investigación se estudia. Como investigación pretende ser exploratoria, pues se espera aumentar el grado de familiaridad con el fenómeno y con ello, generar información que pudiera utilizarse posteriormente.

Es por ello que la selección de informantes para determinar la unidad de observación y análisis buscó que los sujetos tuvieran características particulares, muestreo conocido como Juicio, de acuerdo con Mejía, (2000). Este tipo de muestreo es un procedimiento en que los informantes se delimitan de acuerdo a la composición estructural del universo que se estudia. Para realizarse es necesario señalar las características fundamentales y elegir a los informantes de acuerdo a las mismas.

Sin embargo, podría decirse, en la investigación cualitativa no se realiza un muestreo como tal, según Martínez-Salgado (2012), este procedimiento es una invitación a participar. En contraste con el muestreo probabilístico, este tipo de investigación busca obtener información más amplia a partir de parámetros ya vistos en la población. Cada unidad es cuidadosamente seleccionada por las posibilidades que ofrece de informar de manera profunda y detallada sobre el asunto de interés. De acuerdo con el objeto de estudio, aquí no es la medición de las disposiciones académicas lo que preocupa, sino la comprensión de este fenómeno y los procesos sociales que ello implica con toda su complejidad.

El número de informantes que se necesitaban presentó en sí un reto, ¿Cuántos son suficientes? ¿Cuántos profesores es necesario entrevistar para conocer sus disposiciones académicas? En la literatura revisada no se parte de un número de antemano, y cada autor menciona que depende del propósito del estudio. Martínez-Salgado (2012), dice que para juzgar la muestra adecuada es necesario conocer el contexto del estudio. Sin embargo, el autor enfatiza que la realidad nunca podrá ser capturada en su totalidad, es por ello, que sugiere indagar, no hasta el punto inalcanzable de saturación, sino hasta el momento que se considere decir algo importante sobre el fenómeno que preocupa. A lo anterior, el autor añade con seguridad que lo dicho no será lo único, ni lo último que pueda decirse al respecto, pero recomienda que plantear algo relevante, puede con ello considerarse colmado el esfuerzo del investigador.

Para conocer el contexto de estudio, se revisaron a los sujetos de interés por medio de una base de datos que proporcionó la División de Ciencias Sociales. De ella se pudo observar la composición de los cinco departamentos. El departamento de Derecho cuenta con 40 profesores de tiempo completo, 5 de los cuales poseen una antigüedad menor a 20 años de servicio en la planta docente, 35 de los 40 profesores tienen una antigüedad mayor o igual a 20 años. La planta docente de tiempo completo en el departamento de Derecho, está integrada principalmente por hombres.

El departamento de Trabajo Social está integrado por una planta docente de tiempo completo de 17 profesores. De los 17 profesores, 4 poseen una antigüedad menor a 20 años de servicio, mientras que 13 académicos poseen una antigüedad mayor o igual a 20 años. La composición del departamento en cuanto al género, es mayormente de mujeres.

El departamento de Sociología y Administración Pública posee un total de 26 profesores de tiempo completo, de los cuales 3 poseen una antigüedad menor a 20 años de servicio en la planta, y 23 tienen más de 20 años como profesores de tiempo completo. La planta docente de tiempo completo del departamento es mayoritariamente de hombres.

El departamento de Psicología y Comunicación es donde se encuentran laborando la mayor cantidad de profesores con contrato de tiempo completo, de acuerdo a la base de datos. Es un total de 67 profesores para este departamento, 13 tienen una antigüedad menor a 20 años y 54 tienen una antigüedad mayor o igual a 20 años. La composición de la planta de profesores de tiempo completo en este departamento es mayormente de hombres.

El departamento de Historia y Antropología es el más pequeño de la División de Ciencias Sociales, lo conforman 8 profesores en su planta de tiempo completo, de los cuales, 2 tienen una antigüedad menor a los 20 años de servicio y 6 tienen una antigüedad mayor o igual a los 20 años. En este departamento la composición entre hombres y mujeres es muy equitativa. Ver tabla 1

Tabla 1.

Distribución de profesores de tiempo completo por departamento en la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.

Departamento	Género	Antigüedad menor a 20 años	Antigüedad mayor a 20 años	Total
Derecho	mayormente hombres	5	35	40
Trabajo Social	mayormente mujeres	4	13	17
Sociología y Administración Pública	mayormente hombres	3	23	26
Psicología y Comunicación	mayormente hombres	13	54	67
Historia y Antropología	equitativa	2	6	8

Fuente: Elaboración propia con base en la información de contratos académicos de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora al 2018.

De acuerdo con Mejía (2000), a las relaciones de la estructura del contexto de estudio se accede mediante la comprensión de las propiedades y características relevantes para la investigación. En este caso, se podía observar una composición en cada departamento relevante en cuanto al sexo de los académicos, y el tiempo de antigüedad laborando en la planta. Podía considerarse

también la edad, y las diferencias particulares de cada departamento. Por ser un primer acercamiento, se decidió tomar en cuenta solo el factor tiempo de antigüedad. Así el grupo de sujetos seleccionados debía poseer tanto profesores con antigüedad mayor o igual a los 20 años en el servicio, como el mayor número de profesores posible con una antigüedad menor a los 20 años de servicio en la planta como profesores de tiempo completo.

Una vez resuelta la organización de la unidad de análisis, la pregunta persistía, ¿Cuántos profesores serían adecuados para realizar las entrevistas? En primera instancia se resolvió entrevistar a 14 profesores. Se buscó en ellos la saturación del conocimiento; se dio de forma natural posterior al análisis cuando se encontró que en el contenido había una pauta social que se repetía en cada uno de los informantes. Sin embargo, se continuó con las entrevistas, los exámenes sucesivos de casos fueron cubriendo las relaciones del objeto de estudio, de tal forma que después de 14 entrevistas, los informantes tendieron a repetir (saturar) el contenido del conocimiento anterior. En este momento se supuso que estaba dado el punto de saturación, pero mejor aún, se tenía la información suficiente y relevante para contestar la pregunta de investigación, y explicar las relaciones que se encontraron.

Los informantes que formaron parte de la unidad de observación y análisis se describen de la siguiente manera: Dos profesores del departamento de Historia y Antropología, un hombre y una mujer, el primero con una antigüedad menor a los 20 años y la segunda con una antigüedad mayor a los 20 años en la planta docente. También formaron parte de la unidad de observación, tres profesores del departamento de Psicología y Comunicación, dos hombres y una mujer, los primeros con una antigüedad mayor a los 20 años de servicio, la última con una antigüedad menor a los 20 años. En el departamento de Trabajo Social se invitaron a participar a tres profesoras, dos cuya antigüedad era menor a los 20 años de servicio, y una cuya antigüedad era mayor a los 20 años. Del departamento de Derecho, participaron tres profesoras cuya antigüedad en la planta docente supera los 20 años. Por último, en el departamento de Sociología y

Administración Pública participaron dos profesores cuya antigüedad supera los 20 años de servicio, y una profesora cuya antigüedad también supera los 20 años de servicio en la planta docente de tiempo completo. Ver tabla 2

Tabla 2.

Selección de Informantes

Departamento	Género	Antigüedad menor de 20 años	Antigüedad mayor de 20 años
Derecho	M		3
Trabajo Social	M	2	1
Sociología y Administración Pública	M		1
	H		2
Psicología y Comunicación	M	1	
	H		2
Historia y Antropología	M		1
	H	1	
Totales		4	10

Fuente: Elaboración propia con base en la información de contratos académicos de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora al 2018.

Una vez que los académicos participantes fueron identificados y localizados en los espacios físicos destinados para ellos dentro de la institución, el primer encuentro pretendió establecer una cercanía y acordar las fechas para la realización de las entrevistas. Éstas se ajustaron a las agendas de los profesores, puesto que se realizaron de uno a uno, y para ello, se requirió una inversión

considerable de tiempo. Las entrevistas realizadas fueron grabadas y luego transcritas para su posterior análisis. Las preguntas abiertas permitieron que los profesores expresaran libremente sus perspectivas e hicieran referencia a sus propias experiencias, las cuales consideraban como las más significativas en relación a las preguntas.

Durante las entrevistas se utilizó un teléfono celular que permitió, por medio del programa de grabadora de voz, hacer el registro de audio, tono de voz y las sutilezas de esta índole. No obstante, también se llevó el registro de observaciones realizadas en el momento, por ejemplo, anotaciones al momento que los profesores gesticulaban, hacían pausas, entre otros.

Las condiciones físicas del lugar donde se realizaron las entrevistas fue un detalle que se consideró desde la planeación de las mismas. Se buscó que las entrevistas se realizaran en el cubículo de los profesores, a puerta cerrada, para evitar el ruido y las interrupciones, situación que no se presentó a lo largo de las catorce entrevistas realizadas.

Todas las entrevistas fueron audio grabadas con el consentimiento de los participantes. Se les entregó en un formato impreso que describía los objetivos de la investigación, el tiempo de duración de la entrevista, el uso de la información obtenida de la misma, y el compromiso de confidencialidad que permitiera que los relatos permanezcan en el anonimato. Ver Anexo 1

3.3 Técnicas e instrumentos utilizados

En esta investigación, la técnica utilizada fue la entrevista semi estructurada a profundidad. Dado que el objeto de estudio son las *disposiciones incorporadas* de los profesores frente al enfoque educativo, esta técnica permitió indagar a fondo las dimensiones, tanto como creencias y pensamientos. Igualmente, permitió ampliar la información con la posibilidad de repreguntar o incluso regresar para enriquecer la información. Esta técnica también permitió destacar la interacción social entre los académicos.

El instrumento estuvo basado en un guion de preguntas abiertas. Estas preguntas fueron estructuradas en tres grandes temas, que, a su vez, se desarrollaron en otros tres subtemas que permitieron clarificar la información que se pretendía obtener. Ver Anexo 2

La ventaja que se observó al utilizar esta herramienta de recolección de datos fue la posibilidad del contacto directo, que permitió a los participantes describir detalladamente la información personal que se les solicitó. Este instrumento también permitió tener un mayor control sobre la información que se pretendía recolectar, pues si bien, la actitud del investigador fue respetuosa y de escucha activa, fue también posible intervenir para clarificar discursos y establecer un dialogo que permitiera comprender las ideas que los participantes expresaron.

Al término del proceso de entrevistas, fue posible realizar el análisis de la información recolectada. Para ello, fue necesario establecer las categorías teóricas y las relaciones descritas con los documentos oficiales revisados. De esta manera, se procedió a la organización de la información, su análisis e interpretación, cuyo trabajo dio respuesta a la pregunta de investigación.

Capítulo 4. Resultados: Las disposiciones académicas de los profesores de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora

Durante las entrevistas los profesores describieron en su discurso *disposiciones académicas* que han incorporado a través de los años en su trabajo como docentes en la Universidad de Sonora. Este trabajo, en teoría y de acuerdo a los documentos oficiales, busca desarrollar en los estudiantes de la institución un perfil caracterizado por las cualidades descritas en los documentos que guían el enfoque educativo.

Por lo tanto, para identificar las *disposiciones académicas* a través del análisis de la información recolectada, se relacionaron directamente con los objetivos que forman parte del eje de formación básica. Este eje se define en los documentos oficiales y expresan que todos los estudiantes de la Universidad de Sonora sin importar la disciplina en la que se encuentren inscritos, deben desarrollar las cualidades descritas. Éstas se describen como competencias genéricas y se agrupan en cuatro grandes categorías que permiten su desarrollo: *autoaprendizaje, capacidad de cambio, habilidades del pensamiento* y el *pensamiento crítico*. A su vez, en ellas se agrupan subcategorías que se refieren a las mismas competencias desarrolladas en actividades específicas pero que persiguen el mismo fin (Ver figura 1).

Las competencias genéricas en la Universidad de Sonora tienen su origen en instituciones nacionales e internacionales que imponen directrices al sistema de educación superior, y surgen guías que deben moldear las prácticas de los docentes, en cierta medida obligándoles a procesar demandas de los lineamientos oficiales de la misma institución. Así, las demandas del enfoque educativo pretendidamente se convierten en *disposiciones académicas* que, de acuerdo a los Lineamientos de la Universidad, deben ser incorporadas por los profesores de la Universidad de Sonora.

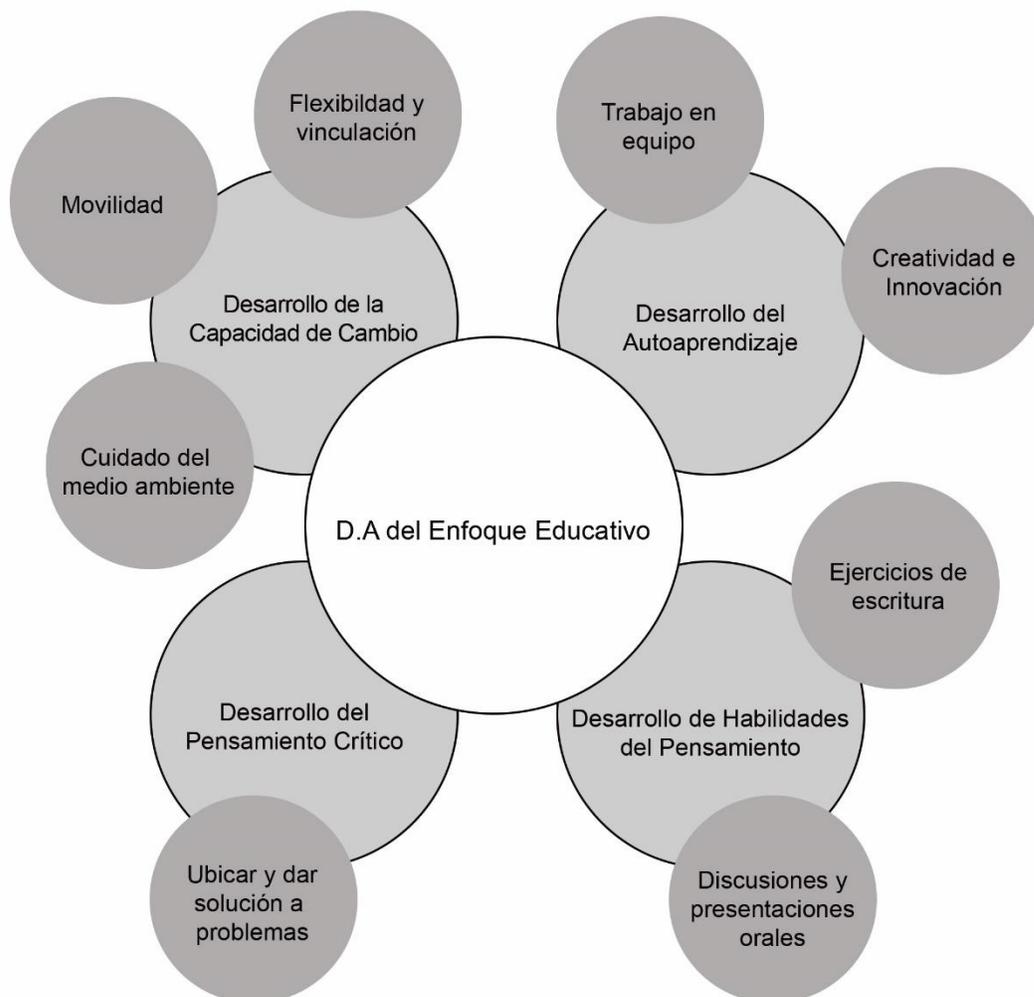


Figura 1. Disposiciones académicas (D.A) del enfoque educativo de la Universidad de Sonora

4.1 Disposiciones académicas: La construcción de categorías y códigos para el análisis de la información.

Las *disposiciones* antes mencionadas, se plantea se incorporen por los académicos en su labor docente. Éstas se refieren al *autoaprendizaje*, *capacidad de cambio*, *habilidades del pensamiento* y el *pensamiento crítico*. A su vez, cada una de ellas, se puede dividir en subcategorías y códigos de la misma manera en

que se muestra en la figura 1. En el caso del *autoaprendizaje* se reconocen dos subcategorías; el *trabajo en equipo* y la *creatividad e innovación*; ambas plantean la misma idea de autocontrol, dirección y conciencia del propio proceso de aprendizaje por parte del alumno. En la práctica, los profesores pueden referirse a diversas actividades que cumplen con este objetivo. Un ejemplo de ello para la subcategoría de *trabajo en equipo* es la evaluación de pares. Es decir, una actividad en la cual los estudiantes revisan los trabajos de sus compañeros y dan cuenta de los errores comunes que se cometen en la escritura. Así, cuando los profesores expresaron realizar esta actividad, se asignó un código para ella y posteriormente se agrupó en la subcategoría *trabajo en equipo* dentro de la categoría de *autoaprendizaje*.

La categoría de *capacidad de cambio* se refiere a la tendencia para adaptarse al entorno. Por ello, las subcategorías de *vinculación*, *movilidad* y *cuidado de medio ambiente* fueron integradas en ella. Dichas subcategorías explican la conexión entre el alumno y su comunidad, con diferencias que se acentúan según el propósito del entorno con el que se interactúa. Algunas de las actividades que los profesores describieron fueron los intercambios académicos, la participación en congresos o talleres.

Las categorías de *habilidades de pensamiento* y *pensamiento crítico* explican el desarrollo de procesos mentales en los estudiantes. Una se diferencia de la otra por los códigos que agrupan cada una de ellas. Por ejemplo, para el *pensamiento crítico* los códigos se relacionaron con actividades donde el estudiante lograra situar un hecho o situación que precisara de una solución. Por lo tanto, dichos códigos podían referirse al análisis crítico de medios de comunicación local, ejercicios que requirieran una visión crítica del entorno, entre otros. Mientras que, en el caso de *habilidades del pensamiento*, se decidió agrupar únicamente las actividades que estuvieran relacionadas con la expresión oral y escrita, en todas las posibles formas que éstas puedan practicarse en clase. Los códigos que integran la categoría especifican las actividades o ejercicios como

presentaciones en clase, desarrollo de ensayos, síntesis de textos, etc. Ver Anexo 3

4.1.1 Desarrollo de autoaprendizaje

La primera categoría que se extrajo de los documentos oficiales, hacen referencia al desarrollo del *auto-aprendizaje*. Esto es, en los académicos, la tendencia a facilitar en sus alumnos actividades en las cuales ellos logren tomar la dirección, el control y la evaluación de su propio aprendizaje, pero hacerlo de una forma consciente e intencionada. Esta tendencia se convierte en *disposición académica* cuando el profesor la expresa y la describe en su trabajo, como la realización de actividades que cuentan con estas características.

“...es importante porque en el mundo del trabajo no lo vas a hacer tu solito, tu llega a otra esfera, sales de la zona del confort en el aula y resulta que te encuentras con gente que te cae mal y no te gusta...” (Profesor 4, Historia, M)

La profesora (4) describe la importancia de asegurarse que el alumno se haga responsable de su formación. Hace referencia al trabajo de sus alumnos dentro o fuera del aula, en equipos y con otros estudiantes que no siempre simpatizan. Entiende que el aula (como espacio social) presenta un ambiente ya conocido para los estudiantes donde establecen relaciones con personas afines a sus gustos, por lo que seguramente les resulta cómodo trabajar siempre entre ellos. La profesora tiene presente una visión futura de la vida del estudiante, donde se encontrarán en ambientes laborales en los cuales no siempre compartirán sus gustos con las personas que los rodearán. Así, se puede observar una *disposición académica* que alude al *auto-aprendizaje*, como la toma de control del propio estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

A su vez, esta categoría puede agrupar dos subcategorías. Por ejemplo, los profesores expresaron la planeación de actividades en las cuales los alumnos realizan tareas asignadas, de forma coordinada y con ayuda mutua. A estas actividades, se les conoce como *trabajo en equipo*. El *trabajo en equipo* fue expresado por los profesores como tareas asignadas a un grupo definido de

estudiantes para que analicen, discutan, escriban textos o realicen presentaciones orales. También describieron actividades donde se asignan roles para evaluarse en pares, o la realización de mesas de discusión.

“En mi clase siempre se hacen equipos, yo divido mi grupo de 40 a la mitad, después en cinco o en cuatro, la intención es llamarlos por su nombre, poder acercarme y decirles que les falta, si necesitan participar más...luego ya se empiezan a acercar ellos.” (Profesor 5, Derecho, M)

La profesora (5) menciona el *trabajo en equipo* como práctica frecuente en sus clases. Su intención, sin embargo, está dirigida hacia la cercanía e interacción con los estudiantes. Muestra la *disposición académica* hacia el *trabajo en equipo*, pero bajo una intención que no se presenta en los documentos oficiales de la universidad. Ella dirige esta *disposición* como estrategia para lograr recordar los nombres de todos sus estudiantes y poder evaluar detenidamente el avance de cada uno de ellos. No obstante, la *disposición académica* que presenta logra desarrollar el objetivo formativo descrito en los lineamientos institucionales.

“Yo les doy más o menos las herramientas pues ellos son quienes deben desarrollar el tema para su examen final...han presentado propuestas fregonas hasta llevarlas a las instancias correspondientes.” (Profesor 7, Admin. Pública, M)

En el caso de la profesora (7), la *disposición* hacia el *trabajo en equipo* y el *auto aprendizaje* va más allá del trabajo en el aula. La profesora comentó que una forma de evaluación que utiliza para cerrar el semestre, es la presentación de propuestas por parte de un grupo de estudiantes. Al hacerlo, toman el control y la dirección de su propio aprendizaje, pero también con la ayuda mutua logran resolver situaciones que precisan de soluciones. La profesora motiva a sus estudiantes describiendo sus trabajos como “fregonas”, con ello, hace alusión al logro de los objetivos propuestos y como sus alumnos han superado sus propias expectativas.

“En una situación que ya previamente vimos, trato siempre de alentar el hecho de que los jóvenes se integren al saber, evaluando ellos mismos para que vean cómo vamos...se plasman más los errores que veo frecuente y así podemos reforzar aquello que es débil en todos los sentidos.” (Profesor 3, Trabajo Social, M)

La profesora (3) cuando muestra su *disposición* hacia el *trabajo en equipo*, incluye en ella la evaluación de pares como una forma para la toma de control y dirección del aprendizaje por el alumno mismo, es decir, *auto-aprendizaje*. Le parece más productivo que los estudiantes se evalúen ellos mismos para que puedan hacer visibles los errores que todos cometen de manera frecuente. De esta forma, describe que les otorga la responsabilidad de integrarse al saber y hacerse partícipes en clase del crecimiento personal a través de la ayuda mutua, así como la superación de sus propias fallas.

Otra subcategoría que apoya el desarrollo del *auto-aprendizaje* es la *creatividad e innovación*. En este tipo de actividades los profesores buscan que los estudiantes desarrollen, inventen y/o imaginen nuevas asociaciones de ideas sobre conceptos o información ya conocida. A partir de estas actividades expresaron que los alumnos pueden obtener soluciones originales o productos nuevos. Esta *disposición* se expresó en tareas como la elaboración de materiales, gráficas, así como textos o presentaciones en las cuales los estudiantes deben mostrar soluciones viables y novedosas para una problemática estudiada.

"Me hicieron proyectos sobre guarderías para madres solteras estudiantes, esa idea esta excelente para evitar quedar truncada... También respondieron a cómo y dónde dar respuestas de solución al uso de las bicicletas, pero me trajeron planos...muy buenos trabajos" (Profesor 7, Admin. Pública, M)

La *disposición* para el desarrollo de la *creatividad e innovación* se expresó de distintas maneras. Para la profesora (7) el involucrar a los estudiantes en las problemáticas sociales de su ambiente inmediato despierta en ellos el sentido de la innovación. Por ejemplo, durante la entrevista platicó que los muchachos habían logrado mitigar, a través de una propuesta, el problema de las madres solteras estudiantes. Observó que los mismos estudiantes presentaron la problemática como una situación que precisaba ser atendida, ante ello, lograron responder, en papel, y plasmar una solución que incluía ideas creativas e innovadoras. La profesora lamentaba que muchas de esas propuestas no pudieran realizarse. Sin embargo, era consciente de la importancia de trabajar esas habilidades en los

estudiantes para despertar en ellos ese sentido creativo e innovador que se exige en la actualidad.

En otro de los casos, la profesora (10) mostró la misma *disposición*, pero enmarcada por la práctica de observación. Para la profesora esta actividad es el inicio de una habilidad que les permite a los estudiantes crear.

"Mira las habilidades de observación, por ejemplo, es una forma de fomentar en los estudiantes la creatividad, pero viéndolo de una forma real pues a partir de eso puedes decidir qué y cómo vas a proponer un cambio." (Profesor 10, Psicología, M)

La profesora (10) describe la observación como elemento fundamental previo a la propuesta de solución. En ella, observa el primer paso para llegar a ser una persona creativa, capaz de tomar decisiones y realizar conexiones entre lo que se ve y lo que puede llegar a convertirse. Hizo referencia a esta actividad en varios momentos de la entrevista, y puede relacionarse también con la práctica de su propio campo de estudio.

"A mí lo que me gusta mucho inculcarles y que te voy a decir que a ellos no les gusta mucho, es que estudien ellos solos, es una forma de que desarrollen su creatividad, por ejemplo, que ellos mismos busquen las soluciones de un problema, y te sorprende lo creativos que pueden llegar a ser en eso." (Profesor 14, Trabajo Social, M)

La profesora (14) también señaló la *disposición* hacia la *creatividad e innovación*. Para ella, la *creatividad* se desarrolla desde la autonomía del estudiante, una vez más relacionando la subcategoría con la categoría de *auto-aprendizaje*. La profesora expresó que, al darles la libertad a sus alumnos, y junto con ello la responsabilidad, los estudiantes ejercitaban la *creatividad*. En un momento de la charla hizo hincapié en que los alumnos de los primeros semestres de manera recurrente buscaban que los profesores les dieran la información ya resuelta. Mencionó que algunas ocasiones no les agradaba que tuvieran que ser ellos mismos quienes buscaran la información que necesitaban para avanzar en un proyecto o realizar alguna tarea. La profesora comentó que incluso en este tipo de ejercicios los alumnos desarrollaban la *creatividad* de manera que pudieran

establecer ellos mismos las conexiones que necesitaban para dar respuesta a distintos problemas.

Hasta el momento, todas las citas y discursos referidos presentan una relación entre la *creatividad* y las propuestas de solución de problemas. En cada caso con una influencia de su propia profesión, pero fundamentalmente exhibiendo la misma *disposición académica*. A su vez, cada *disposición* que se describe se relaciona con otra, pero el factor común que los conecta es el concepto de *auto-aprendizaje*, considerado por los lineamientos institucionales como un elemento básico que debe estar presente en el trabajo de los profesores de la Universidad de Sonora.

4.1.2 Desarrollo de habilidades del pensamiento

La segunda categoría extraída de los documentos oficiales se refiere al *desarrollo de habilidades del pensamiento*. En esta categoría los académicos propician actividades en las cuales los estudiantes logran resolver cuestiones como la expresión lógica de ideas, identificar situaciones y relacionarlas a partir de conocimientos ordenados que se transmiten en cada curso. Al respecto, los profesores expresaron realizar tareas donde los estudiantes podían identificar componentes de un texto, expresar ideas, acuerdos o desacuerdos a través de discusiones orales o escritas, así como aportar opiniones e información de textos revisados por ellos mismos.

“Un objetivo que tendría que ser analizar un texto muchas veces se queda en identificar elementos, pero bueno las primeras clases siempre son en ese tono...luego ya de construir explicaciones...las respuestas de los estudiantes te sorprenden.” (Profesor 1, Historia, H)

Cuando el profesor (1) hizo referencia al trabajo que realiza con los estudiantes de los primeros semestres, señaló su *disposición académica* hacia el *desarrollo de habilidades del pensamiento*. De manera específica, relacionó su actividad en clase con el análisis de textos, aún que evidenció que esto no es una habilidad que pueda desarrollarse de primera instancia. Estableció que es un desarrollo natural y que toma tiempo para que los alumnos logren el aprendizaje

esperado. También mencionó su satisfacción al observar el avance de los estudiantes, esto lo describe cuando expresa que las respuestas que obtiene de ellos muchas veces lo sorprenden.

“Todo es importante, pero si no saben comunicarse de manera verbal o escrita, ¿Cómo se van a expresar? nuestra herramienta es el lenguaje.” (Profesor 3, Trabajo Social, M)

La profesora (3) mencionó que, si bien todas las *disposiciones* que se deben desarrollar con los estudiantes son importantes, la comunicación oral y/o escrita es para ella de orden superior. Esto, pues señala que el lenguaje es una herramienta de trabajo. Mencionó algunos ejemplos de las cosas que enfrenta una trabajadora social, y debido a las necesidades de ese campo profesional, para ella es clave la comunicación. Si bien es cierto, este factor puede considerarse de igual importancia en las demás disciplinas de la División de Ciencias Sociales, fue ella quien lo mencionó e intencionalmente lo señala como una cualidad prioritaria a desarrollarse.

Estas actividades que han sido mencionadas por los profesores, pueden describirse como parte del desarrollo de análisis de información y expresión oral y escrita, tal como se enuncia en los documentos oficiales institucionales. En las expresiones de los profesores se encuentran diversas formas para que el alumno analice, interprete y evalúe un texto, con el fin de expresar sus opiniones de manera fundamentada. Otra actividad que se presentó en el discurso de los académicos dentro de esta misma *disposición*, fue la discusión oral, en la cual el alumno presenta argumentos para defender un tema frente a sus compañeros.

"En exposiciones internas aquí mismo, la exposición es una oportunidad para que aprenden a como dirigirse, como ponerse de pie, es hasta traumático ver ya a estudiantes universitarios que no saben ni siquiera hablar, que no saben ni dirigirse a un público, que no saben expresar sus opiniones." (Profesor 10, Psicología, M)

La expresión oral como forma de comunicación que manifiesta argumentos en favor o en contra de un tema específico, para la profesora (10), es considerada una oportunidad para el alumno universitario. Enfatiza que el aprender a dirigirse a un público es una actividad que debería estar dominada por los estudiantes de

nivel superior. Hace mención a la expresión “traumático”, para describir una situación en donde los estudiantes no pueden dirigirse a un público o enunciar una opinión.

Otro ejemplo relacionado con la misma *disposición*, está relacionado con la lectura. En el caso del profesor (8) y la profesora (13), cuyas experiencias reflejan la necesidad de desarrollar en los estudiantes una lectura analítica que les permita ir más allá de lo dado, enfatizan el poder del dialogo con los autores para no repetir solamente las ideas que escriben otros.

“Tienen que aprender a leer un autor y reflexionar, meditar en él, o sea en el autor, que me dice, que está tratando de expresar, ¿Me ayuda? O no me sirve para explicar lo que yo necesito explicar” (Profesor 8, Sociología, H)

El profesor (8) comenta que es importante que los alumnos se apoyen en lo que dicen otros autores para argumentar ideas propias, siempre y cuando se logre analizar lo que se está leyendo. La profesora (13) al respecto comenta que:

"Una forma de enseñar a pensar, de argumentar, pero sobre todo de cuestionar pues lo adquieres al leer, el entender, el cuestionar, el hacer preguntas, la argumentación es muy importante en la carrera a la que yo me dedico, como yo creo que en todas las áreas de conocimiento... es muy importante, enseñarlo a comprender a entender y desde la lectura, que lea, pero con esa capacidad de comprensión que debe de tener." (Profesor 13, Derecho, M)

La profesora (13) habla de una lectura crítica que profundiza en la comprensión y va más allá de lo superfluo. Habla también de enseñar a pensar al alumno a través de la lectura. En el mismo sentido la profesora (4) comentó su preocupación por los alumnos que leen los textos para repetir las ideas que exponen los autores, sin llegar a la reflexión de las mismas, con ello, no pueden extraer el significado y el sentido que tienen estas ideas en el estudiante.

"A mí sí me preocupa que los estudiantes al leer un texto no dialoguen con el autor, por ejemplo, que el autor dice eso, sí, pero tu ¿Qué dices? es estar ejerciendo un pensamiento que tenga sentido y vaya más allá de repetir lo que dicen otros." (Profesor 4, Historia, M)

Con este discurso denota la incorporación de una *disposición* que resalta la importancia de las *habilidades de pensamiento*, específicamente aquella que alude al análisis de la información en textos y se describe de igual manera en los documentos oficiales que guían el enfoque educativo institucional.

4.1.3 Desarrollo del Pensamiento Crítico

Una tercera categoría contenida en los documentos oficiales es la *disposición* relacionada con el *desarrollo del pensamiento crítico*. En esta categoría se clasificaron todas las expresiones de los profesores en donde se hace evidente su inclinación hacia las actividades que desarrollen en los estudiantes una visión crítica del entorno. Es decir, los profesores expresaron actividades en las cuales los alumnos entendían y evaluaban de manera organizada su ambiente inmediato. Al hacerlo, ellos logran, de acuerdo a lo expresado por los profesores localizar situaciones reales que precisen de una solución.

“Lo más importante es que los jóvenes entiendan las razones aún que no estén bien estudiadas, y las que sí están, para que a partir de eso expliquen la realidad en que vivimos y como hay que hacerle para ofrecer soluciones a los problemas.” (Profesor 6, Trabajo Social, M)

La profesora (6) menciona que los académicos deben proporcionar los elementos para que los estudiantes logren entender la realidad en que se vive. Durante la charla la profesora constantemente cuestionaba el trabajo de algunos académicos que “no salen del librito”, con esto refería la actitud de permanecer en la teoría y no detenerse a observar y tratar de explicar el contexto social, hacer relaciones entre lo teórico y lo práctico. En la entrevista mencionó que no puede haber propuestas de solución sin una visión crítica del entorno que te permita identificar situaciones que precisen cambios.

El profesor (9) consideró que es labor del profesor llevar a los estudiantes a incidir en la sociedad de manera positiva. El profesor exhibe una *disposición académica* relacionada con el bienestar social, en la que el profesionista es quien

dirige el cambio social del cual quiere ser partícipe. Esto a partir del análisis crítico del contexto inmediato.

"Yo parto de una perspectiva donde el profesor y el estudiante se sienten en su realidad y desde el estudio de su disciplina con una visión crítica consideren muchos elementos, entre ellos están, cómo el profesionista va a incidir para transformar su realidad, favorecer aspectos como el bienestar colectivo, el desarrollo de la sociedad donde se conciba al profesionista como un agente de cambio." (Profesor 9, Admin. Pública, H)

El profesor durante la entrevista describió situaciones que se dan desde el campo laboral de su disciplina, como la corrupción de servidores públicos, entre otras. Ante esto comentó:

"Hay que buscar la manera de transformar sus mentes para que ellos se comporten de manera distinta en el sector público y sean quienes generen cambios, se trata pues uno de los cuestionamientos que se ponen, debemos hacer ese trabajo con los estudiantes." (Profesor 9, Admin. Pública, H)

Lo anterior hace mención a una *disposición* relacionada con el *pensamiento crítico*, pues, en los Lineamientos se menciona que los profesores deben lograr que el estudiante sitúe o localice una situación que precise de una solución, en el contexto social donde se encuentre. Desarrollar el *pensamiento crítico* en el estudiante, depende del académico y que sea éste quien tenga incorporada dicha *disposición*.

Dentro de esta categoría, la *disposición académica* se expresó también en actividades que pueden incluir: precisar situaciones únicas que se analicen en el aula con fines explicativos, selección crítica de la información donde los estudiantes desarrollen la capacidad de identificar la calidad de la información que se obtiene de diversas fuentes. Por último, los profesores también describieron ejercicios en donde se obliga al estudiante a analizar la información contenida en periódicos, o cualquier medio de comunicación regional para realizar tareas específicas definidas por el profesor.

“A mí me parece que una de las funciones básicas de la universidad es formar ciudadanos críticos...que tengas una actitud crítica significa, por ejemplo, que puedas distinguir la calidad de la información que lees en un periódico...” (Profesor 1, Historia, H)

El profesor (1) comentó que considera importante poder discernir la calidad de la información que rodea a los estudiantes en los medios de comunicación. A ello se dirige el comentario que hizo acerca de las funciones básicas de la Universidad. En varios momentos se refirió a la función social de la Universidad de Sonora, al papel que debe desempeñar en la formación de ciudadanía. En otro momento habló de lo que considera una característica en común de las personas que han pasado por las aulas de la educación superior, comentó que esta característica es la visión crítica del entorno. Dicha cualidad, para este profesor, resalta en quienes han obtenido un título universitario. Así mismo, agregó que una de las actividades que constantemente desarrolla en clase es el análisis crítico de información que se publica en los medios de comunicación regional.

4.1.4 Desarrollo de la capacidad de cambio

Por último, en torno a las *disposiciones académicas* que se han extraído de los documentos oficiales, se encuentra aquella que ha sido relacionada con una cuarta categoría. La cual se describe ampliamente en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021; y marca la tendencia del enfoque educativo institucional. Sin embargo, en la clasificación que se presenta en este trabajo, las cuatro categorías están descritas bajo el mismo nivel de importancia, es decir, no se establecen jerarquías entre las mismas. Ésta última, referida en el documento, es el *desarrollo de la capacidad de cambio*, la tendencia de los académicos por desarrollar en sus alumnos la capacidad de adaptarse a su entorno y ser flexibles en las relaciones que establecen en él.

Esta *disposición* involucra en los académicos ideas de cambios, por ejemplo, en cuanto a planes de estudio, cursos no presenciales, y transversalidad de contenidos y evaluaciones. Del mismo modo, asistencia a talleres y laboratorios a partir de los cuales los académicos motivan a los estudiantes de la institución para que asistan y así complementen su formación.

“En el caso del quinto semestre trabajo con una versión cuantitativa, y como es la carrera de Historia, dicen ay no quiero saber nada de números, pero aquí también llevan un curso de estadística, así que hay que regresar a los contenidos de esos cursos...” (Profesor 1, Historia, H)

El profesor (1) hace referencia a la transversalidad de la evaluación, a la *flexibilidad y vinculación* de conocimientos, entre semestres y entre los mismos cursos. Menciona que a pesar del disgusto de los alumnos de Historia por el uso de la estadística, intenta incorporar en sus cursos los contenidos vistos en otras materias. De esta manera señala que el aprendizaje se vuelve significativo y adquiere un grado de importancia distinto al expuesto en primera instancia. Al respecto la profesora (3) incluye también el trabajo de campo, como parte de la interdisciplinariedad.

“Trabajamos con individuos en grupos como comunidades para recabar información, poder asesorar, informar, movilizar, entonces yo creo que para mí, todos los elementos de los cursos otorgan herramientas para que esto suceda, o sea, tratamos siempre de trabajarlo también en el aula.” (Profesor 3, Trabajo Social, M)

Dicho esto, la *disposición académica* que muestran ambos profesores describe algunas de las actividades expresadas por los documentos relacionadas a la *flexibilidad y vinculación*. En ambos casos los profesores expresaron la realización de actividades que se relacionan con cursos no presenciales, ejercicios de tipo talleres y trabajo de campo para motivar a los estudiantes a complementar su formación a través de la transversalidad de contenidos.

Por otro lado, es la *movilidad estudiantil* otra *disposición* dentro de la categoría del *desarrollo de la capacidad de cambio*. Sobre esto, los profesores también expresaron fomentar las estancias nacionales e internacionales, la participación de los alumnos en proyectos educativos o de investigación, asistencia a congresos y prácticas profesionales dentro y fuera del país.

"Hay que pedirles que participen en actividades como en congresos, en algunos de esos congresos participan con otros muchachos de otros lugares, ya sea por medio de intercambio y te digo también se puede reforzar otro idioma que después te ayude a leer a otros autores, me refiero autores extranjeros, y así ir construyendo otra visión donde tú te

das cuenta que lo que estás viviendo aquí no es lo único que existe, que hay otras cosas y que ya salgan a la vida sin temor, que tengan esas capacidades de que puedan interactuar con personas de otros lugares, otros países, otros idiomas y enriquecerse de esa forma."
(Profesor 10, Psicología, M)

La profesora (10) expresa un proceso diseñado por la universidad que facilita la asistencia de los alumnos a otras instituciones ya sea nacional o extranjera para que participen en proyectos educativos o de investigación. Estas reuniones académicas complementen los conocimientos adquiridos, y piensa la profesora que es obligación de los académicos promover estas actividades con sus alumnos.

Describe que estas experiencias les permiten a los estudiantes superar los temores a los que se enfrentarán una vez fuera de la universidad. Otras ventajas que enlista es el poder de adquisición de otra lengua, y con ello, el acceso a materiales, lecturas y cultura en general que se encuentre en un idioma distinto al suyo. También hace mención a la visión global de los problemas del entorno, como característica propia que deban desarrollar los estudiantes para adaptarse a su vida laboral.

"la internalización si se me hace muy importante porque los muchachos pueden sacar mucho provecho de la estancia en el extranjero, pueden hacer contactos aun en licenciatura y les permite conocer o ver otros trabajos, o investigaciones en otras ciudades, pues así va a crecer la emoción o el interés por estudios de posgrados, y eso nos conviene a todos." (Profesor 14, Trabajo Social, M)

La profesora (14) promueve con sus estudiantes estancias en instituciones con sus colegas con quienes pueden ir a colaborar académicamente. La profesora recordó experiencias propias en el mismo sentido, platicó como a través de las mismas pudo reconocer lo que se lleva a cabo dentro de su campo de estudio. Para ella, estas experiencias le ayudaron a crecer y desarrollarse como individuo en diversas formas. Comentó sobre el sentido de independencia que incrementó en ella. Hizo referencia a los contactos académicos que aún conserva después de participar ella misma en intercambios estudiantiles. También mencionó que mucho de su interés por la investigación y el estudio del posgrado nacieron de participar

en dichos programas. Es por ello, que la profesora insiste, en la importancia que tiene para la Universidad de Sonora el que se promuevan y continúen apoyando a los estudiantes para que realicen este tipo de actividades.

En lo que respecta a la cuarta categoría de análisis que se relaciona con la *disposición* para el *desarrollo de la capacidad de cambio*, solo dos de las tres profesoras de Trabajo Social mostraron haber incorporado dicha *disposición*. Del mismo modo, el profesor de Historia, y la profesora de Psicología, hicieron también referencias sobre la misma. Esto, lleva a comprender que únicamente cuatro profesores exhibieron esta *disposición académica*. En contraste, el resto de los profesores entrevistados, sus referencias se acotaron a dos o tres de las categorías que se expusieron en esta misma sección. En el siguiente apartado se explican las características que poseen los académicos que fueron entrevistados y muestran un patrón similar en las *disposiciones* que han incorporado.

Ahora, si bien es cierto, todos los profesores hacen referencia a *disposiciones académicas* del enfoque educativo institucional. Sin embargo, el grado en que cada uno de ellos las desarrolla, es distinto. Con esto, se refiere al modo de relación entre las categorías de los documentos oficiales, (vistas como *disposiciones*), y el discurso de los profesores entendido directamente como las mismas. Así, solo cuatro de los catorce profesores denotaron incorporar, además de desarrollo del *auto-aprendizaje*, *habilidades de pensamiento* y *pensamiento crítico*, *disposiciones académicas* en el desarrollo de *movilidad*, *vinculación* y *flexibilidad*. Siete de los catorce académicos mostraron *disposiciones* que aluden únicamente a las *habilidades del pensamiento* y *pensamiento crítico*. Mientras que los últimos tres profesores, expusieron haber incorporado *disposiciones* relacionadas con el desarrollo del *auto-aprendizaje*, *habilidades de pensamiento* y *pensamiento crítico*.

Finalmente es importante señalar una subcategoría extraída directamente de ambos documentos revisados, (Lineamientos para un Modelo Curricular y Plan de desarrollo institucional 2017-2021), denominada *cuidado del medio ambiente*, ya que fue una *disposición* ausente en el discurso de los profesores entrevistados.

Sobre esta *disposición académica* los documentos establecen, dentro de la capacidad de adaptarse al cambio, los estudiantes deben incorporar el significado del concepto de sustentabilidad. Para ello, en los documentos se describe el trabajo que los académicos deben realizar para conseguir este objetivo. Se esperaba que al igual que el resto de las *disposiciones académicas*, los profesores expresaran en sus discursos la realización de campañas de sustentabilidad, trabajos en clase enfocados al tema, entre otros. Sin embargo, esta subcategoría permaneció no apareció en los discursos que se analizaron.

En resumen, las *disposiciones* señaladas por los catorce profesores, están relacionadas con las categorías que se refieren al *desarrollo de habilidades del pensamiento* y al *desarrollo del pensamiento crítico*. Es decir, todos los profesores entrevistados realizan actividades que les permiten trabajar con sus alumnos, el análisis del entorno y la expresión lógica de ideas de manera oral y escrita. Sin embargo, en cuanto a las categorías relacionadas con *disposiciones académicas* que desarrollan la *capacidad de cambio* y el *autoaprendizaje*, solo cuatro de los catorce profesores mostraron haberlas incorporado. Los cuatro profesores realizan actividades en clase donde organizan equipos, motivan el desarrollo de la creatividad, consideran importante la movilidad estudiantil y la vinculación de temas entre materias.

La principal diferencia que pudo observarse entre estos cuatro profesores y el resto de los catorce que fueron entrevistados, es el período de ingreso a la planta docente de la Universidad de Sonora, en otras palabras, su antigüedad. Los cuatro profesores poseen menos de 20 años laborando en la institución. En contraste con el resto de los profesores, cuya antigüedad es mayor a los 20 años y en quienes no pudieron observarse todas las *disposiciones* del eje de formación básica del enfoque educativo.

Tabla 3. *Distribución de profesores de acuerdo a sus disposiciones académicas*

Disposiciones Académicas	Desarrollo de la Capacidad de Cambio	Desarrollo de Autoaprendizaje	Desarrollo de Pensamiento Crítico	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento
Profesores de tiempo completo con antigüedad menor a 20 años	Profesor 1, Historia, H	Profesor 1, Historia, H	Profesor 1, Historia, H	Profesor 1, Historia, H
	Profesor 3, Trabajo Social, M	Profesor 3, Trabajo Social, M	Profesor 3, Trabajo Social, M	Profesor 3, Trabajo Social, M
	Profesor 10, Psicología, M	Profesor 10, Psicología, M	Profesor 10, Psicología, M	Profesor 10, Psicología, M
	Profesor 14, Trabajo Social, M	Profesor 14, Trabajo Social, M	Profesor 14, Trabajo Social, M	Profesor 14, Trabajo Social, M
Profesores de tiempo completo con antigüedad mayor a 20 años		Profesor 4, Historia, M	Profesor 4, Historia, M	Profesor 4, Historia, M
		Profesor 5, Derecho, M	Profesor 5, Derecho, M	Profesor 5, Derecho, M
		Profesor 7, Administración Pública, M	Profesor 7, Administración Pública, M	Profesor 7, Administración Pública, M
			Profesor 2, Psicología, H	Profesor 2, Psicología, H
			Profesor 6, Trabajo Social, M	Profesor 6, Trabajo Social, M
			Profesor 8, Sociología, H	Profesor 8, Sociología, H
			Profesor 9, Administración Pública, H	Profesor 9, Administración Pública, H
			Profesor 10, Psicología, M	Profesor 10, Psicología, M
			Profesor 11, Derecho, M	Profesor 11, Derecho, M
			Profesor 12, Comunicación, H	Profesor 12, Comunicación, H
		Profesor 13, Derecho, M	Profesor 13, Derecho, M	

Fuente: Elaboración propia

Aunado a esto, se reconocieron tres profesores con una particularidad. A pesar de poseer una antigüedad mayor a los 20 años de servicio docente en la institución, mostraron haber incorporado la *disposición* relacionada con el *desarrollo del auto-aprendizaje*; de esta manera, marcaron una diferencia con el resto de profesores con los mismos años en el servicio. Sin embargo, no

compartían las mismas *disposiciones* de quienes poseen una antigüedad menor a los 20 años.

Así fue como en primera instancia se obtuvieron tres grupos de profesores, quienes incorporaron *disposiciones* relacionadas con dos categorías, quienes incorporaron *disposiciones* relacionadas con tres categorías, y por último quienes incorporaron *disposiciones* relacionadas con las cuatro categorías del eje de formación básica del enfoque educativo de la Universidad de Sonora, tal como se muestra en la Tabla 3.

4.2 Las disposiciones académicas de los profesores: antigüedad, formas de adquisición o rechazo de las mismas.

Las *disposiciones académicas* que expresaron los profesores con respecto a las categorías de análisis, fueron adquiridas en momentos sociales particulares para cada sujeto, y marcadas por un período de ingreso a la planta docente de la Universidad de Sonora.

A este período de ingreso a la planta docente como profesor de tiempo completo (PTC) en la Universidad de Sonora se le denominará antigüedad. La antigüedad en relación con las *disposiciones académicas* se refiere al momento en el tiempo, es decir el período en años, en que éstas pudieron haber sido adquiridas. Con ello, se incluye la transformación social en cierta época a escala de todo el sistema educativo superior nacional. Un ejemplo de esto es lo sucedido ante los imperativos propuestos a México con su ingreso a la OCDE en la década de los noventa, cuya descripción se encuentra en el capítulo I de este documento.

Así, se entiende que algunos de los profesores entrevistados incorporaron de forma consciente o inconsciente, *disposiciones académicas* marcadas por el período de ingreso a la planta docente. Tal como lo expresó Bourdieu (1977), al hablar de estas estructuras como el resultado de las experiencias del individuo marcadas por el tiempo.

De la sección 4.1 de resultados, se pudo extraer una relación entre el número de *disposiciones académicas incorporadas* del eje de formación básica del

enfoque, y la antigüedad que presenta cada uno de los profesores. Estos procesos de ingreso (antigüedad), Bourdieu (2002) los refiere como transformaciones internas de los individuos a partir de las presiones, en este caso, de los lineamientos del enfoque de la Universidad con los que los profesores interactúan.

Las *disposiciones académicas* por ello, se incorporan directamente en el *campo* educativo; pero dado que los sujetos no permanecen inmóviles dentro de un único espacio social, los procesos sociales dan por resultado un conjunto de *disposiciones* que se incorporan, o no, dependiendo de las características del momento en el tiempo en donde se presentan. Por lo tanto, son procesos heterogéneos. Por ello, Bourdieu (2001) se refería a la construcción de *disposiciones* generadas en procesos sociales, tal como se presenta en el caso de los profesores entrevistados.

El total de profesores entrevistados, pudieron agruparse en tres momentos de ingreso a la planta de PTC de la Universidad de Sonora. El profesor 1, hombre de la disciplina de Historia, la profesora 3 y la profesora 14, mujeres de la disciplina de Trabajo Social y la profesora 10, mujer de la disciplina de Psicología, se integraron entre 1998-2002. La profesora 4, mujer de la disciplina de Historia, la profesora 5, mujer de la disciplina de Derecho y la profesora 7, mujer de la disciplina de Administración Pública, se integraron entre 1984-1988. Y por último, el profesor 2, hombre de Psicología, la profesora 6, mujer de Trabajo Social, el profesor 8, hombre de Sociología, el profesor 9, hombre de Administración Pública, la profesora 11 y la profesora 13, mujeres de la disciplina de Derecho, y el profesor 12, hombre de la disciplina de Comunicación, ingresaron en la década de los 70's y principios de los 80's (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Distribución de profesores de acuerdo al período de ingreso a la planta docente de tiempo completo.

	Período de 1998 - 2002	Período de 1984 - 1988	Período de 1975 - 1980
Profesores de la División de Ciencias Sociales	Profesor 1, Historia, H Profesor 3, Trabajo Social, M Profesor 10, Psicología, M Profesor 14 Trabajo Social, M	Profesor 4, Historia, M Profesor 5, Derecho, M Profesor 7, Administración Pública, M	Profesor 2, Psicología, H Profesor 6, Trabajo Social, M Profesor 8, Sociología, H Profesor 9, Administración Pública, H Profesor 11, Derecho, M Profesor 12, Comunicación, H Profesor 13, Derecho, M

Fuente: Elaboración propia

Las *disposiciones académicas incorporadas* de acuerdo a Bourdieu (1986), es la manera consciente o inconsciente en que los sujetos se apropian, o no, de la riqueza externa del *campo* para convertirla en parte integral de su persona. Es decir, en este escenario que se describe para los profesores de la Universidad de Sonora en la División de Ciencias Sociales, éstos han incorporado las *disposiciones académicas*, más no comparten en su totalidad las mismas. Por ello, dicha condición puede resultar en construcción de nuevas *disposiciones*, transformación de las ya existentes o aislamiento de los individuos, así como la formación de subgrupos sociales dentro del mismo campo (Bourdieu, 1986).

De acuerdo con la información que se obtuvo de las entrevistas, se observó que los profesores poseen un *capital académico incorporado* con diferencias en cuanto a las *disposiciones académicas* del enfoque educativo que han incorporado. Esta carga intangible de los profesores ha sido una construcción social relacionada con el tiempo y el contexto en el cual se adquirieron. Esto les ha permitido apreciar, dar sentido al enfoque educativo y lo manifiestan en las formas de conocimiento que plantean en sus discursos.

Las *disposiciones académicas* de los profesores no solamente presentan regularidades en cuanto al tiempo de ingreso a la planta de PTC, también comparten características relacionadas con el *proceso de adquisición* personal. Este *proceso de adquisición* se entenderá como la forma en que los profesores incorporaron la serie de normas y valores de la Universidad de Sonora, respecto al eje de formación básica del enfoque educativo. Este proceso, describen los profesores entrevistados, es la forma en que adquirieron la información a través de los lineamientos oficiales que guían el enfoque. Algunos profesores especifican acciones particulares que los llevaron a integrar en distinta medida los objetivos formativos descritos en los documentos.

Por ello, para realizar el análisis de los datos en relación con las formas de adquisición, se agruparon 3 distintas acciones específicas que los mismos profesores describieron en sus discursos. La primera se refiere a la *participación del diseño curricular* como una forma de adquisición de *disposiciones académicas*. La segunda expone la *asistencia a cursos o talleres de capacitación* que ofrece la Universidad de Sonora a sus profesores, con el fin de que adquieran e incorporen las *disposiciones académicas* del enfoque. La tercera denota percepciones de los profesores que muestran *rechazo a la adquisición de disposiciones académicas*. Esto último será revisado a detalle más adelante.

Respecto a las acciones o formas en que adquieren el conocimiento, los profesores refirieron como participación en procesos de diseño curricular, a las actividades en las cuales un grupo de académicos trabaja para decidir el rumbo, ordenamiento y contenidos prioritarios para las disciplinas del departamento. Otra de las menciones que se rescataron de los datos, fue la participación en talleres, diplomados o capacitaciones dirigidos por la propia Universidad de Sonora con el fin de proveer información sobre el trabajo del enfoque educativo. Lo anterior describe formas de adquisición de *disposiciones académicas*.

De acuerdo con el Estatuto de Personal Académico (2018), los PTC con categoría de titular tienen a su cargo la responsabilidad del diseño, planeación y dirección de planes de planes de estudio. Aquellos con categoría de asociados

tienen bajo su responsabilidad fundamentalmente las labores de docencia, aún que deben colaborar con los profesores titulares en el desarrollo de planes y programas de estudio.

En teoría, lo que describe el EPA (2018), es la responsabilidad de todos los PTC titulares o asociados de intervenir y participar en el diseño de programas. Aún que en los discursos de los profesores no todos expresaron haber participado en esta actividad. En algunos de los casos expresaron su rechazo a hacerlo.

"Estábamos diseñando el plan de estudios en el 2004... empezamos hacer un plan de estudios sin que existirá un modelo educativo de la universidad, entonces era así como líneas generales... fue un poco estira y afloja porque pedían competencias, pero nosotros no íbamos por esa vía." (Profesor 1, Historia, H)

El profesor (1) recuerda que en el 2004 su departamento no quería modificar los planes de estudio según lo establecido en el enfoque educativo. Comentó que en un inicio no pudieron obligarlos a hacerlo, sin embargo, si estaban interesados en estudiar el enfoque y conocer más acerca de las competencias. Al estar involucrado en ese proceso, el profesor recuerda cómo el mismo se fue capacitando para extraer lo mejor que el enfoque ofrecía. De tal manera que fue incorporando con el paso del tiempo las *disposiciones académicas* relacionadas al enfoque educativo.

Para la profesora (10), en donde los planes de estudio fueron los primeros en la Universidad de Sonora en re-estructurarse conforme pedía el enfoque educativo en el 2004, el participar en estas actividades siente que es responsabilidad propia que debe atenderse. "Nosotros tenemos que estar pendientes, es una obligación." (Profesor 10, Psicología, M)

En el caso de una de la profesora (3), ella comentó que en el departamento donde labora trabajó con los planes dirigidos hacia el mismo enfoque desde el 2004. En algún momento de la entrevista se refirió a su propia formación como docente bajo el mismo enfoque. Platicó que el hecho de centrar el aprendizaje en el estudiante tiene ventajas. Realizó comparaciones entre el trabajo de algunos

académicos, y constantemente favoreció a aquellos que se apegaban a este enfoque educativo.

“El enfoque, a partir como del 2004, se ha estado trabajando... en caso de nosotros en el enfoque por competencias y centrado en el estudiante básicamente me ha parecido bastante bueno.” (Profesor 3, Trabajo Social, M)

Frente a la capacitación docente, en este tema, la Dirección de Innovación Educativa ha sido la encargada de la coordinación, implementación y evaluación de estos cursos. El EPA (2018) señala que solo el personal de nuevo ingreso está obligado a tomar cursos de formación docente. La duración de los cursos dependerá de la experiencia en años que pueda demostrar el académico frente a grupos en la educación superior.

Dicho esto, se entiende que el resto del personal académico no tiene el carácter obligatorio de realizar o completar los cursos de capacitación que ofrece la Universidad de Sonora. Queda a criterio del personal docente si toman los cursos o no. Ante esto, no es de gran relevancia que no se presentara esta actividad con regularidad en la información obtenida. Sin embargo, fue descrita por dos de los académicos entrevistados.

"Yo me fui hacer el doctorado y cuando volví ya había cambiado todo el plan de estudios, entonces llegué y me encontré con el enfoque por competencias pero no quedó eso en el diseño de manera clara, así que una parte de la información la adquirí en el curso que ofreció la universidad y otra parte por la necesidad que he tenido yo de estar leyendo por mi propia cuenta." (Profesor 5, Derecho, M)

La profesora (5) compartió un poco de su historia, de la forma en que se fue capacitando en la docencia. Unos de los momentos que toma como fundamental en su formación fue el estudio del doctorado. Sin embargo, al respecto dijo que fue sorprendida a su regreso con el cambio de enfoque educativo, y no se permitía a ella misma quedarse fuera de la información. Eso la llevó a tomar parte de la capacitación ofrecida por la universidad y continuar aprendiendo por cuenta propia. Cabe mencionar que fue crítica frente a los cursos, los cuales describió como aislados y faltos del anclaje con la práctica cotidiana de los académicos.

Por otro lado, la profesora (7) mencionó su voluntad por aprender acerca del enfoque educativo institucional. "Tomé todos los cursos que ofreció la universidad y además otros en el TEC de Monterrey que fue como una maestría créeme, yo quería conocer más, hay cosas muy interesantes y otras que yo no compartí." (Profesor 7, Admin. Pública, M).

En el mismo sentido la profesora comentó que era de su interés permanecer enterada y capacitarse en las tendencias educativas que promovía la institución. De igual forma no estaba convencida de la trayectoria que tomaría la educación bajo este enfoque. Al comentario añadió que el tiempo le dio la razón sobre las fallas que en aquel momento observó, pero no agregó nada más al respecto.

No obstante, como se mencionó anteriormente, existen otras percepciones con las cuales los profesores muestran un rechazo hacia adquirir las *disposiciones académicas* que dictan los documentos oficiales de la universidad. En estas expresiones de sus discursos se manifiesta su inconformidad hacia las demandas que plantea el enfoque educativo. Las razones expuestas son diversas más logran captar un patrón común entre los profesores, éste es su disgusto y falta de aceptación de las *disposiciones académicas* en su totalidad.

"Yo creo que se le deben de brindar más oportunidades a los maestros y tener una forma de hacerles llegar más esto, porque a veces se piensa que el maestro por si solo debe de aprender a hacerlo y yo creo que ahí la autoridad está más obligada a observar lo que está pasando." (Profesor 13, Derecho, M)

"yo siento que la institución debería de reflexionar y hacer un replanteamiento de lo que está ocurriendo en la práctica" (Profesor 9, Admin, Pública, H)

"Considero algo pendiente porque si vamos a la práctica, no todos los docentes ni en todas las carreras se está trabajando así, inclusive por mas cursos que se den o que tu elabores tus objetivos en función al enfoque, a la hora de estar en el aula frente a los alumnos considero que en un buen porcentaje no se aplica." (Profesor 11, Derecho, M)

Los testimonios de los profesores consideran que el enfoque no se está desarrollando en la práctica de las aulas. Adjudican su percepción a la falta de

seguimiento por parte de las autoridades cuando en el año 2004 se intentó llevar a la práctica. Los tres profesores reconocían que se ha intentado trabajar bajo esos lineamientos, pero la crítica entre los tres se dirige hacia la respuesta de las autoridades universitarias. Una de las profesoras de Derecho comentó durante la entrevista que le parecía extraño que no se evaluara el impacto, reflexionando si había sido exitoso o no, para con ello, decidir o diagnosticar cuáles fueron las fallas y como pueden superarse. En general, los tres profesores parecían durante la charla tener las mismas inquietudes frente a la operación práctica del enfoque educativo institucional.

Quizá esta coincidencia puede ser indicio de la formación de un subgrupo dentro del campo, cómo dice la literatura que se revisó. Cuando no se comparten las *disposiciones* se forman subgrupos, o se da el aislamiento de los individuos (Bourdieu, 2001).

“Trabaje por primera vez por competencias en el 2003 o 2004 para la reforma del plan de estudios para la licenciatura de Sociología, aunque nunca estuve seguro de hacerlo, por eso pues empecé a participar en esta última reforma que se hizo, pero no continué, renuncié a la condición.” (Profesor 8, Sociología, H)

El profesor (8) rechaza abiertamente participar en los procesos de diseño curricular. De manera más específica expresó que no entendía en su totalidad lo que buscaba el enfoque por competencias. Comentó que la misma idea de competencia y la evaluación de la misma es un proceso finito, de algo que empieza y termina. Sin embargo, él está en desacuerdo con esa noción, piensa que las disciplinas, en especial Sociología, es un estudio que no termina. Dijo que las obras clásicas de Weber, Durkheim, entre otras, no podrían analizarlas ni en el lapso de un semestre, dado lo extenso de sus obras. Expresó que el proceso de análisis y desarrollo del pensamiento de los estudiantes requiere de trabajo extra, que se llevan consigo aún terminada la carrera. Con esta *disposición académica* en mente, rechazaba la posibilidad de incorporar nuevas o la totalidad de las descritas en los documentos oficiales.

“No me parece el más adecuado para la formación universitaria, a lo mejor para las formaciones previas yo creo puede ser más adecuado para la educación básica, pero para la educación universitaria desde mi punto de vista reduce las posibilidades del desarrollo intelectual de los estudiantes.” (Profesor 6, Trabajo Social, M)

Para la profesora (6) este enfoque constriñe las posibilidades de desarrollo de los muchachos. Durante la entrevista hizo comentarios positivos sobre el trabajo que se hace del enfoque educativo, lo que a ella le preocupaba es convertir a la universidad en una fábrica de estudiantes, donde los académicos solo reprodujeran los criterios descritos en el papel y no fueran más allá. Que se perdiera el trabajo en donde los estudiantes reconocieran su contexto y las carencias en él para dar soluciones a lo que considera verdaderamente importante. Las particularidades que exhibe el enfoque, dijo, es una ventaja para planear al detalle las clases, pero en ello, se corre el riesgo de restringir las posibilidades de todo lo que puede llegar a desarrollar un estudiante.

“Simplemente son fantasías de las autoridades y no se han ubicado en la universidad, nuestra universidad... yo no sé hacer videos cómo pedirle algo a los chamacos que yo no sé hacer, es más llevo a mi clase y no llevo presentación ni en power point...yo me voy una hora y media, dos horas dando clase y ya cuando me canso ya me retiro, me pueden acusar de antipedagógico pero son estudiantes que ya deberían estar sometidos a una dinámica no a una donde lo importante es que los trate como señoritas.” (Profesor 2, Psicología, H)

El profesor (2) posee la mayor antigüedad de los catorce académicos que fueron entrevistados. En su discurso expresa que no cree posible migrar a otro enfoque educativo que no sea el tradicionalista. El mismo durante la entrevista mencionó en diversos momentos que no cree posible enseñarle a un alumno a ser creativo o ser innovador. El mismo rechaza la idea de aprender a utilizar la tecnología en sus clases. El profesor muestra *disposiciones académicas* distintas a las del enfoque educativo, pues en el discurso describe una clase en la que él es centro del conocimiento y son los estudiantes los receptores de esta información. Con la expresión “tratarlos como señoritas” se refiere a tener contemplaciones con los estudiantes por no poseer la disciplina y el rigor de permanecer con atención

por más de una hora. Es uno de los ejemplos más claros de rechazar la incorporación de *disposiciones* de manera consciente e intencionada.

En síntesis, los conocimientos que los académicos han adquirido en su período de integración a la planta docente (antigüedad), no se convirtieron en *disposiciones académicas* efectivas sino hasta que cada profesor mediante esfuerzos de interiorización alcanzó el ideal social atribuido al título de académico en un determinado momento. Por ello, Bourdieu (1986) menciona que el *capital académico incorporado* dependerá de la relación entre lo que se espera, para este caso, del profesor en el mundo académico, en un determinado tiempo, y lo que el profesor espera de sí mismo y para sus estudiantes dentro de ese mismo contexto educativo. Para los profesores que demostraron rechazo, por distintas razones, a la adquisición de *disposiciones* se puede resaltar la coincidencia que existe en cada uno de ellos, respecto a su antigüedad en la Universidad de Sonora.

Los profesores que participaron y adquirieron mayor información del enfoque educativo, muestran en sus discursos mayor número de *disposiciones académicas incorporadas* con respecto al eje de formación básica. En contraste con quienes rechazaron participar en cualquier forma de adquisición de información respecto al enfoque y mostraron en los discursos un número menor de *disposiciones académicas incorporadas*.

En esta sección se han descrito dos características que influyen en la manera en la cual algunos profesores incorporaron las *disposiciones* académicas, la antigüedad y formas de adquisición, incluso el rechazo a adquirirlas. Con ello, se intenta explicar por qué algunos profesores se acercan más al ideal de lo descrito en los documentos oficiales mientras otros, se alejan o deliberadamente se rehúsan a incorporarlas. Es decir, las características que se observaron en la información obtenida, número de *disposiciones*, antigüedad, y formas de adquisición, pueden agruparse de manera que se integren y faciliten la explicación del fenómeno que se estudia. Por tanto, estos grupos se describieron como el “orden de incorporación de *disposiciones académicas*”.

Tabla 5.

Distribución de profesores de acuerdo a las formas de adquisición de disposiciones académicas.

Formas de adquisición	Participación en Diseño Curricular	Capacitación y Diplomados para Docentes	Rechazo a participar en cualquiera de las anteriores
Profesores de la División de Ciencias Sociales	Profesor 1, Historia, H	Profesor 1, Historia, H	Profesor 2, Psicología, H
	Profesor 3, Trabajo Social, M	Profesor 3, Trabajo Social, M	Profesor 6, Trabajo Social, M
	Profesor 4, Historia, M	Profesor 4, Historia, M	Profesor 8, Sociología, H
	Profesor 5, Derecho, M	Profesor 5, Derecho, M	Profesor 9, Administración Pública, H
	Profesor 7, Administración Pública, M	Profesor 7, Administración Pública, M	Profesor 11, Derecho, M
	Profesor 10, Psicología, M	Profesor 10, Psicología, M	Profesor 12, Comunicación, H
	Profesor 14 Trabajo Social, M	Profesor 14 Trabajo Social, M	Profesor 13 Derecho, M

Fuente: Elaboración propia

El orden de incorporación de las disposiciones académicas se entenderá de manera operativa, como el conjunto de características que poseen los profesores en cuanto a sus *disposiciones*. Esta clasificación, se representa por la cantidad de *disposiciones académicas*, antigüedad, y la forma de adquisición o rechazo de las mismas. De esta manera, se ubican a los profesores de acuerdo al desarrollo de su discurso en mayor o en menor medida respecto a las categorías de análisis. Con ello, se establece una relación entre el número de *disposiciones académicas* y su nivel de incorporación.

Estas características de las *disposiciones académicas* explican por qué el *capital académico incorporado* no se adquiere de manera automática, e incluso explica la posibilidad que existe para el mismo profesor de separarse de la imposición del mismo (Bourdieu, 1986). Sin embargo, el *capital académico incorporado* no solo incluye el número de *disposiciones académicas* que se han instaurado en el campo universitario. Por ello, los resultados se enfocan únicamente en la descripción e interpretación de las *disposiciones académicas*

que se encontraron en los discursos de los profesores y se relacionaron con dos elementos del *capital académico incorporado*: antigüedad y formas de adquisición. Se tomaron en cuenta solo estas características para explicar por qué algunos profesores poseen mayor número de *disposiciones académicas* que otros.

Los hallazgos que se presentan en la siguiente sección se clasifican en tres grupos. Se refieren al orden de incorporación de las *disposiciones*, y se diferencian entre sí, en cuanto al tiempo de ingreso a la planta de PTC, forma de adquisición, y número de *disposiciones académicas incorporadas*. Con ello, se pretende mostrar las características encontradas en las *disposiciones académicas incorporadas* por los profesores de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.

4.3 Hallazgos: Orden de incorporación de disposiciones académicas respecto al enfoque educativo de la Universidad de Sonora.

Las *disposiciones académicas* pueden ser incorporadas o no por los profesores, de acuerdo a las características de su propia historia académica. Es así, que, para describir el *orden de incorporación de las disposiciones* de los profesores, es necesario clasificarlos de manera que se jerarquice a aquellos cuyas características den por resultado el mayor número de *disposiciones* relacionadas con el enfoque educativo institucional. Ordenar la información obtenida de esta manera ayuda a diferenciar las características que marcaron las *disposiciones académicas* que fueron incorporadas por cada uno de los profesores.

La clasificación busca posicionar en el primer orden a quienes han incorporado el mayor número de *disposiciones*, en el segundo a los que muestran menor número, y en el tercer orden a quienes no solo no han incorporado disposiciones académicas del eje de formación básica, sino que expresan su rechazo hacia el enfoque educativo. Otra característica que incluye esta clasificación es la relación entre el número de disposiciones incorporadas y las tendencias académicas que prevalecían durante la década en la que los profesores ingresaron a la planta docente de tiempo completo. Se encontró que

dichas tendencias marcaron en gran medida las disposiciones académicas que los profesores exhiben en sus discursos.

Por último, en las clasificaciones de primer y segundo orden, se relacionan las formas de adquisición de disposiciones con el grado de incorporación de las mismas. Mientras que, para el tercer orden, el rechazo que explícitamente expresan los profesores da cuenta de la falta de desarrollo de disposiciones expresadas en el discurso.

De esta forma se pretende explicar cuáles son las disposiciones académicas que los profesores de la División de Ciencias Sociales han incorporado, y en quienes no lo han hecho, qué características dan cuenta de dicho fenómeno. Así, a partir de la información obtenida en las entrevistas, se interpretan las relaciones que se dan entre los profesores y los lineamientos que guían el enfoque de la institución dentro de la Universidad de Sonora.

4.3.1 Disposiciones académicas de primer orden

Los profesores clasificados en el *primer orden* ingresaron a la planta docente de tiempo completo de la Universidad de Sonora entre los años **1998 al 2002**. Este período se sitúa en el contexto de la década de los 90's, cuando se determinan las transformaciones que venía sufriendo la Universidad en México. Los cambios se dieron a escala de todo el sistema educativo nacional y fueron producto de los imperativos propuestos a México con su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en esta misma década. Estas transformaciones se hicieron visibles para la educación superior a partir de 1994 en el marco de los procesos generados a nivel mundial orientados a partir de dos categorías: la economía del conocimiento y la consecuente sociedad del conocimiento (De Sousa, 2005). Entre las prioridades de la educación superior se vislumbra la producción de conocimiento, las innovaciones, así como la vinculación institucional y empresarial. A partir de esta década cambia la relación del Estado y la educación superior, y se implementan nuevas políticas de

financiamiento y fortalecimiento de la práctica académica a través de la estandarización y la evaluación (Arnaut y Giourguli, 2010).

Los profesores que se integraron en esta época, están muy marcados por un proceso globalizador y del mercado como centro de la vida social. Esto da por resultado una oferta académica estructurada a partir de los valores de la sociedad del conocimiento, como se comentó en el capítulo I (Gil, 1999). De esta exigencia surgió la necesidad de propiciar adquisición de conocimientos prácticos y competencias como el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente, el trabajo en equipo en ambientes multiculturales (UNESCO, 1998).

Bajo estas condiciones no es extraño que los profesores que integran este grupo mostraran disponibilidad para aprender, incorporar y ser partícipes de los nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos. Por otro lado, estos profesores se integraron a la planta académica en una década donde la OCDE, los proyectos TUNING y DESECO, funcionaron como campos estructurantes de las estructuras de los académicos en aquel tiempo, esto de acuerdo a la teoría Bourdiana.³

Esto significa que el campo académico universitario estaba re-ordenando las políticas impulsadas desde los organismos internacionales y nacionales. Los académicos que se desarrollaron en la profesión durante esta época debían responder a estas demandas de las cuales ellos mismos formaban parte. Las políticas o demandas educativas de la época poseían un valor que puede ser entendido como el capital académico de la Universidad. Debido a esto se convirtieron en estructuras deseables para quienes participaban en el campo académico.

Los cuatro profesores que se integraron en este período, también describieron formas similares de adquisición de la información de los Lineamientos Institucionales en la Universidad de Sonora. Es decir, mencionaron haber

³ Para Bourdieu (1980:88-9), las estructuras estructurantes estructuradas, son principios generadores y organizadores de prácticas. Se refiere a un sistema que integra y determina las percepciones, apreciaciones y acciones de los agentes, por las mismas estructuras que se generan en el campo, y por tanto son estructurantes.

participado en el diseño curricular de la disciplina donde se desempeñan como docentes, y en algunos casos también participaron en cursos de capacitación dirigidos por la universidad. Los profesores de este grupo figuran por ejercer un papel activo en el diseño curricular. Una de las características que describieron los profesores fue la organización de los comités para este diseño. Esto es, grupos dirigidos por un coordinador, el cual formaba parte del personal académico, y es el encargado de convocar a reuniones periódicas para discutir sobre el cambio. En el grupo se asignan actividades concretas a los integrantes de la comisión. Esta comisión elabora una propuesta preliminar de acuerdo al plan de estudios de la carrera que se modifica, y en donde se plantean elementos novedosos a través de un mapa curricular, un cambio en el número de créditos, un nuevo perfil de egresado y la previsión de una evaluación permanente.

Ante esto, los cuatro académicos que se identifican en **el primer orden** expresan en su discurso un alto número de incorporación de disposiciones con respecto a los objetivos formativos que persigue el enfoque educativo. Expresan actividades que pueden ser relacionadas con las cuatro categorías de análisis y desarrollan en cada una de ellas las competencias genéricas de acuerdo a los documentos oficiales consultados. En el discurso de estos académicos se pueden identificar la mayoría de los códigos que se establecieron y agruparon en cada categoría de análisis, como consecuencia probable de haberse integrado a la planta docente en la época del desarrollo e impulso de las competencias en todo el sistema educativo nacional (Ver figura 2).

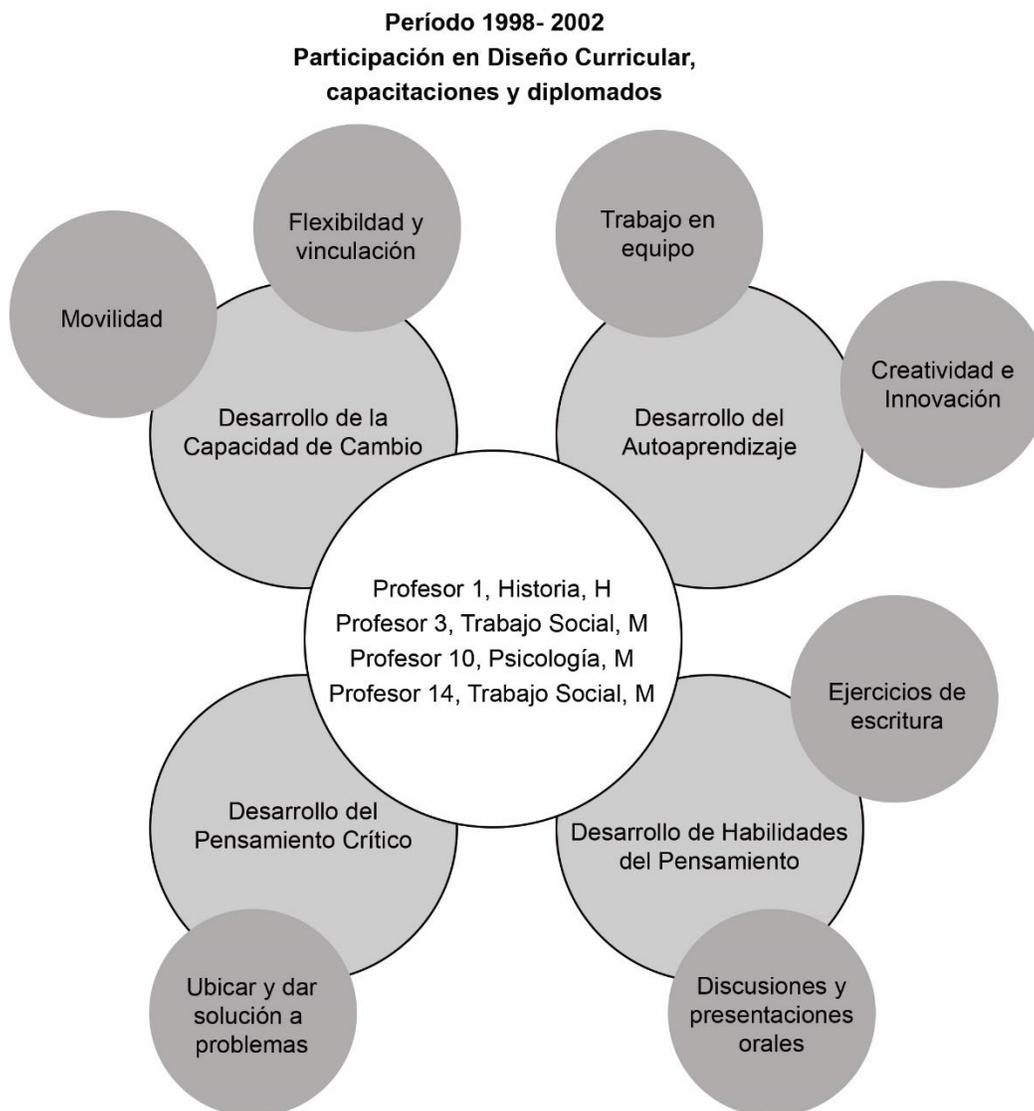


Figura 2. Disposiciones académicas de primer orden, profesores que se integran a la planta docente de tiempo completo durante el período 1998-2002.

4.3.2 Disposiciones académicas de segundo orden

Los profesores que integran el grupo de **segundo orden** ingresaron a la planta docente de la Universidad de Sonora en el período que comprende los años de 1984 a 1988. Durante este período se dio el proceso de masificación de la matrícula universitaria, producto de las políticas nacionales que impulsaron la

alfabetización y las reformas educativas, que ocasionaron un desequilibrio entre la oferta y la demanda en el sistema de educación superior mexicano. El sistema no estaba preparado para atender este crecimiento acelerado de la matrícula. Se contrataron profesores aún sin títulos universitarios ante la urgencia de atender los espacios educativos (Arnaut y Giourguli, 2010).

Con base en la teoría P. Bourdieu, la universidad en esta década manifiesta características de un campo laxo, poco estructurante. Ante la demanda que debía ser cubierta no podían exigirse parámetros rigurosos para realizar la labor académica. En la teoría revisada, los espacios sociales con dichas características se vuelven heterogéneos, es decir los agentes que participan en las relaciones dentro de los mismos no comparten las mismas disposiciones pues no es necesario hacerlo. El campo no obliga a adquirirlas. Por tanto, es poco estructurante de las estructuras que en él se reproducen.

Las tres profesoras que integran este orden, están igualmente marcados por el período de ingreso, las características del período quizás permitieron que estos profesores fueran flexibles a los cambios posteriores y mostraran interés por las nuevas directrices institucionales. Si bien, la época en la cual se integraron al sistema universitario no es marcada por los valores de la sociedad del conocimiento, si está fuertemente relacionada con un proceso en que el acceso a la profesión era flexible, y por tanto, las exigencias menores. Es decir, en la lógica Bourdiana un campo poco estructurante. Al no estar rígidamente expuestas a ciertas ideologías, fueron abiertas al cambio e intentaron adquirir el conocimiento que en la década de los noventa se les presentó. Los discursos de las profesoras en cuanto al proceso de adquisición de la información descrita en los lineamientos no presentan diferencias en contraste con el grupo identificado como de primer orden.

Sin embargo, las profesoras que se identifican en este grupo expresaron en su discurso un grado menor de incorporación de disposiciones con respecto al grupo de primer orden. Expresaron actividades que pueden ser relacionadas con tres de cuatro categorías de análisis que desarrollan las competencias genéricas

de acuerdo a los documentos oficiales consultados. Como resultado, en el discurso no se logró identificar el número total de códigos agrupados en cada una de las tres categorías de análisis que se establecieron (Ver figura 3).

El no haber incorporado la totalidad de *disposiciones académicas* se relaciona con el *campo* universitario en el cual interactuaron durante su labor docente. Éste no instauro fuertemente en ellas estas *disposiciones*. Los profesores se formaron bajo características del sistema de educación superior nacional durante el período 1984-1988 (un *campo* flexible), que les permitió transitar hacia un enfoque con directrices distintas.



Figura 3. Disposiciones académicas de segundo orden, profesores que se integran a la planta docente de tiempo completo durante el período 1984-1988

4.3.3 Disposiciones académicas de tercer orden

Los profesores del **tercer orden** ingresaron a la planta docente de tiempo completo de la Universidad de Sonora entre **1975 y 1980**. Este período fue fuertemente influenciado por la década de los 60's y los movimientos estudiantiles que se destacaron por la lucha de la igualdad social, la democracia, mayor libertad política y civil, producto de una educación cívica constitucionalista, al igual que los momentos políticos que vivía la nación en ese tiempo (González, 2008).

Los profesores que se integraron a la planta docente en esta época están marcados por un rasgo característico del modelo universitario de la década, este es el deseo de cambio y lucha por movimientos de los derechos civiles (Quiroz, 2015). Otro rasgo característico de la época fue la cátedra como estrategia didáctica de transmisión del conocimiento. La relación en el salón de clases se basaba en la mayoría de los casos en la capacidad expositiva del profesor (González, 2008).

Estas estructuras que predominaban en el *campo*, fueron estructurantes para los profesores que se agrupan en este orden. Los profesores de este grupo expresan en sus discursos poco desarrollo con respecto a los objetivos formativos planteados en el enfoque educativo. Opuesto a ello, sus discursos son muy apegados a la función social de la universidad, al desarrollo del pensamiento crítico visto como elemento o herramienta para cambiar el entorno en que se vive. Esto empíricamente denota una relación estrecha con el campo donde estas estructuras fueron estructuradas. Los profesores se desarrollaron en un espacio social de lucha, de movimientos políticos. Si bien, también exhiben *disposiciones académicas* que aluden al desarrollo de habilidades del pensamiento, el pensamiento crítico fue algo que se expresó con énfasis y gran interés por parte de los académicos.

Otro elemento del *campo* universitario durante el período de ingreso a la planta docente fue la cátedra como transmisión del conocimiento. Específicamente uno de los profesores entrevistados expresó continuar con el modelo de cátedra.

En su discurso fue crítico ante la institución y sus lineamientos que personalmente le parecen laxos. Su disposición académica fue rígidamente instaurada en su época, no permite con ello realizar un cambio de estrategia en la transmisión del conocimiento y se muestra molesto ante la actitud de los estudiantes y su falta de lo que para él es el rigor.

En general, en el discurso de los siete profesores que integran este grupo se pueden identificar muy pocos de los códigos agrupados en cada una de las dos categorías que sí expresaron desarrollar. Esto puede interpretarse como un rechazo hacia las disposiciones académicas de los lineamientos actuales, pues si bien, algunos códigos pueden integrar disposiciones académicas que permanecen vigentes en el campo desde 1975, la forma en que los lineamientos pretenden trabajarlos es distinta en la actualidad.

Se pudiera decir que estos profesores no incorporaron ninguna *disposición académica* del enfoque educativo actual. Sin embargo, manifiestan *disposiciones* no sólo porque el enfoque educativo continúa promoviendo disposiciones que son básicas sino porque el *campo* universitario conserva algunas estructuras fundamentales desde su origen, como lo es el desarrollo del pensamiento crítico. Quizás esta es la razón por la cual los siete profesores han podido desarrollar al menos dos de las categorías relacionadas con el enfoque educativo actual (Ver figura 4).

Frente a las formas de adquisición de conocimiento contenido en los documentos oficiales, los profesores describieron el rechazo al enfoque educativo que persigue la institución. Algunos de ellos comentaron que después de un tiempo de su participación en los comités encargados de los diseños curriculares, decidieron no participar más. Los profesores expresaron no estar interesados en capacitarse ni participar en comités de desarrollo curricular. Esto, presenta un cuestionamiento distinto frente al campo de la Universidad de Sonora, como espacio social y de relaciones, ¿Cuál es el papel de las autoridades frente a estos casos? ¿Cómo debería la Universidad de Sonora responder ante los cambios y las transformaciones de su propio modelo educativo? Si bien, la teoría dice que los

agentes pueden ser estructurados a partir del espacio social donde desarrollan sus labores, en estos profesores, podría decirse que el *campo* de la Universidad de Sonora no pudo convertirse en campo estructurante y por tanto las disposiciones que muestran sus profesores tienen un carácter heterogéneo.

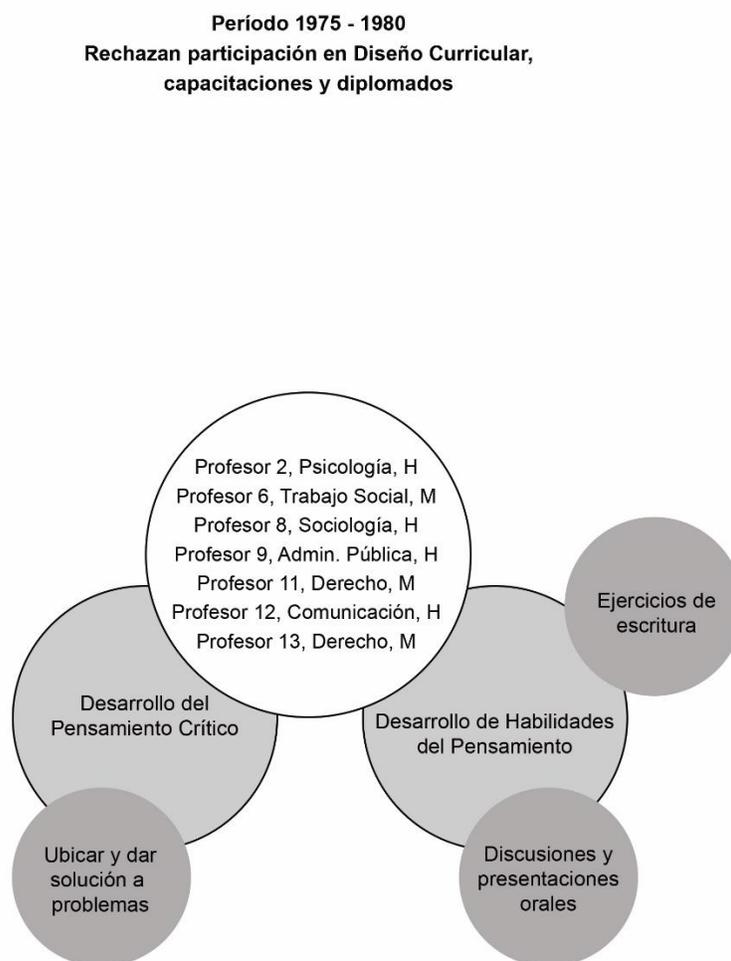


Figura 4. Disposiciones académicas de tercer orden, profesores que se integran a la planta docente de tiempo completo durante el período 1975-1980.

En síntesis, de los tres órdenes podemos decir que a través de esta clasificación se pudo identificar una estrecha relación entre las directrices de la educación superior y las disposiciones académicas de los profesores de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora. El *campo* de la universidad fue estudiado como espacio social de relaciones definidas en donde

las posiciones de los agentes (profesores): “se definen históricamente de acuerdo a su posición actual y potencial en la estructura de distribución de los diferentes espacios de poder o de capital, cuya posesión condiciona el acceso a los provechos específicos que están en juego en el campo...” (Bourdieu, 2001:14-15) Dicho esto, se enfatiza que la situación histórica de cada grupo de profesores entrevistados pudiera explicar la razón por la cual algunos profesores demuestran haber incorporado más disposiciones académicas que otros.

Sin embargo, se establece esa relación como una parte de los impulsos que explicarían el producto de las disposiciones académicas que mostraron los profesores. Esto, pues de acuerdo a Bourdieu (1977), las disposiciones se incorporan en los individuos como resultado de la suma de estímulos que las desencadenan. Las condiciones pre-existentes que las reproducen como principios altamente durables se engendran a lo largo de la historia de los individuos. Con ello se entiende, que si bien, se encontró relación entre el contexto de la educación superior y el número de disposiciones académicas incorporadas, no es el único factor que explica las diferencias que se encontraron entre los órdenes de incorporación.

Bourdieu (1977), añade a esto, que las disposiciones sí se relacionan y están marcadas por las transformaciones radicales del entorno, aún que esto solo represente una parte particular de la estructura que se ha formado. Por lo tanto, podemos considerar que esa parte particular en la construcción de las disposiciones académicas, en la investigación se pudo constatar, y es visible en la relación existente entre cada grupo de profesores caracterizados por un sistema educativo superior correspondiente a la década o período durante el cual ingresaron a la planta docente y el número de disposiciones académicas incorporadas del enfoque educativo que se manifiestan en sus discursos. Dichas conclusiones se presentan en la siguiente sección.

Capítulo 5. Conclusiones: Las disposiciones académicas, estructuras heterogéneas del campo educativo de la Universidad de Sonora

Para concluir este trabajo de tesis, se sintetizan en este capítulo los hallazgos más relevantes de la investigación. En ella, fue posible conocer las *disposiciones académicas* del eje de formación básica que los profesores han incorporado y cuáles no. Se pudo observar una diferencia entre quienes incorporaron las *disposiciones* que se señalan en el enfoque educativo impulsado a partir del 2004, y quienes no lo hicieron. De esta manera se dio cuenta de las *disposiciones académicas* que los profesores poseen y las características que los llevaron a incorporar, o no, dichas estructuras.

Con respecto a lo planteado en el primer capítulo, acerca de las *disposiciones académicas* relacionadas con el enfoque educativo de la Universidad, y cómo éstas permiten la interpretación de las competencias genéricas para posteriormente ponerlas en operación, a través de diversas actividades docentes; se encontró que no todos los profesores entrevistados han incorporado todas las *disposiciones* contenidas en el enfoque educativo de la Universidad de Sonora. Sin embargo, los catorce profesores entrevistados, sí manifestaron *disposiciones* relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades del mismo. Esto, de acuerdo con los testimonios, se debe a que dichas *disposiciones* son consideradas básicas para el desarrollo intelectual de los universitarios.

Contrario a lo anterior, sólo cuatro de los catorce profesores entrevistados mostraron en su discurso haber incorporado todas las *disposiciones académicas* del enfoque educativo que se buscaban. Además, expresaron que el desarrollo a la capacidad de cambio, es de igual importancia para la formación en el nivel superior. Resulta relevante destacar que estos profesores ingresaron a la planta docente de tiempo completo en el período de 1998-2002. Es posible que el ingreso de los profesores en una década de transformaciones y tendencias globales vinculadas al mercado y la movilidad estudiantil constituya una parte de la incorporación de estas *disposiciones académicas*.

Esto último presentó un hallazgo que no estaba contemplado inicialmente, sin embargo, se puede ubicar dentro del alcance de la pregunta de investigación. El período de ingreso a la planta docente juega un papel importante en el proceso de incorporación de *disposiciones* con respecto al enfoque educativo. Característica que se tomó en cuenta para clasificar a los profesores en tres distintos órdenes; con ello, diferenciar los procesos académicos de los profesores mediante los cuales incorporan las *disposiciones*.

Como las *disposiciones académicas* de los profesores no se incorporan en un proceso compartido, éstas no representan ventajas para el funcionamiento del enfoque educativo. Desde la estructura teórica y la organización empírica de la investigación se pudo entender y explicar este proceso. Esta cuestión lleva a suponer que el problema de incorporación, o no, de *disposiciones* va más allá de las interacciones entre los profesores pues involucra a las autoridades universitarias y a la pertinencia del enfoque. Esto ha implicado tensiones académicas y políticas al interior del campo.

Las tensiones que se generan en la Universidad y de manera particular las *disposiciones* incorporadas de los profesores, fueron reflexionadas desde la lógica teórica de P. Bourdieu, lo que permitió identificar procesos y relaciones, (en tanto esta teoría es relacional). Abrió un horizonte de análisis para entender un ámbito del *campo* universitario. Primero, porque las *disposiciones* potencializan el *capital académico* que aquí está en juego. Segundo, lo que se potencializa es el *capital*, que forma parte de las interacciones que se generan en el *campo*.

Esta propuesta teórica permitió reflexionar sobre el Enfoque Educativo de la Universidad de Sonora como un *campo*, que resultó ser poco estructurante (es decir, generador, motivador, integrador de las prácticas académicas). Estos resultados son consistentes con las investigaciones de Casillas, et al (2014), Sánchez (2009), Cruz (2010), Feldman (2016) y Marriott (2012), quienes enfatizan el *campo* como la estructura ordenadora de las prácticas sociales.

En el desarrollo de la investigación no se encontró suficiente información que sustente una estrategia orgánica por parte de las autoridades durante los años posteriores al 2004 para que el proceso de incorporación de *disposiciones* fuera más homogéneo. Por ello, es necesario señalar la necesidad de considerar la Universidad de Sonora como un *campo* que tiene la obligación de poner las condiciones para que los profesores incorporen y estructuren las nuevas *disposiciones académicas* que se presentan en el nuevo modelo educativo 2030, actualmente en discusión.

Sin embargo, estas son solo recomendaciones, en esta investigación se estudió sólo la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, por lo tanto no se tienen elementos para hacer generalizaciones. Se puede suponer que el problema de la incorporación de *disposiciones académicas* no es sólo de los profesores sino también de las autoridades que perfilan las acciones para que esto suceda. Con ello, se abren horizontes para nuevas investigaciones.

7.0 Referencias

ANUIES, R. A. (2000). Programas institucionales de Tutorías. *Colección Biblioteca de la Educación superior, serie investigaciones, México.*

ANUIES, (2004). La educación superior en el siglo XXI. México: ANUIES.

Aronson, P. P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Trabajo y sociedad*, (20), 7-19.

Bachelard, Gastón (2002), Estudios, Amorrortu, Argentina, pp. 89-110.

Bernal, C. I. (2007). *Metodología para la Planeación de la Educación Superior Una aproximación desde la psicología interconductual.* USON.

Bernheim, C. T. (2009). *Modelos educativos y académicos.* Ed. de la Univ. Juárez del Estado de Durango.

Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000). Learning careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British educational research journal*, 26(5), 583-597.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1972). La reproducción. *Barcelona: Ed. Laia.*

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 16). Cambridge university press.

Bourdieu, P. (1979). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. Reimp. 1998.

- Bourdieu, P. (1980). The logic of practice. *Trans. Richard Nice. Stanford, Calif.: Stanford University Press.*
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital.
- Bourdieu, P., Inda, A. G., & Beneitez, M. J. B. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección pedagógica universitaria, 38*, 1-21.
- Casillas, M., Colorado, A., Molina, A., & Ortega, J. C. (2014). Las preferencias musicales de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. *Sociológica (México), 29(81)*, 199-225.
- Castro, C. R. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. *Magrberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas, (4)*, 105-116.
- Colás, B. (1998). Capítulo 8. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía en Colás, B. (1998). Métodos de investigación en Psicopedagogía. McGraw-Hill. Madrid. Pp. 252 – 287.

- Cruz, H. G. (2010). Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social del Pierre Bourdieu. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, (1), 64-79.
- De Sousa, B. (2005). *El Milenio Huérfano*, Trotta. Colombia.
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México. Ediciones Miño y Dávila
- Díaz-Barriga, F. H., & Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista, 2ª Ed.* México DF: McGraw-Hill.
- Dominique, S. R., & Laura, H. S. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. *México: FCE*.
- Dwyer, R. (2015). Unpacking the habitus: Exploring a music teacher's values, beliefs and practices. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 93-106.
- Estatuto General de la Universidad de Sonora, Gaceta de la Universidad de Sonora órgano informativo, edición especial, Hermosillo, Sonora, México, octubre 1993
- Estatuto de Personal Académico de la Universidad de Sonora, Gaceta de la Universidad de Sonora órgano informativo, edición especial, Hermosillo, Sonora, México, octubre 2018

- Feldman, J. (2016). Pedagogical habitus engagement: teacher learning and adaptation in a professional learning community. *Educational Research for Social Change*, 5(2), 65-80.
- Garza Vizcaya, E. L. (2004). Reseña de" La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23).
- Galaz F. J. y Gil A. M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día 28 de agosto de 2017, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido->
- Gil, A. (1999). El mercado de trabajo académico. Notas sobre la evolución del espacio laboral en la universidad mexicana. *Este país* 103.
- Gil, A. (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación. *Estudios sociológicos* XXX. 89: pp. 549-566.
- González Rubí, M. G. (2008). La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. *Sociológica (México)*, 23(68), 11-39.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). The significance of individuals' dispositions in workplace learning: a case study of two teachers. *Journal of education and work*, 17(2), 167-182

Ibarra Colado, E. (2003). Efectos institucionales de las políticas de modernización universitaria en México: autonomía, gobernabilidad y nuevas formas de organización. *Pensar la Universidad*, 1(1), 59-85.

Ley Orgánica No. 4. Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora, Hermosillo, Sonora, México, 26 de noviembre de 1991.

Lineamientos generales para un modelo curricular, (2017). Universidad de Sonora.

Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania* 42: 25-38.

Lugo, E. (2008). Reformas educativas, su impacto en la innovación curricular y la formación docente. *México: ANUIES*.

Marriott, L. L. (2012). *Degrees of virtue: inculcating a professional academic habitus in the field of post 1992 higher education*, University of Derby.

Martínez, A. U. C. (2012). Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico-metodológicas para la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS*, (4), 68-82.

Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos. Métodos fenomenológicos. Métodos etnográficos. *Venezuela: Trillas*.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619.

- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Mertler, C. A. (2018). *Introduction to educational research*. Sage Publications.
- Mills, C. (2012). When 'picking the right people' is not enough: A Bourdieuan analysis of social justice and dispositional change in pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 53, 269-277.
- Moledo, M. D. M. L. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (42), 25-38.
- Ocampo, F., Camarena, P., & De Luna, R. (2011). Los desafíos de las instituciones de educación superior de México en la sociedad del conocimiento. *Innovación Educativa*, 11(57), pp.207-212.
- Ochoa, E. C., Duarte, G. A. L., Castillo, M. M., & Rodríguez, L. O. (2016). Problemas, perspectivas e innovación del trabajo académico en la universidad pública. Un referente de análisis prospectivo/Problems, perspectives and innovation of academic work at the public University. A prospective analysis benchmark. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 55-77.
- Pardo, M. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Biblid. II época*. No. 17; 145-158
- Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, ANUIES. 2016

Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021, Universidad de Sonora. 2018

Quiroz, J. O. (2015). A treinta años del 68: algunos vacíos y algunas influencias. *Sociológica México*, (38), 31-47.

Robles-Haros, B. I., & Estévez-Nenninger, E. H. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1).

Rodríguez, G. (1999). Selección de informantes, Observación, Entrevistas. En. Rodríguez Gómez, G., et al (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe. Málaga. Pp.135 – 184.

Sánchez Dromundo, R. A. (2009). ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-22.

Silva Ramírez, B. (Coord.) y Juárez Aguilar, J. (2013): Manual del modelo de documentación de la Asociación de Psicología Americana (APA) en su sexta edición: México, Puebla: Centro de Lengua y Pensamiento Crítico UPAEP

Steensen, J. (2009). On the Unacknowledged Significance of Teachers' Habitus and Dispositions. In *Teachers' Career Trajectories and Work Lives* (pp. 71-91). Springer, Dordrecht.

Torres, J. A., & Lozano, G. V. (2010). *Educación por competencias: ¿lo idóneo?*
Editorial Torres Asociados.

Treviño, L. C. (Ed.). (2014). *Educación superior en México: problemas y perspectivas ante la sociedad del conocimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Economía.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.

UNESCO. Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966). Recomendación de la UNESCO

UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *Publicaciones Unesco. París*.

Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado

Se solicita su participación para la realización de un trabajo de tesis para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa. El título de la investigación es **“Disposiciones académicas de los profesores frente al enfoque educativo de la Universidad de Sonora”**. El objetivo del trabajo es analizar las disposiciones académicas de los profesores con el fin de encontrar si éstas desarrollan o no el enfoque educativo institucional.

Por lo anterior, su participación es fundamental y de vital importancia ya que el trabajo se centra en los profesores de la división de ciencias sociales y sus creencias y posturas frente a los objetivos formativos de la institución.

El entrevistador garantiza que la identidad de los participantes será totalmente anónima y la información recopilada será utilizada exclusivamente para cumplir con el objetivo de la tesis. Si por algún motivo durante su participación ya no desea continuar con la entrevista, es plenamente libre de hacerlo. Finalmente, su colaboración será de gran ayuda para la producción de nuevo conocimiento.

Yo _____ acepto participar en una entrevista para el trabajo de tesis titulado “Disposiciones académicas de los profesores frente al enfoque educativo de la Universidad de Sonora”. Acepto que se me informó el objetivo de dicho trabajo. Asimismo, confirmo que me queda claro que mi identidad será confidencial y la información que brinde será exclusivamente utilizada para los propósitos de la investigación mencionada. De igual manera estoy consciente de que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo decido.

Fecha _____ Nombre y firma _____

Anexo 2

Instrumento de recolección de datos: Guion de entrevista semi-estructurada

1. ¿Conoce el enfoque educativo institucional?

- ¿Qué fin persigue este enfoque?
- ¿Considera adecuado este enfoque?
- ¿Considera que todas las competencias (genéricas) que maneja el enfoque son importantes?
- ¿De dónde obtienen esta información los profesores?
- Usted, ¿Cómo ha obtenido esa información, por medio de capacitaciones, diplomados, u otros medios?
- Durante el tiempo que tiene este enfoque educativo, ¿Ha participado en diseño curricular dentro de la disciplina en la que se desempeña?
- ¿Podría describir que han hecho las autoridades universitarias para asegurarse que los profesores trabajen bajo este enfoque?

2. En su opinión, ¿Cuáles son las fortalezas y las áreas de oportunidad que tiene este enfoque educativo?

3. Con base en su experiencia como docente, ¿Cuáles serían los objetivos formativos o competencias genéricas que usted considera se deben desarrollar en los estudiantes?

- ¿En qué medida su propia formación académica lo ha llevado a valorar ese/esos objetivo (s) de la forma en que lo hace?
- Usted, a pesar de su postura u opinión frente al enfoque, ¿Planea sus clases buscando desarrollar en sus alumnos las competencias genéricas del modelo?

Anexo 3

Disposiciones Académicas explícitas en los lineamientos generales y el PDI 2017-2021 de la Universidad de Sonora

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición	Códigos	Definición
Desarrollo de autoaprendizaje	Aquellas tendencias que poseen los académicos para facilitar en los estudiantes la dirección, control y evaluación de su forma de aprender	Trabajo en equipo	Actividades planeadas por los profesores que se llevan a cabo para que los alumnos de forma coordinada y con apoyo mutuo pueden alcanzar objetivos y metas propuestas por el profesor.	Tareas en equipo: textos o presentaciones orales	Exposición estructurada de ideas acerca de un tema determinado con la finalidad de informar y/o convencer, a partir de un esquema oral o escrito preparado por un grupo de estudiantes.
				Evaluación en pares	Actividades en las cuales los estudiantes logran identificar las fortalezas y debilidades propias y de los compañeros.
				Mesa de discusión	Forma de discusión oral estructurada para conversar y argumentar un tema en la que participan varios estudiantes.
		Creatividad e innovación	Actividades planeadas por los profesores para que los alumnos puedan desarrollar, inventar o crear nuevas asociaciones de ideas o conceptos conocidos y que produzcan soluciones originales o productos nuevos.	Elaboración de materiales gráficos y visuales	Producto visual con imágenes que se reproducen, en el cual se presentan ideas de manera original y visualmente atractiva, se argumenta
				Soluciones novedosas	Producto en texto o presentación oral que presenta soluciones viables y novedosas para una problemática que estudiada.
Desarrollo de habilidades del pensamiento	Es la tendencia que poseen los profesores para fomentar en los alumnos el desarrollo de procesos mentales que les permitan resolver cuestiones como la expresión lógica de ideas, identificar situaciones y relacionarlas a partir de conocimientos ordenados que se transmiten en cada curso.	Análisis de la información: comunicación oral y escrita	Actividades que describen los profesores y que buscan que los alumnos identifiquen los componentes de un texto, para posteriormente expresar a través de discursos orales o escritos, acuerdos o desacuerdos, que aporten opiniones e información de los textos revisados.	Ejercicios de escritura	Exposición breve escrita que contiene un conjunto de ideas fundamentales relacionadas con un tema. La exposición en texto puede ser en prosa para analizar, interpretar y evaluar, o expresar opiniones bien fundamentadas para persuadir al lector.
				Discusiones y presentaciones orales	Forma de discusión oral para conversar y argumentar un tema de forma individual frente a los otros.

Disposiciones Académicas explícitas en los lineamientos generales y el PDI 2017-2021 de la Universidad de Sonora

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición	Códigos	Definición
Desarrollo de la capacidad de cambio	Tendencias académicas para desarrollar en los estudiantes una capacidad de adaptarse a su entorno y ser flexibles en las relaciones que se establecen con el mismo. Por entorno se entiende, ambiente físico y académico universitario.	Flexibilidad y vinculación	Involucra ideas de cambios que poseen los profesores, en cuanto a planes de estudio, cursos no presenciales, y transversalidad de contenidos y evaluaciones; Al igual que talleres y laboratorios a partir de los cuales los académicos motivan a los estudiantes de la institución para que asistan y así complementar su formación y contribuir a la atención de los problemas de su entorno.	Trabajo de campo	Espacio donde se realizan trabajos o estudios relacionados directamente con las problemáticas regionales, y que los profesores invitan a sus alumnos a asistir.
				Contenidos evaluados por dos o mas materias	Evaluaciones realizadas por profesores de distintas materias, cuyo producto final incluye contenido que demuestre dominio de las materias en cuestión de una forma en que estos conocimientos se encuentren entrelazados.
				Asistencia a congresos	Los profesores impulsan a sus alumnos a asistir a reuniones académicas que complementen los conocimientos adquiridos.
		Movilidad	Se refiere a un proceso diseñado por la universidad que facilita la estancia de los alumnos en otras instituciones ya sea nacionales o extranjeras para que realicen y/o participen en proyectos educativos o de investigación; Los profesores promueven estas actividades con sus alumnos.	Prácticas profesionales dentro o fuera del país	Los profesores animan a los estudiantes a realizar prácticas profesionales y hablan de la importancia de las mismas en su preparación
				Estancias académicas	Los profesores promueven con los estudiantes instituciones y colegas con quienes puedan ir a colaborar académicamente.
				Campañas de sustentabilidad (reciclaje, etc.)	Actividades organizadas por profesores y alumnos que involucren al resto de la comunidad universitaria con el fin de difundir y concientizar sobre temas de sustentabilidad.
		Cuidado del medio ambiente	Los profesores incorporan en el mayor sentido posible el significado de sustentabilidad para favorecer en los universitarios una cultura del manejo y uso responsable de los recursos naturales, energéticos y materiales como componentes básicos.	Trabajos en clase con enfoque en sustentabilidad	Actividades académicas dentro del aula que tenga como fin analizar temas de sustentabilidad en la región o en el resto del país.

Disposiciones Académicas explícitas en los lineamientos generales y el PDI 2017-2021 de la Universidad de Sonora

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición	Códigos	Definición
Desarrollo del pensamiento crítico	Todas aquellas inclinaciones de los profesores por desarrollar en sus estudiantes el análisis del mundo que los rodea. Actividades planeadas por profesores que lleve a los alumnos a entender y evaluar de manera organizada, para luego interpretar y representar ese conocimiento nuevo relacionado con su ambiente inmediato.	Ubicar problemas, analizar soluciones y presentarlas	Habilidad a la que hacen referencia los profesores para desarrollar, a través de diversas actividades, que el estudiante logre situar o localizar un hecho, situación o cuestión que precise de una solución.	Visión crítica del entorno	Actividades que se caracterizan por precisar situaciones únicas que son analizadas en el aula con fines explicativos
				Selección crítica de la información	Actividad que busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de identificar y contrastar la información que se obtiene de diversas fuentes, con el fin de seleccionar la adecuada para los fines educativos planteados por el profesor.
				Análisis de textos	Ejercicio que obliga a los estudiantes analizar la información contenida en periódicos, artículos, libros de texto, etc. que pueden ser regionales, nacionales e internacionales, con fines predefinidos por el profesor.