



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

**SOBRE EL ANÁLISIS CURRICULAR O LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE DE
LA LICENCIATURA EN HISTORIA EN TORNO AL PLAN DE ESTUDIOS**

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ABISAÍ CRUZ ÁLVAREZ

ASESORA: DOCTORA ROSA MARTHA GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, Febrero, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

**SOBRE EL ANÁLISIS CURRICULAR O LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE DE
LA LICENCIATURA EN HISTORIA EN TORNO AL PLAN DE ESTUDIOS**

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ABISAÍ CRUZ ÁLVAREZ

ASESORA: DOCTORA ROSA MARTHA GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ

Febrero, 2018

Agradecimientos

A:

Mi madre Rocío, mujer ejemplo de perseverancia, por creer en mí, ser mi principal soporte en todos los ámbitos de mi vida y, sobre todo, por su amor incondicional. Sin ella jamás habría llegado tan lejos.

Ramsés, mi hermano, por tenderme su mano en todo momento y siempre orientarme en los momentos más difíciles.

Calvin, mi hijo y compañero de vida de cuatro patas.

Mi asesora, la Dra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez, por ser mi mentora y brindarme su confianza en la realización de este proyecto. Siempre estaré en deuda con usted.

Las personas y amigos que siempre se tomaron un momento para brindarme su apoyo, darme consejo y compartir conmigo esta aventura: Miguel, Ricardo, Yayo, Leonardo, Alberto, Julieta, Wendy, Michelle, Zeltzin, Elizabeth, Valeria, Bladimir y Ángela.

La Doctora Rebeca López Mora, por la oportunidad de colaborar con la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia.

Todos aquellos que estuvieron durante este proceso.

Gracias.

Índice de Contenidos

Introducción.....	I
I – Requerimientos y Necesidades	1
I.1 - Justificación.....	1
I.2 – Planteamiento del Problema	2
I.3 - Preguntas de Investigación.....	7
I.4 - Objetivos	7
I.5 - Argumento Central	8
I.6 - Encuadre Metodológico	9
I.7 Contexto institucional	10
I.7.1 La Expansión de la Universidad a través de las Unidades Periféricas.....	11
I.7.2 El Papel de la Autonomía en las Tareas de la Universidad	12
II – Sobre el Currículo	13
II.1 - El Concepto de Currículo	13
II.2 - Diversos Enfoques	14
II.2.1 La Perspectiva Clásica	14
II.2.2 El Modelo Modular por Objetos de Transformación.....	19
II.2.3 Modelo Constructivista	25
II.3 El Eclectismo Reflexivo como Característica de la Elaboración de los Currículos.....	29
III – Sobre la Estructura del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia y la Necesidad de su Reestructuración.....	31
III.1 – Sobre los Modelos Presentes en los Planes de Estudio de la Universidad. 33	
III.1.1 El Modelo Curricular de Ralph Tyler	34
III.1.2 El Modelo Curricular de Estructura de las Disciplinas.....	39
III.1.3 Perspectivas Encontradas.....	43
III.2 - El Diseño de los Currículos en la Universidad desde las Dos Perspectivas 45	
III.3 - El Plan de Estudios de Historia	46
III.4 - Consideraciones Entre La Guía para la Modificación y el Plan de Historia.. 48	
III.4.1 La influencia de las Competencias y la misión de la Facultad	49
III.4.2 El pensamiento Eficientista en el Plan de Historia	51
III.5 - El Diagnóstico del Plan	52
III.5.1 La Noción de Diagnóstico.....	53
IV – Estudio Sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la FES-Acatlán	56
IV.1 - Propósito del estudio	56
IV.2 - Objeto de Estudio	57

IV.3 – Constructo: El estudiante de la Licenciatura en Historia de la UNAM-FES Acatlán.....	58
IV.4 - Ruta Metodológica	61
IV.4.1 Definición de dimensiones e indicadores	61
IV.4.2 Dimensiones e indicadores del Constructo: El estudiante de la Licenciatura en Historia de la UNAM-FES Acatlán.....	62
IV.4.3 Diseño del instrumento para el levantamiento de información.....	64
IV.5 Cuestionario Tipo	66
IV.7 - Gráficas De Resultados Generales	74
V - Análisis de los Resultados del Estudio	76
V.1 Tendencias de estudiantes de Tercer Semestre	76
V.1.1 Identificación General	76
V.1.2 Trayectoria Formativa	77
V.1.3 Plan de Estudios.....	79
V.1.4 Institucional.....	81
V.2 Tendencias de estudiantes de Quinto Semestre.....	82
V.2.1 Identificación general	82
V.2.2 Trayectoria formativa	83
V.2.3 Plan de estudios	86
V.2.4 Institucional.....	87
V.3 Tendencias de estudiantes de Séptimo Semestre	89
V.3.1 Identificación General	89
V.3.2 Trayectoria Formativa	90
V.3.3 Plan de Estudios.....	93
V.3.4 Institucional.....	94
VI – Orientaciones Para la Reestructuración Curricular a partir del Resultado del Diagnóstico.....	97
VI.1 Acciones derivadas del estudio	101
VI.1.1 Sesión de Presentación de Resultados del Estudio	101
VI.1.2 Curso “Diseño y Elaboración de Planes y Programas de Estudio”	102
Conclusiones.....	104
Abreviaturas	108
Referencias	109

Índice de Figuras

Tabla 1. Distribución de Conglomerados de acuerdo a los Semestres	72
Gráfica 1.....	74
Gráfica 2.....	74
Gráfica 3.....	75
Gráfica 4.....	75

Introducción

El campo curricular y sus dimensiones como un área de desempeño profesional de la Pedagogía adquiere una gran importancia en la referente el desarrollo de los planes y programas de las universidades, pues son la principal fuente de nuevos conocimientos, ya que, como señala la UNESCO (Didriksson, 2008), se encargan de apoyar el progreso social y de brindar y transmitir dichos conocimientos a los estudiantes; que pueden ser de mayor o menor importancia según la forma en que se trabajen y se adapten a las necesidades de la sociedad actual.

El responder a las demandas de una sociedad cambiante, es un proceso que se ve reflejado en los currículos de las universidades, por medio de los proyectos educativos que plantean para los estudiantes que forman parte de la matrícula de estas instituciones, y que quedan expresados de manera formal en los planes y programas de estudio de cada una de las licenciaturas que conforman su oferta.

Los currículos de las universidades necesitan contar con características que les permitan formar profesionales capaces de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento a medida que ésta avanza (Pansza, 1993), lo que exige una adaptación constante a la evolución de la misma; planteando, como un requerimiento, la actualización y por consecuencia la reestructuración de los planes y programas de estudio en el momento en que se considere que los que están vigentes no se encuentran en condiciones de brindar las herramientas necesarias para que los profesionales puedan hacer aportaciones pertinentes, desde sus disciplinas a la sociedad.

El presente trabajo se diseñó como una investigación con miras a realizar aportaciones a la Universidad en el campo del currículo, específicamente en lo relacionado con sus planes de estudios, tomando como punto de partida el proceso, aun en curso, de reestructuración del plan de estudios de la licenciatura

en Historia de la FES Acatlán, puesto que el apoyo e intervención pedagógica es necesaria para el logro de los procesos formativos.

La necesidad expresada por la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia fue la de hacer un análisis de dicho documento desde la mirada de los estudiantes, al ser ellos quienes lo viven y transitan en su proceso de formación profesional de manera acorde a lo que es planteado en él.

Dando respuesta a esta necesidad, y en apoyo a la Comisión Revisora se realizó el estudio que se presenta en este trabajo, sobre las percepciones formativas de los estudiantes en relación con el Plan de Estudios Vigente, proceso para el que se elaboró y aplicó un instrumento para el levantamiento de información, que permitió sistematizar las percepciones y expectativas de la comunidad estudiantil de la Licenciatura en Historia, con la finalidad, no sólo de recuperar la voz del estudiantado, sino de atender las necesidades y expectativas a través de una serie de orientaciones dirigidas a la propuesta curricular que se tiene que articular por parte de la Comisión, de manera que les permita incidir, tanto en los procesos formativos para el saber y la investigación, como para el desarrollo de competencias laborales.

Partiendo de los requerimientos que este proceso investigativo implica, los capítulos que componen este documento se desarrollan de la siguiente forma, en el primero se tratan los planteamientos metodológicos y se da una breve contextualización para una mejor comprensión sobre el fenómeno a estudiar.

El capítulo dos trata de manera más detallada los aspectos relacionados al currículo, las teorías más influyentes, sus características y las problemáticas que en ellas se encuentran.

Dando continuidad a lo anterior, en el tercer capítulo se realiza un pequeño análisis sobre la configuración más concurrente presente en los planes de estudio de la universidad, lo que permite comprender de qué manera está estructurado el correspondiente a la licenciatura en Historia; se abordan los requerimientos que la

Comisión Revisora tiene que cumplir para la propuesta de modificación del plan de estudios vigente, acordes a la guía que da la Universidad para la modificación de los planes de estudios, en torno a la que también se hacen una serie de consideraciones de acuerdo a su estructura y planteamientos, y; además, se explica desde que visión se realiza el estudio correspondiente, para la recuperación de las opiniones de los estudiantes y su análisis.

Posteriormente, en el capítulo cuatro se procede al estudio realizado, explicando la forma en que se elaboraron y fundamentaron cada uno de sus componentes: el constructo de investigación, las dimensiones y el establecimiento de indicadores atendiendo al proceso metodológico de investigación aplicada, con miras a obtener información válida y confiable que sustente las decisiones del Comité en el desarrollo del proceso de reestructuración y acreditación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia.

En el capítulo cinco se exponen los resultados del estudio, interpretando los porcentajes obtenidos en cada una de las preguntas del instrumento aplicado en los diversos semestres de la Licenciatura en Historia y haciendo un análisis de los aportes que los estudiantes hacen al plan.

Previo al cierre de este trabajo, en el capítulo seis se agregan las orientaciones pertinentes derivadas del análisis de los aportes de los estudiantes, señalando las características más generales que éstos encuentran en el Plan, que pueden servir para conocer a grandes rasgos los resultados arrojados de este trabajo. Además, como complemento, se describen las actividades que se desprendieron de este estudio y que también fueron de ayuda para la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia.

Finalmente, se exponen las conclusiones resultantes del trabajo, presentando una serie de reflexiones en torno al trabajo, sus alcances y el proceso que conlleva; los aportes que hace al desarrollo personal y del pedagogo; así como los elementos a los que se le puede dar seguimiento luego de su culminación.

I – Requerimientos y Necesidades

I. 1 - Justificación

Esta investigación se enfoca en aportar elementos pedagógicos para el proceso de reestructuración y actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la FES-A, partiendo de los aportes que los estudiantes, como sujetos que viven el currículo, pueden hacer. Esto resulta importante dado que se atiende un fenómeno de carácter educativo al interior de la FES-A, que está directamente relacionado con los procesos formativos de los profesionales de la licenciatura en Historia.

Los hallazgos que se obtengan de esta investigación buscan servir para: realizar la fundamentación del Plan de Estudios, específicamente en los planteamientos formativos de la disciplina histórica para la satisfacción de las necesidades de la sociedad; la incorporación de conocimientos actualizados para el adecuado ejercicio profesional, lo que permite el establecimiento de un nuevo perfil de egreso que considere éstos, y la estructuración equilibrada del plan en cuanto a sus niveles de complejidad, de manera que se cuente con mayores posibilidades de éxito en la formación de los estudiantes de la disciplina.

El desarrollo de este trabajo, pretende atender a un campo de especialización profesional muy importante para el pedagogo: el currículum, en cuanto a los significados y representaciones que asume no sólo para su desempeño profesional, sino para la explicitación de los procesos educativos, en función de que se recuperan las aportaciones que se pueden realizar desde la perspectiva pedagógica a los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Por ello, el tránsito de la teoría a la práctica en el campo curricular, es un paso importante que en algunas ocasiones resulta complejo para los estudiantes, por lo

que realizarlo es un avance en el desenvolvimiento profesional del pedagogo, mientras que desarrollarlo bajo el formato de una tesina permite mostrar el conjunto de herramientas, habilidades y conocimientos que se necesitan para esta tarea.

I.2 – Planteamiento del Problema

En el proceso que representa la reestructuración y actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán, se obedece a distintas causas y necesidades, si bien la Universidad en general tiene la responsabilidad de realizar el análisis de los planes y programas de las Licenciaturas con las que cuenta, pues está estipulado marcos normativos en los que está inserto, es pertinente buscar la razón por la que, independientemente de la labor institucional, la Universidad lleva a cabo dicha tarea y entender cuál es la situación actual de esta labor al interior de esta institución.

La Universidad, como parte del marco normativo que la legisla, establece por medio del Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio (RGPAEMPE), en su Artículo 5º, que anterior a la elaboración de cualquier plan se tiene que presentar un anteproyecto que cuente con:

“a) Un análisis diagnóstico de las condiciones y necesidades científicas y sociales;

b) Un estudio de factibilidad, y

c) Un análisis de la pertinencia social” (UNAM, 2015)

Mientras que, en el caso específico de modificación de un plan ya establecido, menciona en su Artículo 16 que:

La modificación de un plan de estudios se basará en las revisiones y evaluaciones del mismo, en el análisis del estado actual de los campos de conocimiento y en las demandas del contexto académico, institucional, social y laboral. Incluirá un análisis de los requerimientos institucionales para hacer viable la modificación del plan de estudios (UNAM, 2015).

A partir de estos lineamientos es que se puede reconocer de manera institucional la obligación a la que está sujeta la Universidad para la evaluación de los planes y programas de estudio con los que cuenta en sus diversos niveles educativos. No obstante, al interior de esta institución no existe claridad con respecto a lo que la evaluación del currículo refiere y como trabajarla, pues son muchas las perspectivas que convergen y que han sido aplicadas como modelos metodológicos para realizar esta tarea, por lo que no existe un modelo totalmente definido que permita su trabajo, situación que se deriva de la problemática misma del currículo como campo de conocimiento.

La noción de una evaluación curricular al interior de la Universidad, al igual que la conceptualización del currículo en su totalidad, está fragmentada, debido a las múltiples significaciones que los diversos autores manejan para conceptualizarlo (Díaz-Barriga, 2003). De acuerdo con Díaz-Barriga (1996), cada perspectiva curricular busca la forma en que la evaluación se relacione con todas las partes del currículo, lo que termina provocando que “por pretender abarcar la variedad de aspectos que constituyen el diseño curricular tal evaluación se [ubique] en una constante ‘indefinición conceptual’” (p.34). Esto ocasiona que cualquier objeto que se estudie referente al plan se le considere una evaluación, cosa que por supuesto depende de la perspectiva curricular desde la que se le aborde.

En la mayoría de los casos existe una tendencia más bien técnica con respecto a este proceso (Díaz-Barriga, 1996), que se busca arrojar datos que se han de interpretar para ser tomados como base para la toma de decisiones para la modificación del plan, cosa que concuerda con lo planteado por el RGPAEMPE

(2015) en los Artículos previamente citados, en lo respectivo a la factibilidad y la respuesta que se da a las demandas de la sociedad y lo laboral.

Recuperando de manera concreta las nociones de evaluación presentes que se obtienen de los modelos más desarrollados en el campo curricular (que serán explicados ampliamente más adelante) nos encontramos con que: desde la perspectiva clásica, desarrollada fundamentalmente por Tyler (1973) y Taba (1974), la evaluación está centrada primordialmente en la medición de los aprendizajes, pues se pregunta de qué manera se puede comprobar si estos han sido alcanzados con éxito; mientras que, en el modelo constructivista, fundado principalmente en los planteamientos de Vygotsky y Piaget, esta parte del campo curricular se centra en los procesos de aprendizaje y su re-significación, prestando atención al desarrollo que viven los estudiantes durante el periodo académico.

En su mayoría, las distintas propuestas relacionadas a evaluación que se han desarrollado por diversos teóricos parecen enmarcarse en lo resaltado por Díaz-Barriga (1996). Son modelos que perciben a la evaluación como un problema de carácter técnico. Ejemplo de esta situación es el modelo para el mejoramiento de los sistemas de educación, denominado CIPP, elaborado por Stufflebeam (1987) quien propone la evaluación como un esquema operativo, por medio de un conjunto de técnicas, donde se tienen que tomar en cuenta cuatro elementos fundamentales para su realización: el contexto, la entrada o insumos, el proceso y los productos.

En cuanto a México, Alicia de Alba (1991: 120) menciona que en este país existen dos tendencias respecto a la evaluación: a) Una de corte técnico e eficientista centrada en datos y comprobaciones exhaustivas, y; b) otra más influenciada de aspectos sociales, sin embargo, para esta última considera que solo existen experiencias que han buscado aportar elementos conceptuales.

Dentro de esta tendencia eficientista, y por lo tanto de tipo clásica, se encuentran un gran número de antecedentes de gran relevancia, tales como:

- La propuesta de Astin y Pannos (1987), muy similar al modelo CIPP, que fue llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad;
- El trabajo de Arredondo (1980) y De Alba (1986), centrado en la evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio, que fue utilizado para evaluar el plan de estudios de Psicología de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza, donde se buscó atender al ordenamiento congruente entre las asignaturas del Plan de Estudio y los perfiles establecidos en éste;
- La experiencia de Islas (1980) quien aplicó el modelo de Stufflebeam (1987) al Plan de Estudios de Medicina de la Facultad del mismo nombre de la UNAM;
- El modelo realizado por Glazman e Ibarrola (1978) que, desde la consideración del currículo como un sinónimo de plan de estudios, ubica a los objetivos como el eje que dirige la metodología para su construcción y busca la forma de hacerlos operativos de tal manera que lleven a los alumnos a dominar la profesión, por lo que su evaluación está centrada en comprobar el éxito de éstos, y;
- La visión de Pansza (1993), que aborda el currículo como un problema de investigación que requiere de técnicas del mismo tipo para llevar a cabo el trabajo curricular. Pone como ejes de la evaluación a la congruencia interna de los planes, de la misma manera que De Alba (1986), y la externa, que plantea tomar como objeto a la realidad misma, aunque toma como principales referentes para su construcción al campo laboral y la opinión de los especialistas, reflejando la influencia de la noción de Diagnostico de Necesidades de Tyler (1973).

De la recuperación de estas experiencias, es posible observar que lo planteado por Díaz-Barriga (1996) respecto al problema evaluativo es cierto. La mayoría de

los modelos son de carácter técnico y plantean análisis enfocados a la eficiencia de los planes y su respuesta al campo labor, dejando de lado el desarrollo la parte teórica del currículo, existiendo así una división entre éstos elementos.

En el repaso de propuestas realizado previamente, encontramos que en el marco de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-A), no existen experiencias bien registradas o documentadas que permitan conocer procesos evaluativos en alguna u otra tendencia de acuerdo con De Alba (1991). Si bien la FES-A está inserta en la Legislación Universitaria y se revisan los planes con la frecuencia que se indica en el RGPAEMPE (UNAM, 2015) estos procesos no se llevan a cabo bajo alguna metodología o propuesta de evaluación concreta.

A esta situación se le agrega que aun cuando existen departamentos dentro de la Institución que llevan a cabo trabajos relacionados a problemáticas pedagógicas (tales como el Departamento de Investigación Educativa, el Programa de la Licenciatura en Pedagogía y la Unidad de Planeación), no cuentan con una área que sea responsable directa de llevar a cabo procesos de evaluación curricular o desarrollarlos, por lo que recurren a los diferentes sectores institucionales ya existentes para apoyar a dichas tareas y así lograr cumplir con lo que se plantea en los marcos legislativos en relación a la evaluación.

Finalmente, es posible decir que, derivado de la problemática del campo curricular sobre su definición, la falta de un referente establecido de manera adecuada y consensuada para el desarrollo de la evaluación curricular provoca que en el caso de la UNAM, se recurra a modelos o experiencias que parten de metodologías técnicas sobre la evaluación que no terminan por desarrollar teóricamente la evaluación y se limitan a mediciones de efectividad con relación al contexto laboral y ámbitos específicos en los que se pueden desempeñar las profesiones, dejando de lado lo social y el crecimiento de las disciplinas.

I.3 - Preguntas de Investigación

- ¿En qué medida el proceso de evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia responde a los enfoques teóricos de la evaluación curricular?
- ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes de la licenciatura en Historia sobre la satisfacción de sus necesidades de formación por parte del plan de estudios vigente?
- ¿Qué elementos específicos del plan de estudios vigente requieren ser reformulados para lograr una formación profesional adecuada con relación a las necesidades sociales que puede satisfacer la disciplina histórica?

I. 4 - Objetivos

General: Analizar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia y su proceso de reestructuración con respecto al estado actual de la evaluación curricular en la FES Acatlán y los referentes teóricos del campo del currículo.

Particulares:

- Examinar los alcances formativos del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Historia con relación a las necesidades formativas de los estudiantes.
- Analizar el diseño y contenido del plan de estudios, a partir de los resultados del estudio, en torno a la reestructuración del Plan de Estudios.
- Aportar elementos para la toma de decisiones y acciones por parte del Comisión Revisora del Plan de Estudios de la licenciatura en Historia.

I.5 - Argumento Central

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán, aprobado en 2005, debe someterse a la reestructuración periódica y regular, en esta ocasión la comisión encargada de los cambios decidió incorporar las necesidades formativas que plantean los estudiantes que actualmente cursan la Licenciatura en Historia bajo este plan.

Esta decisión obedeció a la necesidad de incluir conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarios, tanto en el proceso formativo del Licenciado en Historia como en el ejercicio de la profesión, incorporando los requerimientos planteados por el contexto y los entornos social, cultural y laboral. Sin las aportaciones de los estudiantes y de los profesionales de esta disciplina, no es posible realizar un proceso de análisis sobre los procesos históricos del país, el devenir de los sujetos que la integran y el enlace entre los distintos acontecimientos de la actualidad con sus antecedentes históricos.

La organización de un currículo ajeno a las realidades y complejidades de los sujetos no adquiere mayores significaciones, que aquellas que puede obtener desde un listado de asignaturas y el planteamiento de objetivos hipotéticos y desarticulados. Ejercicio que en algunas IES se repite sin mayor reflexión ni conocimiento del diseño curricular, por lo que se propone la participación del profesional de la pedagogía, para que realice las lecturas contextuales, formativas y de profesionalización que un plan de estudios debe incluir, tomando como referente inicial de la construcción la realidad de los sujetos que se vinculan con el plan de estudios.

I.6 - Encuadre Metodológico

Tipo de investigación:

El tipo de investigación que se va a usar de acuerdo con los objetivos del proyecto, es descriptiva - documental. Descriptiva porque se va a acudir al campo para obtener información por parte de los estudiantes sobre su experiencia formativa con el plan de estudios vigente; y es documental porque se va a hacer una revisión de los documentos correspondientes al plan de estudios de historia, la guía de trabajo para la reestructuración elaborada por la Universidad y la bibliografía necesaria para el marco teórico del proyecto.

Enfoque:

El enfoque a utilizar será mixto, pues, como se verá más adelante, es necesario abarcar una gran variedad de aspectos relacionados con el objeto de estudio. Esto implica el trabajo asociado entre datos cuantitativos, que den cuenta de las tendencias, amplitud y rangos valorativos de las respuestas de los estudiantes de la licenciatura en historia, así como cualitativos, que aporten elementos más subjetivos sobre las opiniones relacionadas con el plan de estudios. El resultado de esta vinculación posibilitará, como concibe Sampieri (2010), una comprensión y generalización del objeto de estudio.

Metodología:

En función de este enfoque, el método planteado para la elaboración de este proyecto será a partir de un diseño anidado concurrente de modelo dominante (Sampieri, 2010), que establece la aplicación de un modelo (ya sea cuantitativo o cualitativo) con mayor prioridad, al que se le incorporan elementos del otro, con la finalidad de enriquecer el estudio y tener una visión más holística de lo que se estudia.

Técnica:

La técnica planteada para la recolección de datos es un cuestionario estandarizado. El instrumento aplicado se diseñó principalmente con preguntas cerradas; por escala de Likert (de las que sus resultados serán cuantificados para su adecuado análisis conforme a sus frecuencias) incluyendo un apartado de preguntas abiertas.

A partir de los resultados obtenidos, el análisis se realizará de manera interpretativa, sin limitarse a la descripción de los datos estadísticos, para así conocer el significado y sentido de los datos recaudados, lo que permite desarrollar las interpretaciones y conclusiones del estudio desde el trabajo conjunto de ambos enfoques de la investigación (Samiperi, 2010).

I.7 Contexto institucional

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una de las universidades más importantes de América Latina, posicionada en el lugar 160 del prestigioso Academic Ranking of World Universities, elaborado por el Centro de Universidades de Clase Mundial de la Universidad Jiao Tong de Shanghái, China (ShanghaiRanking Consultancy, 2016), ubicándose entre las mejores posiciones de las Instituciones de Educación Superior (IES) de habla hispana, si bien este ranking refleja los desempeños y logros más destacados en los ámbitos de investigación, publicaciones y premios obtenidos por los resultados de dichas investigaciones, estos datos reflejan la importancia que tiene en el mundo la UNAM en el ámbito de la educación superior y en la sociedad mexicana, como la universidad más importante del país y la principal formadora de profesionistas en el mismo. Es este último punto, probablemente, el que representa una de las mayores responsabilidades, en la medida en que la Universidad, concibe y gestiona los recursos necesarios para la formación de profesionales e investigadores en distintos campos disciplinarios.

I.7.1 La Expansión de la Universidad a través de las Unidades Periféricas

Entre la gran cantidad de oferta académica y de servicios que ofrece la Universidad, se destaca la diversidad de Escuelas y Facultades periféricas y foráneas, que se encuentran en distintos puntos de la República Mexicana. Entre sus Facultades hay cinco que se ubican en el área metropolitana, las Facultades de Estudios Superiores, nacidas bajo la denominación de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) durante la década de los 70's, como parte del proyecto de descentralización de la UNAM, a fin de ampliar la cobertura en educación superior; mismas que a partir de 2004 transitaron a la categoría de Facultades, debido a la incorporación de los posgrados y la acreditación de los mismos, convirtiéndose de este modo estas facultades en referentes académicos de la UNAM y particularmente de Ciudad Universitaria, puesto que se han destacado tanto por las trayectorias institucionales, como el desarrollo académico, la oferta académica y sus aportaciones a los ejes de investigación y difusión de la cultura; lo que hace evidente el compromiso permanente de la Universidad con la formación profesional de los estudiantes del país, la investigación y la difusión de la cultura (UNAM - FES Acatlán, S.F.).

Contando con Licenciaturas y Posgrados en las áreas: Humanística, de Diseño y Edificación, Ciencias Jurídicas, Matemáticas e Ingeniería y Ciencias Socioeconómicas (UNAM - FES Acatlán, S.F.) incluyendo tres licenciaturas en la modalidad del Sistema de Universidad Abierta la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-A) se encuentra en un proceso constante de revisión y acreditación de su oferta académica a través de los organismos externos encargados de dicha tarea.

De este modo la Facultad de Estudios Superiores Acatlán no queda exenta de este compromiso, por lo que actualmente es reconocida como una de las Facultades más importantes del país, gracias al desarrollo y prestación de servicios a las comunidades interna y externa de la institución, la matrícula de

profesores y estudiantes, oferta académica y actividades culturales que se ofrecen.

I.7.2 El Papel de la Autonomía en las Tareas de la Universidad

Obtenida formalmente en la Ley Orgánica de 1929 (Narro, 2009), la autonomía de la Universidad permite que ésta pueda regularse y gobernarse de manera propia, lo que conlleva una gran responsabilidad, pues ambas tienen una relación recíproca, es decir, una implica a la otra. En este sentido, la Universidad debe preocuparse por: a) elegir a sus autoridades, b) definir las tareas a desempeñar en relación a la docencia y la investigación, c) presupuestos, d) difusión de cultura, e) licenciaturas, f) posgrados y, g) la elaboración de los planes y programas que conforman su oferta educativa (León-Portilla, 2006).

Estas responsabilidades, enmarcadas como parte de la autonomía, exigen la atención hacia los métodos que le posibiliten desarrollar y establecer de manera adecuada cada una de ellas. Para el ejercicio docente, el posicionamiento en torno a la impartición de clases: en la investigación, su impulso y la construcción de nuevos saberes; en la difusión cultural, el ofrecimiento de nuevas perspectivas y, en el caso de los planes de estudios, su adecuada elaboración e implementación

Como consecuencia de esto, el trabajo de los planes de estudio requiere de una metodología que guíe este proceso, un posicionamiento con respecto al campo curricular que solo la Universidad misma puede elegir.

II – Sobre el Currículo

El currículo, como campo de conocimiento de la pedagogía surge de la necesidad de articular una producción conceptual en torno a:

La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica [...]; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados... (Díaz Barriga, 2003: 4)

Lo anterior conlleva una amplia labor en torno a saberes multidisciplinares que permitan entender lo que es el currículo y llevar a cabo su trabajo de manera adecuada.

II.1 - El Concepto de Currículo

Comprender lo que es el currículo y lo que implica se constituye como algo complejo, ya que el concepto cuenta con un gran número de definiciones y visiones. Bolívar (1999) considera que este término está sesgado en cuanto a sus valoraciones, es decir, que no existe un acuerdo común entre los especialistas en el campo pedagógico y, por consecuencia, en la sociedad que establezca qué es o qué debe ser, dejando múltiples maneras de interpretarlo, caracterizarlo y por lo tanto de trabajarlo, lo que al final termina por no esclarecer el término, ni explicarlo, dejándolo con una ausencia de significado (Díaz-Barriga, 2003).

Teniendo en cuenta esta problemática, Posner (2004) recupera diversas concepciones y perspectivas, que agrupa, de acuerdo a sus características y similitudes, en torno a la conceptualización del currículo:

1. Alcance y secuencia: Entendiendo el currículo como una serie de objetivos o de resultados que se esperan al final de cada curso
2. Programa de Estudios: El plan propio de los cursos, donde se habla de los temas, los recursos y las formas de evaluación, es decir un plan para el trabajo.
3. Esquema de contenido: Un listado de contenidos a cubrir durante los cursos, ordenados y organizados en esquemas.
4. Estándares: El conjunto de habilidades y conocimientos que se espera tengan los estudiantes al finalizar un curso.
5. Libros de texto: Los materiales que se brindan a los profesores para guiar u orientar el proceso educativo.
6. Ruta de estudios: Los cursos, clases y requisitos que los estudiantes deben realizar.
7. Experiencias planeadas: Lo vivido por el estudiante que ha sido previamente planeado por la escuela para apoyar a su formación, en lo atlético, lo académico, social y emocional. (Posner, 2005).

Como se puede observar, son siete las perspectivas en las que el autor considera que se pueden agrupar la gran variedad de nociones referentes al currículo. Lo que permite comprender que con este amplio espectro de posibilidades para conceptualizarlo también hay una amplia gama de posiciones para abordarlo y trabajarlo.

II.2 - Diversos Enfoques

II.2.1 La Perspectiva Clásica

Como resultado de diversos antecedentes en torno al trabajo curricular, que si bien hicieron aportaciones no consolidaron al campo curricular como una disciplina, la propuesta curricular planteada principalmente por Tyler (que más tarde recibiría aportaciones de autores como Bruner, Taba o Bloom) es

considerado como el punto y aparte por muchos autores en el estudio del currículo (García, 1995), por lo que se considera que este modelo el más influyente en este campo, de ahí que sea nombrado como clásico.

De manera sintética, de acuerdo con Díaz-Barriga (1996) la propuesta curricular clásica o estadounidense, como él le llama, se puede agrupar de manera concreta en cinco puntos:

- 1) Diagnóstico de necesidades, referente a las carencias que hay que tomar en cuenta para poder elaborar objetivos, de acuerdo con Tyler (1973) se puede elaborar consultando como fuentes primarias a los alumnos, especialistas y sociedad;
- 2) Determinación de perfiles y objetivos, donde se establecen las metas a alcanzar como parte del proceso formativo, entendiéndolas como las conductas observables a alcanzar, por lo que los perfiles que se elaboran bajo este tipo de planes están constituidos por conocimientos, habilidades y actitudes que los profesionistas deben de tener y que sean medibles.
- 3) Estructuración del currículo, partiendo de los dos puntos previos se requiere establecer de qué manera se organizará el currículo; por asignaturas, módulos o áreas; lo que se define tomando en cuenta tres dimensiones: epistemológica, psicológica e institucional, desde las que se establece como se aborda la construcción del conocimiento, del aprendizaje y la relación que el plan tiene con la sociedad. En esta perspectiva se suelen estructurar los planes de acuerdo a la estructura misma de las disciplinas, por lo que es común ver una asignatura para cada disciplina o ciencia (Posner, 2004);
- 4) Elaborar planes y programas específicos por asignaturas, que se ocupa de establecer de manera formal una organización para el plan de estudios, es decir el mapa curricular, tratando su duración, créditos y requerimientos institucionales. Tyler (1973) plantea la necesidad de definir continuidad, secuencia e integración en el mapa curricular, indicando las relaciones entre los conocimientos, las asignaturas y como es que se apoyan unas con

otras al interior del plan, a lo que se incorpora la visión de Taba (1974) sobre la importancia de establecer nociones básicas como punto de partida para ordenar el contenido curricular, de manera similar a lo que planea Schwab (1964). Y;

- 5) Evaluación del plan de estudios, entendida para esta perspectiva de manera técnica, pues se centra en la medición y observación de la efectividad con la que el currículo logra el alcance de los objetivos, o conductas, planteadas desde el inicio de la construcción del currículo.

No obstante, esta agrupación no aborda en su totalidad las problemáticas inherentes a la perspectiva clásica, por lo que es necesario analizar sus alcances.

La perspectiva estadounidense, de acuerdo con Carnoy (1977: 293), fue propuesta en América Latina durante el siglo pasado como un intento de impulsar su área de influencia y difundir una educación que permitiera mantener el orden del imperio, así como para ser un apoyo para la expansión del capitalismo. Gracias a esto la educación será una forma de promover aquellos valores que privilegiaran a los intereses dominantes y favorecer al denominado “progreso” de la sociedad, dejando de lado la cultura humanística que existía en América Latina y que no daba los conocimientos necesarios para el avance científico y mecánico necesario (Puiggrós, 1980).

Estas influencias dominantes son encubiertas en la mayoría de las ocasiones por los requerimientos y objetivos planteados debido a que el desarrollo de los planes de estudio se ve inmerso en problemáticas de tipo prácticas. Por un lado, recuperando lo descrito previamente, el diagnóstico de necesidades planteado por Taba (1974) suele realizarse de manera precipitada pues *“existe la tendencia a remplazarlo por una ‘justificación’ que permita avalar una decisión previa con relación a un plan de estudios”* (Díaz-Barriga, 1996: 19). Mientras que en su realización más extensa las necesidades detectadas están en función de los intereses dominantes ya que sus valores están impuestos culturalmente, provocando que en lugar de atender a una realidad esta se oculte para lograr

atender los problemas que los alumnos enfrentaran en la vida adulta (Kliebard, 1970).

Por lo tanto, el resultado de estos intereses en el desarrollo, diseño y trabajo desde la perspectiva clásica hace que se centre en la formación del hombre industrial, preparado para la incorporación al mundo laboral y marginado de la interpretación e intelección del mundo. Esta bajo un modelo de formación de corte conductista, que privilegia el modelamiento de los individuos para la reproducción de conocimientos por medio el logro de conductas planteadas en forma de objetivos de aprendizaje, que son deseados durante los procesos formativos que están enfocados al desarrollo de habilidades técnico-profesiones, debido a que se debe de enseñar principalmente aquello que le es útil al sujeto de manera inmediata (Tyler, 1973).

Se puede comprender que el currículo es visto, desde este posicionamiento, como los objetivos a cumplir al final del periodo académico que buscan lograr modificar la conducta de los alumnos, pues sirven como punto de partida para la organización de los planes de estudios y son la base para la evaluación desde esta perspectiva, siendo así su eje principal.

En cuanto a la organización de los planes de estudio desde este modelo, como ya se ha mencionado, estos se suelen estructurar por asignaturas (Posner, 2004), costumbre que proviene de una larga tradición en las universidades y se realiza de manera automática (Taba, 1976). Partiendo de esto es que Díaz-Barriga (1996: 51) señala que las principales problemáticas de la estructuración de los planes en torno a asignaturas está en la fragmentación que se hace respecto a los conocimientos y la energía psíquica del docente y de los alumnos, en adición a las prácticas pasivas de estos últimos frente a los objetos de estudio.

La estructuración por asignaturas, al dividir a cada una de ellas como elementos desasociados, se inclina por una visión hipotético-deductiva de las ciencias, o positivista, donde los objetos del conocimiento se separan y se estudian desde sus leyes fundamentales, trayendo consigo que cada asignatura se centre en los

métodos y técnicas propias de cada ciencia o disciplina, haciendo necesario que el docente conozca de manera especializada la disciplina que imparte sin adentrarse a la relación existente con las demás áreas del conocimiento.

La práctica del docente también se ve influida en tanto éste atiende a grandes cantidades de alumnos durante los periodos académicos correspondientes a su asignatura, provocando que ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se tengan que acostumbrar a un cambio constante de personalidades, estilos de enseñanza por parte de los docentes y de aprendizaje de los alumnos, desgastándolos y renegándolos a una interacción exclusiva de transmisión de información.

Dicho papel que desempeña el alumno se ve reforzado por las teorías del aprendizaje que integran este tipo de currículo; el ya mencionado conductismo y la teoría de las facultades (Díaz-Barriga, 2006) que de manera común apuntan a la repetición de contenidos divididos en tantos fragmentos como sean posibles, de tal manera que lo más importante es cubrir una gran cantidad de estos y tenerlos memorizados, lo que, dependiendo de la asignatura, varía pues las más complejas requieren de un mayor esfuerzo en la memoria. Esto, reflejado en la experiencia académica que tienen los estudiantes, se puede observar en la manera en que están distribuidas las asignaturas por semestre, teniendo entre seis u ocho por cada ciclo escolar, de las que tienen que aprender (en el sentido de memorizar) los aspectos más fundamentales, haciendo aún más complicado atender a cada una de ellas adecuadamente por parte de cada alumno.

En función de estas características, la evaluación desde este modelo se ve influenciada por corrientes provenientes del ámbito administrativo y su preocupación por el control en los procesos industriales que lleva a cabo (Franklin, 1982). Estas ideas inciden en este planteamiento curricular al hacer que centre su atención en el aumento de la eficacia, cosa que solo se puede valorar de forma observable y medible.

La evaluación desde esta perspectiva cumple entonces la función de rendir cuentas del grado de eficacia en todas las actividades planteadas durante el proceso formativo, es decir, si se ha cumplido de forma exitosa los objetivos de aprendizaje planteados desde el inicio y si estos son de utilidad para aquellos que hayan transitado por este tipo de formación. De esta manera la principal problemática a la que se enfrenta este tipo de evaluación curricular en el modelo, es la de tener como objeto eje a la medición del aprendizaje de dichos objetivos, dejando de lado otros aspectos como puede ser el desempeño docente, la estructura del plan de estudios o la misma relación entre escuela y sociedad, que si bien se toma como parte del trabajo gracias a las aportaciones de Taba (1976), no constituye un factor clave en la evaluación que se plantea en esta perspectiva, por lo que se queda corta en cuanto a los aspectos que puede abarcar con relación al proceso formativo.

En resumen, las características del modelo tyleriano corresponden a uno adecuado para la formación para el trabajo, pero no para la relación del profesional con la sociedad. Es posible decir que esta perspectiva lleva a los alumnos a una producción en serie de adquisición de conocimientos y habilidades que probablemente replicaran en el campo laboral. La evaluación que se plantea desde este posicionamiento demuestra sus limitaciones al no ir más allá del control de variables y recolección de datos que no brindan elementos para un análisis más profundo en torno al fenómeno de enseñanza-aprendizaje que de aportaciones al campo curricular en toda su complejidad.

II.2.2 El Modelo Modular por Objetos de Transformación

En contraste al modelo tyleriano, tanto Margarita Pansza (1993) como Díaz-Barriga (1996) reconocen a la propuesta alternativa mexicana elaborada por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) – Xochimilco (Arbesú, 1996), a la que se refieren como Modular por Objetos de Transformación. El currículo desde esta modalidad busca un acercamiento lo más estrecho posible entre la sociedad y la

escuela, no obstante, Díaz-Barriga (1996) encuentra ciertas similitudes en los pasos metodológicos desde los que trabaja esta perspectiva, pues reconoce que de la misma manera que los planteamientos presentes en la propuesta de corte conductual, el modelo de los objetos de transformación también se puede agrupar en cinco fases muy concretas:

- 1) Marco Referencial, similar en cuanto a intenciones al diagnóstico de necesidades de Taba (1976), aunque resulta más completo en términos de contextualización. Aborda el desarrollo histórico-social en torno a las profesiones, las influencias económicas y gremiales que influyen en éstas y busca el análisis del mercado de la profesión y su vinculación con los diversos sectores sociales para determinar de qué manera se llevan a cabo las diferentes prácticas profesionales en la actualidad, así como cuáles son las dominantes, emergentes y las decadentes, en vez de generalizarlas para la producción en serie, como propone la perspectiva estadounidense;
- 2) Práctica Profesional, que, a diferencia de la definición de perfiles, no se basa en estándares muy generales sobre lo que debe de saber un profesional de alguna determinada disciplina sino en las prácticas que corresponden a la realidad social en la que se desenvuelven, por lo que pareciera más un ejercicio sociológico o político (Díaz-Barriga, 1996);
- 3) Estructuración Curricular, plantea organizar el currículo de una manera más globalizadora, por medio de módulos, que no sea tan fragmentaria como la estructura por asignaturas. Adopta los objetos de transformación como ejes para el currículo, pues éstos se constituyen como los objetos del aprendizaje, en tanto atienden un problema existente en la realidad, que sirve como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje y permite al sujeto actuar sobre su realidad para modificarla (Rodríguez, 2011);
- 4) Formulación de Módulos, a partir de los objetos, pretende que las asignaturas se integren de forma interdisciplinaria para abordar las problemáticas de la realidad. El plan de estudios ha de estar estructurado por módulos correspondientes a cada objeto de transformación y su

tratamiento por medio de las asignaturas que son necesarias para su tratamiento;

- 5) Evaluación, centrada al crecimiento de los alumnos y su relación con el contexto, se preocupa por la atención a las problemáticas planteada en los objetos de transformación y la integración de las disciplinas para ello.

Planteada como una alternativa, esta perspectiva se presenta con diversas diferencias del modelo abordado previamente, mientras que busca solucionar las principales problemáticas reconocidas en ella, sin embargo, cuenta con las propias, haciendo necesaria su revisión.

Como se ha mencionado, el modelo modular por objetos de transformación corresponde a una experiencia, de formulación de planes y programas, alternativa, desarrollada por parte de la UAM – Xochimilco, con miras a establecer un proceso propio alejado del modelo clásico. Aun con esto, las similitudes en cuanto al proceso metodológico son evidentes, en tanto se agrupan de manera similar (Díaz-Barriga, 1996), permitiendo hacer una comparativa en términos de dichas fases.

En lo correspondiente al diagnóstico de necesidades y el marco referencial, se puede decir que este modelo acorta en cierto sentido las diferencias entre sociedad y escuela mientras busca hacer que los estudiantes aborden problemas referentes a su realidad y contexto específico, aun así, no supera del todo la lógica utilitaria planteada en el modelo clásico. Si bien este último da elementos generales para la inserción al mundo laboral, busca darlos en razón de los intereses dominantes, por lo que agrupa solo aquello que sea útil para el desarrollo que estos establecen, esto establece así una similitud con la lógica de los objetos de transformación que brindan solo aquellos conocimientos que son esenciales para el tratamiento de aquello que está planteado en cada módulo y las prácticas que se necesitan (Díaz-Barriga, 1996).

En cuanto a la definición de la práctica profesional que se persigue con el modelo de la UAM – Xochimilco, éste se adentra de mejor manera a una contextualización

del ejercicio profesional de los sujetos, abarcando los aspectos que se exigen a los profesionistas en la actualidad y posiblemente en el futuro de su realidad más inmediata. La revisión, como se ha mencionado, parecida más aun proceso sociológico, marca la diferencia respecto al establecimiento de perfiles estandarizados, no obstante, su principal deficiencia esta, concordando como Pansza (1993: 51), en que separa muchas veces la relación entre teoría y práctica. A pesar de que el modelo busca que tanto docencia, investigación y el servicio profesional estén vinculados a un problema concreto, una mala aplicación y ordenamiento de estos elementos provoca que no se preste la suficiente atención a la formación teórica de los alumnos, dejándolos sin la posibilidad de que hagan aportes al desarrollo conceptual e intelectual de las disciplinas, por el hecho de estar preparados en metodologías orientadas a la solución de problemas concretos que pueden no servirle como una herramienta para el desarrollo teórico de su disciplina.

Desde esta perspectiva, el currículo es abordado tratando de ir más allá de las simples asignaturas, por lo que se entiende más como las experiencias que los estudiantes tienen respecto a las problemáticas que atienden, la forma en que las resuelven mediante la integración interdisciplinaria de los conocimientos y la forma en que los atienden. A diferencia del modelo estadounidense tienen como eje principal los problemas de la realidad que puede atender su profesión, o lo que es lo mismo, los objetos de transformación.

Siguiendo la lógica previa, la estructura del plan corresponde a un módulo para cada objeto de transformación, donde se estudia un problema relacionado a las clases más necesitadas que se busca abordar de forma interdisciplinaria, por medio del método científico, haciendo así el proceso enfocado a la atención de dichos problemas, superando el ordenamiento de las asignaturas. Es precisamente esta característica la que ocasiona que el plan carezca de flexibilidad para que los estudiantes puedan tener participación en la forma en que quiere orientar su formación, pues no permite que el alumno elija qué campos de la profesión le interesan más o cuáles busca desarrollar (Arbesú & Ortega, 2006).

Para atender de manera adecuada el proceso formativo de los estudiantes que aquí es planteado, se busca que los docentes sean de tiempo completo, reduciendo así la fragmentación de estos y de los alumnos respecto a los estilos de enseñanza y aprendizaje, además de los conocimientos (Díaz-Barriga, 1996). Por lo tanto, estos propósitos superan la concepción de los profesores por cada asignatura. En la medida que se logre lo anterior, el papel del docente cambia pues está inmerso en un modelo en el que tiene que trabajar de manera conjunta e interdisciplinaria con los alumnos, jugando más un papel de coordinador que de expositor o poseedor del conocimiento (Arbesú & Ortega, 2006), lo que hace necesario que los docentes también trabajen a la par de los alumnos de manera colaborativa para fortalecer los diversos enfoques desde los que se puede abordar el conocimiento (Pansza, 1993).

Es entonces que se plantea el problema del logro de la articulación de los docentes, pues existe la posibilidad de que éstos, en la medida que también son sujetos con intereses personales y profesionales, no puedan o no quieran dedicar tiempo y esfuerzo a la atención de un mismo grupo de alumnos. Además, como parte de cuestionamientos que competen al ámbito institucional de las universidades, la remuneración o los beneficios que se obtienen de este tipo de trabajos no siempre resultan los necesarios para satisfacer sus propias necesidades.

Asimismo, la integración del trabajo interdisciplinario por parte de los docentes que lleguen a constituir el cuerpo académico de las instituciones podría llegar a ser un inconveniente, en tanto cada profesional concibe su práctica desde diferentes puntos de vista y perspectivas, haciendo que el trabajo entre ellos pueda llegar a ser más un debate constante que una experiencia enriquecedora para los estudiantes.

Con respecto a las nociones de aprendizaje, este tipo de modelo encuentra su razón de ser en el trabajo de Jean Piaget y de Paulo Freire, pues la conceptualización del Objeto de Transformación es derivada de los trabajos de dichos teóricos. Piaget (1973), es recuperado debido a que considera que en la

conformación del conocimiento intervienen las experiencias físicas que el sujeto identifica en el objeto, así como la forma en que este lo manipula y las acciones que ejerce con respecto a él; mientras que Freire (1970) aporta al modelo una visión de la educación en la que se busca que el alumno sea el principal actor en su proceso de aprendizaje, mediante la guía de los docentes quienes proporcionan el conocimiento problematizado con relación a su realidad, para que así éste actúe en ella, comprendiéndola y, en última instancia, transformarla.

Ahora bien, considerando estas concepciones en torno al aprendizaje, la evaluación tiene una *“función formativa para que el alumno identifique sus debilidades y se apropie de los contenidos del módulo. [...] [evitando] el carácter punitivo de la evaluación; más bien debe ser un factor de conocimiento y desarrollo profesional”* (Padilla, 2012: 84), por lo que, el modelo busca apela a una evaluación permanente, de tipo cualitativa. No obstante, no se descartan métodos objetivos o tecnológicos, ya que se recurre a cierta rigidez que posibilite mantener control y ejercer presión en aquellos alumnos que transitan de forma anónima.

Sintetizando lo referente al modelo modular por objetos de transformación, es posible decir que se constituye como una alternativa importante para el modelo clásico de tipo conductual, busca atender aspectos que el anterior no aborda y en gran medida logra hacerlo, pero esto no quiere decir que sea carente de limitaciones.

Como puntos positivos, encontramos un modelo que: es más cercano a la sociedad, apoyándose de la inmediatez de la realidad que viven los estudiantes buscando atenderla; establece un estudio sobre el ejercicio profesional y sus posibilidades de desarrollo; da una nueva dinámica a la relación entre docente y alumno, haciéndola horizontal, al tener una interacción más prolongada y que evita el desgaste psíquico y físico para las dos partes que provoca la fragmentación que implica tomar diversas asignaturas; plantea el proceso de aprendizaje de manera más reflexiva y transformadora y; busca una evaluación cualitativa y permanente que no se basa exclusivamente en la medición.

En la parte negativa, el modelo: no logra superar por completo la lógica utilitaria de los conocimientos, poniéndolos al servicio de problemáticas concretas; si bien busca establecer docentes de planta, en el ámbito institucional puede no llegar a establecer las condiciones adecuadas para que los profesores se interesen en un proyecto de este tipo; tiene un camino marcado de formación sin dar posibilidad de dirigir los proyectos de formación personal hacia uno u otro ámbito perteneciente a las profesiones y; aunque busca un aprendizaje diferente al enfocado únicamente a conductas observables dirigidas al campo laboral, su evaluación también tiene como objeto los aprendizajes, a lo que se le suma su relación con el contexto, dejando de lado también otro tipo de aspectos relacionados al currículo.

II.2.3 Modelo Constructivista

En este caso, el repaso del modelo de tipo constructivista se plantea en lógica diferente a lo previo. Con similitud a la visión del aprendizaje que retoma la propuesta por objetos de transformación, esta perspectiva, como su nombre lo indica, toma sus principales fundamentos en torno a este tema en autores que se consideran parte de la corriente constructivista, principalmente Vygotsky y Piaget. Los planteamientos de éstos son los principales ejes que guían el currículo, ya que se concibe la construcción curricular como la construcción de los saberes, en contraste con el modelo tyleriano centrado en objetivos.

A partir de esta premisa, Gutiérrez (2017: 24) considera que este modelo parte de los siguientes siete elementos:

- 1) Marco referencial, similar al planteado en el modelo por objetos de transformación, centrado al contexto y sus necesidades;
- 2) Fundamentación teórica desde los planteamientos constructivistas en torno a los aprendizajes “atendiendo a los planteamientos de la sociología, la

filosofía, la psicología cognitiva y la pedagógica constructivista" (Gutiérrez, 2017: 24);

- 3) Establecer perfiles desde la formación y saberes a los que se busca llegar con los estudiantes;
- 4) Estructurar el currículo como un plan, a partir de las intenciones de aprendizaje, que se señalan como propósitos para la formación;
- 5) Seleccionar contenidos, tomando en cuenta que tan posible es desarrollarlos y articulándolos con las experiencias y aprendizajes previos;
- 6) Establecer métodos y estrategias de enseñanza que estén vinculados al contexto y retomen los aprendizajes previos y;
- 7) Evaluar de manera grupal los aprendizajes, no como fenómeno medible sino como un proceso observable que conlleva significaciones, propuestas y aplicaciones de estos que se han de evaluar gracias al seguimiento de las actividades y al diálogo.

De manera general, estos son los puntos clave en el desarrollo del currículo desde una visión constructivista, sin embargo como en el modelo previo, su revisión es necesaria para la comprensión de sus alcances y limitaciones.

El modelo constructivista concibe la construcción de los planes de estudio en una metodología similar a la de Tyler (1973) sin embargo se apropia de ella y la relaciona con el contexto y sus necesidades, además de centrarla más a la significación del aprendizaje que a su apropiación. El papel del docente se concibe más como mediador entre el alumno y el conocimiento, privilegiando el diálogo en esta relación docente-alumno.

La conformación del currículo a de concebir como el plan a seguir para el logro de los aprendizajes significativos, donde se establecen propósitos que, a diferencia de los objetivos conductuales, son una declaración de intenciones sobre a donde se quiere llegar luego del proceso formativo y que se han de plantear como una hipótesis (Rodríguez, 2017). Se elaboran a partir del conocimiento de los estudiantes, sus intereses y el punto de la formación en que son retomados para tener un referente de hasta donde es posible llegar. Para esto se han considerar

los recursos y herramientas que sean necesarios para facilitar el proceso a los estudiantes y el acercamiento más cercano posible a los propósitos.

El aprendizaje significativo, como propósito para este modelo, es retomado de la teorización elaborada por David Ausbel (1983). En su trabajo, el autor plantea que el aprendizaje de los sujetos se da por medio de las estructuras cognitivas previas de los sujetos (conceptos e ideas entorno a determinado campo de conocimiento) y la forma en que se relacionan con la nueva información que reciben.

A partir de estas consideraciones el plan se ha de estructurar partiendo de los propósitos y los aprendizajes que son esperados, por lo tanto, los contenidos quedan como medios y no como fines. Esta característica exige que estos últimos sean flexibles y adaptables, constituyéndose como recursos para lograr los propósitos planteados.

El docente juega así un papel decisivo en el proceso pues, su tarea de mediador, implica que debe de ser capaz de organizar los contenidos por medio de estrategias que permitan a los alumnos la adquisición significativa del aprendizaje, para lo que tendrá que conocer y regular la forma en que se llevan a cabo los procesos cognitivos de sus alumnos (Sánchez, 2001), conocer a sus alumnos, la forma en que aprenden, así como sus experiencias y aprendizajes previos. A los que se ha de acercar por medio del diálogo y la reflexión

Del otro lado del proceso, el alumno, adquiere un papel más protagónico en proceso de enseñanza-aprendizaje, pues partiendo de las estrategias didácticas de los docentes, éstos tienen que probar, integrar y aplicar el conocimiento; deben construir y re-construir el conocimiento (Sánchez, 2001: 401), para así relacionarlo con la realidad que viven.

Teniendo como eje principal del currículo al aprendizaje significativo, el desarrollo de la evaluación lo toma también como su centro, pero a diferencia del modelo clásico, no busca verificar la construcción de los saberes, sino comprobar que éste se ha dado por medio de diversos métodos, ya sea la autoevaluación, la

evaluación del docente (no excluyendo las pruebas más rígidas) o la co-evaluación. Lo más importante es el proceso, la participación y la intervención en la solución de los problemas.

Desde estos planteamientos, sin embargo, cabe señalar que las problemáticas a las que se enfrentan este tipo de currículos es principalmente la de sobrepasar los modelos conductuales y establecerse dentro de los ideales de los sujetos que están insertos en las instituciones educativas, no solo de manera formal sino cultural, lo que exige un cambio total de lógica en torno al pensamiento que se suele tener con respecto al currículo. Para esto se necesitan aportaciones constantes al campo que puedan promover este tipo de proyectos (Gutiérrez, 2017), pues las tendencias están dirigidas principalmente a la formación industrial (como se mencionó en el modelo clásico) y se establecen primordialmente desde los intereses dominantes hacia lo que es más productivo y que ayuda de mejor manera al desarrollo científico y a su progreso, por lo que se dejan de lado los planteamientos correspondientes al desarrollo de la profesión.

Por otra parte, Sánchez (2001: 403) señala que una de las principales dificultades de implementar este modelo es la de las limitaciones de la formación de los docentes. Enseñar de manera que los aprendizajes resulten significativos es complejo y requiere de una integración de los aspectos diferentes al docente, en adición de las condiciones del aula y la participación de la comunidad. La exigencia de docentes capacitados es una necesidad fundamental a satisfacer para esta perspectiva. El problema en este sentido es, entonces, la preparación de éstos en estrategias y métodos que les permitan llegar a un aprendizaje significativo.

Ciertamente, esta problemática deriva del ya mencionado cambio de cultura, pues implementar un modelo curricular desde la perspectiva constructivista requiere de revalorizar la función misma de la docencia, esto es responder a las necesidades económicas, sociales y de formación de estos (de manera similar a lo que plantea

y a su vez requiere el modelo modular). Para que esto sea posible, se exige de involucrar más en el proceso de formación a las familias y comunidades, haciéndolas conocedoras de la importancia de la formación de los sujetos, con la finalidad de que se involucren más en el proceso y soliciten una formación más adecuada por parte de los docentes, así como mejores centros escolares (Sánchez, 2001).

Finalmente, la evaluación recae en las mismas dificultades que los modelos previos, centra su atención en algo en específico, aunque piensa más en procesos y tiene una perspectiva más abarcadora, no toma en cuenta otros aspectos fuera del desarrollo de los sujetos en lo social, ni tiende al desarrollo de los sectores productivos y a aquello que sirve para el progreso tecnológico. En este sentido, se resalta que el modelo, aunque más cualitativo, no atiende más que cierto ámbito relacionado al currículo, por lo que no plantea una solución para la problemática de la evaluación en este campo.

II.3 El Eclecticismo Reflexivo como Característica de la Elaboración de los Currículos

El eclecticismo es una característica de los currículos actuales, pues al existir diversas propuestas teóricas sobre el currículo, éstas cuentan con sus propios supuestos sobre el proceso educativo, el aprendizaje, los alumnos y los profesores, por lo que se podrían enmarcar como enfoques diferentes o en algunos casos opuestos, ya que cada uno de ellos aborda el currículo de manera diferente.

Schwab (2008) reconoce que la elaboración de un currículo desde una única perspectiva tiene sus limitaciones, en tanto carecen de alcance, al centrar su atención de manera específica a ciertos aspectos y descuidar otros, además de realizar una abstracción general de la realidad, lo que deja de lado algunas particularidades que caracterizan a los fenómenos, sin embargo, esto no

necesariamente implica su incompatibilidad con otros modelos en la construcción de los currículos.

Como solución a estas deficiencias, el autor (Schwab, 2008) propone el eclecticismo como un enfoque para la elaboración del currículo, ya que las perspectivas no son verdades únicas para la elaboración del currículo, sino “herramientas analíticas y pedagógicas” (Posner, 2004: 47), que permiten la posibilidad de conformar el currículo tomando dos o más teorías para su elaboración, siempre y cuando se establezcan a partir de un conjunto de suposiciones que sean coherentes entre un modelo u otro y permitan tener una visión más amplia y abarcadora sobre los diferentes aspectos del currículo (Posner, 2004).

Debido a lo propuesto en este enfoque es que los planes y programas actuales de las diversas instituciones educativas presentan en muchas ocasiones más de una perspectiva curricular, ya sea explícitamente o implícitamente. No obstante, la incorporación del eclecticismo no solo supone tomar dos teorías al azar sino un trabajo de análisis de tipo multidisciplinar constante para la correcta incorporación de las diversas nociones teóricas a la elaboración del currículo, pues se tiene que responder a los preceptos comunes de la educación (alumnos, profesores, materia y el contexto).

III – Sobre la Estructura del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia y la Necesidad de su Reestructuración

Las tareas formativas en la UNAM constituyen una labor que, aunque cotidiana, es abarcadora y permanente, puesto que implica el mantener a la vanguardia los procesos de enseñanza y aprendizaje; los contenidos formativos, la atención a las necesidades y problemáticas sociales; la inclusión de las nuevas tecnologías y el desarrollo científico, tecnológico y humanístico.

Derivada de estas labores, la necesidad de la reestructuración y actualización de los planes de estudio de las licenciaturas constituyen un proceso importante en términos de la misión institucional propia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la medida en que ésta atiende como una de sus labores fundamentales, la formación de profesionales, investigadores y docentes.

Se podría pensar que la UNAM debe realizar la reestructuración de sus planes únicamente como requisito institucional que hay que cumplir en cada uno de sus planteles, puesto que dentro de este proceso se busca cumplir con las especificaciones legislativas a las que responde la Universidad, que se construyen primordialmente con base en lo que pide el campo laboral y las necesidades sociales inmediatas expresadas por los Organismos Internacionales, tales como la UNESCO (Didriksson, 2008) o la OCDE (2003) que atienden principalmente el desarrollo económico y productivo de los países; no obstante, esta tarea resulta algo que va más allá del cumplimiento de estándares para la impartición de la educación, pues el trabajo curricular exige un proceso complejo y de realización constante, por lo que es necesario que los profesionales y especialistas en el campo reflexionen sobre las razones que lo fundamentan.

Debido a la importancia que tiene la Universidad para la sociedad (Posner, 2004), ésta debe mantenerse atenta a los requerimientos formativos de los estudiantes, en la relación que tiene este aspecto con las necesidades sociales, las aportaciones al desarrollo de la disciplina que corresponda y las exigencias del

campo laboral que se desea satisfacer como parte del proyecto educativo que se plantea en los planes de estudios de sus licenciaturas.

Llevar a cabo este trabajo para la actualización curricular, incluye el análisis sobre la viabilidad del proyecto educativo en el cual están insertos los sujetos de cada Licenciatura, es decir, de manera específica abordar el currículo de la misma y sus diferentes dimensiones para definir la pertinencia de: sus metas en lo social, lo administrativo y lo educativo; sus fines educativos y sus objetivos de aprendizaje (Posner, 2004).

De esta manera es posible entender que la reestructuración de un plan de estudios no debe responder solo a rankings sino al deber que tiene la Universidad con la sociedad mexicana, que la configura como la mejor opción en tanto que la formación de profesionales constituye la mayor responsabilidad de la máxima casa de estudios del país, por lo que la reestructuración de los planes, como lo plantea Pansza (1993), se tiene que realizar en función de los cambios por los que transita la sociedad, en este caso la mexicana, las necesidades exigen estas transformaciones, las demandas de las prácticas profesionales, los requerimientos teóricos y el avance propio de las disciplinas, con el fin de brindar una mejor educación que sea acorde a la satisfacción de todos estos aspectos por parte de los profesionales que son formados en la UNAM.

Retomando los planteamientos anteriores, la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán ha iniciado los trabajos de actualización del Plan de Estudios a través de la revisión y análisis de cada uno de sus componentes, promoviendo la recuperación de los elementos formativos que propicien la re-significación de los aprendizajes, la formación académica y la práctica profesional del Licenciado en Historia, trascendiendo el plano instruccional.

Debido a esto, resulta necesario estudiar el Plan de Estudios de Historia, su estructura, historia y la situación en la que se desarrolla en proceso actual de reestructuración del Plan

III.1 – Sobre los Modelos Presentes en los Planes de Estudio de la Universidad

En el desarrollo de los planes y programas de la Universidad, ésta no está exenta a la necesidad de posicionarse respecto a los referentes curriculares, ya sea desde alguno de los previamente planteados o en alguna alternativa que podrían desarrollar. La postura que toma la UNAM en torno a la forma en que se van a elaborar los planes provoca que, obedeciendo al eclecticismo, se retomen los modelos curriculares existentes de manera que se atiendan los propósitos educativos que en ésta se plantean y se de respuesta a las necesidades de formación de sus estudiantes.

La Universidad organiza y elabora, en su mayoría, los currículos pertenecientes a las licenciaturas que imparte a partir de la teoría clásica, sin embargo, comprender la forma en que los plantea no solo remite a las generalidades del modelo, pues aun cuando está desde la mirada clásica, dentro de ésta existen pensamientos que se contraponen y que necesitan una vinculación más específica.

De manera exacta los modelos de los que toma más elementos son el, ya explicado, tradicional por objetivos planteado por Ralph Tyler (1973), al que se le integra el denominado por Posner (2004) como de Estructura de las Disciplinas, ya que se puede notar la influencia que tienen en la estructura de los planes que están presentes en la mayoría de las licenciaturas propias de la FES-A, en este caso el correspondiente a la licenciatura en Historia.

Debido a la conformación de este currículo elaborado desde ambas perspectivas, con el fin de identificar los puntos en los que concuerdan, a continuación, se plantean a detalle sus diferencias, de qué manera es posible articularlos y como es que están presentes en los currículos de la UNAM.

III.1.1 El Modelo Curricular de Ralph Tyler

Origen

El planteamiento de Tyler tiene sus raíces en los planteamientos de diversos autores de principios del siglo XX, cuando el movimiento educativo progresista de John Dewey perdió fuerza para dar paso a uno de tipo eficientista que se acoplaba de mejor manera al proceso de industrialización por el que atravesaba Estados Unidos luego de la primera guerra mundial (García, 1995: 58).

El panorama de la época que se vivía tuvo su influencia en el campo educativo, pues la psicología conductista de Edward Thorndike se estableció como el paradigma educativo dominante de dicho periodo y aportó los fundamentos científicos necesarios para un nuevo modelo curricular (García, 1995: 59), pues parte de la labor de este autor se enfocó en la medición mental y la transferencia del aprendizaje, siendo su trabajo sobre los objetivos conductuales en el campo de la Aritmética el que sentó un antecedente fundamental en este campo (Posner, 2004: 62).

Como resultado del movimiento eficientista, los fines educativos comenzaron a centrarse en el desarrollo de una práctica educativa que tuviera un sustento científico (Eisner, 1985), lo que llevó a la incorporación y mezcla de los principios de la psicología conductista y de la administración científica (Franklin, 1982).

Estos fundamentos influyeron en el funcionamiento de los procesos de los sistemas escolares - con la finalidad de aumentar su eficiencia -, al preocuparse por modificar los métodos de enseñanza, la sistematización y orden de los planes de estudio, la preparación para la vida adulta y la evaluación en productos observables. (Seguel, 1966).

Desde esta misma perspectiva, en la década de 1920, Franklin Bobbit realizó diversas críticas sobre el modelo educativo de la época, pues mencionaba que éste tenía que responder a las condiciones de la sociedad cambiante (Bobbit,

1925). Los planteamientos curriculares del autor recuperaron las ideas de Thorndike y de la administración taylorista, conformando un modelo curricular que resultaba sencillo y claro. Partía de la idea de que, para la formulación del currículo, el especialista tenía que encontrar las actividades que los sujetos debían desarrollar en la vida adulta, así como las habilidades y actitudes que eran necesarias para su adecuado desempeño. Dichos aspectos se transformarían en los objetivos de aprendizaje (García, 1995).

Para 1930, a raíz de una convención realizada por la Asociación para la Educación Progresista, se creó la Comisión de Relación de la Escuela y la Universidad, con el propósito de analizar por medio de diversos estudios de qué manera los estudios en el nivel medio podían mejorar sus servicios para los jóvenes de Estados Unidos. Luego de la elaboración del diagnóstico de la situación de las escuelas de nivel medio de ese país, la Comisión se propuso hacer un estudio experimental en diversas escuelas, que consistía en permitirles la elaboración de sus currículos de la manera en que consideraran más adecuado, para luego comparar los resultados con estudiantes del mismo nivel de instituciones que no participaron en el estudio (Aiken, 1942). La investigación se llevó a cabo de 1933 a 1941 y es conocida como el *Estudio de los Ocho Años*.

Debido a la complejidad que representaba este trabajo, se distribuyó entre múltiples comités y estuvo dirigido por diversos investigadores, estando entre ellos Ralph Tyler, quien se encargaría de la evaluación del proyecto. Los resultados obtenidos del estudio indicaron que los estudiantes de escuelas con modelos experimentales tuvieron mayor promedio en los estudios superiores en comparación de las escuelas no participantes, además de tener un pensamiento más sistemático y tener más curiosidad intelectual (García, 1995).

A partir del trabajo realizado en el *Estudio de los Ocho años*, Tyler creó un modelo de evaluación curricular donde le dio continuidad a los planteamientos de Bobbit al centrar dicho proceso en los objetivos de aprendizaje del currículo (Posner, *Análisis del Currículo*, 2004). Años después, fruto también de dicha investigación, introdujo un modelo para el desarrollo curricular, conocido actualmente como el

modelo curricular tyleriano, donde se establecieron cuatro elementos clave para la conformación de un currículo, que se podían traducir de manera simple en: objetivos, contenidos de las disciplinas, métodos y organización, y evaluación (Tyler, 1973).

Características del Modelo

El modelo desarrollado por Tyler (1973) se enfoca principalmente en lo que los estudiantes deben de ser capaces de hacer al final de su educación, lo que provoca que el plan se organice tomando como eje principal habilidades que señalan conductas observables, practicables y medibles que se deben adquirir; es decir, objetivos de aprendizaje.

Al estar centrado en los objetivos, Posner (2004) considera que los fundamentos epistemológicos del modelo están basados en las ideas de David Hume (1980), quien consideraba que el conocimiento tiene su origen en la experiencia y en las impresiones de los sentidos, que se encargan de generar ideas que resultan ser copias mentales de dichas impresiones. El conocimiento consiste en la asociación y relación de estas ideas. De acuerdo con Hume, los sujetos adquieren conocimiento desarrollando generalizaciones a partir de las asociaciones de las ideas, por lo que, de acuerdo con este autor, los aspectos más generales siempre surgen de lo particular (Posner, 2004). Por lo tanto, piensa el proceso de aprendizaje de manera inductiva, además de que, al retomar la psicología educativa, en específico desde la visión conductista, considera que esta es la forma en que los sujetos aprenden.

Tyler (1973) propone como punto de partida para el desarrollo de cualquier diseño curricular cuatro interrogantes básicas que han de orientar el proceso:

- *“¿Qué fines desea alcanzar la escuela?*
- *De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?*

- *¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?*
- *¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?”*
(pp. 7-8).

Desde estas interrogantes, Tyler centra su atención en los objetivos de aprendizaje o conductas que se pueden plantear como parte del proceso de formación, de manera que el currículo se organiza a partir de éstos.

De acuerdo con Posner (2004) el diseño de este tipo de currículos tiene similitud con el de la estructura de las disciplinas, en el sentido de que toma como punto de partida lo general para posteriormente derivar lo particular, es decir, a partir de las conductas finales que se esperan se desprenden habilidades. Sin embargo, Posner (2004) señala que estos modelos solo comparten eso, pues los currículos de tipo tyleriano se estructuran de lo particular a lo general, debido a que toman las habilidades elementales y buscan desarrollarlas hasta las conductas que se desean.

Tyler (1973) considera como fuentes principales que originan las conductas y, por lo tanto, los objetivos que se espera lograr a: los estudiantes, la sociedad y los especialistas en las áreas disciplinares. Mas no todos los que se encuentran tienen que ser los seleccionados dentro del currículo, ya que pueden ser bastante numerosos y abarcadores, para su definición se tienen que someter los objetivos a dos filtros: el filosófico, con el que busca reconocer las pautas de conducta deseadas, que son ideales dentro de la escuela y son aceptadas por la sociedad, para así seleccionar los objetivos que *“representen los valores más altos y coincidan con la filosofía de la escuela”* (Tyler, 1973: 38); y el filtro psicológico, con el que se delimitan los objetivos, esto es, elegirlos con base en lo que está al alcance de la escuela, lo que se puede esperar de los estudiantes y hasta qué nivel pueden modificar sus conductas como resultado del proceso de formación escolar.

Lo que se propone en el diseño del currículo desde esta perspectiva es trabajar de adelante hacia atrás (Posner, 2004), cuestionándose las necesidades de los

alumnos para lograr las conductas esperadas, lo que induce una sucesión de habilidades para su consecución, que a su vez propone una jerarquía en los aprendizajes, organizándolos en objetivos simples que son requeridos para el desarrollo de los más complejos. De esta manera, los contenidos se estructuran y organizan en actividades de aprendizaje que toman como base las conductas y las habilidades necesarias para alcanzarlas, implicando que su dominio es equivalente a haber aprendido la materia.

De acuerdo con estas ideas, la evaluación está centrada en la comprobación de la adquisición de las conductas planteadas, por lo que, en palabras de Tyler (1973), la evaluación es:

Fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios. (p. 109)

Esto significa que el proceso de evaluación se da por medio de cualquier método que sea objetivo, cuantitativo y tenga validez (Posner, 2004), ya sean exámenes, entrevistas o cuestionarios. Al tener como finalidad conocer los cambios en las conductas, las estimaciones se realizan al principio y al final de los procesos de enseñanza.

El trabajo curricular en este modelo consiste en identificar objetivos y definirlos de acuerdo a su alcance y pertinencia, lo que permite seleccionar los contenidos en torno a éstos, para luego organizarlos, evaluarlos y así comenzar otra vez a identificar objetivos para la consecución de conductas más complejas. El modelo es entonces un ciclo permanente de consecución de objetivos.

III.1.2 El Modelo Curricular de Estructura de las Disciplinas

Origen

Este modelo, como menciona Posner (2004) tuvo su origen en la problemática que representaba para Estados Unidos no tener una ventaja competitiva sobre su contraparte soviética, en el periodo denominado como la “Guerra Fría”. Debido a que las ideas propuestas por John Dewey en su modelo curricular, apegado a las experiencias que pueden obtener los estudiantes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron fuertemente criticadas por autores como Arthur Bestor y Hyman Rickover, considerándolo muy frágil en un sentido intelectual, dando pie al debate en torno al currículo y sus aportaciones al desarrollo científico.

La época que se vivía, después de la segunda guerra mundial, influyó de manera importante puesto que los avances tecnológicos que se produjeron a raíz del conflicto, se acreditaron totalmente a las Universidades y a sus profesores. Siendo Albert Einstein el más claro ejemplo de esto, pues se convirtió en un ícono para la cultura gracias a las contribuciones de su trabajo, lo que trajo consigo que los profesores especialistas en las disciplinas fueran reconocidos por la población norteamericana y que el trabajo investigativo que desarrollaban en su vida académica se viera como un factor clave en la supervivencia de las naciones.

A raíz de esta situación, los profesores universitarios presentaron constantes quejas sobre el nivel educativo de los estudiantes que ingresaban, pues éste no era el suficiente para el adecuado desarrollo de los procesos educativos en la universidad. De acuerdo con sus demandas, la problemática a atender era la necesidad de que los profesionales de las distintas áreas científicas (los profesores) participaran en la creación y desarrollo de los currículos previos a los estudios universitarios (Atkin & House, 1981).

Como resultado de la problemática señalada por los profesores, dentro de las diversas universidades se comenzaron a realizar estudios sobre los currículos de nivel superior y de bachillerato, principalmente. Los trabajos de Max Beberman

con la Universidad de Illinois y de Jerrold Zacharias con Harvard, en los campos de matemáticas y física respectivamente, tuvieron como resultados el hallazgo de que en los currículos de los bachilleratos no se incluían los temas que los expertos consideraban más importantes para la comprensión y dominio de las disciplinas.

La solución planteada a este problema fue, por parte de Zacharias, la de solo enseñar a los estudiantes los conceptos más básicos de la Física y cómo derivar el resto de ellos a partir de los más importantes. Dicha solución se continuó usando en otras ciencias y disciplinas (Posner, Análisis del Currículo, 2004).

Tomando como base el trabajo de Beberman y Zacharias, Jerome Bruner (1971) propuso una solución al problema de los currículos, señalando que: la materia es dinámica, y por lo tanto está en constante cambio; las disciplinas tienen una forma propia de hacer investigación y, el propósito de la educación tiene que ser incitar a los estudiantes a un proceso de indagación.

De esta manera, el propósito que él planteaba era enseñar primero las ciencias y sus principios más profundos y complejos para posteriormente pasar a otras asignaturas y extrapolar otros conocimientos, lo que generaba que los estudiantes tuvieran las herramientas necesarias para investigar por sí mismos.

Características del Modelo

El modelo de estructura de las disciplinas, de acuerdo con Posner (2004), se fundamenta a partir de las ideas de Popper (2008) sobre la visión hipotético-deductiva de la investigación y la importancia de invalidar las teorías científicas por medio de la comprobación de sus ideas fundamentales, en lugar de verificarlas. Así como en los análisis en el campo curricular realizados por Joseph Schwab (1964), en torno a las estructuras sustantivas de las disciplinas, referidas a los paradigmas, conceptos, teorías y principios básicos de cada disciplina o su estructura conceptual, además de la construcción epistemológica de los conceptos; y la estructura sintáctica, que trata sobre la forma en que se

incorporan los nuevos conocimientos a cada una de las disciplinas, tomando en cuenta los métodos que los expertos utilizan para validarlos y aceptarlos.

Este modelo se caracteriza por buscar el desarrollo del intelecto de los sujetos, brindando los conceptos básicos de las asignaturas y los elementos para la derivación e indagación del resto, a partir de la deducción, es decir: se propone una estructura el conocimiento propio de cada disciplina, desde las teorías que son aceptadas y que sirven de premisas, para posteriormente abordarla de lo general a lo particular de la materia, en un proceso de aprendizaje que se busca se asemeje a la investigación que realizan los expertos.

Posner (2004: 185) menciona que este tipo de currículos se basan en cinco premisas principales: epistemológicamente en que todas las disciplinas tienen su propia forma de organización, ideas centrales propias que se relacionan con otras menos fundamentales y formas específicas de indagación; psicológicamente, considera que el proceso en que los estudiantes aprenden es muy parecido al proceso de investigación realizado por los científicos expertos; educativamente, en el propósito de hacer que los estudiantes entiendan la estructura de cada disciplina; en el modelo curricular, en la búsqueda de que las disciplinas y el plan de estudios sean congruentes entre sí, enfatizando la idea de que los currículos estudien las disciplinas como los científicos conducen sus investigaciones y; en el desarrollo curricular incorporando a los expertos para su formulación, debido a su experiencia en las disciplinas y el conocimiento de sus estructuras.

La organización de este tipo de currículos se da entonces de acuerdo a la estructura misma de cada una de las disciplinas, es decir, cada asignatura recupera las ideas más importantes, tomando estas como los principios organizadores de los que se desprenden contenidos más específicos.

Operacionalmente, el currículo en la modalidad de estructura de las disciplinas presenta como atributos: la limitación de una sola disciplina científica para cada asignatura por ejemplo: Historia de México, Historiografía y Paleografía entre

otras. El uso de pruebas enfocadas a la resolución de problemas y un profesor que incita a la indagación en las disciplinas.

Estas características exigen que los profesores estén mejor preparados en la disciplina y en las metodologías de cada una, mientras que los alumnos deben tener la capacidad de manejar ideas abstractas e impulsar su propio proceso de indagación

Brunner (1971) establece cuatro resultados esperados de la enseñanza como parte de este tipo de currículo:

- Permitir la comprensión de las disciplinas en su totalidad de manera más fácil mediante el conocimiento de los planteamientos más fundamentales de cada una;
- Posibilitar que la condición de olvido de los conocimientos sea parcial debido a que el aprendizaje de los principios generales de las disciplinas posibilita la reconstrucción o derivación de los conocimientos, conceptos y procesos cada que sea necesario para el estudiante;
- Comprender los principios como modelos que permiten entender otras cosas semejantes que se pueden presentar y;
- Reducir la distancia entre los conocimientos generales y los más avanzados, gracias al constante repaso de los fundamentos disciplinares en los diferentes niveles educativos.

En términos de las ventajas que ofrece este modelo, Cherryholmes (1987: 45) considera que éste economiza los conocimientos que se enseñan, pues se reducen las ideas y conceptos a aprender, además que los hace más duraderos al tener que recordar menos y no tener que lidiar con problemas de actualización constante al ser fundamentales.

Esta perspectiva, de manera semejante al modelo de Tyler, centra su evaluación en la medición de los conocimientos adquiridos, así como en la investigación que

realizan y la aplicación de los conceptos generales para ésta (Posner, 2004). El currículo tiene como finalidad ser congruente con la investigación.

III.1.3 Perspectivas Encontradas

Como se ha visto, en las perspectivas curriculares que Posner (2004) reconoce en su trabajo, establece como modelos diferentes el modelo curricular de Tyler (reconocido por el autor como conductista) y el de la estructura de las disciplinas. Al primero lo ubica como un enfoque de lo particular a lo general, mientras que al otro lo interpreta en el sentido inverso (de lo general a lo particular). En este orden de ideas, el trabajo de elaboración del currículo bajo ambas perspectivas no sería compatible debido a que su organización sería incongruente.

Cherryholmes (1987: 45), sin embargo, reconoce un vínculo entre ambas perspectivas, ya que el movimiento de la estructura de las disciplinas, durante la década de los 60's, tomó como aportaciones los trabajos de Tyler (1973) al incorporar sus principios de gestión científica, permitiendo a los profesores tener un pensamiento más sistemático, donde se tomarán decisiones con base en objetivos, las experiencias de los estudiantes y evaluación de resultados.

Como consecuencia de esto, y ante la necesidad de incorporar los objetivos en un sentido que reflejarán la estructura que tienen los conocimientos de las disciplinas, el trabajo de Benjamín Bloom resultó clave. Al ser un discípulo de Tyler (Eisner, 2000: 3), el autor retomó la importancia de los objetivos planteados por este último y se interesó en la organización que debían tener.

En su trabajo, Bloom (1971) elaboró una taxonomía sobre las operaciones cognitivas de acuerdo a su complejidad, organizándolas por niveles de la siguiente manera:

1. Conocimiento (Referido a lo que se conoce y no a lo que se produce)
2. Comprensión

3. Aplicación
4. Análisis
5. Síntesis
6. Evaluación

El trabajo de Bloom obedece al orden lógico de las operaciones cognitivas, significando que no se limita a una clasificación de los objetivos de acuerdo a sus características. La taxonomía (Bloom, 1971) refiere al proceso de desarrollo de los estudiantes, donde cada nivel representa diversas capacidades que deben de ser dominadas para poder avanzar al siguiente; no se puede llegar a la evaluación sin la capacidad de análisis y de síntesis.

Gracias a la taxonomía, al igual que en la perspectiva centrada en las disciplinas, los objetivos cuentan con una estructura propia, exigiendo su organización de manera jerárquica y necesitando por lo tanto que las materias tengan una estructura que posibilite llegar a este tipo de organización el currículo.

De esta forma, la elaboración del currículo desde ambas perspectivas es posible en tanto tome como punto de partida la metodología planteada por Tyler (1973) y considere los siguientes aspectos:

- Definir los objetivos desde sus fuentes y por medio de los filtros filosóficos y psicológicos;
- Organizarlos de acuerdo a su nivel de complejidad, según la taxonomía (Bloom, 1971), colocando los correspondientes a los niveles superiores como los que se pretenden alcanzar al final del proceso educativo, mientras que los de niveles inferiores son aquellos que ayudan a conseguirlos;
- Acomodar los contenidos de acuerdo a las estructuras de las disciplinas, asignando los contenidos más generales a los objetivos menos complejos y se avanza de manera que el estudiante sea capaz de llegar a los niveles de mayor complejidad por medio de contenidos más específicos.

- Evaluar por medio de cualquier metodo que sea objetivo y mida los resultados a partir de los objetivos, considerando los niveles de complejidad de cada uno de ellos.

En terminos generales, el trabajo desde ambas perspectivas, busca alcanzar primero los objetivos de menos complejidad, lo que requiere del conocimiento más básico de las disciplinas, para posteriormente conseguir objetivos de más complejidad que permitan a los estudiantes desempeñar las tareas que los autores del movimiento de la estructura de las disciplinas planteaban: tomar los conceptos que son la base de las disciplinas, descomponerlos, estudiarlos, derivar aquellos que se desprenden e invalidarlos o comprobarlos, lo que traducido a la taxonomía de Bloom (1971) equivale a los niveles más altos, el de análisis, síntesis y evaluación.

III.2 - El Diseño de los Currículos en la Universidad desde las Dos Perspectivas

El trabajo curricular desde ambas perspectivas se ve reflejado en los planes de estudio de la FES Acatlán pues, tomando como referencia el correspondiente a la licenciatura en Historia (UNAM - FES Acatlán, 2005), es posible percibir que su organización cuenta con una estructura que corresponde al modelo Tyleriano, debido a que presenta las siguientes características:

- Desarrolla un marco disciplinar en el que señala sus referentes en torno al conocimiento, su posicionamiento epistemológico;
- La fundamentación parte de las necesidades sociales que se deben atender, las demandas de formación que tienen los estudiantes egresados con relación al campo laboral, el desarrollo e influencia de la disciplina misma, el análisis comparativo con otras universidades y su relación con otras disciplinas;

- Define objetivos para el plan en función de los aspectos previos, presentando uno general del que se desprenden particulares para su consecución, así como habilidades y conocimientos con los que deben de contar los egresados;
- Los contenidos de aprendizaje están organizados en dos fases, una de formación básica, por medio de tres áreas de conocimiento, y una de pre-especialización, que establece líneas para la investigación en la disciplina;
- Establece criterios y mecanismos de evaluación, además de modalidades didácticas, y:
- Considera distintos elementos para la evaluación y actualización del plan, lo que da pie al inicio nuevamente de este ciclo en el futuro.

Con base en estos elementos, podemos distinguir que el plan de Historia, además de estar basado en el modelo de Tyler, plantea una organización de contenidos acorde a la estructura de las disciplinas, pues organiza los contenidos de manera que primero se aprenda la “*esencia teórica metodológica e instrumental*” (UNAM - FES Acatlán, 2005: 29) de la disciplina, para posteriormente centrarse en campos del conocimiento más específicos y en la producción y creación de conocimientos de la disciplina.

La estructura de los planes de estudio de la FES-Acatlán, entonces, obedecen en términos generales a los dos modelos tratados, por lo que el proceso de reestructuración tiene que llevarse a cabo en consideración de ello, realizando las modificaciones de manera que el modelo sea más claro y adecuado, puesto que el cambio de perspectiva representa la elaboración de un plan totalmente nuevo.

III.3 - El Plan de Estudios de Historia

La licenciatura en Historia, creada desde la fundación de la FES – Acatlán, se imparte actualmente bajo el Plan de Estudios 2006, aprobado el 11 de Abril de 2005, en el que se expresa el compromiso de la comunidad propia de la carrera

para la constante búsqueda de la actualización del plan. El plan de estudios anterior, correspondiente al año 1990, fue reestructurado respondiendo a las tareas fundamentales de la Universidad, planteadas en sus metas institucionales, siendo su finalidad la de responder a las necesidades prácticas profesionales que existían en el contexto histórico del país (UNAM - FES Acatlán, 2005).

Bajo esta lógica de inquietud, en torno a la atención de las necesidades de la sociedad mexicana y de formación de los estudiantes tal cual se ha planteado previamente, la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia tiene que responder a la problemática de actualizar el plan de manera constante, lo que exige la reestructuración, con el fin de lograr que los conocimientos, actitudes, habilidades y aptitudes que los profesionales de la disciplina tengan sean los adecuados para que su trabajo tenga una finalidad social trascendente y responda a las necesidades que se expresan en el panorama nacional actual, así como a los ideales que se tienen dentro de la Universidad misma.

Como se observó en previamente en este capítulo, la estructura del plan de Historia concuerda con los planteamientos de dos teorías curriculares: la de Estructura de las Disciplinas, como es denominada por Posner (2004), y el modelo tyleriano por objetivos de aprendizaje (Tyler, 1973). Tomando como base estas características, la modificación y actualización a realizar tiene que obedecer, como lo plantea Pansza (1993), a la detección de las fortalezas y debilidades del plan, con el fin de preservar lo positivo y erradicar lo negativo, así como incorporar elementos que no se hayan considerado previamente y que permiten a los planes su actualización para una correcta respuesta a la sociedad conforme esta avanza. En otras palabras, el plan tiene conservar algunos de sus elementos originales, a los que debe incorporar aquellos que le sean de ayuda.

No obstante, el replanteamiento del Plan de Estudio y su re-configuración a partir de las problemáticas disciplinares, sociales, investigativas y laborales que debe atender y en las que debe involucrarse el profesional de este campo disciplinar, no puede entenderse ni realizarse a partir de nociones o intenciones carentes de

referentes, por lo que el proceso debe partir de la consulta de necesidades a los integrantes de la comunidad académica: profesores, estudiantes, investigadores, académicos y especialistas.

La consulta a los estudiantes, implica la diversidad de miradas y expectativas sobre su propia formación, las posibilidades de acceso al conocimiento y un nuevo ordenamiento curricular que, de manera abierta, requiere una revisión profunda que permita sistematizar la información, intenciones y orientaciones curriculares vigentes, con el fin de recuperar las significaciones iniciales y finales del plan de estudios, desde la mirada de la comunidad de jóvenes en proceso de formación profesional.

III.4 - Consideraciones Entre La Guía para la Modificación y el Plan de Historia

El proceso de reestructuración y modificación planteada por la Comisión Revisora toma como base para el proceso la *Guía de Trabajo 2016 Para el Proceso de Modificación de Planes de Estudio* (UNAM - FES Acatlán, 2016), que es elaborada por la misma Universidad. Esta guía, establece de manera detallada, por medio de diversos puntos, los requerimientos con los que deben cumplir los planes de estudio que se van a proponer para las diversas licenciaturas de la Universidad, desde la portada del documento hasta los anexos.

En términos generales, la Guía señala en los diversos apartados que la conforman que los planes deben sustentarse en: las necesidades sociales que se tienen que atender; los avances en las disciplinas; los estudios similares que se imparten a nivel nacional e internacional; el campo laboral actual y potencial; y la justificación de formación de profesionistas en la disciplina.

Dentro los puntos específicos que conforman los apartados de la Guía para la modificación de los planes de estudio, que establece la Universidad, se pueden encontrar diversas características que demuestran la preocupación de atender

principalmente a la formación de los estudiantes en el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que *“permitan el desarrollo profesional al más alto nivel”* (UNAM - FES Acatlán, 2016: 5).

Estando presentes estos elementos de manera reiterada en puntos centrales de los señalamientos que se hacen para las propuestas de los planes, como: la fundamentación del plan, objetivos y perfiles. Este tipo de características podrían hacer pensar que lo que se busca de manera primordial con los planes que se proponen es que éstos atiendan de mejor manera las exigencias del campo laboral en una lógica de aprendizajes a partir de resultados medibles, parecido a lo que propone Bobbit (1925), pues, como lo considera Díaz-Barriga (2014), este tipo de planteamientos permite un traslado de los intereses laborales a los procesos educativos, ya que en la propuesta original de Bobbit este planteaba formular los objetivos partiendo del cuestionamiento a aquellos que contratan a los profesionales sobre las actividades que esperan de ellos.

III.4.1 La influencia de las Competencias y la misión de la Facultad

Si bien, como ya se mencionó, Bobbit es un antecedente de la teoría curricular elaborada por Tyler (1973), también es considerado por diversos autores como precursor al planteamiento de las competencias en la educación (Díaz-Barriga, 2014), lo que permite el paso entre este modelo y el tyleriano.

Al igual que la teoría de Tyler, el planteamiento de las competencias, de acuerdo con Díaz-Barriga (2014), guarda una estrecha relación con el pensamiento eficientista surgido en el siglo XX, como parte del constante debate educativo durante el proceso de industrialización de la época, que gracias a la teoría del capital humano dejó de lado las perspectivas más humanistas y asumió a la educación como una inversión económica que debe de tener resultados claros.

La adopción de este pensamiento es notable en Organismos Internacionales como: el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo

Económico (OCDE), quienes realizan investigaciones en el terreno educativo, principalmente en los países considerados del tercer mundo, con la finalidad de hacer aportaciones al desarrollo de las naciones desde la educación, transformando sus principales hallazgos en recomendaciones para los diferentes gobiernos, por lo que los modelos educativos se ven influidos por este pensamiento eficientista.

Lo anterior significa que en el seguimiento de la Guía, durante el proceso de modificación el que se encuentra el plan de Historia, se puede llegar a alterar la concepción original del currículo elaborado, en términos de la teoría desde la que se estructura, lo que en cierto sentido sería posible si se encuentra la manera de articular adecuadamente las teorías ya presentes con la de las competencias, sin embargo esto sería un currículo con contradicciones pues, como la misma Guía indica, la propuesta de plan de estudios debe de configurarse de manera congruente con los ideales institucionales de la Universidad, en específico de la FES Acatlán.

Dentro de la misión institucional de la Facultad está la formación de profesionales, investigadores y docentes...

... atendiendo a su desarrollo integral en los ámbitos académico, personal, profesional y social, de manera que se constituyan como agentes de cambio para la consecución de una sociedad que dé valor a la justicia, equidad, responsabilidad social, desarrollo, inclusión, cultura, corresponsabilidad, diversidad y respeto a los derechos humanos. (UNAM - FES Acatlán, 2016)

Debido a esto, la propuesta del plan de estudios de Historia que se elabore tiene que estar dirigida a la formación para lograr el ideal de sociedad que se tiene dentro de la institución, por lo que un modelo orientado exclusivamente a la preparación para el ámbito laboral no es congruente con los principios establecidos al interior de la Universidad.

A partir de lo anterior, es pertinente resaltar que la preparación para el trabajo, como parte de las metas a conseguir dentro la Universidad, no es algo que se tenga que dejar de lado al tratar de buscar congruencia entre cualquier plan y los ideales institucionales, sino que tiene que ser un aspecto que componga al currículo, en otras palabras, que conforme el proyecto educativo sin llegar a ser su fin último.

III.4.2 El pensamiento Eficientista en el Plan de Historia

Estas consideraciones, sobre el pensamiento eficientista, permiten hacer el cuestionamiento sobre si el plan de historia, y los planes de la Universidad en general, que fueron elaborados desde las dos perspectivas descritas en el Capítulo I se enfocan en la formación de los estudiantes para los ideales establecidos institucionalmente o se enfocan a la preparación de éstos para su futura inserción en el campo laboral.

Los antecedentes de la teoría de Ralph Tyler (1973) demuestran que su origen está también en el pensamiento eficientista que surgió durante el siglo XX, lo que demuestra su estrecho vínculo con los modelos por competencias desarrollados por los Organismos Internacionales. La tendencia de sustituir los diagnósticos por justificaciones, en los que se suele favorecer a intereses de grupos dominantes, sin aportar una análisis que posibilite la construcción del plan de estudios (Díaz-Barriga, 1996: 19), además de sus planteamientos en torno a la búsqueda del aumento de eficiencia en los procesos administrativos y la perspectiva conductista que tiene el modelo, dejan en claro que está más encaminado a una formación que moldee al individuo a partir de las conductas que se plantean en los currículos.

En el caso de la teoría curricular de la Estructura de las Disciplinas (Posner, 2004), ésta fue resultado de la época tan tensa que se vivió en Estados Unidos luego de la segunda guerra mundial, donde se buscaba el desarrollo acelerado de la tecnología, lo que provocó el acercamiento a los expertos en las distintas ciencias

y disciplinas, buscando formar a estudiantes que pudieran aportar a las diversas áreas de conocimiento por medio de la investigación.

Ambas teorías, surgidas de épocas donde la prioridad era el desarrollo económico y tecnológicos, tienen como rasgos aportar a estos intereses, no obstante, sus planteamientos permiten retomarlas para una formación que no es exclusiva para la inserción al trabajo, pues, en relación al punto anterior, cabe recordar que Tyler (1973) consideró como parte de uno de los filtros dentro de su propuesta que los objetivos tienen que coincidir con la filosofía de la institución en la que se va a elaborar el currículo. Mientras que en la teoría de la Estructura de las Disciplinas (Posner, 2004), el principal propósito es desarrollar la capacidad intelectual de los estudiantes, para que así puedan realizar investigación, lo que no necesariamente implica que estos esfuerzos están enfocados al desarrollo tecnológico o económico.

Visto de esta forma, el trabajo desde ambas perspectivas puede dirigirse al proceso formativo integral, como lo plantea la Universidad, siempre que se realice un proceso de análisis sobre la construcción de los planes y los aspectos relacionados al mundo laboral no sean su principal propósito, sino un componente del proyecto curricular.

III.5 - El Diagnóstico del Plan

A raíz de los requisitos a los que están sometidos los planes de estudios, la Comisión Revisora de Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia planteó diversas acciones para lograr un adecuado proceso de modificación del plan, dentro de las que están:

- Revisar el Estudio de Egresados elaborado por el Departamento de Investigación Educativa, con la finalidad de conocer el panorama del mercado laboral y sus exigencias hacía el profesional de la Historia;

- Organizar diversos grupos para el trabajo en los diversos puntos de la guía: fundamentación, justificación y metodología;
- Designar sub-comisiones para el diseño de los programas y objetivos de las asignaturas que conformarán el plan y;
- La elaboración del diagnóstico del plan de estudios, con el propósito de conocer los puntos principales a modificar y reforzar en términos de aprendizajes y procesos formativos.

Como consecuencia de estas acciones, la realización del diagnóstico del plan de estudios vigente hizo necesaria la participación de profesionales de la pedagogía puesto que, como lo considera Tejada (2001), esta es una de las áreas en las que el pedagogo puede intervenir debido a la formación con la que cuenta, orientada al estudio del hecho educativo.

De esta forma, hacer este tipo de tareas, como se verá más adelante, conlleva el análisis de diversos aspectos en torno al objeto de estudio, siendo en este caso el plan de estudios de Historia. Esto implica el reordenamiento, redefinición e incorporación de nuevas nociones disciplinares, formativas y de campos de desempeño profesional en los procesos formativos de los estudiantes y en la configuración de visiones actualizadas en el terreno curricular, por lo que la elaboración del diagnóstico debe de tomar en cuenta las trayectorias escolares de los estudiantes en relación al plan, la estructura de la malla curricular y los requisitos institucionales que se tienen que cubrir.

III.5.1 La Noción de Diagnóstico

Si bien como parte del proceso en que se encuentra el plan de Historia para su modificación existe un diagnóstico formal que corresponde a los requerimientos que se hacen al interior de la Universidad para este tipo de tareas, es pertinente considerar para el análisis a realizar en este proyecto la noción de diagnóstico curricular.

Desde la perspectiva planteada por Hilda Taba (1974: 306), el diagnóstico refiere a determinar las necesidades educativas, por lo que, como parte del proceso de reestructuración, el análisis sobre la perspectiva de los estudiantes en relación al plan vigente es una tarea que se puede enmarcar dentro de esta noción que nos ofrece la autora. En este sentido, podemos entender que lo planteado para el proceso de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, es un diagnóstico, viendolo desde esta perspectiva, sin hacer referencia al documento previamente mencionado correspondiente a los requisitos institucionales de la Universidad.

Al mismo tiempo, este trabajo forma parte del proceso de evaluación, que como se mencionó antes, de acuerdo con Pansza (1993), es la fase del trabajo curricular que permite definir fortalezas y debilidades del plan.

Stufflebeam (1987) plantea en su modelo CIPP, para el perfeccionamiento de los sistemas de educación y de servicios humanos, que la evaluación es:

...el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca de valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones... (p. 183)

En este sentido, se puede reafirmar que el diagnóstico es parte de la evaluación, puesto que para la definición de las necesidades educativas se tiene que reconocer, valorar, analizar y ayudar a perfeccionar el objeto de interés, en este caso el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, considerando los diversos elementos que lo componen, como son los planes, metas, objetivos, la forma en que se llevan a cabo y el impacto que tienen (Stufflebeam, 1987).

Estos componentes del plan son valorados gracias a los cuatro tipos de evaluación que plantea el modelo: Contextual, de la entrada o insumos, del proceso y del producto. Las cuatro tienen como objetivo el tratamiento de diferentes elementos que componen el objeto de interés, por lo que no

necesariamente se tienen que desarrollar todas para lograr establecer el análisis del plan desde la perspectiva de los estudiantes, aunque sí para una evaluación más profunda que permita identificar y valorar otros factores que influyen sobre este, lo que implica un trabajo con mayor complejidad y tiempo al que en este proyecto se propone.

Por lo tanto, con la finalidad de elaborar el análisis planteado es pertinente retomar dos de estas evaluaciones: primero, del contexto, sobre el campo del desempeño profesional, puesto que en ésta se plantea *"la valoración del estado global del objeto, [...] [es decir] el diagnóstico de los problemas cuya solución pueda mejorar el estado del objeto"* (Stufflebeam, 1987: 196) lo que implica identificar las fortalezas y las deficiencias del plan a partir de la perspectiva de aquellos que tienen relación con él, esto con la finalidad de contar con un punto de partida o base para la reestructuración y; del proceso, que busca brindar información sobre la manera en que se desarrollan las actividades y procedimientos del objeto, si se dan de la manera en que fueron planteadas con anterioridad o si necesitan modificarse.

La incorporación de ambos tipos de evaluación permiten la concreción de un análisis que considere al plan como un todo (un sistema), donde se retomen sus procesos de formación, asignaturas, requisitos institucionales, el ejercicio docente, el tránsito escolar y los recursos disponibles del currículo.

IV – Estudio Sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la FES-Acatlán

IV.1 - Propósito del estudio

Obtener información sobre la pertinencia y vigencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, desde las perspectivas: formativa y profesionalizante percibidas por la comunidad de estudiantes de esta licenciatura, a fin de definir las áreas, elementos y campos que requieren la intervención de los expertos en el proceso de reestructuración y actualización curricular.

La recuperación de las miradas de los participantes de la comunidad académica de historia plantea una diversidad de posibilidades de análisis sobre la condición del plan de estudios, las trayectorias escolares, los requerimientos del estudiante para su desempeño como investigador o bien para su incorporación al mercado laboral, contando con los conocimientos, las habilidades y valores que promuevan la re-significación de su práctica como profesional del área, trascendiendo la inmediatez de lo que tradicionalmente se configura como el primer campo de desempeño laboral: la docencia.

Lo anterior no significa que el campo de la docencia, por ser el más recurrente sea el menos solvente en términos académicos; sin embargo es esta inmediatez la que disuelve la naturaleza misma de la docencia en su esencialidad, aunque también en sus contradicciones, pues el ingreso al campo educativo como profesor sin contar con los conocimientos necesarios para su ejercicio significa, en gran medida salir del paso en el aula y afrontar compromisos desconocidos; por otro lado estudiar la licenciatura para circunscribirse, preferencialmente, a este campo de desempeño limita las posibilidades de incorporación del historiador, por ejemplo al campo editorial, diplomático o de la comunicación, que hoy se configuran como campos emergentes.

Señala Eugenia Meyer (De Garay, 2010) que en su origen la carrera de Historia daba como resultado maestros de historia -no maestría aclara- sino maestros entendidos como profesores, y en 1958 se dio inicio a la Licenciatura en Historia en la UNAM, el viraje en la percepción formativa y consecuente transformación del Plan de Estudios obedeció, en palabras de la especialista, a la necesidad de acceder a campos de conocimiento y de desarrollo profesional que ampliaban las posibilidades de investigación en la Historia bajo nuevas miradas. En la entrevista otorgada por la Doctora Meyer a Graciela De Garay, la primera destaca que el enfoque de la “Maestría” estaba dirigido a la enseñanza exclusivamente pues “...no era un master propiamente sino la maestría por enseñanza” (Eugenia Meyer en De Garay, 2010:184).

Es así que la diversidad de opciones de desempeño y formación profesional implica el conocimiento del estudiante sobre el significado de la disciplina y la profesión histórica en los contextos sociales en los que interviene y con los que interactúa permanentemente. Bajo esta postura es que se requiere la definición del objeto de estudio y un acercamiento conceptual a la noción de Estudiante de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán, lo que exige su construcción teórica, en tanto resulta una variable compleja para definir, que es necesaria para el logro de la elaboración del estudio que se plantea en los siguientes términos.

IV.2 - Objeto de Estudio

La pertinencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia y las necesidades de actualización y reestructuración que presenta a partir de las relaciones entre las necesidades formativas de los estudiantes y los desempeños profesionales del historiador en los campos de la investigación, la comunicación de la cultura, la recuperación de los valores y las tradiciones; que fortalecen tanto la identidad como la pertenencia cultural entre los grupos sociales, diversos y heterogéneos dotándolos de sentido y significados.

IV.3 – Constructo: El estudiante de la Licenciatura en Historia de la UNAM-FES Acatlán

El estudiante de la licenciatura en Historia representa una fuente primaria de información para la realización del análisis sobre la pertinencia del plan de estudios que está vigente actualmente en la FES-Acatlán. La información obtenida desde la mirada de los estudiantes en cuanto a los componentes fundamentales que conforman el plan de estudios, es decir aquellos que refieren a: asignaturas, áreas del conocimiento, habilidades, valores y actitudes, permiten abordar la revisión fundamentada de la congruencia entre los componentes del plan de estudios en su relación con: el objetivo curricular, los perfiles de ingreso, permanencia y egreso; incluyendo la visión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Componentes y procesos, que, en su conjunto, aportan al estudiante los elementos necesarios para asumir las responsabilidades sociales y contextuales, e implican la re-significación de su práctica profesional, desde la construcción curricular de la Licenciatura.

Por estos motivos, el estudiante de la Licenciatura en Historia, se configura como miembro de un grupo de profesionales, en proceso de formación, en un campo por demás complejo, en la medida en que remite no sólo a la historia en su posibilidad general y específica, en cuanto a períodos regiones y caracterizaciones; sino que además aborda campos como la historiografía y la paleografía, por mencionar solo algunos incluidos en plan de estudios, que proveen al estudiante de los conocimientos, procesos y herramientas necesarias para realizar las interpretaciones de la realidad en su articulación contextual con los procesos y fenómenos socio-culturales, que caracterizan a los grupos sociales desde su reconocimiento de la propia historicidad; procesos interpretativos que incluyen “la recopilación, ordenación y sistematización de los acontecimientos históricos” (UNAM - FES ACATLÁN, 2006: 1) cuya importancia se inscribe en el desarrollo de las habilidades necesarias para dar lectura a los fenómenos y prácticas socio-culturales que realizan los sujetos desde su propia configuración histórica.

Desde esta visión es posible concebir al egresado de la Licenciatura en Historia como el profesional formado en campos, específicos y ampliados de desempeño profesional, tales como los que se inscriben en: la investigación, la docencia, los medios de comunicación, la diplomacia, los archivos, museos, el terreno editorial, los centros de difusión y expresión de la cultura, entre otros campos de desempeño profesional.

Es en este sentido, que el ejercicio institucional para la formación del Licenciado en Historia exige la revisión, actualización y reformulación del plan de estudios periódicamente puesto que éste debe incluir los conocimientos, aportaciones y desarrollos disciplinares que permitan explicitar los procesos y fenómenos socioculturales desde su configuración histórica, con la finalidad de que el estudiante se forme en la tradición y al mismo tiempo en la innovación.

Por lo anterior es necesario tratar de esclarecer las implicaciones de la categoría: Estudiante de la Licenciatura en Historia, en sus posibilidades de explicitación, en cuanto a la condición de los sujetos en un constante proceso de formación y aprendizaje en torno a un objeto y campo disciplinar que al mismo tiempo alude a la formación multidisciplinaria, trascendiendo las concreciones simples, con el fin de abordar las abstracciones complejas que giran en torno a la teoría de la disciplina, apoyadas en las técnicas y herramientas que permitan el tránsito de las ejecuciones a las prácticas transformadoras sobre las concepciones históricas de los sujetos y grupos en los que se incluyen y se desenvuelven.

El estudiante de la Licenciatura en Historia se entiende en este sentido como el sujeto que se aproxima, de manera reflexiva y crítica, a las interpretaciones histórico-contextuales y se reconoce en ellas, por medio de un plan de estudios que promueve la formación y el pensamiento complejo en los campos de la investigación, fundamentalmente, aunque no únicamente, puesto que los contenidos deben caracterizarse por la posibilidad de aludir a la difusión del saber y el quehacer histórico.

Se trata de un sujeto que durante su tránsito formativo institucional se caracteriza por incluirse en un estado permanente de aprendizaje-interlocución-reflexión-diálogo, con miras al logro de la comprensión y análisis de la información para el logro de la formación profesional en la disciplina histórica.

Ahora bien, es necesario señalar que la propia categoría *estudiante de licenciatura* implica una condición de inclusión institucional; es decir debe formar parte de un sistema educativo de formación en el nivel superior, en un programa disciplinar específico. Esto significa que el estudiante se configura desde el espacio universitario, en sus significaciones y posibilidades de interlocución, multidisciplinariedad y apertura a la construcción de saberes, así como producción de conocimientos.

El espacio universitario debe concebirse más allá de una instancia rígida, que, aunque se caracteriza por el cumplimiento de una serie de normas y procedimientos organizacionales, también se distingue por la posibilidad que otorga el diseño e implementación curricular a través de un plan de estudios flexible, abierto y congruente; es decir dinámico, en términos de acciones formativas, cognitivas, contextuales y dialógicas dirigidas a su formación.

De esta manera, el estudiante de la Licenciatura en Historia define su propia identidad a partir de la construcción del imaginario sobre los saberes profesionales, prácticas transformadoras y la actividad investigativa como una constante de la formación para la re-significación de la práctica de la profesión.

Es posible señalar que el proceso de re-significación de las prácticas debe corresponderse con los ideales de formación de los estudiantes, quienes a su vez deben construir los aprendizajes propuestos en los programas de las asignaturas y del plan de estudios en general. Es este proceso el que, como parte de la responsabilidad institucional de la Universidad, debe ser sometido a una constante evaluación con el fin de conocer el nivel de logros que se producen en la Licenciatura en razón de sus objetivos y los perfiles establecidos.

IV.4 - Ruta Metodológica

Con el fin de obtener las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia académica y conocimientos que se disponen a través del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, en el proceso formativo de los futuros Licenciados en esta disciplina, es necesario contar con la definición de las dimensiones de análisis que permitan precisar: las temáticas fundamentales que den sentido al estudio, así como las consideraciones necesarias para realizar el proceso de análisis de los resultados que se obtengan.

Por lo anterior, se consideró necesario diseñar, validar y aplicar un instrumento que permitiera conocer las percepciones de los estudiantes sobre: las trayectorias escolares a lo largo del proceso de formación profesional guiado por el actual Plan de Estudios. Este proceso se realizó a través de la aplicación de cuestionarios, lo que permitió dar lectura a problemáticas y expectativas que, desde la perspectiva de los estudiantes, deben ser abordadas por los especialistas en el campo disciplinar, quienes con el apoyo de los especialistas en el campo curricular estarán en posición de definir si lo planteado por los estudiantes constituye un problema, o si bien, se trata de la manifestación de percepciones aisladas o ideales, propuestas congruentes o no correspondientes con el objeto y finalidades del proceso de recuperación de la información; este análisis propicia la posible toma de decisiones en torno a la actualización y reestructuración del plan de estudio, atendiendo las miradas y propuestas de los miembros de la comunidad académica de la licenciatura.

IV.4.1 Definición de dimensiones e indicadores

El diseño metodológico abordó la definición de cuatro dimensiones de análisis, derivadas del constructo de la investigación, que permitieron segmentar la información, ya que como menciona Cazau (2006) estas mismas constituyen los aspectos o facetas de una variable compleja sobre la cual se trabaja. Una vez

definidas estas dimensiones, se procedió a definir las y caracterizarlas, como variables empíricas para realizar el concentrado descriptivo de promedios aritméticos que conducen a la elaboración de conclusiones de orden analítico-cuantitativo.

Una vez establecidas las dimensiones, se inició el proceso de definición de indicadores para cada una de ellas, es decir, cada una implica en su definición una serie de elementos cualitativos que la caracteriza y distingue de las otras; estos elementos son susceptibles de cuantificar y/o cualificar al plantearse a través de ítems, por lo que es necesario esclarecerlos y traducirlos en indicadores. Estos permiten obtener información sobre: las trayectorias escolares de los estudiantes, los campos en los que se puede desempeñar el profesional de la Historia y las características sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura, entre otras cualidades pertinentes de indagar como se plantea a continuación.

IV.4.2 Dimensiones e indicadores del Constructo: El estudiante de la Licenciatura en Historia de la UNAM-FES Acatlán

a) **Identificación General:** Hace referencia al tipo de población perteneciente a la Licenciatura en Historia, información que permite establecer grupos de análisis de acuerdo a las características de los estudiantes bajo los siguientes indicadores:

a.1 Identificación de género: permite conocer las tendencias de incorporación de los estudiantes a la Licenciatura revelando las preferencias de género en el campo de las humanidades;

a.2 Rangos de edad: conocer las concentraciones de la población inserta en el proceso de formación en la disciplina y las tendencias de incremento o disminución de la población escolar, por períodos o generaciones;

a.3 Nacionalidad: el lugar de procedencia y residencia, facilita el análisis de la diversidad cultural que aportan los sujetos en términos de integración y apertura a las interacciones;

a.4 Semestre que se cursa actualmente: posibilita clasificar la información según el avance que tienen los estudiantes en la Licenciatura, recuperando las experiencias formativas e institucionales;

a.5 Turno: acceder a la concentración de la población estudiantil por horarios;

a.6 Estado civil: indicador que da razón sobre cómo se condiciona el proceso de formación a partir de las responsabilidades que han sido adquiridas por el estudiante y que debe atender, así como el grado de prioridad que estas responsabilidades le significan y;

a.7 Generación: ayuda a conocer la concentración de alumnos que se encuentran en situación de rezago, reincorporación para concluir estudios o el desempeño regular.

b) Trayectoria Formativa: esta dimensión, proporciona información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que, desde la perspectiva del estudiante, son necesarios para el desempeño de su ejercicio como profesional de la Historia en todos sus campos y que pueden ser proporcionados por el currículo de la Licenciatura; lo que incluye:

b.1 tránsito académico, reprobación y rezago en las asignaturas que los estudiantes consideran cómo de mayor grado de dificultad;

b.2 los motivos por los que desde su percepción resultan más o menos complejas las asignaturas y;

b.3 los grados de satisfacción de expectativas y necesidades de formación.

c) Plan de Estudios: Aborda los aspectos de caracterización propia del plan, el cumplimiento de los principios de:

c.1 Multidisciplinariedad;

c.2 El desarrollo de prácticas profesionales como un requerimiento de formación;

c.3 La promoción de actividades de análisis intercultural y extracurriculares, además de;

c.4 Áreas del Plan de Estudios sobre las que se puede desarrollar el profesional de la Historia, considerando la incorporación de preespecialidades al Plan de la Licenciatura.

d) Institucional: aborda los requerimientos institucionales para la obtención del título profesional en la Licenciatura, considerando su relación en la formación profesional:

d.1 Prestación de servicio social en diversos campos;

d.2 Acreditación de una lengua extranjera como parte de este proceso, y;

d.3 Conocimiento sobre las diversas modalidades de titulación.

IV.4.3 Diseño del instrumento para el levantamiento de información

Una vez derivados los indicadores de las dimensiones, se diseñó el instrumento para el levantamiento de información, atendiendo a las dimensiones previamente planteadas.

A fin de que el estudio arrojara información que sustentara la posterior toma de decisiones sobre los cambios y/o actualizaciones al plan de estudios, se consideró pertinente someter el instrumento a pruebas de validez y confiabilidad, con la intención de verificar la eficiencia del proceso de levantamiento de datos obteniendo dos tipos de resultados: el primero es de orden semántico y remite a la claridad expositiva, lo que condujo a la reelaboración de las preguntas 17 y 18, pues al correr la fórmula de desviación estándar se detectó un sesgo superior al 1.5 atribuible a causas lingüísticas.

La segunda revisión alude a la viabilidad sobre el tratamiento estadístico de la información, lo que permite obtener promedios confiables, en un rango de desviación estándar inferior a 1.5, en este caso el instrumento obtuvo un resultado de 0.66 lo que lo ubica en niveles óptimos de confiabilidad. Este proceso permitió elaborar derivaciones descriptivas formuladas en formato de gráficas de barras que permiten el análisis de indicadores por dimensión y su posterior correlación de resultados para la revisión cualitativa y toma de decisiones de los expertos.

Partiendo de los elementos planteados, el diseño del instrumento de valoración se construyó de manera mixta, incluyendo ítems con cuatro modalidades distintas de respuesta:

- Escala de Likert: definidos como “ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción, valorativa de los participantes”. (Sampieri, 2010: 245)
- Preguntas cerradas: de acuerdo con este mismo autor (2010: 221), “representan el mínimo esfuerzo para los respondientes pues solo basta con que elijan la opción que sintetice su respuesta”.
- Preguntas abiertas: proporcionan información amplia cuando se desconocen las posibles respuestas de los respondientes y se desea profundizar en su opinión o los motivos de un comportamiento. Sampieri (2010: 221-222) reconoce que su desventaja está en la complejidad de codificar, clasificar y analizar, por lo que se requiere de una medición cuantitativa que permita categorizar la información que se obtenga de acuerdo a sus similitudes.
- Preguntas por ranking o clasificación: pide a los respondientes que ordenen los diferentes elementos expuestos con una escala numérica de jerarquía ascendente o descendente; haciendo una comparación entre las opciones, colocándolos en orden de preferencia (2010:220).

En el siguiente punto se presenta el instrumento aplicado a los estudiantes de la licenciatura en Historia.

IV.5 Cuestionario Tipo

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN LICENCIATURA EN HISTORIA

La Universidad Nacional Autónoma de México en la línea que la caracteriza, como una institución abierta a las aportaciones, solicita su participación en la resolución del presente cuestionario con la finalidad de conocer su punto de vista, sobre los procesos formativos que se desarrollan en la Licenciatura en Historia. Lo anterior con la finalidad de contar con elementos que permitan recuperar sus sugerencias y aportaciones.

La información que usted aporte constituye la base para la toma de decisiones, encaminadas a la mejora permanente de los planes y programas de estudio, atendiendo a las necesidades de los estudiantes, atendiendo el desarrollo de trayectorias de excelencia educativa, promoviendo su posterior incorporación a los campos laborales.

Le pedimos que conteste el cuestionario completo, con veracidad en cada una de las preguntas que lo componen.

El tiempo aproximado para responderlo es de 30 minutos.

CONFIDENCIALIDAD.

Todos los datos recabados son protegidos y confidenciales y su uso es exclusivamente, con fines de investigación y vinculación entre la FES-Acatlán y la comunidad de estudiantes de esta licenciatura.

ESTUDIANTES.

Marque con una x, la opción que corresponda a cada afirmación

Dimensión 1. Identificación general

1. Sexo:

M 1	H 2
-----	-----

2. Edad: (años)

1	2	3	4
18-20	21-23	24-26	27- +

3. Nacionalidad:

1	2
Mexicana	Extranjero
País:	

4. Semestre que cursa actualmente:

1	2	3
Tercer semestre	Quinto semestre	Séptimo semestre

5. Turno:

1	2	3
Matutino	Vespertino	Mixto

6. Estado Civil

1	2
Soltero	Casado

7. Generación:

1	2	3	4	5
2012-2015	2013-2016	2014-2017	2015-2018	2016-2019

Dimensión 2. Trayectoria formativa

8. Promedio general obtenido en el semestre anterior

1	2	3	4
6.00 a 6.99	7.00 a 7.99	8.0 8.99	9.0 a 10.0

9. ¿Los conocimientos obtenidos en los semestres cursados se corresponden con las expectativas planteadas al inicio del curso?

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

10. ¿La formación en la carrera se caracteriza por el conocimiento teórico práctico y el desarrollo de habilidades para la investigación?

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

11. ¿La formación en la carrera se caracteriza por el conocimiento teórico práctico y el desarrollo de habilidades para el ejercicio docente?

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

12. ¿Las asignaturas dirigidas a la formación para la investigación han proporcionado el conocimiento y el desarrollo de competencias metodológicas?

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

13. ¿Las asignaturas que de acuerdo con la experiencia obtenida como estudiante implican mayor grado de dificultad son? **(Escriba solo tres)**

No.	Materia
1	
2	
3	

14. ¿Has reprobado las asignaturas señaladas como de mayor complejidad? Elige solo una respuesta

Materia	Si	No
1		
2		
3		

15. ¿Las tres materias señaladas como las de mayor complejidad son las que presentan mayor índice de reprobación en la Licenciatura en general?

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

16. ¿El grado de dificultad de la materia puede estar provocado por? **(Marque con una cruz solo una opción)**

1	a) El ejercicio docente	
2	b) La cantidad de contenidos a abordar en el curso	
3	c) La complejidad de los contenidos a abordar en el curso	
4	d) Su desarticulación con el conocimiento previo	
5	e) La falta de disciplina para el estudio	

17. ¿La reprobación de alguna de las asignaturas señaladas anteriormente se relaciona con el rezago? Elige solo una respuesta

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

18. ¿La reprobación de alguna de las asignaturas señaladas anteriormente se relaciona con el abandono de los estudios? Elige solo una respuesta

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

PREGUNTA EXCLUSIVA PARA ESTUDIANTES DE QUINTO Y SÉPTIMO SEMESTRE (Solo la Pregunta no. 19)

19. ¿Las asignaturas dirigidas a la formación para el ejercicio de la docencia han proporcionado las herramientas teórico didácticas necesarias?

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

PREGUNTA EXCLUSIVA PARA ESTUDIANTES DE SÉPTIMO SEMESTRE (solo las preguntas no. 20 y 21)

20. ¿Los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo del proceso formativo promueven que el proceso de titulación en cualquiera de las modalidades, que oferta la Universidad, sea más eficiente y satisfactorio?

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

21. Escriba ¿Cuál de las once opciones de titulación del programa de Historia es la que mejor se favorece con el proceso formativo?

Dimensión 3. Plan de estudios

22. ¿El plan de estudios se caracteriza por la promoción del análisis intercultural?
Elige solo una respuesta

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

23. ¿El plan de estudios se caracteriza por su multidisciplinariedad? Elige solo una respuesta

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

24. ¿El plan de estudios debe incluir el desarrollo de prácticas profesionales obligatorias? Elige solo una respuesta.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

25. ¿Cuál es el área de preespecialidad que desde su punto de vista no está incluida en el plan de estudios actualmente y debiera incorporarse? **(Escriba sólo una)**

26. ¿El plan de estudios brinda la información sobre los campos laborales para el ejercicio de la profesión? Elige solo una respuesta

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

27. El plan de estudios promueve la organización de actividades extracurriculares como apoyo a la formación del estudiante de la Licenciatura en Historia. Elige solo una respuesta

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Dimensión 4: Institucional

28. ¿El requisito de acreditación de una lengua extranjera es importante para la formación del Licenciado en Historia? Elige solo una respuesta.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

29. ¿El idioma elegido para cubrir el requisito institucional es? Elige sólo una opción.

		1	2
	Idioma	Sí	No
1	Inglés		
2	Francés		
3	Lengua indígena Especifica cuál:		
4	Otro Especifica cuál:		

30. ¿El cumplimiento en la prestación del servicio social puede considerarse una experiencia formativa para el desempeño laboral? Elige sólo una opción.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

31. ¿Los campos más recurrentes para la prestación del servicio social son? (seleccione solo tres opciones en orden descendente: 3 = el más recurrente, 2 = medianamente recurrente y 1 = poco recurrente)

	Orden
Docencia	
Apoyo a la investigación	
Museos	
Centros culturales	
Medios de comunicación	
Embajadas y oficinas diplomáticas	
Otro (favor de especificar)	

Agradecemos el tiempo dedicado a responder el instrumento.

IV.6 - Tratamiento estadístico de la información

El tratamiento de los resultados, para su interpretación, se realizará por medio del método de obtención de promedio simple, que consiste en la suma de las frecuencias acumuladas de cada opción de respuesta por ítem y su división entre el número total de respondientes

Fórmula:

$$X = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + X_n}{n}$$

Tipo de muestra: Muestra por conglomerados.

Las muestras por conglomerados se denominan de este modo debido a que un conglomerado se considera como una agrupación de elementos que presentan características similares a una población tipo; es decir mientras que en el muestreo aleatorio simple todos los miembros de una comunidad tienen la misma posibilidad de participar en un estudio, en el caso de muestras por conglomerados los participantes deben compartir características que se correspondan con una población tipo (Hansen y Hurwitz, 1953: 75).

En este caso para analizar las tendencias de conformidad y satisfacción de expectativas de los estudiantes de la Licenciatura en Historia, se decidió tomar muestras de este tipo, en función de que la población de cada semestre presenta cualidades y características distintas, debido al indicador experiencia institucional, que puede significarse como: el conocimiento por experiencia de los servicios e información institucional, los profesores y sus estilos para impartir clase, manejo de contenidos, proceso de evaluación de los aprendizajes e interacción áulica.

En cuanto al plan de estudios, los estudiantes de semestres avanzados tienen una percepción experiencial de las asignaturas distinta de la que los estudiantes iniciales o intermedios pueden tener de las mismas, en función de que las están cursando actualmente, y esta puede diferir de las percepciones de otros compañeros que ya las cursaron o no lo han hecho.

Debido a esto fue que la muestra de estudiantes incluyó personas en rangos de edad representativa del grupo etario de estudiantes universitarios en general, quienes presentan comportamientos y expectativas medianamente uniformes en cuanto a preferencias formativas de la comunidad universitaria en general y del área de las humanidades en particular.

Estadísticamente a partir de una muestra del 15%, de la población total a estudiar, ésta resulta representativa, por lo que la aplicación del instrumento se realizó tomando una muestra aleatoria del 40% de la población total de la Licenciatura, es decir 162 estudiantes, considerando la característica de su relación más experimentada con relación al plan, por lo que se hizo la selección aleatoria de los conglomerados, incluyendo respondientes de los semestres 3^o, 5^o y 7^o, debido a que de esta manera se obtendrían datos que reflejaran la evolución de la perspectiva del estudiante en la medida que conocen de mejor manera y tienen una mayor experiencia en relación al plan; la organización partió de grupos ya conformados y se eligió de manera aleatoria a los estudiantes propios de cada uno para realizar la aplicación del instrumento.

Debido a que los estudiantes de 1er semestre cuentan con poca experiencia en torno al Plan de Estudio, las respuestas al instrumento pueden presentar algún porcentaje mayor de desviación estándar (σ) lo que pone en riesgo al conglomerado, por lo que se decidió que no participaran en el estudio, ordenándose la muestra de la siguiente manera:

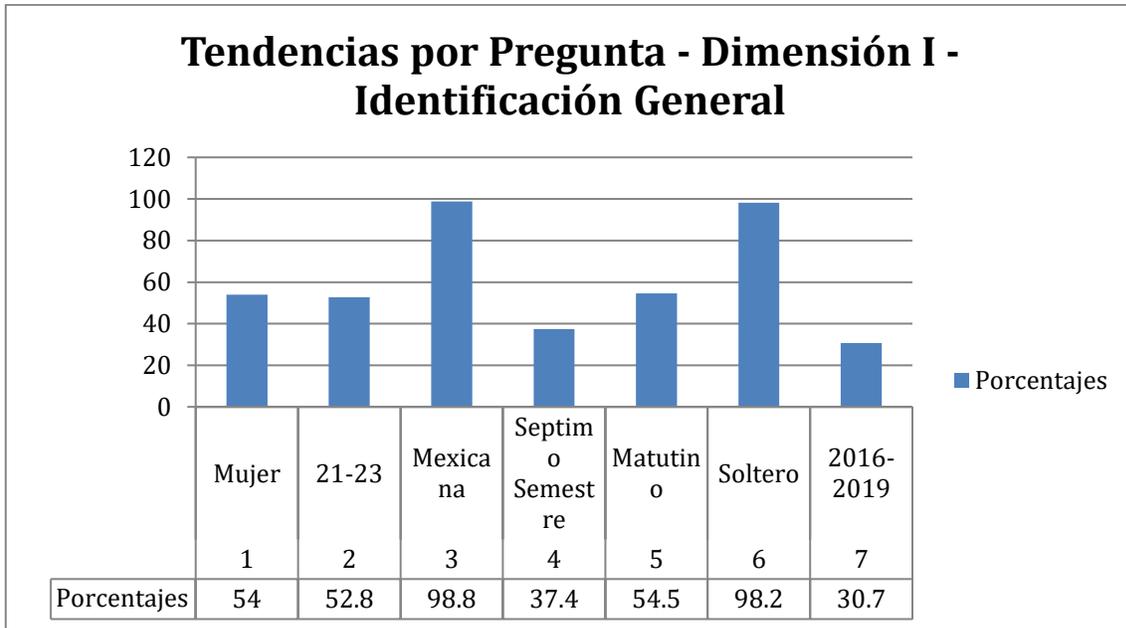
Tabla 1. Distribución de Conglomerados de acuerdo a los Semestres

Conglomerado	Participantes
3er semestre	54
5 ^o semestre	47
7 ^o semestre	61

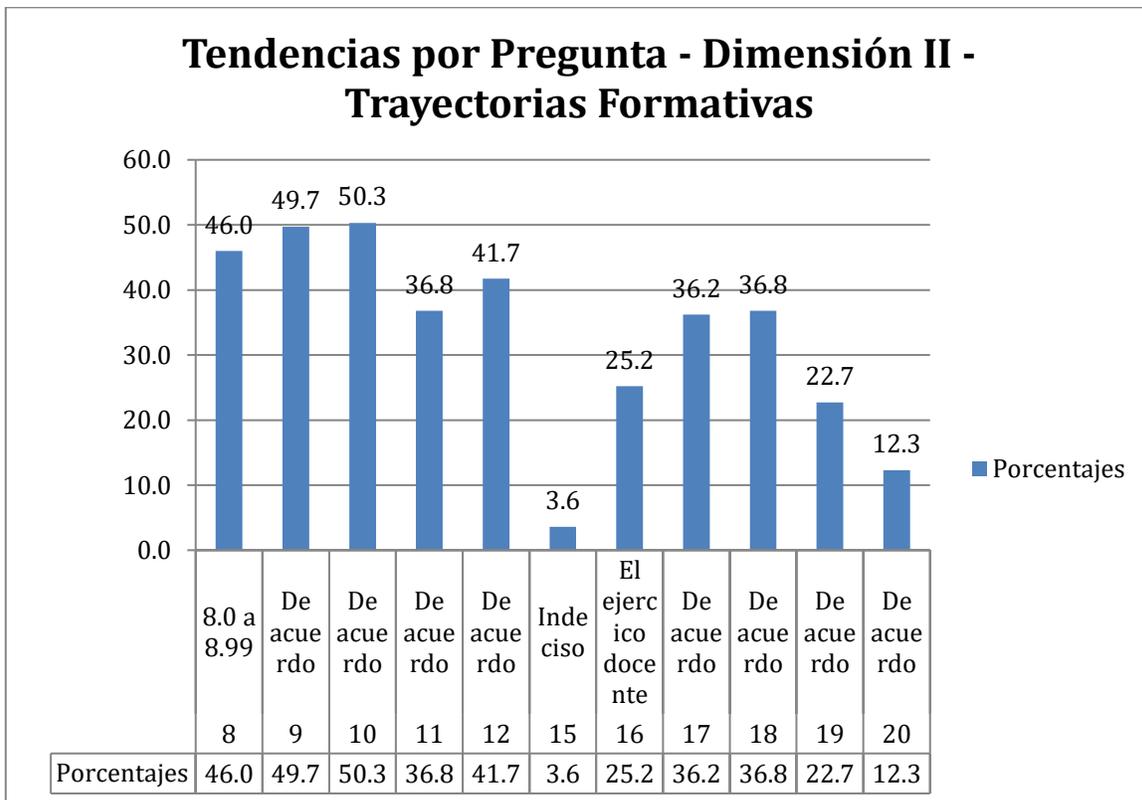
Finalmente, se realizó la captura de los resultados en Excel para su procesamiento estadístico en el software SPSS para la obtención del promedio aritmético simple de las preguntas bajo la modalidad de escala de Likert, cerradas y estratificadas; mientras que las preguntas abiertas se clasificaron según las semejanzas entre cada una de las respuestas encontradas para poder obtener la frecuencia de las respuestas agrupadas lo que permitió obtener el promedio aritmético simple de las frecuencias acumuladas.

IV.7 - Gráficas De Resultados Generales

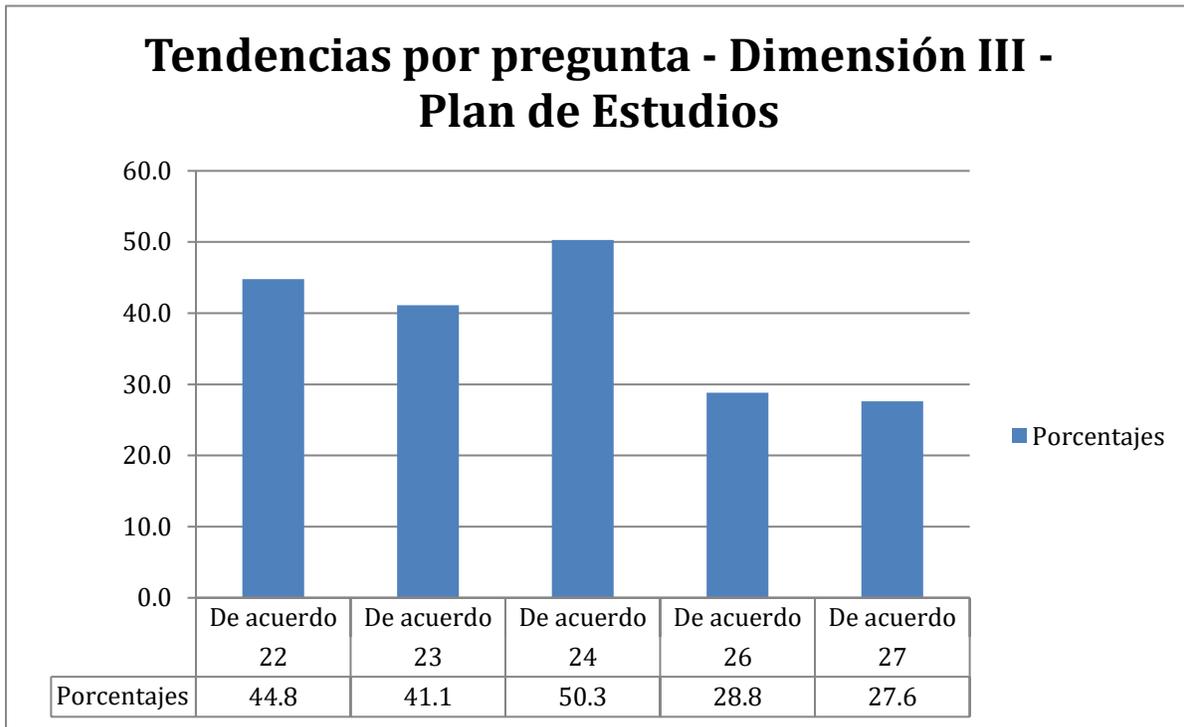
Gráfica 1



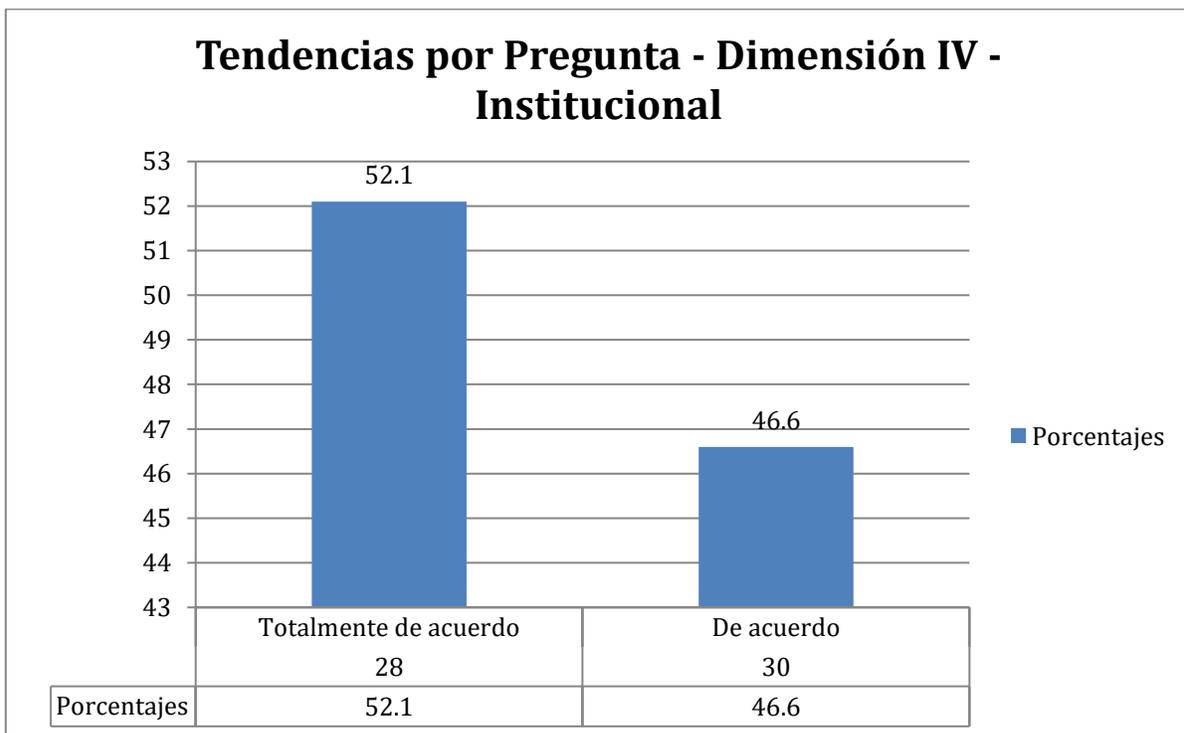
Gráfica 2



Gráfica 3



Gráfica 4



V - Análisis de los Resultados del Estudio

V.1 Tendencias de estudiantes de Tercer Semestre

Los resultados que se muestran a continuación corresponden a los datos arrojados por la opinión de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Historia que fueron parte de este estudio; siendo 54 estudiantes de los 162 que fueron partícipes, es decir, un 33.1% del total de la muestra.

V.1.1 Identificación General

De esta muestra, el 64.8%, es decir 35 estudiantes, son mujeres, mientras que los 19 restantes, equivalentes a un 35.2%, son hombres. Esto nos indica que el número de mujeres que cursan el tercer semestre de esta licenciatura en la FES - A casi duplica al número de estudiantes varones. En referencia a los rangos de edad de los estudiantes, poco más de la mitad de los estudiantes (53.7%) se encuentra en el rango de edad de entre 18 y 20 años, mientras que un 33.3% se encuentra entre 21 y 23 años, por lo que las edades que se presentan son en su mayoría las esperadas para el semestre.

En la característica de nacionalidad, cabe destacar que solo se encuentra una estudiante de nacionalidad colombiana, quien representa el 1.9% de la muestra, mientras que los restantes son de nacionalidad mexicana. Así mismo, con un porcentaje notable, el 85.2% de los estudiantes pertenecen al turno matutino, mientras que el resto (14.8%), están inscritos en un horario mixto; por lo que ningún se encuentra en el turno vespertino. En lo referente al estado civil, a excepción de una persona que señaló estar casada (1.9%), los respondientes mencionaron que su estado civil es “soltero”, por lo que no cuentan con compromisos de ese tipo, y muy probablemente con alguno parecido, que les impidan desempeñarse de manera adecuada en su formación.

El indicador sobre la generación a la que pertenecen, arrojó que un porcentaje del 87.0% pertenece a la generación 2016-2019, por lo que en su mayoría los estudiantes son regulares en su tránsito formativo, resaltando que solo siete estudiantes (13%) son irregulares en este sentido; siendo claro que no existen números alarmantes para este rasgo.

V.1.2 Trayectoria Formativa

En lo referente a esta dimensión, encontramos que el promedio de calificaciones más recurrente entre los estudiantes es positivo, pues está entre 8.0 y 8.99 con un 42.6%, seguido por el rango de 9.0 y 10 con 27.8%, acentuando la característica de regularidad que ya se mencionó. En la pregunta 9, los estudiantes coinciden, en general, con que los conocimientos adquiridos a lo largo de ésta cumplen con las expectativas iniciales, con un 57.4% de las respuestas ubicadas en el indicador “De acuerdo” y un 11.1% en “Totalmente De Acuerdo”, por lo que encontramos una tendencia positiva que refleja que posiblemente esta característica se cumple de manera adecuada en el tercer semestre.

Ante el cuestionamiento ¿La formación en la carrera se caracteriza por el conocimiento teórico práctico y el desarrollo de habilidades para la investigación? la tendencia fue positiva, pues el 53.7% de los estudiantes se mostró de acuerdo con que la formación a lo largo de la licenciatura presenta estas características, mientras que el 27.8% respondió “Totalmente De Acuerdo”, siendo muy notoria la conformidad con esta característica, lo que podría indicar que la formación hasta tercer semestre cumple con dicha característica.

En relación al ejercicio docente, en la pregunta 11 “¿La formación en la carrera se caracteriza por el conocimiento teórico práctico y el desarrollo de habilidades para el ejercicio docente?” el 46.3% de los estudiantes, se ubicó en el indicador “De Acuerdo” y un 11.1% en “Totalmente De Acuerdo”, existiendo hasta este semestre una posibilidad amplia de existencia de esta característica en el proceso de formación de la carrera.

En el ámbito del desarrollo de habilidades para la investigación desarrolladas a través de su formación en la institución, la pregunta 12 arrojó que un 46.3% considero estar de acuerdo y un 16.7% totalmente de acuerdo con que el proceso de formación da herramientas necesarias para el ejercicio de la investigación, por lo que muy probablemente se cumpla esta característica debido a la conformidad reflejada.

La pregunta 13, que se realizó de manera abierta, pidió a los estudiantes que indicaran las tres materias que consideran como las más complejas, en su experiencia como estudiantes. De acuerdo con ellos, la asignatura de mayor complejidad es Paleografía, siendo considerada de esta manera por casi la mitad de los estudiantes (un 48.15%), que representa un porcentaje considerable y apunta a la posibilidad de que en efecto sea de gran dificultad, después, se encontró la materia Europa Siglo V-XV la cual obtuvo un 37.04%, presentando la misma posibilidad; y, con 24.07% las asignaturas Teoría de la Historia y Filosofía de la Historia, que podrían estar en una situación similar pero con una posibilidad menor.

Como complemento a la pregunta anterior, en el reactivo 14 se pidió a los estudiantes que señalaran si reprobaron alguna de las materias que mencionaron previamente, obteniendo resultados similares: Paleografía tuvo el mayor número de casos, con seis, mientras que las otras tres asignaturas que señalaron los estudiantes tuvieron tres casos cada una, por lo que podría decirse que no existe una gran incidencia de reprobación, lo que abre la posibilidad de trabajar en las asignaturas para hacerlas más claras para los estudiantes sin tener que hacer grandes cambios.

Dando continuidad a las preguntas referentes a las asignaturas de mayor complejidad, se cuestionó a los estudiantes si consideraban que éstas eran las que presentan mayor índice de reprobación en la Licenciatura en general, a lo que un 55.6% se mostró indeciso, mientras que un 20.4% se ubicó en la opción “De Acuerdo” por lo que la tendencia es positiva en este sentido, siendo su perspectiva clara sobre la complejidad que estas materias pueden tener para sus compañeros.

La pregunta 16, cuestiona los por qué de la complejidad de estas materias. Los resultados indican que los estudiantes consideran como principal razón del grado de dificultad de la materia, la complejidad de los contenidos abordados en el curso, con un 32.7%, seguidos por la cantidad de contenidos, con el 26.5%, y el ejercicio docente, con el 20.5%, lo que plantea la posibilidad de que en las asignaturas señaladas se agrupen una gran cantidad de contenidos complejos sin una progresión pertinente para los alumnos, con un ejercicio docente que quizá no permita para trabajar dichos contenidos adecuadamente.

Sobre el cuestionamiento de la relación entre la reprobación de alguna de las asignaturas señaladas con el rezago de los estudios de la pregunta 17, se encontró una dispersión en tres de los indicadores, ya que el 25.9% dijo estar “En Desacuerdo”, el 33.3% “Indeciso” y un 27.8% “De Acuerdo”. A continuación, la pregunta 18 cuestiona si la reprobación de dichas materias se relacionaba con el abandono de los estudios profesionales, existiendo de manera similar una dispersión en tres indicadores, 27.8% para “De Acuerdo”, 25.9% en “Indeciso” y 31.5% para “En Desacuerdo”, lo que no permite establecer una tendencia negativa o positiva para las dos preguntas anteriores, pues existen diferentes vertientes en los resultados de ambas, lo que puede ser provocado por la falta de experiencia en el proceso de formación con el que cuentan los estudiantes de este semestre.

Para las preguntas 19, se consideró pertinente que fueran exclusivas para los estudiantes de quinto y séptimo semestre, debido a su mayor experiencia en la formación profesional de la carrera, mientras que las numero 20 y 21 fueron exclusivas para séptimo, debido al mismo motivo, su proximidad al egreso y al proceso de titulación, por lo que no hubo respuestas de este semestre para estas preguntas.

V.1.3 Plan de Estudios

En torno a la dimensión del Plan de Estudios, la pregunta ¿El plan de estudios se caracteriza por la promoción del análisis intercultural? el 59.3% de los

respondientes se mostraron de acuerdo con que dicha cualidad se encuentra presente en el plan de estudios. El siguiente reactivo, cuestiona a los estudiantes si consideran que el plan de estudios se caracteriza por su multidisciplinariedad, con lo que el 37% se ubicó en la opción “De Acuerdo”, mientras que un 22.2% indicó estar indeciso ante tal cuestión; reflejando los resultados de ambas preguntas tendencias positiva que podrían indicar que el plan si cuenta con los rasgos mencionados, con la posibilidad de fortalecerse.

Siguiendo la misma línea, la pregunta 24 tuvo como resultados que, en su mayoría, los estudiantes consideran que el plan de estudios debe incluir el desarrollo de prácticas profesionales de manera obligatoria, pues 53.7% respondió “De Acuerdo” y 20.4% y “Totalmente De Acuerdo”, resaltando que aun con su poca experiencia en el trabajo de la disciplina, los estudiantes de los primeros semestres de la Licenciatura ven este elemento como algo que puede ayudarles a su formación profesional.

Como otro de los elementos que se pueden incorporar al plan, los estudiantes señalaron en la pregunta 25 la preespecialidad que desde su punto de vista debe ser incluida en el plan, siendo con un porcentaje superior a las demás respuestas, Historia Antigua, con 20.3%, siendo el área por la que existe más interés por los estudiantes de tercer semestre. Sin embargo, cabe mencionar que un 31.4% de los estudiantes no respondió esta pregunta, probablemente debido al desconocimiento del plan y su falta de experiencia sobre el mismo.

Considerando la incorporación laboral de los profesionales en formación, se planteó la pregunta ¿El plan de estudios brinda la información sobre los campos laborales para el ejercicio de la profesión? a lo que el 27,8%% se considera indeciso y un 37,0% de acuerdo, existiendo la posibilidad de que esta característica esté en el plan, al menos hasta este semestre.

Por su parte, la opinión acerca las actividades extracurriculares existentes en la institución, cuestionada en la pregunta 27, obtuvo resultados con una ligera dispersión, ya que 22.2% respondió “En Desacuerdo”, 25.9% “Indeciso” y 31.5%

“De Acuerdo” , lo que demuestra que no hay una claridad contundente que permita saber si las actividades extracurriculares se promueven o no de manera adecuada para este semestre, lo que puede deberse al desconocimiento de la existencia de las mismas por algunos estudiantes u otros factores que impidan tener claridad sobre dicho aspecto.

V.1.4 Institucional

Enfocándose en los requisitos institucionales presentes en la Licenciatura, uno de los aspectos a considerar es la acreditación de una Lengua extranjera; a lo que se preguntó a los estudiantes si a su consideración, este requisito es importante para la formación del Licenciado en Historia, con lo que 64.8% estuvo en total concordancia, lo que hace énfasis en la importancia que los alumnos le dan a este elemento como parte de su formación.

Así mismo, debido a la multiplicidad de idiomas que se brindan en la FES, se preguntó qué opción se eligió para cubrir el requisito, así como qué otros cursan, siendo el Inglés el idioma que el 92.5% señaló, reflejando la importancia que se le da al aprendizaje de esta lengua. Con porcentajes considerablemente menores, el Francés fue señalado únicamente por un 33.3%, mientras que solo un 22.2% señaló haber cursado (o considera hacerlo) una lengua extranjera diferente, siendo el Latín y el Italiano las que destacaron. Por su parte, con una frecuencia de 11.1%, se mencionó el Náhuatl como una lengua indígena a elegir para cubrir el requisito.

En adición a estos requisitos, se encuentra el del servicio social, sobre el que se cuestionó si ésta puede considerarse una experiencia formativa para el desempeño laboral, a lo que los respondientes se mostraron de acuerdo, dándole gran importancia, pues los dos indicadores de concordancia tuvieron los porcentajes correspondientes a más de la mitad del total de la muestra (51.9% y 31.55).

Posteriormente, en la última pregunta del instrumento, se les preguntó a los estudiantes cuáles consideraban que eran los campos más recurrentes para la prestación de servicio social, para lo que tenían tres indicadores con valores descendentes (3=el más recurrente, 2= medianamente recurrente y 1= poco recurrente), dando como resultado que la docencia tiene el 58.8% de incidencia, seguida del apoyo a la investigación, con el 41.2% , y en tercer lugar la de centros culturales con un 26.5% de las respuestas. A partir de estos resultados es posible apreciar que dichos espacios mencionados corresponden con las áreas consideradas dentro de este estudio como las que más elementos aportan para los profesionales de la historia, por ello es relevante seguir las trabajando y mejorando para darle a los estudiantes las herramientas necesarias para su desempeño pertinente en ellas

V.2 Tendencias de estudiantes de Quinto Semestre

Dando continuidad al estudio, los resultados de los estudiantes de quinto semestre de la licenciatura de historia representan el 28.8% de la población general de dicha licenciatura.

V.2.1 Identificación general

Dentro de la dimensión de identificación general, se logró identificar un total de 47 estudiantes que cursan el quinto semestre de la licenciatura de historia, donde prevalece una paridad entre los sexos, es decir, 23 son mujeres (48.9%) y 24 son hombres (51.1%). El rango de edad con mayor nivel de frecuencia no supera los 24 años, pues un 27.7% tiene entre 18 y 20 años, mientras que un 51.1% indicó tener entre 21 y 23 años. Por otra parte, un rasgo distintivo que la población general comparte, es que todos los estudiantes son de nacionalidad mexicana.

En lo referente al turno donde los estudiantes llevan a cabo sus actividades académicas, se presentó una regularidad tanto en el horario matutino como en el

vespertino, puesto que los resultados arrojaron que el 42.6% de los estudiantes cursa el turno matutino, un 40.4% cursa el turno vespertino y solo un 17% afirmó estar en el turno mixto.

El indicador del estado civil evidenció que un 97.9 % de la población total es soltera y solo un 2.1 % indicó estar casado. A lo que se agrega que gran parte de la población de los estudiantes de quinto semestre pertenece a la generación 2015-2018 teniendo un porcentaje del 78.7 %, complementándose con lo reflejado en el rango de edad, de modo que queda en evidencia que la edad de los estudiantes corresponde al semestre que cursan.

V.2.2 Trayectoria formativa

Como parte del primer reactivo de esta dimensión, el intervalo de 8.0 a 8.99 del promedio académico obtenido por los estudiantes tuvo un porcentaje significativo, ya que se presentó con un 42.6 %. En los otros casos, los intervalos de 7.0 a 7.99 y 9.0 a 10.0 presentaron valores parecidos, presentando el primero un total del 24.1 %, mientras que el segundo obtuvo un 27.8% de frecuencia. Estos resultados muestran que en su mayoría un sector importante del cuerpo estudiantil de este semestre es regular en correspondencia con su trayectoria escolar y su desempeño reflejado en el promedio.

Continuando esta línea de análisis, se les preguntó a los estudiantes si los conocimientos obtenidos en los semestres cursados corresponden con las expectativas planteadas al inicio del curso, resultando que poco más de la mitad de los estudiantes se mostraron estar de acuerdo (57.4%), y un 36.2 % se mostró indeciso, por lo que los estudiantes de quinto semestre, en su mayoría, cumplen sus expectativas al término del curso.

En la pregunta 10, abordando la característica de la carrera sobre el conocimiento teórico práctico y el desarrollo de habilidades para la investigación, se encontró que un 25.5% se mostró indeciso, mientras que un 63.8%, consideran que,

efectivamente, la formación de la carrera proporciona dichos elementos para la investigación, dejando en claro que más de la mitad de los estudiantes están satisfechos en este aspecto, indicando que esta característica puede estar presente en la formación de la carrera, pues deja satisfechos a los estudiantes.

De la misma manera, en la pregunta ¿La formación en la carrera se caracteriza por el conocimiento teórico práctico y el desarrollo de habilidades para el ejercicio docente?, se mostró una tendencia positiva; un 44.7% indicó estar de acuerdo y un 40.4% mencionó estar indeciso, por lo que se puede establecer una relación entre la adquisición de habilidades para el ejercicio docente y el plan, siendo notorio que se puede trabajar para satisfacer esta característica con más amplitud en los estudiantes.

Aunado a esto, se cuestionó si las asignaturas dirigidas a la formación para la investigación han proporcionado el conocimiento y el desarrollo de competencias metodológicas, donde se pudo observar que poco menos de la mitad de los estudiantes (42.6%) selecciono la opción “De Acuerdo” y un 38.3% indicó la opción “Indeciso”, por lo que probablemente hasta este semestre existan estas características en las asignaturas correspondientes.

Pasando a las preguntas abiertas, relacionadas a las asignaturas de mayor complejidad, se encontró que Historiografía General I, es la que se considera con mayor amplitud para dicha característica, presentando una frecuencia del 44.7% de respondientes, seguida de Teoría de la Historia, con un 38.3% y finalmente, en tercer lugar, encontramos dos asignaturas con el mismo porcentaje: Historiografía de México y Filosofía de la Historia, con un 27.7% de frecuencia cada una. Estos resultados permiten observar que las asignaturas de Teoría de la Historia y Filosofía de la Historia también son consideradas como las más difíciles en este semestre, a las que se agregan las dos mencionadas de Historiografía, a diferencia del semestre anterior, aun cuando pertenecen a los primeros semestres, por lo que aun con un poco más de experiencia en relación al plan, estas asignaturas se mantienen bajo esta consideración por parte de los estudiantes.

Los casos de reprobación corresponden con la frecuencia de su dificultad de las asignaturas señaladas, teniendo en Historiografía General I doce casos, Teoría de la Historia e Historiografía de México cuentan con cinco y Filosofía de la Historia tuvo solo dos casos. Si bien no existen cantidades alarmantes de casos, gracias a estos resultados es que se puede observar que el número de reprobados aumenta conforme a la consideración de los estudiantes de la dificultad de una materia.

Ahora bien, en el cuestionamiento ¿Las tres materias señaladas como las de mayor complejidad son las que presentan mayor índice de reprobación en la Licenciatura en general?, la mayoría los estudiantes de este semestre consideran que, si existe una relación, expresada en el 48.9% para la opción “De Acuerdo”, y 38.3% para “Indeciso”, siendo ésta una tendencia positiva hacia dicha cuestión, lo que también se refleja en los resultados previos.

En adhesión a esta información, los resultados referentes a las causas de complejidad de las materias mostraron que los estudiantes atribuyen esto principalmente a la complejidad de los contenidos a abordar, con 31.9% y al ejercicio del docente, con un 23.4%. De modo que habría que valorar si los contenidos que se dan a los estudiantes están en un orden coherente de complejidad, si en las asignaturas previas se generan las herramientas necesarias para enfrentar las siguientes materias o si el ejercicio docente necesita de algún cambio o recurso para hacer más claros los contenidos; siendo esto algo a considerar para tercer semestre y para quinto, debido a la similitud de resultados en estos indicadores.

La posible relación de estas asignaturas con el rezago y el abandono de los estudios, planteada en las preguntas 17 y 18, mostraron que, en su mayoría, los estudiantes consideraron que sí existe, causado por complejidad de las materias señaladas, siendo que un 44.7% de los estudiantes considera estar de acuerdo y un 23.4% indeciso, estando la tendencia inclinada hacia la existencia de dicha relación.

Por otra parte, en el caso de la pregunta 19, que era exclusiva para quinto y séptimo, se les preguntó a los estudiantes si las asignaturas dirigidas a la formación para el ejercicio de la docencia han proporcionado las herramientas teóricas didácticas necesarias. Los resultados para este semestre mostraron que poco más de la mitad de los estudiantes seleccionaron el indicador “De Acuerdo” (44.7%), mientras que un 8.5% señaló “Totalmente De Acuerdo”. A partir de éstos se puede determinar que existe una posibilidad muy grande de que las herramientas brindadas sean adecuadas para los estudiantes, aunque al no ser un porcentaje que abarque la totalidad de la muestra, puede ser que aún se tenga que trabajar en este aspecto.

V.2.3 Plan de estudios

En la primera pregunta de esta dimensión, la número 22, se planteó a los estudiantes si consideran que el plan de estudios se caracteriza por la promoción del análisis intercultural a lo que un poco menos de la mitad de los estudiantes respondió “De Acuerdo”, con un 42.6%, mientras que una parte significativa se mostró indecisa, con un 34%. En este sentido se puede observar una tendencia positiva en cuanto a esta característica, por lo que probablemente está presente, aunque no es totalmente clara para todos los estudiantes.

En cuanto a la multiculturalidad del plan, un 48.9% de los respondientes señaló estar de acuerdo y un 25.5% indeciso, teniendo entonces una inclinación positiva y una situación parecida a la pregunta anterior, donde existe la posibilidad un indicador para que ésta sea mejorada.

Para la pregunta ¿El plan de estudios debe incluir el desarrollo de prácticas profesionales obligatorias?, un 57.4%% indicó estar de acuerdo con su implementación en el plan de estudios, seguido de un 34% que está en total concordancia, por lo que se puede interpretar que existe una preocupación por parte de los estudiantes para integrar en el plan de estudios las prácticas

profesionales, concordando con los resultados de tercer semestre, lo que muestra el valor que se le da a dicha experiencia como parte de su formación.

De la misma manera, al igual que en el semestre previo, los estudiantes de quinto consideraron, con un porcentaje amplio, que la preespecialidad que se debe de incorporar al plan de estudios es Historia Antigua, pues tuvo un porcentaje de 42.6%, mientras que las otras mencionadas no pasaron de un 10%. Esto, en adición a lo obtenido en tercer semestre, deja claro el interés que tienen los estudiantes por dicha preespecialidad.

La pregunta 26, referente a si el plan de estudios brinda la información sobre los campos laborales para el ejercicio de la profesión, tuvo como resultado que los estudiantes mostraron distintas tendencias a este respecto, donde la mayor fue de un 34.4 % para “De Acuerdo”, mientras que los que se mostraron indecisos fueron un 34% y un 25.5% se mostró en desacuerdo. A partir de estos resultados se puede observar una ligera tendencia positiva que indica que existe una aceptación en torno a esta característica del plan, pero su información puede estar limitada o no ser divulgada de manera correcta durante el proceso formativo.

Con respecto a conocer si el plan de estudios promueve la organización de actividades extracurriculares como apoyo a la formación del estudiante de la Licenciatura en Historia, un 31.9% de la población en general está de acuerdo en que dichas actividades se promueven, un 38.3% afirmó estar indeciso en este sentido, y un 27.7% considero no estar de acuerdo, dándose una dispersión en tres opciones, que puede ser provocada por la existencia de actividades pero una inadecuada promoción para el conocimiento de los alumnos, por lo menos en este semestre.

V.2.4 Institucional

Sobre los requisitos institucionales, el de la acreditación de una lengua extranjera, tuvo como resultados que la mayoría de los estudiantes indicó que dicho requisito

es muy importante en la formación profesional, pues un 53.2% seleccionó la opción “Totalmente De Acuerdo” y un 42.6% “De Acuerdo”, destacando para este caso el incremento en la contundencia de las opiniones con respecto a los resultados del semestre previamente trabajado, lo que refleja la clara necesidad que representa para los estudiantes en la medida que se introducen a la profesión.

Los resultados obtenidos de la pregunta 29, sobre los idiomas que los estudiantes eligen para cubrir el requisito, mostraron que un 85.1% cursa Inglés, o piensa hacerlo, siendo contundente nuevamente en este semestre. El Francés fue seleccionado por un 34.04%, mientras que un 23.4% mencionó otras lenguas extranjeras, resaltando en este semestre el Alemán, que no fue mencionado en tercer semestre, lo que demuestra la diversidad de intereses sobre las lenguas en la Licenciatura. Por su parte, solamente un 17% mencionó una lengua indígena, siendo el Náhuatl el único mencionado.

La información sobre el servicio social, mostró en la pregunta ¿El cumplimiento en la prestación del servicio social puede considerarse una experiencia formativa para el desempeño laboral? que existe una tendencia de reconocer la prestación del servicio social como una práctica para el desempeño laboral, dado que los estudiantes que concordaron con una frecuencia del 44.7% para el indicador “De Acuerdo” y 36.2% para “Totalmente De Acuerdo”, por lo que en su mayoría los estudiantes de quinto reconocen este requisito como uno de gran importancia, lo que no cambia respecto a tercer semestre.

Por último, siguiendo con esta línea de análisis, los estudiantes indicaron que los campos que consideran de mayor concurrencia para la prestación del servicio social son: docencia con un 34%; en segundo lugar, museos con un 23.4% y; el apoyo a la investigación tuvo un 14.9%. Siendo estos resultados parecidos a los obtenidos en el análisis presentado previamente, a lo que se incluye los museos, como uno de los campos, ampliando los que se consideran más concurridos y sobre los que probablemente necesitan más formación para los estudiantes.

V.3 Tendencias de estudiantes de Séptimo Semestre

Finalmente, los resultados pertenecientes a los estudiantes del séptimo semestre, corresponden al 37.4% del total de los que contestaron el cuestionario, es decir, 61 respondientes. Constituyéndose como el semestre que mayores elementos pueden aportar al estudio, debido a su experiencia formativa con relación al plan y su probable conocimiento más amplio del mismo.

V.3.1 Identificación General

Del total de estudiantes pertenecientes a este semestre, 31 son del sexo masculino (50.8%) y 30 femenino (49.2%), por lo que se distingue la condición de paridad en este sentido, en condiciones similares a los semestres anteriores. En cuanto a sus edades, el rango en el que se encuentran la mayoría de los estudiantes está entre los 21 y 23 años, siendo que un 72.1% de los respondientes presentan esta característica.

Con respecto a la nacionalidad, el 100% de los estudiantes de séptimo es de la nacionalidad Mexicana. Otro rasgo de esta población es que el 50.8% pertenece al turno matutino, mientras que en los turnos vespertino y mixto se encuentran con promedios similares (23.0% y 26.2% respectivamente), concordando con los de semestres anteriores. De la misma manera que la condición de nacionalidad, todos los estudiantes mencionaron que su estado civil es soltero, por lo que ninguno cuenta con un compromiso de tipo marital que les impida un adecuado proceso de formación, siendo una constante en los semestres del estudio.

En lo referente a la generación, el 60.7% pertenece a la 2014-2017, por lo que, de manera semejante a los resultados de los rangos de edad, da señal de que la mayoría de los estudiantes, contando los tres semestres que respondieron el instrumento, son regulares y están en el semestre correspondiente con relación a su fecha de ingreso a la Universidad, siendo la tendencia clara para los tres semestres.

V.3.2 Trayectoria Formativa

En esta dimensión, la tendencia referente al promedio obtenido hasta el semestre que cursan es positiva, ya que un 55.7% del total se encuentra en el rango de 8.0 a 8.99, mientras que es de destacar que solo el 1.6% (un alumno) está en el rango de 6.0 a 6.99, reforzando la condición de regularidad que se expresó previamente. En la pregunta 9 ¿Los conocimientos obtenidos en los semestres cursados corresponden con las expectativas planteadas al inicio del curso?, el 41% de los estudiantes considero estar de acuerdo con esto, por lo que existe una tendencia positiva que podría indicar que en su mayoría se cumple con esta característica. Con números similares, la pregunta 10, tuvo un porcentaje del 42.6% que seleccionó el indicador “De Acuerdo” y un 26.2% que se mostró indeciso, reflejando la posibilidad de que la formación en la carrera se caracteriza por formar habilidades para la investigación.

Con una tendencia negativa, la pregunta 11, presenta porcentajes similares en dos opciones: “En Desacuerdo” con 39.3% e “Indeciso” con 31.1%. Esto respecto a la característica de la formación de la carrera en relación a su conocimiento teórico-práctico y las habilidades del ejercicio docente, por lo que existe probablemente luego de todo el proceso de formación en la carrera, la característica se vaya perdiendo y no se cuente con ella de la manera que se requiere en los semestres finales.

De manera similar, la pregunta 12 ¿Las asignaturas dirigidas a la formación para la investigación han proporcionado el conocimiento y el desarrollo de competencias metodológicas? presenta la misma tendencia, puesto que los porcentajes más altos están en dos indicadores, 37,7% para “En Desacuerdo” y 36.1% en “Indeciso”, lo que podría significar que las asignaturas correspondientes a la investigación de los semestres finales probablemente no proporcionan las competencias metodológicas adecuadas para la investigación hasta el nivel que se requiere para este, debido a la inconformidad mostrada por los estudiantes en

relación a esta característica, en contraste a la aceptación de los pasados semestres.

Pasando a las preguntas abiertas, los resultados señalan que se considera que Historiografía General I, al igual que en quinto, es la asignatura más compleja, con un 40.9%, seguida de Historiografía de México I con 36%, indicando que a los estudiantes se les complican las dos asignaturas bases de Historiografía planteadas en el Plan. Luego de éstas, con un porcentaje menor, que no se puede dejar de lado, están las asignaturas de Paleografía con un 9.2% y Europa Siglos V-XV con 7.1%.

Sobre estos resultados es notable resaltar, puesto que los estudiantes de séptimo cuentan con una mayor experiencia en relación a su tránsito educativo, conociendo la mayoría de las materias del plan, que las asignaturas mencionadas se dan en los primeros semestres y que coinciden con lo mencionado por los estudiantes de quinto, demostrando la dificultad que los estudiantes, en general, luego de todo su proceso de formación asocian a dichas materias, destacándolas como las más complejas del plan.

La pregunta 14 indica, con similitud a la pregunta pasada, que las asignaturas que más se reprobaron fueron Historiografía General I (10 casos), Historiografía de México I (9 casos), Paleografía (7 casos) y Europa Siglos V-XV (6 casos), demostrando nuevamente que los estudiantes si reprueban las asignaturas que consideran como complejas, aunque este índice no es grave y posible de tratar de manera más sencilla.

Dándole continuidad, la pregunta ¿Las tres materias señaladas como las de mayor complejidad son las que presentan mayor índice de reprobación en la Licenciatura en general? tuvo como resultados que el 54.1% de los estudiantes de séptimo se ubicaron en el indicador “De Acuerdo”, dejando la posibilidad de que las materias más señaladas sean las de mayor dificultad para los estudiantes dentro de la formación de la carrera, lo cual se complementa con lo reflejado con los resultados

de las preguntas 13 y 14 sobre la relación entre la dificultad de las asignaturas y la reprobación de las mismas.

Sobre el porqué de lo anterior, presentándose nuevamente en este semestre, las opciones “El ejercicio docente” (32.8%) y “La cantidad de contenidos a abordar en el curso” (27.9%) fueron las que se consideraron como las principales causas, de acuerdo a los estudiantes, por las que las asignaturas resultan complejas; lo que refleja que éstos consideran que quizá los profesores influyen en su desempeño en las asignaturas mencionadas, al igual que la probable saturación de contenidos que puede existir dentro de las mismas, siendo éstas las causas más mencionadas en los tres semestres que fueron parte de este estudio y que demuestran los puntos que desde la perspectiva del estudiante se deben trabajar más en relación a dichas materias.

En la pregunta 17 se presentó una tendencia positiva en sus resultados, ya que las opciones “indeciso” y “De Acuerdo”, cuentan con un porcentaje de 37.7% en ambas, por lo que probablemente las asignaturas más complejas tengan una relación con el rezago por parte de los estudiantes. En relación a esta situación, el reactivo siguiente cuenta con un porcentaje de 39.3% de estudiantes que indicaron estar de acuerdo con que las asignaturas que señalaron se relacionan con el abandono de estudios, dejando la posibilidad a que ésta sea una de las causas de dicha condición.

Como ya se ha explicado, dentro de esta dimensión, debido a las características de la pregunta 19, se consideró pertinente que fuera exclusiva para los estudiantes de los semestres quinto y séptimo, debido a su mayor experiencia en la carrera; sus resultados indicaron que el 36.1% de los estudiantes están en desacuerdo con respecto a que las asignaturas relacionadas a la formación para la docencia dan las herramientas teórico-prácticas necesarias, siendo relevante debido a la importancia que se ha visto se da a la docencia como campo en el que se puede incidir como profesional de la Historia.

De manera similar a la pregunta anterior, la numero 20 era exclusiva, únicamente para los estudiantes de séptimo, debido a que están en la etapa final de sus estudios dentro de la Licenciatura. Los resultados obtenidos presentaron una dispersión en tres de los indicadores, ya que 32.8% indicó estar de acuerdo con que a lo largo del proceso formativo se promueve un proceso de titulación eficiente y satisfactorio, un 31.1% seleccionó la opción “En Desacuerdo”, mientras que 29.5% contestó “Indeciso”, por lo que resulta complicado determinar una tendencia en la pregunta, puesto que existen tres vertientes en las respuestas, que puede ser provocada por diversos factores, como la falta de información que se da y su promoción o el poco interés de los estudiantes a dicho aspecto.

Complementando las preguntas exclusivas de los estudiantes de séptimo semestre, la pregunta 21 refiere a la modalidad de titulación que se cree favorece de mejor manera el proceso formativo, siendo la Tesis la opción que más se señaló, con 73.7% de la población, por lo que de manera contundente los estudiantes que contestaron el cuestionario creen que es la opción que más les ayuda, lo que tiene que ser tomado en cuenta si se relaciona esto con los resultados previos, donde no existe claridad si se promueven los requerimientos necesarios para un proceso de titulación satisfactoria.

V.3.3 Plan de Estudios

En lo referente al Plan de Estudios, la pregunta 22 arrojó una tendencia positiva con respecto a la promoción del análisis intercultural en éste, ya que los indicadores “Indeciso” y “De Acuerdo” presentan 36.1% y 34.4% respectivamente, esto quiere decir que probablemente el Plan cuente con la característica mencionada con posibilidades de ser reforzada. La pregunta 23, que cuestiona la multidisciplinariedad del Plan, arrojó que un porcentaje mayor de estudiantes (39.3%) está de acuerdo con esta característica, siendo esto algo que se puede distinguir en los tres semestres que participaron en el estudio.

Así mismo, la pregunta 24 señala que, con un 42.6% para el indicador “De Acuerdo” y un 41% para “Totalmente De Acuerdo”, los estudiantes consideran que el plan de estudios debe incluir prácticas profesionales de manera obligatoria; esto quiere decir que, en este semestre, al igual que en los previos analizados, los respondientes consideran que este elemento debería de ser parte de su formación como profesionales de la historia, por lo que debe de ser tomado en cuenta dicho aspecto en el plan.

Aunado a esto, en los resultados de la pregunta 25, un porcentaje del 40.9% de los estudiantes de séptimo consideraron que una de las preespecialidades que se deben de incorporar al plan de estudios es la correspondiente a Historia Antigua, siendo ésta la que tiene el mayor número de respondientes para los tres semestres, mientras que las demás mencionadas no superaron el 10% en sus consideraciones, resaltando el interés de los estudiantes sobre esta área, luego de todo el proceso formativo que tienen.

La pregunta 26 ¿El plan de estudios brinda la información sobre los campos laborales para el ejercicio de la profesión? tuvo un resultado de un 39.3% de estudiantes que están en desacuerdo con esto, indicando que probablemente el plan no aporte elementos sobre los ámbitos en los que pueden desarrollarse al finalizar la Licenciatura. Con paridad de condiciones, la pregunta 27 tuvo el mismo porcentaje de estudiantes en el indicador “En Desacuerdo”, por lo que se puede pensar que en el Plan de Estudios no se promueven actividades extras que apoyen a la formación de los estudiantes, a diferencia de los semestres anteriores donde existía más escepticismo en este sentido.

V.3.4 Institucional

En esta dimensión, referente a los requisitos institucionales de la Licenciatura, se cuestiona, en la pregunta 28, si el requisito de la lengua extranjera es importante en la formación del Licenciado en Historia, a lo que los estudiantes respondieron de manera positiva, al ubicarse los mayores porcentajes en dichos indicadores,

con 42.6% y 41% para éstas, siendo claro, luego de todo el proceso, que esta herramienta es considerada de gran importancia para los estudiantes.

En cuanto a los idiomas que los estudiantes de este semestre eligen para cumplir con el requisito institucional que la Licenciatura requiere, se puede apreciar que en su mayoría los estudiantes eligen el Inglés como la lengua elegida con estos fines, siendo que del total de estudiantes un 90% dijo haberla cursado o consideran hacerlo, lo que refleja la clara tendencia por esta lengua en todo el proceso formativo. Por su parte, solamente un 22% dijo haber cursado Francés, lo cual no significa que no hayan cursado otro idioma, puesto que también se encontró que algunos estudiantes han cursado o piensan tomar clases de alguna otra lengua extranjera, un 24%, siendo los idiomas más mencionados Italiano, Portugués y Alemán; además, un porcentaje mucho menor (9%) mencionó lenguas indígenas como las de su elección, siendo el Náhuatl el más frecuente entre éstos y el que más interés despierta a los estudiantes de la carrera en general.

La cuestión referente al cumplimiento del servicio social como una experiencia formativa para el desempeño laboral, se inclinó a los indicadores “De Acuerdo” y “Totalmente De acuerdo” (44.3% y 34.4% respectivamente), si bien no con porcentajes similares, sí con los más altos y con más del 50% de la población total que participó en el estudio, lo que da entender que, desde la visión de los estudiantes de la licenciatura en general, esta característica, al igual que con la del idioma, son requisitos importantes para los estudiantes.

En la pregunta 31, la última del cuestionario, se les pregunto a los estudiantes cuales consideraban que eran los campos más recurrentes para la prestación de servicio social, indicando los resultados que la opción que consideran más recurrente de prestación de servicio social es la relacionada a la docencia, con un 49.2%; la opción marcada como la medianamente recurrente fue Museos, con 29.5%; mientras que la opción que consideraron poco recurrente, pero más frecuente que todas las demás opciones fue la de apoyo a la investigación, con un 19.7%, sin embargo la opción de servicio social en Embajadas y Oficinas Diplomáticas tuvo un 16.4%, lo cual representa solamente una diferencia de dos

personas, por lo que merece ser mencionado. Debido a estos resultados, se puede pensar que probablemente estos campos son los que los estudiantes consideran con más frecuencia para cubrir su requisito de servicio social aun después de todo el proceso, ya que coinciden con los resultados previos, lo que indica que campos tienen que ser trabajados para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

VI – Orientaciones Para la Reestructuración Curricular a partir del Resultado del Diagnóstico

Para concluir este trabajo, de manera general, se puede decir que la población de los estudiantes de la Licenciatura, en su mayoría, corresponden a las expectativas de la institución, es decir:

- a) Una población estudiantil con paridad de hombres y mujeres que son regulares en su proceso académico y desligados de cualquier responsabilidad paternal o marital.
- b) Los resultados que contemplan su trayectoria formativa, desvelaron que los estudiantes de tercer semestre están de acuerdo en que la formación en la carrera se caracteriza por el desarrollo de conocimientos y habilidades para la investigación, durante los primeros semestres, sin embargo, esta percepción cambia sensiblemente en quinto y séptimo semestres, quienes manifiestan su desacuerdo con este indicador. Lo que puede explicarse por la carga de contenidos académico-discursivos no necesariamente relacionados con la formación profesional para la investigación.
- c) Respecto a la característica de la formación de la carrera en relación a su conocimiento teórico-práctico y las habilidades del ejercicio docente y sobre la formación para el desarrollo de competencias metodológicas, se tuvo una tendencia positiva en tercero y quinto semestres, puesto que los estudiantes de estos grados consideraron que el plan si cumple con estas características. En contraparte los estudiantes consideran que no se cumple con este planteamiento, pues un semestre de didáctica es insuficiente.
- d) Existen materias cuyo aprendizaje se dificulta a los estudiantes; no obstante, su índice de reprobación no es un síntoma grave relacionado con el rezago o el abandono. Las asignaturas que se consideraron con mayor grado de complejidad fueron: Historiografía General e Historiografía de México I,

coincidiendo en quinto en y séptimo semestre, otras que se pueden agregar en menor medida de complejidad son: Paleografía, Teoría de la Historia y Filosofía de la Historia, a pesar de que este grupo de asignaturas se ubican en los primeros semestres de formación, de acuerdo con el ordenamiento del Plan de Estudios.

- e) Es necesario destacar que a pesar de que los propios estudiantes califican como de menor grado de complejidad a este último bloque de asignaturas, son las que presentan más casos de reprobación en los semestres en que se ubican: Filosofía de la Historia 2º semestre; Historiografía General I 2º; Paleografía 2º; Teoría de la Historia 3º y finalmente Historiografía de México I 5º semestre. Paradójicamente estas asignaturas, son consideradas por los estudiantes como una probable causa de rezago y abandono de estudios.
- f) A esto se puede agregar que en todos los semestres se considera que las principales causas por las que las asignaturas presentan una gran dificultad, están relacionadas con el ejercicio docente y la cantidad de contenidos que deben abordarse en el curso; fenómeno que exige el análisis de congruencia de las asignaturas en la estructura de sus contenidos y las metodologías de enseñanza implementadas por los profesores.
- g) Por otro lado, los estudiantes mostraron distintas tendencias en lo que refiere a la elección de una modalidad para el proceso de titulación, el desarrollo del proceso de manera eficiente y satisfactoria. En este punto destaca la elección de la elaboración de tesis como la opción de titulación elegida por los estudiantes.
- h) Adicionalmente se considera pertinente señalar que bajo las apreciaciones de los estudiantes es necesario incluir el desarrollo de prácticas profesionales, como opción formativa para el desarrollo de habilidades y experiencia; al mismo tiempo, la muestra de estudiantes de los tres semestres consultados

plantea la necesidad de incluir una preespecialidad en el área de Historia Antigua.

- i) Los requisitos institucionales de la Licenciatura son aceptados de manera adecuada, reflejando la importancia que éstos tienen para los estudiantes. En cuanto a la acreditación de una lengua extranjera, la que presenta mayor cantidad de frecuencias acumuladas es inglés, aunque cabe mencionar que se mencionaron, con menor frecuencia, una gran diversidad de idiomas.
- j) En cuanto a la prestación de Servicio Social destacan las actividades de: docencia, apoyo a la investigación, centros culturales y/o Museos, como las más recurrentes; en contraste algunos estudiantes desconocen la posibilidad de cumplir con este requerimiento institucional en los campos de la diplomacia y las comunicaciones.

Además, es necesario señalar que el estudio realizado contribuyó al esclarecimiento de la siguiente información:

- 1) Algunas asignaturas consideradas por los estudiantes como de alto grado de dificultad, no guardan relación con índices de reprobación, rezago o abandono escolar.
- 2) El segundo bloque de asignaturas considerado como de menor grado de dificultad si lo relacionan con los fenómenos descritos en el inciso anterior, por lo que se sugiere realizar entrevistas con profesores y estudiantes a fin de tomar decisiones que permitan intervenir, para la solución del asunto.
- 3) Es necesario establecer convenios para la prestación de Servicio Social en instituciones que promuevan el desarrollo de habilidades investigativas, docentes, referenciales, informativas y comunicativas, con el fin de que el estudiante adquiera experiencias previas relevantes y significativas.
- 4) La incorporación de prácticas profesionales, si bien puede ser considerado como un punto de vista menor, en realidad constituye una problemática que debe dimensionarse en cuanto a sus alcances formativos y posibilidades de

profesionalización de los estudiantes, pues obedece, aparentemente, a la posibilidad de que los estudiantes establezcan futuras relaciones laborales, con las instituciones en las que pueden realizar este proceso de inducción al campo profesional; pero adquieren un doble significado cuando este proceso desvela al propio estudiante las complejidades del desempeño profesional cotidiano, mediado no únicamente por los saberes propios de la disciplina, puesto que además ponen en juego sus actitudes, valores y las posibilidades de autogestión y proactividad.

- 5) Las tendencias relacionadas con la inclusión de una preespecialidad en Historia Antigua, deben ser atendidas y solucionadas, a fin de que el estudiante tenga acceso a la formación e información solicitada por los estudiantes.
- 6) La elección como opción de titulación mayoritariamente tomada por los estudiantes de séptimo semestre, muestra una clara inclinación y disposición por el desarrollo de actividades relacionadas con la investigación, lo que muestra un rasgo que debe recuperarse como eje formativo del plan de estudios de la licenciatura en Historia.
- 7) En cuanto a los recursos formativos que se proporcionan, en el plan de estudios actual, para el campo de desempeño docente, tanto en los aspectos teórico-práctico y desarrollo de habilidades para su ejercicio, los estudiantes de séptimo semestre señalan que no están de acuerdo con esta afirmación, debido a que el número de asignaturas encaminadas a la formación en esta área es escasa, puesto que solo se imparte una asignatura en cuarto semestre. Este es un punto que requiere de atención prioritaria pues el estudiante requiere contar con aquellos conocimientos que lo formen para su inclusión y desempeño en el terreno de la educación.

Finalmente es posible considerar que el estudio completo, arroja información necesaria para la toma de decisiones orientadas a la modificación, actualización o reelaboración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, con la finalidad de dar la mejor formación a los estudiantes de esta disciplina.

VI.1 Acciones derivadas del estudio

Una vez presentados los resultados y planteadas las consideraciones finales del estudio realizado, la Comisión Revisora del Plan de Estudios de Historia, consideró necesario reunir a los miembros que la integran para la recepción y explicación de resultados. Además de que éstos solicitaron realizar el diseño e impartición de un curso que funcionara como un acercamiento al conocimiento básico de los elementos que conforman el diseño de un plan de estudios, para los miembros de la propia Comisión Revisora y a algunos profesores de asignatura de la licenciatura en Historia, puesto que valoraron los alcances formativos de la comunidad académica y docente de la Pedagogía, para el desarrollo de las actividades curriculares, como un área en la que necesitaban apoyo de los saberes sobre este mismo campo, por lo que solicitaron apoyo en esta actividad.

VI.1.1 Sesión de Presentación de Resultados del Estudio

Al resultar la interpretación en un análisis extenso de las visiones de los estudiantes de cada semestre, se consideró pertinente, debido al tiempo destinado a la sesión, que su presentación a la Comisión fuera en torno a las conclusiones, en las que se abordaron de manera general las tendencias mostradas por la muestra de estudiantes de los tres semestres incluidos en el estudio; arrojando un panorama global del trabajo realizado.

La sesión de presentación de resultados se llevó a cabo en la Sala F del Programa de Investigación de la FES – Acatlán, el día 11 de enero de 2017, en un horario de las 10 a 13 horas. a la que asistieron ocho integrantes de la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia.

Como resultado de esta presentación, los datos presentados que surgieron del estudio, aportaron elementos para la discusión y debate entre los integrantes de la Comisión Revisora, sobre los elementos a tratar como parte de la reestructuración del Plan de Estudios, de manera que respondan a las observaciones y

consideraciones realizadas por los estudiantes de la Licenciatura. Esta actividad fue realizada por puntos de referencia focalizados, lo que permitió atender cada uno de los aspectos señalados por frecuencia y tendencia, atendiendo lo prioritario, para posteriormente atender los importantes y finalmente los generales, clasificación que fue posible establecer a partir de la acumulación de frecuencias y la definición de tendencias.

VI.1.2 Curso “Diseño y Elaboración de Planes y Programas de Estudio”

El curso, donde se trabajaron los aspectos propios del trabajo de los planes y programas de estudios, de manera que se aportaran saberes que apoyaran el trabajo que se está realizando en el Programa de Historia, abordó los siguientes contenidos:

- Currículo
- Plan de Estudios
- Programas de Estudios
- Materias y Asignaturas
- Modalidades Didácticas
- Objetivos
- Contenidos
- Evaluación

Dichos temas se desarrollaron recuperando los planteamientos de Margarita Pansa sobre el enfoque crítico para la formación en la educación superior, como visión teórica y el desarrollo técnico procedimental planteado por Tyler, lo que constituye una contradicción; sin embargo la revisión de la literatura especializada remite invariablemente a la metodología tyleriana en todos los casos, por lo que se realizaron las explicaciones y discusiones pertinentes para su esclarecimiento desde el ya mencionado eclecticismo reflexivo de Schwab (2008), que permite retomar *“ciertas características de un fenómeno central, lo cual ayuda al*

planificador de un currículo a entender mejor los aspectos de la situación” (Posner, 2004: 310), proporcionando así a los asistentes los elementos necesarios para desarrollar el proceso de actualización del Plan de estudios y los Programas de asignatura que se elaboraran como actividades prioritarias.

El curso se impartió en dos ocasiones y a grupos distintos: el primer grupo estuvo integrado únicamente por los miembros de la Comisión Revisora, mientras que el segundo grupo incluyó a los profesores que forman parte del claustro de la Licenciatura en Historia quienes aceptaron la invitación del programa de la carrera para participar en el curso.

La primera impartición se llevó a cabo el día 19 del mes en curso, de igual manera a la presentación de resultados del estudio, en la sala F del Programa de Investigación, en un horario de 10:00 am a 1:00 pm, asistiendo en esta ocasión nueve miembros de la Comisión.

Por su parte, el segundo grupo se atendió en la Sala de Videoconferencias de la Unidad de Investigación Multidisciplinaria, a la que asistieron 16 profesores de la Licenciatura en Historia, además de la Doctora Rebeca López Mora y otros miembros de la Comisión Revisora del Plan de Estudios de Historia.

La evaluación de los expositores del curso se realizó con base a una rúbrica compuesta por los siguientes rubros: fueron: Participación, Diálogo Sustantivo, Reflexión, Aplicación y Apropriación de Saberes; que podían ser valorados con una escala mixta de cinco niveles: “Muy Bajo” = 1, “Bajo” = 2, “Regular” = 3, “Bueno” = 4 y “Excelente” = 5.

Los resultados obtenidos de la rúbrica aplicada a los profesores del segundo grupo arrojaron resultados positivos, presentando una tendencia a las valoraciones más positivas (“Bueno” y “Excelente”). Por lo que se puede considerar que se cumplió con el objetivo.

Conclusiones

El término de un proyecto de este tipo, se constituye como un espacio desde el que se puede hacer una revisión de lo que éste deja para el proceso formativo en el pedagogo, así como para su propio desarrollo y las apreciaciones que de él derivan, por lo que en este apartado se tratan ambos elementos a manera del proceso de investigación.

Aportes al Pedagogo

Desde los aportes que el proyecto hace al desarrollo personal y profesional, es posible decir que la revisión y análisis curricular asume una configuración relevante, en tanto atiende a una dimensión muy importante para el pedagogo, pues implica en si misma el reordenamiento, redefinición y la incorporación de nuevas nociones disciplinares, formativas y de campos de desempeño profesional en los procesos formativos de los estudiantes y en la configuración de visiones actualizadas en el terreno curricular.

El proyecto resulto una experiencia de gran ayuda para la conformación de un adecuado ejercicio profesional en la disciplina pedagógica, en tanto permitió el desarrollo e implementación de dichos conocimientos y habilidades necesarios para el campo educativo a partir del tránsito de la teoría a la práctica que supone hacer la investigación de un fenómeno real fuera del espacio académico.

Esto por medio del proceso que implicó realizar la problematización, delimitación y planteamiento del problema, para proceder a la búsqueda de referentes teóricos que, desde diferentes miradas, facilitaran la comprensión del fenómeno identificado, su desarrollo y permitieran la construcción de los instrumentos necesarios para su estudio, resultando en el análisis de los datos arrojados y las orientaciones correspondientes al problema a atender.

Por lo tanto, la elaboración de este tipo de proyectos, deja sin duda una serie de enseñanzas distintas al proceso académico formativo, pues hace clara la necesidad de aplicar todo lo que se conoce, o se cree saber, dentro del campo pedagógico, para abordar un fenómeno determinado que influye en los procesos educativos y formativos de los sujetos.

Desarrollo de la Investigación y Aspectos que se Derivan

Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, el principal objetivo fue el de analizar las necesidades de formación de los estudiantes de la licenciatura en Historia de la FES Acatlán, con lo que se pretendía hacer aportaciones a la Comisión Revisora correspondiente al plan de dicha licenciatura para el proceso de reestructuración en que se encuentra actualmente.

Para este cometido, fue necesaria la recuperación de la perspectiva de los estudiantes de la propia licenciatura sobre su plan de estudios, pues son sujetos que están en el proceso de formación que es planteado por el plan y mejor que nadie pueden expresar las carencias y virtudes que se presentan en éste a lo largo de los semestres y asignaturas.

En este sentido, el proyecto elaborado, una vez culminado, no solo debe de aludir a la recuperación la visión de los estudiantes sino responder a los objetivos planteados en su inicio, por lo que es necesario hacer un repaso del cumplimiento de los mismos de acuerdo a los resultados obtenidos.

En términos generales, se puede decir que el proyecto, por medio del estudio realizado, llegó a la obtención de la perspectiva de los estudiantes de la licenciatura en Historia, lo que permitió conocer los alcances formativos que el plan ha tenido para los estudiantes, en términos de las necesidades que ellos

mismos perciben para su ejercicio profesional en los distintos ámbitos de su disciplina: la Historia.

Las percepciones encontradas, no solo dan cuenta de la satisfacción de los estudiantes, también son útiles para analizar los distintos elementos que se consideraron tienen que atenderse en el plan de estudios vigente para la mejora de los procesos formativos, lo que por su puesto tiene que ser valorado y revisado por los miembros de la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia.

A partir de los cuestionamientos realizados al inicio de la investigación y del análisis que las percepciones obtenidas conllevó, se hizo posible la realización de las orientaciones para la reestructuración del plan de estudios, lo que se establece como una de las aportaciones que desde el campo de la pedagogía se pueden hacer a los elementos más específicos del Plan de Estudios de Historia que pueden ser tomados en cuenta por parte de la Comisión Revisora para las acciones que tienen que llevar a cabo durante este proceso.

Además, cabe destacar que no necesariamente en todos los casos los aspectos señalados son elementos a reformular, pues como ya se estableció antes, la reestructuración se enfoca a preservar los puntos positivos del plan y erradicar los negativos (Pansza, 1993), por lo que los que se mencionan son, en algunos casos, también cualidades significativas que pueden ser áreas de oportunidad que pueden permanecer en el plan dentro del plan, ya que no todo lo planteado en el plan es negativo, de acuerdo a la visión de los estudiantes.

Gracias a esto, se puede resaltar que, sobre los aspectos propios a los objetivos y preguntas de la investigación, ésta se llevó a cabo de manera satisfactoria, atendiendo y resolviendo lo que se planteó. Teniendo resultados que dan cuenta de la perspectiva que los estudiantes de la licenciatura en historia tienen sobre su plan de estudios, la satisfacción que éstos tienen con respecto a su proceso

formativo y los puntos específicos que ellos pueden resaltar del plan, tanto positivos como negativos. Aunado a esto, los resultados se constituyeron como aportes a la Comisión Revisora del Plan de Estudios de Historia en el proceso de reestructuración del plan, desde los que se puede iniciar tomar decisiones partiendo de las distintas nociones y referentes correspondientes a las necesidades expresadas por los estudiantes.

Finalmente, la culminación del proyecto, a pesar de estar dirigida a un fenómeno muy concreto que ocurre al interior de la Universidad, propicia la formulación de nuevas interrogantes que pueden ser tratadas en una investigación futura, como es el caso de la repercusión e importancia que la perspectiva de los estudiantes de en Historia de la FES-A, sobre su propio plan de estudios, puede tener en la posterior conformación de los mismos, así como la construcción de los perfiles que se puede realizar retomando las experiencias de sus estudiantes.

De esta manera, esta investigación se puede concebir como una oportunidad para ampliar la búsqueda de respuestas, y de interrogantes, en torno a un fenómeno ubicado dentro del terreno curricular que ocurre al interior de la Universidad, lo que sin duda resulta importante a atender como parte de la labor del pedagogo.

Abreviaturas

BM	Banco Mundial
FES	Facultad de Estudios Superiores
FES-A	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
IES	Instituciones de Educación Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
RGPAEMPE	Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Referencias

Bibliográficas

- Aiken, W. (1942). Account Of The Eight - Year Study: With Conclusions And Recommendations. New York: Harper & Brothers.
- Arbesú, I. (1996). El Sistema Modular Xochimilco. En I. Arbesú, & L. Berruecos, El Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana. México: UAM - Xochimilco.
- Astin, A., & Pannos, R. (1983). La Evaluación de Programas Educativos. México: UNAM.
- Atkin, J., & House, E. (1981). The Federal Role in Curriculum Development, 1950-80. Educational Evaluation and Policy Analysis (Vol. 3).
- Ausbel, D. (1983). Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognositivo. México: Trillas.
- Bloom, B. (1971). Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bolívar, A. (1999). El Currículo como Ámbito de Estudio. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1971). The Process of Education Revisited. New York: Vintage.
- Carnoy, M. (1977). La Educación Como Imperialismo Cultural. México: Siglo XXI.
- De Alba, A. (1995). Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A. (1991). Evaluación Curricular: Conformación Conceptual del Campo. México: UNAM
- Díaz-Barriga, Á. (1996). Ensayos Sobre la Problemática Curricular. México: Trillas.
- Didriksson, A. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESO.
- Eisner, E. W. (1985). The Art of Educational Evaluation: A Personal View. Filadelfia: The Falmer Press.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Furlan, A. (1991). *Currículum y Condiciones Institucionales*. Cuadernos Pedagógicos Universitarios (4).
- Glazman, R., & Ibarrola, M. D. (1978). *Diseño de Planes de Estudio*. México: UNAM.
- Gutiérrez, R. M. (2017). *El Currículum y la Planeación para la Práctica Docente*. En I. P. Pineda, *Por una Didáctica para la Docencia Universitaria* (págs. 11-58). México: UNAM - FES Acatlán.
- Hansen, M. H., Hurwitz, W. N., & Madow, W. G. (1953). *Muestras, métodos de encuesta y apoyos teóricos*. México: Mc Graw Hill
- Hume, D. (1980). *Investigación Sobre El Conocimiento Humano*. Madrid: Alianza.
- OCDE. (2003). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. OCDE.
- Pansza, M. (1993). *Pedagogía y Currículo*. México: Gernika.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Popper, K. (2008). *La Lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Tecnos.
- Posner, G. (2004). *Análisis del Currículo*. México: McGraw-Hill.
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y Educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Samiperi, R., & Colaboradores. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Schwab, J. (1964). *Structure of Disciplines: Meanings and Significances*. En G. Ford, *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally.
- Schwab, J. (2008). *Un Enfoque Práctico Como Lenguaje para el Currículum*. En J. Gimeno Sacristan, & A. Pérez Gómez, *La Enseñanza su Teoría y su Práctica* (págs. 197-209). Madrid: Akal.
- Seguel, M. (1966). *The Curriculum Field: Its Formative Years*. New York: Teachers College Press.

- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tejada, J. (2001). El Perfil Profesional del Pedagogo en la Formación: Una Mirada Desde las Salidas Profesionales. En P. Vicente, & E. Molina, *Salidas Profesionales de los Estudiantes en Pedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Conferencias

- Rodríguez, A. (2011). Adaptabilidad y Evolución de los Objetos de Transformación en el Sistema Modular de Enseñanza-aprendizaje. *Coloquio: Desafíos y Perspectivas del Sistema Modular en el Siglo XXI*. México.

Electrónicas

- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales* (3° ed.). Buenos Aires (Argentina), Marzo 2006. Módulo 404 Red de Psicología online—www.galeon.com/pcazau—
<https://rmauricioaceves.files.wordpress.com/2013/02/definición-comphabdestrezas.pdf>
- ShanghaiRanking Consultancy. (2016). *Academic Ranking of World Universities: ShanghaiRanking Consultancy*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016, de ShanghaiRanking Consultancy: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html>
- UNAM. (28 de Septiembre de 2015). *Abogado General UNAM: Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2017, de Abogado General UNAM:

http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=85

- UNAM - FES ACATLÁN. (11 de Abril de 2006). *DESCRIPCIÓN SINTÉTICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA: UNAM - FES ACATLÁN*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2016, de UNAM FES ACATLÁN: <https://escolar1.unam.mx/planes/acatlan/Historia-Acat.pdf>
- UNAM - FES Acatlán. (2016). *Misión y Visión: UNAM - FES Acatlán*. Recuperado el 2 de Enero de 2017, de UNAM - FES Acatlán: <http://www.acatlan.unam.mx/campus/314/>
- UNAM - FES Acatlán. (S.F.). *Acatlán, una mirada a su trayectoria como Facultad: UNAM - FES Acatlán*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016, de UNAM - FES Acatlán: <http://www.acatlan.unam.mx/campus/351/>
- UNAM - FES Acatlán. (S.F.). *Carreras impartidas en Acatlán: UNAM - FES Acatlán*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016, de UNAM - FES Acatlán: <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/>

Hemerográficas

- Arbesú, M. I., & Ortega, V. M. (2006). Teoría y Práctica del Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. *Perspectiva Educacional, Formación de Docentes* , 33-57.
- Bobbit, F. (1925). The Difficulties To Be Met in Local Curriculum-Making. *The Elementary School Journal* , 653-663.
- Cherryholmes, C. (1987). Un Proyecto Social Para El Currículo: Perspectivas Postestructurales. *Revista de Educación* (282), 31-60.
- De Alba, A. (1986). Evaluación de la Congruencia Interna de los Planes de Estudio (Análisis de un Caso). En V. Autores, *Cuadernos del Cesu 4: Seis Estudios sobre Educación*. México: UNAM.
- De Garay, G. (2010). Nueva fuente para la nueva historia. Eugenia Meyer recuerda los inicios de la revista Secuencia. *Secuencia. Revista Americana de Ciencias Sociales* , 179-198.

- Díaz-Barriga, A. (2003). Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 2-13.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Competencias. Tensión Entre Programa Político y Proyecto Educativo. *Revista Propuesta Educativa* , 9-27.
- Eisner, E. (2000). Benjamin Bloom (1913-1999). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* , 423-432.
- Franklin, B. (1982). The Social Efficiency Movement Reconsidered: Curriculum Change in Minneapolis, 1917-1950. *Curriculum Inquiry* , 9-33.
- García, J. M. (1995). La Consolidación de la Teoría Curricular en los Estados Unidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 57-81.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler Rationale. *School Review* , 259-272.
- León-Portilla, M. (2006). Humanidades, Ciencias Sociales y Autonomía Universitaria . *Revista de la Universidad* , 5-11.
- Narro, J., Arredondo, M., Moctezuma, D., Aróstegui, J., & González, L. (2009). Perspectivas y Retos Actuales de la Autonomía Universitaria. *Revista de la Educación Superior* , 65-94.
- Padilla, A. (2012). El Sistema Modular de Enseñanza: Una Alternativa Curricular de Educación Superior Universitaria en México. *Revista de Docencia Universitaria* , 71-98
- Sánchez, L. (2001). ¿Es la Concepción Constructivista del Currículo Básico Nacional de Venezuela la Alternativa para una Enseñanza Innovadora?? *Revista de Educación* , 397-406.

Manuales, Guías y Planes de Estudios

- UNAM - FES Acatlán. (2005). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia*. México: UNAM - FES Acatlán.
- UNAM - FES Acatlán. (2016). *Guía de Trabajo 2016 para el Proceso de Modificación de Planes de Estudio*. UNAM, Secretaria de Estudios Profesionales. México: UNAM-FES ACATLÁN.