

Modelos académicos y Estructura curricular de las Licenciaturas en Historia en Universidades mexicanas

Hugo Torres Salazar

Coordinador



Red de Especialistas en
Docencia, Difusión e Inves-
tigación en Enseñanza de la
Historia (REDDIEH)



Red Nacional de Licen-
ciaturas en Historia y sus
Cuerpos Académicos
(RENALIHCA)



Esta investigación se evaluó por pares doble ciego, se privilegia con el aval de los dictámenes.

Modelos académicos y estructura curricular de las licenciaturas en Historia en universidades mexicanas. Hugo Torres Salazar. --Coordinador, 2020.

EPUB

ISBN: 978-607-607-643-9

Primera edición

D. R. © 2020. Hugo Torres Salazar

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Las características de esta edición, así como su contenido no podrán ser reproducidas o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio, electrónico ni mecánico, incluyendo fotocopiadora y grabación, ni por ningún sistema de almacenamiento y recuperación de información sin permiso por escrito del propietario del Derecho de Autor.

Contenido

1. Análisis en retrospectiva de los planes de estudios de la Licenciatura en Historia de la UNACH..... 13
Xóxbitl F. Poblete Naredo
Carlos Arcos Vázquez
Patricia Gutiérrez Casillas
2. La Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara a través de sus planes de estudio (1956-2004)..... 45
Hugo Torres Salazar
3. La licenciatura en historia de la facultad de filosofía y letras de la UANL: planes de estudio 1974 a 2013..... 95
María del Rocío Rodríguez Román
Ma. Gabriela Guerrero Hernández
4. Diseño, desarrollo y evaluación curricular de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro 129
Paulina Latapí
5. La profesionalización de la Historia en Sinaloa 151
María Elda Rivera Calvo
Mabel Valencia Sánchez
6. La innovación y sustentabilidad educativa en la licenciatura de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004-2016 183
María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
Lidia Medina Lozano
Margil de Jesús Canizales Romo

6

La innovación y sustentabilidad educativa en la licenciatura de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004-2016

María del Refugio Magallanes Delgado

Norma Gutiérrez Hernández

Lidia Medina Lozano

Margil de Jesús Canizales Romo



Introducción

Desde finales del siglo XX, la educación universitaria se ha visto impactada por situaciones nuevas que exigen en el futuro inmediato; que cada institución repense su propósito y reoriente la concepción del currículo universitario, así como también los papeles del estudiante y del docente desde el enfoque general de la educación, para estar en consonancia de la sociedad globalizada, informatizada y con importantes crisis paradigmáticas. En la primavera de 2005 la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) dio por concluido el Modelo Educativo UAZ Siglo XXI, documento rector con el que se emprendía el camino de las reformas del currículo universitario de frente a los retos de la innovación educativa.

En ese documento se reconoció que la educación universitaria no estaba provocando el impacto deseado en la entidad, a pesar de las reformas iniciadas en los años noventa, la educación superior en términos generales y particulares no cumplía una de sus funciones: incidir en el desarrollo sustentable macro y microsocioal; en otras palabras, esta se encontraba en crisis, tal como acontecía en casi todas las instituciones de educación superior del país (Jiménez y Luna, 2005). Sin embargo, tal afirmación no resultaba una novedad.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción de la UNESCO (1998), expresó que las universidades no están dando las respuestas esperadas a los muchos desafíos que, de diversa índole, se plantean en el campo de la economía, de la empresa, de la sociedad, de la política o de la cultura. Se necesitaba transitar de la noción de un perfil de egreso de habilidades escolares a un perfil de egreso sustentable para responder a las exigencias que emanaban del informe de la UNESCO, El derecho a la educación del 2000 y de La recomendación sobre personal docente de la enseñanza superior de 1997.

Con estos referentes, la enseñanza superior para las políticas públicas reflejaba un conjunto de preocupaciones de diversa índole. Se ponderó la situación del docente desde sus componentes: el carácter profesional, social, ético y material. Cada uno de estos ámbitos se categorizó en términos de la profesionalidad, la autonomía y rendición de cuentas, los derechos y

libertades personales, las condiciones, seguridad y negociaciones del empleo, y la evaluación (UNESCO, 2006).

Lo inédito fue que el concepto de profesionalidad considerado en las recomendaciones de 1966, se extendió al profesorado universitario a partir de 1997. Ahora la docencia en la enseñanza superior se constituía en una profesión que se adquiría y se mantenía gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida. De igual manera, la enseñanza superior se elevó a una forma de servicio público, por lo tanto, los requerimientos del personal docente de la enseñanza superior versaron en dos líneas: profundos conocimientos y un saber especializado; además de un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general, así como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio y la investigación.

En este contexto, este capítulo expone las acciones realizadas en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas de 2004 a 2016, para llevar a cabo la transformación e innovación en el perfil de egreso del estudiantado de ese programa. Se muestra al profesorado como protagonista de las continuidades y cambios del programa en dicho periodo histórico, pero también de los retos que trae implícitos la nueva cultura de la innovación curricular: la pertinencia local y global de los procesos educativos a través de currículos que consideren el papel del conocimiento y su uso social hasta la formación de sujetos innovadores (Polo, 2011 a).

El compromiso para las autoridades y colectivo docente del programa ha sido enorme, en la medida en que, como sostiene Polo, “A las universidades se les solicita producir saberes que contribuyan a crear condiciones de un desarrollo sustentable para todos y cada uno de los sectores de la sociedad, innovar deja de ser un accidente feliz, y pasa a ser una obligación constante” (Polo, 2011 b).

Con base en los fundamentos de la UNESCO se esbozó en la UAZ, la configuración de una nueva cultura universitaria en cada unidad académica y programa de la institución. La licenciatura en Historia desde 2004 se encontraba en la ruta de la innovación para hacer realidad la pertinencia social al diseñar tres orientaciones: investigación, docencia y difusión; promover en su perfil de egreso al técnico universitario, impulsar el programa

de tutorías desde el primer semestre e incluir en su mapa curricular el servicio social y la estancia profesional. Pero en octubre de 2012, se cuestionó el cómo transformar la práctica docente de los profesores del programa desde los principios de la enseñanza holística y cómo incidir en la formación de perfiles sustentables de los egresados en una planta donde los profesores se han convertido en docentes sin la percepción de la docencia como una profesión.

Para la explicación y análisis de la construcción de la cultura de la innovación educativa del programa de licenciatura se tomaron como fuentes los principios del Modelo Educativo UAZ Siglo XXI, los Programas de Desarrollo Institucionales de 2004-2008, 2008-2012 y 2012-2016; el Programa Institucional de Tutoría, pero sobre todo, los resultados de dos ejercicios de investigación cualitativa desde el enfoque microsocial que puntualiza la presencia de las relaciones micropolíticas de la enseñanza: el servicio social y la evaluación de la praxis docente.

El profesorado, protagonista de la evolución de la licenciatura en Historia

La Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) nació el 7 de septiembre de 1987 con la fundación de la Escuela de Humanidades. Esta institución tenía como sus objetivos centrales: "... formar humanistas que sepan atender aquellas disciplinas que cultiven el pensamiento, el desarrollo de las diversas formas de expresión oral y escrita y la reconstrucción del pasado".

Este proyecto contempló tres áreas de especialización: Letras, Filosofía e Historia. Inicialmente había un tronco común de cuatro semestres, mismo que en 1991 se redujo a un año. En 1992 la Escuela de Humanidades transitó a Facultad de Humanidades, incorporando en 1996 la especialización en Arqueología. Posteriormente, en el 2000 el Consejo Universitario avaló el establecimiento de cuatro Unidades Académicas, mismas que a la fecha subsisten e integran las Licenciaturas de Historia, Letras, Filosofía y Arqueología (González, 2004, p. 14).

El Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ ha tenido seis planes de estudios durante los años de 1987, 1991, 1994, 1999, 2004 y 2011

(González, 2004, pp. 15, 18, 21, 23, 29). En cada uno de estos años, las reformas curriculares que se han realizado han obedecido al examen que ha hecho la academia de profesores y profesoras en torno al impacto y pertinencia del currículo en la carrera; a la par, que por el resultado de observaciones que a externado la comunidad egresada del programa, los encuentros con empleadores y empleadoras que se han llevado a cabo, las políticas educativas institucionales que rigen la propia Universidad y, por supuesto, el escenario contextual del país y en lo local, en los que se ha inscrito la Licenciatura. Actualmente se lleva a cabo una nueva reestructuración curricular, misma que posiblemente opere a partir del 2017.

El colectivo docente de este programa académico también ha evolucionado de manera sustancial. De un núcleo inicial de 8 profesores y profesoras, en la actualidad (junio de 2016) cuanta con 28, quienes están desarrollando actividades académicas en dos turnos presenciales —matutino y vespertino— y en la modalidad de en línea, cuya primera generación está por concluir su plan de estudios. Es importante tener de referente que cuando se estableció la Carrera de Humanidades con la Especialidad en Historia, solo había un turno vespertino.

El que ahora se cuente con tres variantes nos habla de un progreso cuantitativo y cualitativo favorable, si bien, se ha observado que en los dos últimos años ha habido un descenso en la demanda de ingreso a la Licenciatura en Historia, sobre todo en relación con la modalidad presencial, en contraposición al incremento que ha tenido el programa en línea.

De esta forma, actualmente en los dos turnos presenciales se tiene un total de 146 estudiantes y en la modalidad en línea se registra un número de 109 alumnos y alumnas.¹ La distancia es muy corta en ambas categorías. Esta situación nos muestra un reflejo del contexto actual de la educación superior a partir de las nuevas tecnologías, además del contexto neoliberal que está seduciendo más a jóvenes en carreras fácticas, en detrimento de las profesiones humanísticas, muchas de las cuales ya ni siquiera se ofertan en todas las entidades del país.

En este sentido, es oportuna una caracterización del colectivo docente de la Licenciatura en Historia, tal como está conformada hasta junio de

1 Entrevista a Juana Elizabeth Salas Hernández, Responsable de la Licenciatura en Historia (2016-2020), 14 de octubre del 2016.

2016, fecha en que concluyó el ciclo escolar universitario 2015-2016. Del total de 27 docentes, cuatro tienen la categoría de tiempo completo más 10 de base; hay 12 tiempos completos de base; dos medios tiempos de base, una compañera que tiene un medio tiempo de base más 20 horas de base de docencia; dos docentes que tienen 10 horas de base frente a grupo; dos docentes más que tienen 10 horas de base de extensión y cinco docentes de tiempo determinado. Esto nos dice que solo el 42 % del colectivo docente de la Licenciatura en Historia es de tiempo completo de base, cifra que es importante, pero que necesita incrementarse.

Es importante señalar que aunque no toda la planta magisterial es de tiempo completo de base, de todas formas desarrollan otras actividades académicas además de los cursos que tienen a cargo. Así, cumplen con la tutoría (en proporción con la carga laboral con que cuentan), actividades de asesoría de tesis y en cursos de titulación (de acuerdo con las líneas de investigación que cada quien maneja), reuniones del programa, de academia, comisiones y actividades de extensión, gestión e investigación.

En relación con la formación académica del colectivo magisterial los datos son elocuentes respecto al nivel de estudios que define al grupo. De los 27 profesores y profesoras, 17 tienen el grado de doctorado, lo que representa el 60 %, tres compañeras ya concluyeron sus estudios doctorales y en breve se titularán y cinco más están cursando este nivel en posgrados registrados en el Padrón de Calidad del CONACYT; de tal forma que, solo dos maestras tienen el grado de Maestría y uno el de Licenciatura —este último con estudios de Maestría concluidos y en proceso de elaboración de tesis.

Pese a estos indicadores tan altos en cuanto al nivel educativo, es importante poner de relieve que la mayoría del colectivo docente (14) realizó su doctorado en la institución donde labora, en la Universidad Autónoma de Zacatecas, arrojando esto un porcentaje de 82 %. Solo tres docentes egresaron de doctorados externos en las siguientes instituciones registradas en el PNPC de CONACYT: la UNAM, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y El Colegio de Michoacán.

Ahora bien, respecto a la distinción PRODEP, podemos considerar que tenemos buenos parámetros en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, ya que 15 maestros y maestras cuentan

con él, lo que representa un 53 %. Más aún, en la próxima convocatoria del 2017, más profesores y profesoras harán el registro de ingreso, esperando contar con buenos resultados, toda vez que se cuentan con los criterios señalados por esta instancia para recibir tal distinción.

La siguiente tabla ilustra lo que se ha señalado en líneas arriba:

Lista de docentes de la Licenciatura en Historia

No.	Nombre	Grado e institución	Modalidad laboral	Antigüedad	Perfil Prodep
1	José Luis Raigoza Quiñones	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC más 10 de extensión de base	16 años	Si
2	Luis Román Gutiérrez	Maestría. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC más 10 de extensión de base	19 años	Si
3	Rosalba Márquez García	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC más 10 de base	17 años	Si
4	Georgina Indira Quiñones	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC de base	4 años	Si
5	Margil de Jesús Canizales Romo	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC más 10 de base	9 años	Si
6	Elva Martínez Rivera	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC de base	16 años	Si
7	Juana Elizabeth Salas Hernández	Maestría. El Colegio de San Luis	MT de base más 20 horas de base de docencia	8 años	Si

No.	Nombre	Grado e institución	Modalidad laboral	Antigüedad	Perfil Prodep
8	Claudia Serafina Berumen Félix	Doctorado. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	TC de base	8 años	No
9	José Eduardo Jacobo Bernal	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC de base	8 años	No
10	Salvador Vera Ponce	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC de base	5 años	Si
11	Susana de la Torre Troncoso	Maestría. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC de base. Descargada de medio tiempo por estudios doctorales	6 años	No
12	Elizabeth del Carmen Flores Olague	Maestría. Universidad de Guadalajara	TC de base	7 años	Si
13	Elisa Itzel García Berumen	Maestría. UNAM	TC de base	7 años	No
14	Óscar Edilberto Santana Gamboa	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC de base	4 años	Si
15	Norma Gutiérrez Hernández	Doctorado. UNAM	10 horas de base de docencia	17 años	Si
16	Antonio González Barroso	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	10 horas de base de docencia	25 años	Si
17	Ángel Román Gutiérrez	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	10 horas de base de extensión	20 años	Si

No.	Nombre	Grado e institución	Modalidad laboral	Antigüedad	Perfil Prodep
18	Lidia Medina Lozano	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	10 horas de base de extensión	18 años	Si
19	Irma Faviola Castillo Ruiz	Doctorado. El Colegio de Michoacán	TC de base	2 años	No
20	Roberto Carrillo Acosta	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC de base	2 años	No
21	Francisco Montoya Mar	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	TC de base	8 años	No
22	Jesica Flores Medina	Maestría.	Hora clase tiempo determinado (suplente) 10 horas	9 años	No
23	Sofía Gamboa Duarte	Maestría. Universidad Autónoma de Zacatecas	Medio tiempo de base	4 años	Si
24	Ramiro Villasana Villalobos	Maestría. Universidad de Guadalajara	Tiempo determinado	1 año	No
25	José Froylán Casas Flores	Doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas	Tiempo determinado	1 año	No
26	María Isela Sánchez Valadez	Maestría. Universidad Autónoma de Zacatecas	Tiempo determinado	3 meses	No
27	Liliana Libertad Tarango	Maestría. Universidad Autónoma de Zacatecas	Tiempo determinado	3 meses	No

En cuanto a la pertenencia al SNI, actualmente existe un profesor y profesora que cuentan con tal singularidad en la modalidad de Candidato/a, pero a partir del siguiente año, con los resultados de la última evaluación el pasado mes de septiembre, los parámetros serán los siguientes: una profesora en el nivel 1 y dos profesores como candidatos, es decir, tres integrantes en el SNI o un 10 %.

Tenemos claridad en la importancia de incrementar estos indicadores, se puede decir que se cuenta con el apoyo de las autoridades para solicitar el ingreso al SNI, aunque también es oportuno señalar que con frecuencia, la carga de trabajo absorbe varias horas frente a grupo, tutorías, asesorías, extensión y gestión, quedando pocas horas reales para dedicar a la investigación, incluso, pese a que cada docente de tiempo completo tiene registrado un proyecto de investigación y, por supuesto, rendir los informes correspondientes de manera semestral.

Este colectivo docente de la Licenciatura en Historia participa en programas de formación y actualización relacionados con aspectos pedagógicos y profesionales, tanto en los que convoca la Dirección de la Unidad Académica, como los que organiza la Coordinación de Docencia de la propia Universidad; los que se llevan a cabo en la Escuela Internacional de verano por parte del Sindicato de Personal Docente y la UAZ; así como, algunos otros que solicita directamente el programa en la UNAM, por el convenio de capacitación que existe con esta institución. Adicionalmente, en este rubro se enfatiza que, en tanto que el programa tiene una modalidad de Licenciatura a Distancia, el personal docente que imparte clases en este Programa constantemente es capacitado por la Subcoordinación de Educación en línea, de la Coordinación de Docencia.

Ahora bien, cada semestre la comunidad estudiantil del programa de Licenciatura en Historia, realiza dos evaluaciones por escrito (en un formato establecido) a los y las docentes por cada una de las UDI o asignaturas impartidas. La Coordinación del programa es la responsable de calendarizar y aplicar esta evaluación. Los resultados obtenidos de las evaluaciones del colectivo magisterial son utilizadas para la mejora del ejercicio docente. De este modo, una vez que se realizan por el alumnado son revisadas y sistematizadas por parte de la Coordinación de la Licenciatura, se entregan los resultados de su evaluación a cada docente. Posteriormente, la Coor-

dinación realiza un diagnóstico para detectar las fortalezas y las áreas de oportunidad para la mejora de la actividad docente en general.

Con base en esto, se han ofertado algunos cursos de actualización y capacitación psicopedagógica para enriquecer la formación y desempeño del colectivo docente. No obstante, por parte del programa no se otorga ningún tipo de estímulos en caso de salir bien evaluado/a, aunque prácticamente todos los tiempos completos concursan en el Programa Institucional de Estímulos al Desempeño Docente y reciben una compensación económica cada semestre, misma que es variable, dependiendo del nivel en el que se ubiquen los logros académicos realizados durante un año. En el Programa Institucional de Estímulos al Desempeño Docente los y las estudiantes evalúan al profesorado en línea, sin ninguna intervención de la Coordinación del programa.

Finalmente, es relevante mencionar que el colectivo docente de la Licenciatura en Historia de la UAZ tiene un alto sentido de disposición e integración laboral, para llevar a cabo, acciones que redunden en la consolidación del programa, aspectos que concuerdan con los objetivos del Plan de Estudio vigente (2011), así como con las actividades académicas desarrolladas tanto por docentes como por estudiantes.

Ante este hecho, la Licenciatura en Historia ha sido acreditada y reacreditada por los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), lo que ha generado importantes beneficios a la institución, personal docente, estudiantes y cuerpo administrativo. Más aún, recientemente, en diciembre del 2015, el programa fue acreditado por el COAPEHUM (Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades), acción que no hubiera sido posible sin el trabajo en equipo que realizó su personal docente, elaborando diferentes carpetas para presentar la información requerida por esta instancia.

Los puentes para la formación sustentable: el servicio social, sus campos profesionales y sus experiencias

Para dar cumplimiento a lo establecido en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2008-2012, que enfatiza que una de las actividades sustantivas de las políticas institucionales de la UAZ; era vincular el servicio social con

los y sectores productivos en la entidad, con el propósito académico de retroalimentar y actualizar los programas educativos de nivel licenciatura, se efectuó un diagnóstico para conocer los avances institucionales en este campo (Aparicio, 2010).

De los 29 programas de licenciatura de la UAZ, 20 unidades académicas participaron en este proceso, los resultados que se obtuvieron muestran que 68.4 % de los 6,090 alumnos que están entre séptimo y décimo semestre; al realizar su servicio social estuvieron informados de reglamentación, solo en el 31.6 % de las unidades académicas (6) se imparte el curso de inducción. Se encontró un procedimiento homogéneo, en donde los prestadores que están en condiciones de realizar su servicio social acuden con el responsable para que los asigne a un programa o proyecto de las dependencias de gobierno en sus tres niveles: federal, estatal y municipal y/o a una organización social o productiva.

Respecto a la existencia de catálogo de Unidades Receptoras encontramos, que el 63.15 % si cuenta con dicho instrumento, sin embargo, no hay un registro de programas y proyectos que sean una posibilidad de elección por parte del alumno, por otra parte, es preocupante que los programas de agronomía, contaduría y administración y las ingenierías carezcan de él.

En materia de convenios el 78.95 % de las unidades académicas tienen firmado con las unidades receptoras. Se pretende tener un control y seguimiento de los convenios que firma la Universidad a través de la Coordinación Jurídica, mediante los llamados Convenios Marco, por ejemplo de la Secretaría de Salud (S.S), Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) e Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) para el área de la salud y con las Presidencias Municipales en donde el convenio incluye a todos los programas académicos concretándose posteriormente las acciones en cada unidad académica mediante un anexo técnico, de igual forma se firmó un convenio con el Instituto Zacatecano de Educación para los Adultos (IZEA) que involucra a toda la Universidad en proyecto denominado “Cruzada Alfabetizadora”.

La supervisión por parte de los responsables de servicio social a los prestadores asume una gran variedad de modalidades, pero en términos generales ninguna cumple con la función de estar en contacto directo tanto con las unidades receptoras ni con los alumnos. Otro aspecto del

seguimiento es el reporte de actividades, aquí en 100 % de la unidades académicas se lleva a cabo, pero con algunas particularidades, el 73.68 % refiere una entrega mensual acompañado de un informe final, el 15.79 % utiliza el informe bimensual y final y el 10.53 % solo final.

Se encontró que solo el 26.32 % de los programas efectúan una evaluación a las unidades receptoras, y el método empleado es la entrevista directa (10.53 %) caso del área de la salud y el cuestionario (15.79 %) para el resto de las unidades académicas; el 73.68 % no realiza una evaluación.

En lo referente a la inclusión del servicio social a la currícula encontramos que cinco de los 36 programas (lo cual representa el 26.32 %) de licenciatura que oferta la Universidad lo tienen integrado, con diversos grados de avance y cada uno tiene sus particularidades. En el caso de historia, llevó a cabo esta reforma en su rediseño curricular de 2004 y promueve que esta unidad didáctica se desarrolle en el semestre conjuntamente al proyecto de investigación.

En otras palabras se buscaba una ruptura con la visión tradicional en torno al servicio social: entregar fuerza de trabajo barata o gratuita a las instituciones receptoras de prestadores de servicio e impulsar la institucionalización de una percepción nueva en este rubro: el servicio social como unidad didáctica de aprendizaje con contenidos teóricos, metodológicos y empíricos propios. Se trataba pues de construir un nuevo perfil de egreso de los programas de licenciatura para disminuir la brecha entre la formación profesional áulica y el mercado laboral. La UAZ asumía la educación como un hecho social caracterizado por las exigencias de la sociedad del conocimiento: formar en competencias profesionales.

El Plan, denominado 2004 se estructuró en áreas (común, básica, disciplinar, optativa); ejes terminales (docencia, investigación, extensión), y ejes transversales (género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización, desarrollo sustentable); el 58 % de las asignaturas eran optativas y el servicio social se integró al currículo. En lo referente al servicio social, el Modelo UAZ Siglo XXI, plantea que la Etapa de formación integral o terminal:

Está constituida por las experiencias de aprendizaje que permiten integrar los contenidos curriculares adquiridos en las etapas previas de la formación, privilegiando la participación en proyectos y/o actividades de investigación, de vinculación, de

extensión, entre otras. También, incorpora aquellas experiencias que permiten relacionar la formación académica con el ejercicio profesional.

Se trata del espacio formativo que permite integrar al currículo el servicio social y la titulación con objetivos de aprendizaje que aportan elementos para construir el perfil de egreso (Jiménez, 2005, p. 40).

El Plan 2004 de la licenciatura contó con tres ejes terminales: docencia, investigación y difusión, que permitieron que los egresados realizaran su estancia profesional y servicio social en cualquiera de estos ejes.

El servicio social universitario es la prestación obligatoria, temporal y mediante retribución que otorgue la unidad receptora, que ejecutan o prestan los estudiantes pasantes en bien de la sociedad y el Estado; que deberá ser realizado en un tiempo no menor de seis meses, en el cual cubran por lo menos 480 horas de actividad efectivas. La prestación de servicio social en sus diversas modalidades podrá efectuarse al interior de la propia universidad y, externamente, en instituciones públicas, privadas y sociales.

El servicio social en el programa educativo de licenciatura en historia se concibe como un proceso formativo y dialéctico entre institución formadora y sociedad. Así pues, primero, el servicio social y estancia profesional se concibe como materia integrada al plan de estudios del PE, tiene un valor curricular de 20 créditos y debe realizarse cuando el alumno cumpla con el 70 % de los créditos de la licenciatura, incluyendo las materias optativas del eje terminal elegido.

Las competencias profesionales del eje de docencia se construyen con base en los cursos de: Teorías de la comunicación, Modelos educativos, Estrategias didácticas. Paradigmas del aprendizaje, Liderazgo y desarrollo organizacional. La orientación de investigación está compuesta de: Teorías de la comunicación, Metodología de la investigación, Taller de paleografía, Taller de investigación de campo y Seminario de investigación. Por último, la difusión tiene su anclaje teórico y metodológico en Teorías de la comunicación, Liderazgo y desarrollo organizacional, Apreciación estética, Patrimonio cultural, Turismo histórico y museografía (Plan de Estudios 2004 y 2011).

Un segundo momento del servicio social se presenta cuando una vez que se asigna al alumno la unidad receptora donde realizará el servicio social y la estancia profesional, se le entregan los formatos correspondientes.

Posteriormente viene el monitoreo. En esta fase, la tres, el servicio social es monitoreado por parte del profesor (a) responsable una vez por mes, ya sea por medio de correo electrónico o telefónico y en caso necesario de manera personal, con el objeto de observar el desempeño del estudiantado en su práctica profesional.

En la cuarta etapa, el o la estudiante tiene que entregar mensualmente una bitácora de actividades, previamente avalada (firmada) por el asesor externo asignado por la unidad receptora. Finalmente, en la fase cinco, una vez culminado su servicio presenta un informe global de sus actividades, agregando el formato de reporte final para señalar metas y objetivos. Se recomienda que cada informe mensual esté ilustrado con fotografías, gráficos, o anexos que acrediten las actividades realizadas.

El perfil de egreso en función de los ejes terminales del plan de estudios del programa de licenciatura en historia se diseñó para que el alumnao se inserte de una manera inmediata al mercado una vez concluidos sus estudios, ya que el contenido de las materias proporciona las herramientas necesarias para que el egresado tenga una amplia oportunidad y competencia para el empleo.

El egresado podrá desempeñarse en el ámbito de la investigación, teniendo la capacidad de consultar en bibliotecas especializadas, archivos y realizar textos históricos que incluyan las nuevas visiones de la historia. En archivos históricos con la elaboración de proyectos, la clasificación y organización de los documentos así como la creación de instrumentos de consulta como catálogos, guías, versiones paleográficas y otros. Asimismo, se podrá emplear como auxiliar de investigador y/o por su cuenta.

Podrá emplearse también como docente en los niveles medio, medio superior y superior, y contará con las herramientas para la adecuación de contenidos, elaboración de material didáctico, aplicación de dinámicas e impulsar el aprendizaje por competencias. Además, podrá ocuparse en distintos ámbitos interinstitucionales, a través de proyectos culturales; a la par que involucrarse en áreas laborales de gerencia y comunicación.

La comisión del servicio social de la licenciatura en Historia, a cargo de la Dra. Lidia Medina Lozano, con aprobación del Departamento de Vinculación Social de la UAZ, emprendió en el primer semestre de 2010 una campaña intensiva para fomentar la institucionalización del servicio social

en los programas de licenciatura de la institución. Se trató de un proyecto que contempló varias etapas o metas a cumplir:

Primera: Los prestadores de servicio social. El propósito central era definir el universo de alumnos de la licenciatura que estaba en condiciones de emprender su entrenamiento profesional. Para el caso de Historia, se detectó que de Enero-junio 2010 se contaba con 14 estudiantes que requerían asignación, seguimiento y evaluación.

Segunda: Se definió la fecha para la realización del II foro de Servicio Social en junio de 2010. En ese mes, la comisión podía ofrecer el balance de los logros y retos de su programa. Tercero: Se estableció el compromiso de realizar un registro sobre la inserción, seguimiento y evaluación de servicio social del PE. Cuarto: Se renovó el compromiso de conformar y actualizar permanentemente convenios con instancias receptoras con la intención de acrecentar el catálogo pero cuidando la correspondencia con las tres orientaciones: docencia, difusión e investigación. Quinto: Concretar el plan de prácticas profesionales con los sectores sociales y productivos.

La estrategia central de esta comisión consistió en impartir el curso de inducción al servicio social durante los meses de enero y febrero de 2012. El contenido temático del curso estuvo compuesto de cuatro unidades didácticas. La primera unidad didáctica fue la Normatividad del servicio social, la cual se establece en el Reglamento General Escolar de la UAZ. Los subtemas fueron cinco: Conceptualización del servicio social, requisitos, procedimiento, derecho y obligaciones. En la unidad didáctica dos se reseñaron la importancia del proyecto y su tipificación en el marco de los problemas y necesidades de México. Así pues se integró de cinco aspectos: Qué es un proyecto, reflexiones sobre problemas y necesidades de México, proyecto productivo, proyectos sociales y proyecto de investigación.

En la unidad didáctica tres que fue la más densa, se enfatizó sobre la relevancia del trabajo en equipo y el papel de la motivación. Se abordaron temas que recuperaron el paradigma humanista y el paradigma del constructivismo social. De este modo se contemplaron núcleos como autoestima y motivación, comunicación y autoestima, baja autoestima, la autoestima y la relación humanas, motivación, el trabajo en equipo, ventaja de

trabajar en equipo, principio para el trabajo en equipo, bases para cuidar el trabajo en equipo, práctica para mejorarlo y el trabajo en pequeño grupo.

Por último, en la unidad didáctica cuatro se incentivaron el conocimiento de la cultura emprendedora para que el alumno incursionar en discusiones sobre: qué es ser emprendedor, el liderazgo, las oportunidades de negocio, el plan de negocio, estrategias de negocio y presentación a la incubadora.

Este curso de inducción se complementó con dos seminarios internos para dar seguimiento al servicio social. Se reforzó lo aprendido de a fines de enero y febrero en la tercera semana abril y la segunda semana de mayo. El recorrido de los alumnos concluyó el 30 de mayo. Fecha en que los estudiantes presentaron sus bitácoras y participaron en el II Foro Interno de Experiencias Servicio Social que tuvo efecto en la Casa de la cultura Municipal.

La conclusión pública de este programa intensivo de la comisión de titulación del programa de licenciatura en Historia causó el mismo impacto que en junio de 2009. Año en que por primera vez se exponía los resultados y las expectativas de los prestadores de servicios de historia. La prensa local, *La Jornada*, el 9 de junio recuperó los comentarios del subcoordinador de Servicio Social de la UAZ, Francisco Javier Aparicio Palacios, quien enfatizó la necesidad que se tenía en la UAZ de que los esfuerzos dispersos de otros programas tomaran cause para que el servicio social se convirtiera en una experiencia académica retroalimentada por el entrenamiento profesional.

Al indagar sobre el servicio social llevado a la práctica profesional es un aspecto que pocas veces se muestra debido a que revela vivencias personales y retos institucionales. No obstante, las bitácoras del servicio social son evidencias que ayudan a problematizar un campo de estudio nuevo, pero sobre todo, pueden convertirse en el punto de apoyo para el trazado de metas y acciones para la mejora de la licenciatura. En este tenor, las doce bitácoras revisadas, se seleccionaron al azar, del conjunto total de aproximadamente, cuarenta informes de alumnado prestador de servicio de cuatro generaciones (2005-2009, 2006-2010, 2007-2011 y 2008-2012), en diferentes archivos históricos municipales y de la Casa de Cultura Jurídica, el INAH, Instituto de Desarrollo Artesanal Zacatecas (IDEZ) y planteles escolares de nivel secundaria y preparatoria de la capital del estado.

Se trató de una “muestra intencionada” en la que formalmente se aprecia que la bitácora está compuesta de seis partes: el proyecto de servicio social que elabora el alumnado para la dependencia receptora, los oficios de vinculación entre el programa emisor y los receptores, el informe de actividades, la carta de liberación de servicio y los registros de campo. A pesar de estos apartados, las doce bitácoras en cuestión difieren en extensión y sistematización en los registros; pero son similares en el estilo sintético de su narración.

El estudiantado fue asignado a su “laboratorio” por la responsable de la Comisión de Servicio Social del Programa de la licenciatura de Historia con base en el eje de su orientación: investigación, difusión y docencia. Vía oficio, el prestador recibió de esta Comisión tres instrucciones básicas: cubrir el cumplimiento de 480 horas de servicio, informar de cualquier controversia entre la institución y el prestador de servicios a la institución emisora; y notificar a la institución si la asignación tareas no correspondían a su eje. Con esta encomienda y con proyecto en mano, los prestadores de estas tres orientaciones mostraron las competencias profesionales aprendidas en el aula.

Dos prestadores del eje de difusión viajaron a partir de febrero de 2009 a casi todos los municipios del estado a hacer trabajo de campo para dar sustento empírico al Proyecto Sistema de Inventario de Artesanías de México, inscrito en el Programa Nacional de Arte Popular, porque fueron asignados al IDEAZ, específicamente al área de Investigación. Su bitácora muestra que fue competente en la recopilación bibliográfica especializada en arte popular y monográfica de los municipios, en la aplicación de instrumentos de entrevista e identificación de las características técnicas de las artesanías populares.

Otro prestador de extensión estuvo en Jalpa de marzo de 2010 durante su servicio social con la intención de apoyar a la presidencia municipal del lugar a revisar un conjunto de propuestas que el Programa de Pro-Desarrollo Regional (PRODERE) realizó con la intención de proponer al municipio como “Pueblo Mágico” y elaborar un documento monográfico. De estos proyectos iniciales, se pasó a la delimitación de un proyecto a corto plazo, viable; pero vinculado al rescate del patrimonio local: la fiesta popular de Los Tastoanes. En esta bitácora se narra cómo se inició con la

búsqueda de bibliografía sobre arte popular, ubicación de lugares donde se desarrolla la fiesta; la planeación del cronograma que incluyó además de la hipótesis, marco teórico y metodología, un conjunto de pláticas sobre el patrimonio cultural en planteles escolares de lugar en aras de generar una conciencia histórica sobre la fiesta de Los Tastoanes.

La competencia desarrollada por el prestador fue la aplicación de la historia oral como metodología para conocer la cultura popular. Así pues, narra en su bitácora que de la etapa de gestiones y entrevistas a autoridades municipales se pasó a las comunidades de Los Santiagos y La Mesa de los Santiagos para entrevistar a los organizadores de la fiesta en cuestión. Se narra con melancolía que del pantalón de pechera, la manga de cuero, la máscara con rasgos indígenas o de puercoespín y la montera (sombrero) casi no queda nada de la representación de la guerra del Mixtón. A pesar de que también se realiza en Apozol, Moyahua y Juchipila esa fiesta, los jalpenses aseguran que ellos mantienen más ahínco la tradición de esa fiesta.

Del prestador de servicios de la orientación de extensión pasamos al eje de docencia. Las peripecias de un profesor adjunto de secundaria que estuvo frente a grupo de agosto a septiembre de 2010 se agudizan cuando se trabaja con dos grupos de tercer grado la historia de México. Entre lluvia de ideas, dictado en el pizarrón, la lectura en el libro de texto, las indicaciones de la tarea, que es un resumen, se concluye una clase, otra y otra. La maestra titular cambia de estrategia: reparte exposiciones entre sus alumnos. Al profesor adjunto también fue incluido en el repartimiento.

Al profesor adjunto le llama la atención la cantidad de información que se maneja en una clase, la cantidad de nombres, cargos públicos e instituciones prehispánicas y coloniales que aburren y abruma a los estudiantes. Algunos alumnos no presentaron el primer examen bimestral: sus tareas de historia carecían de firma. Algunos de ellos intentaron copiar para contestar las preguntas del examen. Honestamente dice el prestador: “Yo no cumplí las metas establecidas en mi proyecto”. Se trasladó el servicio social a la biblioteca estatal Mauricio Magdaleno. Se empezó de nuevo, pero ahora se probaría suerte desde la orientación de extensión con el proyecto “Aprender escuchando con diversidad de diálogo”, de enero a junio de 2011.

Dos prestadoras del eje de docencia fijaron sus metas en los planteles de nivel medio superior. Ellas se describen como auxiliares de docencia o de apoyo para la clase de ciencias sociales II y IV de enero a mayo de 2011. Su incorporación a los grupos de segundo “H” y cuarto “G” empezó con el pie izquierdo. El profesor titular no solo no hizo la presentación formal de sus acompañantes frente al grupo, sino que pidió a las prestadoras a que ocuparan un lugar entre los alumnos.

Esta situación tuvo pocas variantes. El profesor casi nunca estaba en el salón o llegaba tarde. Mandaba copias con preguntas para que los alumnos las resolvieran en equipo y se proyectaban películas a diestra y siniestra. Por su parte, los alumnos hacían de todo: entraban y salían a su antojo del salón, comían golosinas, hablaban por celular, brincaban de un lado a otro e incluso se dormían.

La condición de profesoras de apoyo tomó forma cuando recibieron la asignación de la comisión, de vigilar el desarrollo de las actividades indicadas en las copias que mandaba el profesor titular y la entrega de la antología del curso. Pero ¿cómo cambiar el ritmo de enseñanza de un grupo que estaba acostumbrado a no hacer nada y a faltar, si se dejaba en sus manos la decisión de entrar a clases, de contestar y entregar en la fecha indicada los largos cuestionarios de las unidades que no se desarrollaban a la hora de la clase?, ¿Cómo provocar el cambio de actitud? si para los alumnos “ni siquiera éramos maestras”, pero lo peor de todo fue que el profesor, consultaba a uno de sus alumnos sobre lo que se había hecho en su ausencia en lugar de realizar esa consulta con las maestras de apoyo.

Pasar lista, dirigir las actividades de las copias, revisar los exámenes de los alumnos no favoreció el desarrollo ni la adquisición de competencias profesionales en docencia. A pesar de todo, al finalizar mayo, las prestadoras tuvieron en sus manos la carta de liberación de servicio social.

Las actividades de los prestadores de servicio del eje de investigación continuaron en la ruta trazada por la tradición: organizaron archivos. Las competencias profesionales de archivística guiaron la intención de rescatar los acervos documentales municipales y de la capital para hacer historia de agosto a noviembre de 2011. El rescate en ocasiones fue en sentido total: gestionar un espacio para el archivo —caso de Pánuco—, atriles, cajas, folder hasta reclasificar lo clasificado arbitrariamente por aficionados a la

historia, proponer un reglamento para los usuarios, elaborar una guía o catálogo de consulta y fomentar la difusión del archivo a través del periódico de la institución.

Los cuatro prestadores fueron evaluados satisfactoriamente en responsabilidad, calidad en las actividades, disposición hacia el trabajo, ética y puntualidad y asistencia. Con todo, los alumnos aseguraron que aún muchos documentos iban a ser víctimas de la destrucción provocada por agentes climáticos y virus.

Una variante en el eje de investigación se desarrolló en la Casa de la Cultura Jurídica y el INAH de la capital por dos alumnos. Se realizan inventarios descriptivos de los expedientes judiciales del Tribunal Unitario del XXIII circuito del Poder Judicial y del Tribunal Colegiado, del periódico Oficial del Estado de Zacatecas y del Diario Oficial de la Federación contemporáneos. Se sumó a este ejercicio, la revisión de las condiciones materiales y formales de los libros de la biblioteca de esta institución para llevar a cabo la instalación de un código de barras ejemplar por ejemplar.

En el INAH, un prestador participó en la elaboración de la base de datos sobre noticias del patrimonio histórico del municipio de Fresnillo de 1960 en adelante a través de los periódicos locales de la época. Si bien ninguna competencia profesional histórica en sentido estricto entró en juego, se aplicaron los conocimientos de *software* en el registro de ese acervo bibliográfico.

La tutoría universitaria: acciones para orientar y acompañar al alumnado

Uno de los problemas graves que enfrenta la Educación Superior en México, consiste en los bajos índices de eficiencia terminal como consecuencia de una serie de inconvenientes como la deserción escolar, la reprobación y los bajos porcentajes de titulación. En este tenor, una de las explicaciones que se han generado sobre tal situación, responde a débiles servicios educativos, frágiles escenarios de gestión y contextos desfavorables que determinan el fracaso escolar de los estudiantes (ANUIES, 2000).

Para el caso de las universidades públicas, las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

(ANUIES) y el Programa Nacional de Mejoramiento Académico (PROMEP) proporcionan el marco normativo que sustenta la implementación tutorial en los Programas Institucionales de Tutorías (PIT) de nivel licenciatura en México, lo que ha coadyuvado a que cada vez más las instituciones del nivel superior cuenten con dichos programas.

La tutoría desde la perspectiva del PROMEP, es un proceso de orientación y acompañamiento del educador hacia los alumnos para el mejor rendimiento de su proceso de formación; lo cual incluye desde la tutoría como proceso de orientación para elección y conformación de su ruta académica de formación individual en un programa educativo, pasando por la tutoría en la colaboración de proyectos de investigación hasta llegar a la tutoría o asesoría de una tesis para optar por el grado (Domínguez, 2010, p. 6).

Bajo este panorama educativo nacional, la Universidad Autónoma de Zacatecas acorde a un nuevo paradigma educativo, tiene en el Modelo Académico UAZ siglo XXI una serie de propuestas para evitar el rezago escolar del estudiantado. En esta perspectiva la actividad tutorial del cuerpo docente descansa en buena medida en el estudiante como el centro del proceso educativo en relación con el paradigma educativo aprender a aprender, así como aprender a lo largo de toda la vida (Domínguez, 2010, p. 6). Los pilares de la tutoría de la Universidad Autónoma de Zacatecas descansan no solo en El Modelo Académico, sino también en el Plan de Desarrollo institucional del Rectorado vigente.

La tutoría actualmente en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) se pretende como una actividad institucionalizada, esencial a la labor de todo docente para servir con calidad y pertinencia en la formación de los estudiantes. El Programa Institucional de Tutoría 2014 (PIT) de la Institución ha brindado una serie de estrategias de atención al estudiantado con la intención de fortalecer la educación integral, así como para orientar, motivar y guiar durante la trayectoria de los mismos.

Uno de los objetivos primordiales del PIT de la UAZ es establecer las acciones necesarias a realizar para coordinar el trabajo de los tutores y tutoras y generar resultados objetivos del trabajo realizado por ellos. Ofrece atención a las necesidades de los estudiantes en la perspectiva del nuevo paradigma educativo que fortalezcan su desempeño en el ingreso,

permanencia y egreso. Brinda atención preferentemente personalizada a los problemas de los estudiantes que afectan su desempeño académico, así como prevé situaciones que pudieran afectar la conclusión de sus estudios (Rodríguez, 2014).

El Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia, incorporó el servicio de tutoría a sus estudiantes desde la Reforma curricular del 2004, bajo los nuevos paradigmas educativos; según los cuales, los principales protagonistas son los estudiantes quienes aprenden individual y colectivamente, requiriendo con ello un currículo flexible que le facilite al estudiante transitar de modo eficiente sus intereses y vocaciones.

La implementación de la tutoría en el Programa Académico de Licenciatura en Historia, ha sido una de las pioneras en la Universidad; de tal manera, que desde el 2004, hasta entonces el crecimiento de la planta académica siempre se ha sustentado bajo el modelo institucional de tutorías, elemento importante a destacar ya que hasta años recientes el resto de los programas educativos de la institución se han estado incorporando al modelo.

Los criterios que sigue el PE para mejorar la calidad de las tutorías se relacionan con la capacitación permanente de sus profesores y profesoras a través de diplomados, cursos y talleres enfocados a la tutoría y a estrategias de enseñanza aprendizaje; además de la actualización de programas educativos, mejora de contenidos, enfoques, métodos y recursos. La formación de los tutores y un seguimiento puntual de su actividad ha permitido que sea uno de los indicadores más importantes del programa. Todos los profesores de tiempo completo y medio tiempo realizan tutorías; ya sea individual o grupal en la modalidad escolarizada y en línea.

La institucionalización de la tutoría en el PE, obedece al Programa Institucional de Tutorías (PIT), quien establece, a su vez, el reglamento general; el cual se encarga de establecer la planeación y evaluación del programa, la estructura organizacional, las etapas de la tutoría, los tipos de tutoría, los instrumentos, etcétera. El PIT, “es una estrategia de atención al estudiante que brinda la Universidad Autónoma de Zacatecas, creado con la finalidad de fortalecer la educación integral de los estudiantes, así como para orientar, motivar y guiar durante la trayectoria de los mismos. Uno de los objetivos primordiales es disminuir considerablemente los problemas

de rezago escolar, los índices de reprobación y elevar el indicador de eficiencia terminal” (Rodríguez, 2014).

La Universidad cuenta con un reglamento interno de tutorías el cual es adaptado por el PE, en el cual prioritariamente se establece que el estudiante deberá asistir puntualmente a las citas con el tutor o tutora, académico asignado, las cuales deberán ser programadas al inicio del semestre; asimismo deberá informarle acerca de sus avances académicos, o en su caso de cualquier situación que esté afectando su desempeño académico. Dentro de las funciones del tutor y la tutora se le designa que dé a conocer las calificaciones finales de los estudiantes, y como requisito de permanencia el estudiante debe mantener la comunicación constante con el tutor y la tutora, asignado.

La flexibilidad² del Plan de estudios permite al estudiante que desde su ingreso diseñe su ruta académica, de tal manera que el alumno cursa una carrera estructurada en áreas (básica, disciplinar, programa académico común y optativa); ejes terminales de especialización (docencia, investigación, difusión, organización y administración de acervos, historia del arte e historiografía), ejes transversales (género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización y desarrollo sustentable) y el eje integrador donde el servicio social está integrado a la currícula; se promueve el liderazgo y se presta especial atención a la comunicación, la identidad y los valores. El estudiante puede cursar asignaturas en otros programas de la UAZ o en otras universidades nacionales o internacionales.

Lo anterior posibilita que cada estudiante, junto con su tutor o tutora, diseñe la currícula que más satisfaga sus intereses, potencialidades y expectativas. Para la elección de los 121 créditos optativos, el alumno en tutoría define el perfil pertinente donde pueda profundizar en el conocimiento y así tener la opción de egresar como licenciado en historia o bien en algunas de las salidas colaterales.³

2 La flexibilidad impulsa la conexión entre áreas del conocimiento elevando la versatilidad e interdisciplinariedad, fomentando el autoaprendizaje y la movilidad del estudiante en planos intra e interinstitucionales.

3 El plan de estudios es por créditos, por lo que la duración dependerá de la planeación individual de cada uno de los estudiantes, es decir; de un total de 469 créditos repartidos en las 113 UDI, se necesitan para titularse de 230 créditos;

Dentro de los mecanismos internos del PE para el seguimiento oportuno y eficaz del plan de estudios se estructuraron siete comisiones académicas (Servicio Social, Titulación, Tutorías, Acreditación y re acreditación, Seguimiento de egresados y educación continua, Movilidad estudiantil y Recursos extraordinarios) que permiten dar un seguimiento y un análisis sistémico del PE.

En el caso del encargado de coordinar la comisión de Tutorías se enfoca en una serie de actividades como la asignación de los tutores a los estudiantes, dar un seguimiento sistemático del trabajo tutorial de acuerdo con el PIT, y llevar un seguimiento puntual de la satisfacción de los estudiantes respecto a la eficiencia de egreso y graduación.

El estudiante es acompañado durante todo su trayecto escolar por un tutor o tutora, quien se encarga de orientarlo e informarlo en las gestiones propias de su desempeño académico a lo largo de sus estudios, como las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria. El tutor diseña la trayectoria del estudiante acorde con los recursos, capacidades y expectativas personales, familiares y de la universidad y diagnostica problemas individuales o canaliza al estudiante a servicios especializados.

El plan de estudios del programa de licenciatura en historia está diseñado para que el alumno se inserte de una manera inmediata al mercado una vez concluidos sus estudios, ya que el contenido de las UDI proporciona las herramientas necesarias para que el egresado tenga una amplia oportunidad y competencia.

El servicio de tutoría en el PE se ofrece a los estudiantes desde que ingresan, logrando con ello grandes beneficios en los bajos índices de deserción y reprobación y una positiva eficiencia terminal. A doce años de su incorporación, la actividad tutorial representa un trabajo permanente, cotidiano y exitoso en el Programa de la Licenciatura en historia de la UAZ, pues ha contribuido a reducir ampliamente los inconvenientes de rezago

de los que el 39 % (20 UDI) corresponden a las UDI obligatorias y el 61 % (35 UDI) a las optativas, especificando que, de estas últimas, cuatro deben ser historiografías. Además de las actividades en el aula, el alumno deberá administrar su tiempo para realizar lecturas, investigar, elaborar trabajos, tareas y asistir a diversos eventos cultural-académicos (conferencias, presentación de libros, coloquios, cine, conciertos, etcétera).

escolar, los índices de reprobación y ha elevado el indicador de eficiencia terminal.

Una mirada al aula y los procesos de enseñanza en la licenciatura

A principios del 2012, la licenciatura en historia de la Unidad Académica de Historia, aceptó y enfrentó el reto de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la planta docente y de los alumnos del programa de licenciatura en Historia, por parte de la Comisión de Observación de la Práctica Docente, creada ex profeso para autoevaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y estar en condiciones de una reestructuración curricular del Plan de Estudios 2011, para rebasar el enfoque instrumentalista, emprender el camino de la innovación curricular que tome en cuenta a los sujetos del cambio curricular; estar en mejores condiciones para la evaluación del Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) y sostener la educación de calidad que se obtuvo en el 2005 por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En el programa de licenciatura en historia se aspiró a la construcción del profesor como agente curricular que remite a la concepción del profesor como investigador innovador en el aula. El Perfil que se pretende alcanzar a través de un diagnóstico y seminarios de formación continua inter y multidisciplinarios en el campo de las ciencias de la educación para impulsar los ejes de la nueva formación docente: creatividad, calidad, competencia y colaboración.

Así pues, en enero de 2012, la planta docente de la Licenciatura en Historia tenía una riqueza formativa en este campo, ya que varios de sus profesores y profesoras —la mayoría egresados/as del mismo programa— han realizado estudios de posgrado en instituciones académicas del país, particularmente maestrías y doctorados incorporados al PNPIC de CONACYT, con lo cual han hecho eco a las recomendaciones de los organismos acreditadores respecto a no reproducir la endogamia académica. De esta forma, se han obtenido grados en El Colegio de México, El Colegio de San Luis, El Colegio de Michoacán, la UNAM, la Universidad Autónoma del Estado de México, El Instituto Mora y, la propia UAZ.

No obstante, los profesores egresados de estas instituciones carecen de un desarrollo profesional en el campo de la docencia. En otras palabras, se formaron para llevar a cabo investigación histórica como primera actividad profesional, la docencia se ejerce sin profesionalización explícita. Todo el profesorado de la licenciatura se ha convertido en docente a través de un proceso idiosincrásico.

De manera reciente, el enfoque en torno al análisis de la formación del profesor, sostienen que convertirse en profesor es un proceso idiosincrásico que depende de la interacción de la persona y el contexto; y que uno de los métodos para llegar al conocimiento de cómo fue el proceso de conversión de un profesor novato a uno experimentado es el relato o historia de vida y la biografía; a través de ellas se captan las etapas y transiciones de la incertidumbre a la experimentación y a la estabilización, el cómo se realizan los acercamientos al aprendizaje de la enseñanza basados en el ensayo y error que dan paso a un desarrollo más sistematizado; el conflicto entre las distintas concepciones de la persona y las expectativas institucionales de la función profesional y la resolución (Bullough, 2000, p.101).

En otras palabras se obtiene un relato compuesto de cronologías en el que subyacen posicionamientos políticos, historiográficos y educativos permeados, por un lado, por los planteamientos en torno al desarrollo y sus estrategias para alcanzarlo, determinados por los factores discursivos de lo neoliberal y de la globalización; y por otro lado, se encuentra el discurso de la mundialización, del lugar o local, lo cual perfila la búsqueda de planes alternativos. Se trata pues de necesidades de innovación intrínsecas, por razones de adecuación, y extrínsecas, por lo imperioso de dar respuesta a lo social.

En este contexto, las evidencias empíricas que obtuvieron las tres observadoras de la Comisión de la praxis docente de sus colegas, con base en un instrumento de evaluación cualitativa compuesto de cuatro hojas para el registro gráfico y de variables en torno al papel del docente, al tratamiento de los contenidos y el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mostraron que la enseñanza que se ejerce en las cinco aulas y espacios extra aula como el salón multiusos de la biblioteca central de la UAZ, se caracteriza por una transposición didáctica que no provoca aprendizajes relevantes y para la vida en sus alumnos.

Se identificaron como factores materiales, el tipo de infraestructura del edificio (salón escalonado), el equipamiento obsoleto de computadoras de escritorio; la escasez de recursos para generar ambientes de aprendizaje significativo, una deficiente limpieza de pupitres, escritorio, pintarrón, ventanas, puertas y cortinas; y pupitres inservibles amontonados en un rincón del aula o confundidos entre las filas; a pesar de que existen dos intendentes de planta, uno para el turno matutino y vespertino.

En ambos tipos de aulas, los alumnos ocupan siempre el mismo lugar y dejan libre la primera fila y el profesor toma su lugar enfrente del grupo, ya sea de pie o sentado detrás de su escritorio. Se conjugan también factores cualitativos como la formación inicial y de posgrado de los profesores, el origen geográfico, social y cultural de los alumnos, y el perfil de egreso del bachillerato de los estudiantes; la incertidumbre o certeza laboral, entre otros.

En esta tesitura, los componentes materiales de la conversión de un profesor tiene sus inicios en el cómo se incorpora a la universidad y cómo adapta, desarrolla y evolucionan sus relaciones de la “micropolítica de la enseñanza”, entendida como el subconjunto importante de la micropolítica de la educación. Si la micropolítica se ocupa de:

Las relaciones de poder y de cómo la emplean las personas para influir en los demás y protegerse a sí mismas. Se ocupa del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupa también de la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Se ocupa de aquello que las personas piensan y sus convicciones en los enclaves sociales, de lo que con tanta frecuencia no se habla ni se observa con tanta facilidad (Blase, 2000, p. 254).

Así pues, una parte de la micropolítica de la enseñanza de los profesores del programa de licenciatura tuvo un momento importante con el proceso de basificación de que aconteció en junio de 2012. Este hecho, otorgó un nivel de certidumbre laboral a 16 docentes que cubrían su “carga” en la modalidad de tiempo determinado y suplencias; predominan los docentes de medio tiempo (catorce) frente a los ocho profesores de carrera, que dicho sea de paso han trasladado la mayor parte de su ejercicio docente al programa de maestría en Humanidades y Procesos Educativos o cubren funciones administrativas en la UAZ.

Los profesores de medio tiempo, con base en los estatutos sindicales, tienen el compromiso de impartir dos cursos por semestre; pero como algunos de ellos ya no gozan de la beca doctoral CONACYT, solicitan más seminarios con el propósito de mejorar su percepción salarial e incluso, apelando al criterio de la antigüedad toman el curso que ya han desarrollado; además, la mayoría de ellos, acata la disposición que por acuerdo de colegio de profesores se tomó en las administraciones pasadas, de entregar junto con el programa del seminario una “carta descriptiva” de las 32 sesiones que integran el semestre, pero no alcanzan a modificar de manera sustancial su práctica docente.

En síntesis, “La buena subordinación y sometimiento de los profesores basados en la interiorización de las expectativas y los objetivos de los directores y unos procesos de intercambio que los directores iniciaban y conservaban en el tiempo”; no frenaron lo que cada docente piensa y hace cuando cierra la puerta del salón y se queda a solas con sus alumnos.

Pero ¿qué pasa en el aula? Con base en 50 observaciones y registros efectuados, y las reuniones de colegio que se celebran todos los jueves; se desprende que el programa de licenciatura opera con quince profesores novatos o noveles, entendidos como aquellos maestros que nunca habían ejercido la enseñanza antes de ser profesores universitarios ni poseían con una formación inicial o de posgrado en educación; pero cuentan con una antigüedad en la docencia de seis años guiada por el mito de que “la experiencia hace al profesor, la experiencia directa en las aulas es el factor más importante para convertirse en profesor y una ética profesional que les motiva a enseñar” (Bullough, 2000, p.102).

Por otro lado, estos profesores por su formación de posgrado en el campo de la historia e incluso, la especialización en una línea o tema de investigación; asumen que “enseñar la materia de una asignatura consiste en explicar o mostrar” (Bullough, 2000, p.103) y que impartir un mismo curso en el grupo “A” y “B”, que ya han desarrollado en los ciclos anteriores; los puede llevar a cubrir la exigencia expuesta por el profesor más experimentado en el programa: “convertirse en especialistas del curso para evitar comentarios negativos por parte de los alumnos, que en una o en las tres evaluaciones que se aplican para conocer el desempeño docente durante el semestre”.

Estas estrategias e ideas configuran el mundo de las creencias, mismas que evolucionan a lo largo de los años de experiencia vital. De esta manera:

Las creencias personales se desarrollan convirtiéndose en verdades personales relativamente sólidas y pragmáticas. Estas teorías personales son informales e inválidas (en el sentido científico) y en la mayor parte de los casos permanecen sin ser explicitadas; sin embargo, son los fundamentos personales sobre los cuales se construye la práctica profesional de un individuo.

Estas creencias subyacen bajo todas las formas de conocimiento del profesor: conocimiento declarativo, procedimental y condicional. También subyacen bajo los hábitos de acción e interacción (Bullough, 2000, pp.119-120).

Con estos supuestos o creencias, los profesores y profesoras en su mayoría, no formulan preguntas a los alumnos en el transcurso de la clase que problematicen el tema, la realidad y la función social de la historia, ni su papel como profesionales de la historia. Ellos no piden la realización de una actividad en los 120 minutos que en promedio dura la sesión para que los dicentes lleven a cabo el procesamiento del tema; la participación de los alumnos se reduce a dos acciones: exponer temas asignados que no son interpelados por el profesor o los compañeros y a dar contestación a preguntas que admiten una sola respuesta, pero que no se alejan de la citación textual o paráfrasis de la lectura asignada. La planta docente transfiere una idea de conocimiento acabado que no permite la interpretación más allá del texto.

¿Qué justifica estas prácticas en la enseñanza? De manera explícita nada, pero de manera implícita e inconsciente, el posicionamiento de uno o varios de los modelos de formación docente interiorizado: el artesanal, el academicista, el técnico, el personalista y en menor medida, el social reconstructivista (Tejeda, 2002, pp. 25-43), que posee-sin darse cuenta- el colectivo docente de la licenciatura desde su formación inicial y de posgrado.

Asimismo, el estilo impuesto en las relaciones pedagógicas se entiende por una línea o varias de la teoría de la cognición basada en la visión acumulativa-receptiva, donde “el aprendizaje consiste en recibir y practicar una información y unas habilidades presentadas por el profesor” (Putnam y Borko, 2000, pp. 224-227), que ellos han aprendido por observación de los profesores más experimentados y que se ha reforzado por los tres

instrumentos de evaluación de desempeño docente que se aplica durante el semestre.

Las actividades grupales no figuran como acción pedagógica central, en algunos casos —muy pocos por cierto—, el aprendizaje entre pares se introdujo a escasos veinte minutos antes del tiempo de salida, de tal forma que las sesiones casi nunca tuvieron un cierre apropiado.

De este modo, la docencia universitaria, pareciera estar signada por una educación centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. Este énfasis supone el binomio transmisión/recepción de una caduca teoría de la comunicación. Aunque en la mayoría de los casos, también se sumó a la carencia de comprensión lo que se ha llamado “la estructura sustantiva de la disciplina y la estructura sintáctica de la disciplina” (Putnam y Borko, 2000, p. 230). Esto es, para que el profesor pueda ayudar a los estudiantes a llegar a entender los hechos, los procedimientos y los conceptos que enseñan, así como las relaciones que de la historia con otras ciencias sociales (estructura sustantiva) y las formas de establecer nuevos conocimientos y determinar la validez de las afirmaciones (estructura sintáctica).

En otras palabras, desde el término acuñado por Shulman de conocimiento pedagógico, el ejercicio de la enseñanza monótona e improvisada de los profesores o profesoras se comprende la por la necesidad que tiene todo maestro de reconocer que el conocimiento del contenido pedagógico abarca “las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás, y una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de los temas específicos” (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

Se requiere pues que los maestros y maestras de la licenciatura no llenen “una carta descriptiva” en la que se enuncie la aplicación de una serie de estrategias de a priori, sino que diseñe su sesión con los referentes nodales del conocimiento de contenido pedagógico, es decir, que considere: “Concepción global de la docencia de una asignatura, conocimiento de las estrategias y representaciones de instrucción; conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y conocimiento del currículo y los materiales curriculares” (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

Asimismo, para sustituir la “carta descriptiva” de los años setenta y planear una secuencia didáctica para transitar a la enseñanza con un posicionamiento del psicologismo que remite a los siete momentos fundamentales en una secuencia: 1) creación de ambientes favorables para aprender de tipo socio afectivo y cognitivo que propicien la introducción acertada al aprendizaje esperado y la puesta en marcha de los saberes previos de los alumnos; 2) orientar la atención de los alumnos mediante estrategias específicas, 3) llevar acabo la recapitulación de lo que se aprende con una serie de actividades, 4) reconocer la forma en que se está dando el procesamiento de la información, 5) valorar la interdependencia social positiva entre pares y alumnos y el profesor; 6) reconsiderar el sentido, significado, meta cognición, y 7) la transferencia didáctica en conjunto (Ferreiro, 2007), los directivos de la licenciatura tendrán que proponer verdaderos cursos de psicopedagogía en la Escuela de verano.

Otros componentes de la cultura escolar de los docentes del programa se derivan de la separación de facto entre la investigación y la docencia. Es cierto que los catorce profesores de medio tiempo, no están obligados a registrar un proyecto de investigación en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ; pues su relación contractual de 20 horas se justifica con diez horas frente a grupo y diez horas de cubículo para brindar tutoría y asesoría de tesis y acudir a las reuniones de colegio; y que los dos profesores de tiempo determinado o suplencia que puede ser de cinco horas en adelante, están exentos de tal compromiso académico, todos ellos por poseer el grado de maestros —que dicho sea de paso desarrollaron una tesis para su titulación— son considerados en el Departamento de Recursos Humanos como docentes-investigadores.

Sin embargo, durante su práctica docente no articulan los temas o líneas de investigaciones propias o de sus colegas, ni de los Cuerpos Académicos de la Unidad de Historia. Esta realidad se traduce en la ausencia de “comunidades de discurso” (Putnam y Borko, 2000, p.242) como herramienta para fomentar el pensamiento individual y el discurso con los demás entre colegas y en el aula.

Los profesores novatos padecen presiones de parte de los maestros experimentados. Estos últimos entienden que sus nuevos colegas tienen que asumir las mismas responsabilidades que ellos: tutorías, asesorías de tesis,

ejercicios paleográficos, memorias de servicio social, entre otros. Esta determinación de colegio es asumida por los novatos, ellos tienen “la necesidad de ser aceptados como profesores por sus alumno y los profesores experimentados” (Bullough, 2000, p. 104). Los catorce profesores novatos hacen todo para pertenecer y encajar en la “subcultura de la enseñanza” (Bullough, 2000, p. 107) y la comunidad de discurso docente representa una oportunidad para el aprendizaje de la enseñanza, ya que esta radica en introducirse en la cultura de la comunidad docente: aprender a pensar, hablar y actuar como un profesor.

Conclusiones

Los profesores y directivos universitarios parten de dos supuestos: el siglo XXI se caracteriza por ser la era de la sociedad del conocimiento y la internacionalización de las instituciones de educación superior como hechos ineludibles.

El telón de trasfondo de este fenómeno social es el valor estratégico del conocimiento y la información, el papel que desempeñan las instituciones de educación superior, la incorporación masiva de los jóvenes a este nivel escolar y la contribución al crecimiento económico de este sector de la población. En consecuencia, los mecanismos de aseguramiento de la calidad son necesarios para que los actores involucrados en la educación superior tengan confianza en que el suministro del servicio cumple con las expectativas socioeconómicas y culturales y se alcanzan ciertas normas.

En este sentido, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos en todo el mundo, que funcionan como medios para mejorar los sistemas de educación superior. Estas acciones se asocian con el mejoramiento de la calidad, la generación de información para la toma de decisiones, la garantía pública de la calidad de las instituciones y de los programas que ofrecen. Adicionalmente a esto, han servido también para garantizar la equivalencia y reconocimiento de títulos y grados en instituciones de un país o varios.

La política de evaluación para la acreditación de los programas académicos de educación superior (PAES), se sustenta en el hecho de que con ellos se forman los futuros profesionistas y de que en un PAES de alta

calidad se gesta el cambio social y tecnológico, por lo que se presume que son instancias en transformación constante para mejorar la enseñanza, la investigación y la vinculación (Arroyo, 2010, pp. 64-65).

Las instancias evaluadoras como COAPEHUM, valoran la calidad de los programas en relación con los recursos humanos y materiales; con bienes disponibles y recursos; obtención de productos colegiados nacional e internacionalmente, tasas de promoción docente y estudiantil. Lo real, lo posible y lo deseable no guardan la misma proporción en los criterios de evaluación. Lo deseable se superpone a lo posible y lo real. En la Universidad Autónoma de Zacatecas, hay voces que hablan sobre la necesidad de una reingeniería para la UAZ, entendida ésta como una revisión y modificación estructural, capaz de sacar a la institución del estancamiento académico, económico y político en que se encuentra.

La licenciatura en Historia de la UAZ, vive un momento evolutivo en su currículo signado por el Modelo Educativo de la universidad; en el que destaca la innovación pedagógica del servicio social como entrenamiento profesional, “laboratorio” que permiten que el alumno tome conciencia de las fortalezas y retos de la orientación elegida y desarrolle competencias técnico-profesionales reales. No obstante, los esfuerzos de las áreas académicas por institucionalizar desde este nuevo enfoque el servicio social, persiste en algunas instituciones receptoras la visión tradicional sobre el perfil de egreso del historiador y en consecuencia del servicio.

Esta situación provoca que el alumno desarrolle “una actitud previsorra” sobre su perfil de egreso: incursiona en otras orientaciones. Pero también hay indicios de que la formación inicial en docencia y difusión se ha fortalecido a raíz del entrenamiento profesional que se adquiere al concluir el servicio social, la apertura creciente de instituciones educativas privadas y el fomento del turismo y patrimonio cultural en la entidad.

La observación de la práctica docente en las aulas de licenciatura en historia durante los meses de febrero a mayo de 2013, mostró que sus docentes ejercen una docencia sin modelo didáctico para el aprendizaje para la vida. Las metodologías de la enseñanza basadas en la mera transmisión de la información tienen un lugar preponderante a lo largo de la sesión de seminarios obligatorios y optativos. El dominio disciplinar que posee cada uno de los profesores no ha sido suficiente para que la enseñanza de los

contenidos culturales, preparen para el cambio cognitivo, procedimental, actitudinal y valorar a los egresados.

Se requiere incorporar a los maestros en una nueva cultura metodológica de la enseñanza que esté dirigida a formar para tomar conciencia de las propias actuaciones y diseñar estrategias para que se abandone la enseñanza improvisada y se fomente la planificación docente, el desarrollo de la docencia exitosa y la evaluación de los aprendizajes desde la interacción de la cultura experiencial del discente y la académica del docente para favorecer el aprendizaje sustentable.

Convertirse en docente ha sido un proceso idiosincrásico para los maestros y maestras de la licenciatura. La experiencia pasada en investigación histórica, la personalidad y el contexto influyen drásticamente sobre las decisiones que toman los profesores noveles a medida que intentan establecer su papel de profesores y adoptar, ajustar y crear un programa de estudio para sus alumnos. Los profesores noveles le aportan a la enseñanza “teorías privadas”, teorías implícitas, un conocimiento práctico personal, imágenes o creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje e incluso de su condición de estudiantes de doctorado que viven todavía cinco de ellos en la actualidad.

La oferta educativa que se integra y despliega en La Escuela de verano del Sindicato de Personal Académico de la UAZ (SPAUAZ) requiere pensarse más en términos de desarrollo docente en el que sea imprescindible que el docente: a) Conozca la disciplina que enseña, pero también que elabore estructuras conceptuales y reorganice los conocimientos de tal manera que favorezca la integración de los saberes científicos y el aprendizaje situado; b) Organice las competencias definidas en el perfil profesional para que los estudiantes las construyan y desarrollen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) Estructure las estrategias formativas, métodos y técnicas de enseñanza, para que los estudiantes estén en mejores condiciones de desarrollar las competencias definidas en el currículo; d) Tome en cuenta los conocimientos previos del estudiante, necesarios para el logro de los desempeños esperados, y e) Participe en instancias de trabajo colaborativo.

Las similitudes que se observaron entre los docentes del colectivo se explican por su sólida formación en el campo de la historia cuyo perfil

era la investigación histórica y no la docencia como actividad profesional primaria. Se esboza en todos los integrantes de la planta docente concepciones y acciones que permiten la transición –quizás lenta– de las creencias *a priori* sobre la enseñanza, del desarrollo del currículo y las expectativas del sistema universitario.

Por todo lo antes expuesto, se proponen las siguientes líneas de acción:

1. Mayor articulación entre docencia e investigación y entre licenciatura y posgrado para lograr perfiles sustentables situados en los egresados.
2. La introducción de la estrategia curricular, en la exposición de contenidos históricos, de un núcleo temático y problemático que se estudien a través del aporte teórico y metodológico de diferentes disciplinas en lugar de temas enciclopédicos.
3. Integrar la teoría con la práctica, los saberes académicos, investigativos, culturales, cotidianos, de socialización, integrar el trabajo individual con el colectivo y, fundamentalmente, la dimensión autónoma del ejercicio profesional docente.
4. Favorecer el espacio para la realización de programas de servicio comunitario y extensión que permita el diálogo de la cultura científica con la cultura comunitaria.

Bibliografía

- Arroyo Alejandro, J. (2010) “La acreditación en México en el contexto de las políticas públicas de educación superior”. En: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. Universidad del Mar, Noviembre, pp. 59-72.
- Blase, J.(2000) “La micro-política de la enseñanza”. EN: Bruce J. Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, eds. *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós, pp. 253-289.
- Bullough, R.V. (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. EN: Bruce J. Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson eds. *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós, pp. 99-165.
- Domínguez Garay, F. (2010) Programa Institucional de Tutorías. Zacatecas: UAZ.
- Ferrerio Gravié, R. (2007) Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo. México: Trillas.
- González Barroso, A. (2004) Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2004-2008. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia.
- González Barroso, A. (2011) Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2011. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia.
- Jiménez Díaz, R. y Luna Pacheco, F. (2005) Modelo Académico UAZ Siglo XXI. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Polo de Rebilou, M. (2011 a) “Retos y prospectiva de innovación en educación superior”. EN: Lourdes Medina Cuevas y Laura Patricia Guzmán Hernández, comps. *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México: ANUIES, pp. 19-28.
- Polo de Rebilou, M. (2011 b) “Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular”. EN: Lourdes Medina Cuevas y Laura Patricia Guzmán Hernández, comps. *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México: ANUIES, pp. 31-36.
- Putnam, Ralph T. y Borko, H. (2000) “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”. EN: Bruce J.,

- Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, eds. *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós, pp. 219-309.
- Rodríguez Robles, M., González Ríos, N., Aldaba Andrade, M. D., Romero Moyano A., Delgado Salazar, N. (2014) *Manual de procedimientos del programa institucional de tutorías*. Zacatecas: UAZ.
- Tejada Fernández, J. (2002) “Perfil docente y los modelos de formación”. EN: Saturnino de la Torre y Oscar Barrios, coords. *Estrategias didácticas innovadoras*. España: Octaedro, pp. 16-43.
- UAZ (2004) Plan de Estudios 2004 de Licenciatura en Historia. UAZ, Zacatecas.
- UAZ (2009) Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2008-2012, UAZ: Zacatecas.
- UNESCO (2008) Recomendación conjunta de la OTI y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997). UNESCO.