

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y
Profesión Docente



Tesis Doctoral

La enseñanza de la historia en la UPNFM. Un estudio de política educativa y
currículo

Tesista

Lida Melany Escobar Meza

Asesora de Tesis

Doctora Judith Susana Morel Crassilovski

Tegucigalpa, M.D.C. Octubre de 2022

La enseñanza de la historia en la UPNFM. Un estudio de
política educativa y currículo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado



La enseñanza de la historia en la UPNFM. Un estudio de política educativa y
currículo

Tesis Doctoral para obtener el título de
Doctora en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente

Tesista

Lida Melany Escobar Meza

Asesora de Tesis

Doctora Judith Susana Morel Crassilovski

Tegucigalpa, M.D.C. Octubre de 2022

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

DEDICATORIA

A María Beatriz Euceda Moncada, mi abuela QDDG.

A Esperanza Aida Meza Euceda, mi madre.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme llegar a este día.

A Toti y Gus por su amor, paciencia y confianza.

A Gustavo Izaguirre, compañero de ideales y colega historiador, por la lectura metódica y las pertinentes y rigurosas acotaciones disciplinares a este documento.

A Beatriz y Waleska, por su apoyo incondicional en todo momento y circunstancia.

A el Dr. Armando Euceda, permanente norte académico.

A la Dra. Judith Susana Morel Crassilovski, Coordinadora de los Programas de Estudios Doctorales de la UPNFM, mi especial reconocimiento por su tesonero acompañamiento académico y su efectivo y afectivo apoyo en los años de estudio.

A el Dr. Rogers Daniel Soleno, Director de Postgrado, que con su sólida formación en el campo de las Ciencias Sociales y profundo conocimiento de los Planes de Estudios del Profesorado orientó el proceso investigativo.

A los Docentes en el programa doctoral, Dra. Patricia Gillezeau Berríos y Dr. Bienvenido Argüeta Hernández, por contribuir con sus conocimientos a ampliar científicamente mi percepción sobre la realidad educativa latinoamericana y sus complejos procesos.

RESUMEN

El análisis de la evolución del currículo para la formación en historia y la necesidad de contar con una política educativa, que refleje el compromiso por parte del Estado para fortalecer el proceso de la formación docente en esta área del conocimiento, son dos de los múltiples tópicos de discusión que ocurren frecuentemente entre los docentes que imparten las cátedras de historia en las instituciones del nivel educativo superior en Honduras. Los diálogos con colegas historiadores, profesores graduados y alumnos del Departamento de Ciencias Sociales giran alrededor de la inquietud que genera al reflexionar sobre los efectos de las modificaciones que se realizan a los Planes de Estudios en relación con la enseñanza de la historia.

Frente a este panorama, el programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLAE), se presentó como la oportunidad idónea para la realización de un estudio a la malla curricular de los espacios formativos y unidades valorativas, en los programas de cada asignatura del área de historia en la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Se decidió hacer el estudio hermenéutico de esta manera, porque contar con una completa y adecuada formación en el campo de los estudios históricos conduce a que los egresados del Profesorado en Ciencias Sociales se interesen por:

- a) Continuar su especialización a nivel de postgrado.

- b) Desarrollen investigaciones que desemboquen en la producción de estrategias pedagógicas propias de su formación, y
- c) Participen eficazmente en la producción de recursos didácticos actualizados para las áreas de Estudios Sociales e historia.

Aún más, una revisión y propuesta de actualización curricular a las líneas estratégicas para el mejoramiento en la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, como la que se plantea en esta investigación, coadyuva a que los profesionales graduados de la Carrera de Ciencias Sociales de la UPNFM apoyen con su sólida y actualizada preparación aún más a la consecución de los objetivos del país y de la institución que los formó, al beneficiar con el desarrollo de sus conocimientos históricos a los alumnos de diferentes niveles educativos donde desempeñarán labores docentes, investigativas y de extensión, respectivamente.

Establecida la necesidad por analizar y comprender los elementos que han influido en los cambios curriculares de los Planes de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la ruta investigativa del proyecto comenzó con la búsqueda y revisión de los antecedentes históricos de las políticas públicas educativas en América Latina, con la finalidad de estudiar las variables económicas, políticas y sociales del período seleccionado.

En ese sentido, para determinar cuáles fueron los fundamentos epistemológicos y metodológicos que orientaron el desarrollo de los contenidos de las asignaturas de historia en el currículo de las Ciencias Sociales en la UPNFM, se seleccionó la malla curricular de los

años 1991, 1993 y 2008, por ser los mismos períodos cruciales en los cuales se transformaron los diseños y rediseños curriculares de cada Plan de Estudios anteriormente aludido.

En resumen, la investigación *La enseñanza de la historia en la UPNFM. Un estudio de política educativa y currículo* busca contribuir con sus hallazgos a que los tomadores de decisiones, docentes y egresados cuenten con un insumo que les permita conocer el estado de la enseñanza y la formación en el campo de la historia en la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Finalmente, la evaluación y actualización de las políticas educativas y del currículo son ingentes para lograr el objetivo de “Preparar para la construcción de ciudadanía y la formación del sujeto democrático bajo los valores de solidaridad y compromiso con el cambio hacia una sociedad más justa, segura, democrática e integradora” (UPNFM-CCSS PE, 2008, p. 35).

Optimizar los contenidos del Plan de Estudios 2008 en el área de historia permitirá que los educandos no solo incrementen su bagaje epistemológico, metodológico, y didáctico de la disciplina, sino que, de manera análoga, aprendan y enseñen a pensar históricamente acerca de la reconstrucción de la memoria histórica, el fortalecimiento de la identidad nacional y la formación ciudadana, principios básicos de las naciones que aspiran a vivir en democracia.

SUMMARY

The analysis of the evolution of the curriculum for training in history and the need to have an educational policy that reflects the commitment of the State to strengthen the process of teacher training in this area of knowledge, are two of the multiple topics of discussion that frequently occur among teachers who teach history in public institutions of the higher educational level in Honduras. The dialogues with fellow historians, graduate professors and students of the Department of Social Sciences revolve around the concern generated when reflecting on the effects of the modifications that are made to the Curricula in relation to the teaching of history.

Faced with this panorama, the Latin American Doctorate program in Education: Public Policies and Teaching Profession (DLAE), was presented as the ideal opportunity for the realization of a study to the curricular mesh of the training spaces and valuation units in the programs of each subject of the area of history, in the career of Professorship in Social Sciences of the National Pedagogical University Francisco Morazán. It was decided to do the hermeneutic study in this way, because having a complete and adequate training in the field of historical studies leads to graduates of the Faculty in Social Sciences are interested in:

- a) Continue your specialization at the postgraduate level.
- b) Develop research that leads to the production of pedagogical strategies specific to their training, and

- c) Participate effectively in the production of up-to-date didactic resources for the areas of Social Studies and History.

Even more, a review and proposal for curricular updating of the strategic lines for the improvement in the teaching and learning of the discipline, such as the one proposed in this research, helps the professionals graduated from the Social Sciences career of the UPNFM to support with their solid and updated preparation even more to the achievement of the objectives of the country and the institution that formed them, by benefiting with the development of their historical knowledge to students of different educational levels where they will perform teaching, research and extension tasks, respectively.

Established the need to analyze and understand the elements that have influenced the curricular changes of the curricula of the career of Professorship in Social Sciences of the National Pedagogical University Francisco Morazán, the research route of the project began with the search and review of the historical background of educational public policies in Latin America, to study the economic, political, and social variables of the selected period.

In this sense, to determine what were the epistemological and methodological foundations that guided the development of the contents of the history subjects in the curriculum of the Social Sciences at the UPNFM, the curricular mesh of the years 1991, 1993 and 2008 was selected, because they were the same crucial periods in which the curricular designs and redesigns of each curriculum previously mentioned were transformed.

In summary, the research *The teaching of history at the UPNFM. A study of educational policy and curriculum* seeks to contribute with its findings so that decision makers, teachers and graduates have an input that allows them to know the state of teaching and training in the field of history in the Career of Teachers in Social Sciences at the Francisco Morazán National Pedagogical University.

Finally, the evaluation and updating of educational policies and the curriculum are enormous to achieve the objective of "Preparing for the construction of citizenship and the formation of the democratic subject under the values of solidarity and commitment to change towards a more just, safe, democratic and inclusive society." (UPNFM-Social Science Curriculum, 2008, p. 35).

Optimizing the contents of the 2008 curriculum in history will allow learners not only to increase their epistemological, methodological, and didactic background of the discipline, but also to learn and teach to think historically about the reconstruction of historical memory, the strengthening of national identity and citizen formation, basic principles of nations that aspire to live in democracy.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
PARTE I. MARCO METODOLÓGICO	29
Capítulo 1. Construcción del Objeto de Estudio	30
1.1. Planteamiento del Problema	30
1.2. Problema de Investigación.....	39
1.2.1 Sub-Preguntas de Investigación.....	39
1.3. Objetivo General.....	40
1.4. Objetivos Específicos	40
1.5. Delimitación del Objeto de Estudio	40
1.5.1. Delimitación Espacial	41
1.5.2. Delimitación Temporal	41
1.6. Justificación.....	42
Capítulo 2. Metodología de Investigación.....	47
2.1. Enfoque.....	48
2.2. Tipo de Diseño	49
2.3. Unidades de Análisis	50
Fuentes Primarias y Secundarias	50
2.4. Técnica de Recolección de Datos.....	51
2.5. Análisis de la Información.....	52
2.6. Matriz de Categorías de Análisis.....	52
2.7. Matriz de Operacionalización de Categorías	56
PARTE II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	64
Capítulo 1. Antecedentes de la Investigación.....	65

Capítulo 2. Caracterización de Conceptos	74
2.1. Políticas Públicas Educativas.....	74
2.2. Formación Docente.....	81
2.3. Didáctica de las Ciencias Sociales-Didáctica de la historia	86
2.4. Competencias Educativas	90
Capítulo 3. Enfoques Teóricos.....	95
Capítulo 4. Reformas, Educación y Globalización en América Latina	102
Capítulo 5. La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	138
5.1 Antecedentes	138
PARTE III. ANÁLISIS Y RESULTADOS	146
Sección I. Análisis Documental. PE UPNFM-CCSS	147
1.1. Plan de Estudios 1991	147
1.1.1 Análisis documental.....	147
1.1.2 Compendio de las principales características del Plan de Estudios de 1991 en el área de la enseñanza de la historia.....	164
1.2. Plan de Estudios 1993	165
1.2.1 Análisis documental.....	165
1.2.2 Compendio de las principales características del Plan de Estudios de 1993 en el área de la enseñanza de la historia.....	181
1.3. Plan de Estudios 2008	181
1.3.1 Análisis documental.....	182
1.3.2 Compendio de las principales características del Plan de Estudios 2008 en el área de la enseñanza de la historia	201
Sección II. Estudio Comparativo PE - CCSS 1991, 1993, 1998	203
2.1 Interpretación de los datos.....	207
2.2.1 Análisis Comparado	208
2.3 Caso Historia del Arte	212
2.3.1 Análisis Comparado	213
2.4 Caso Historia y Filosofía de la Educación	214
2.4.1 Análisis comparado.....	215

2.5 Caso Teoría de la Historia	216
2.5.1 Análisis Comparado	217
2.6 Caso Historia Universal I	219
2.6.1 Análisis Comparado	220
2.7 Caso Historia Universal II	223
2.7.1 Análisis Comparado	224
2.8 Caso Historia Universal III	227
2.8.1 Análisis Comparado	228
2.9 Caso Historia de América	230
2.9.1 Análisis Comparado	231
2.10 Caso Historia Contemporánea de Centroamérica	234
2.10.1 Análisis Comparado	235
2.11 Caso Seminario de Investigación de Historia de Honduras	237
2.11.1 Análisis Comparado	238
PARTE IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	242
1. Conclusiones	243
2. Recomendaciones	246
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
PARTE V. ANEXOS.....	275
Lista de abreviaturas	299
Índice de tablas y figuras.....	300

INTRODUCCIÓN

...aspiro a dejar constancia de la importancia que la disciplina histórica tiene en la formación básica de todo ciudadano crítico y consciente de sus deberes y derechos.

Parece obvio lo que definiendo, aunque lo obvio, a veces, no lo es tanto. Prueba de ello es que los programas de historia en la enseñanza son un tema candente, de clara dimensión política, en constante revisión por parte de gobiernos y administraciones y objeto de discusión ideológica.

(Prats, 2015, p. 146)

El interés inicial para emprender estudios en el programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLAE) fue el de poder contribuir a impulsar los procesos de la investigación histórica en la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, pues esta actividad está vinculada sólidamente a lo que la Carrera declara como componente en su misión fundamental:

Formar un profesional con la fuerza sinérgica teórica, metodológica y práctica, que se identifique con la sociedad hondureña, particularmente con las instituciones educativas, y se desempeñe con calidad en el campo de la docencia, la investigación y la extensión, en el proceso de diseño, gestión y ejecución de proyectos y programas sociales, que mejoren la calidad de vida de las sociedades, fortalezcan su

identidad y le permitan desempeñarse como ciudadano de su país, de su región y del mundo. (PE, 2008, p. 12)

En ese sentido, las prácticas de investigación son parte primordial de las actividades académicas de los educandos de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales, debido a que la función investigativa es un eje transversal que busca permanente y eficazmente dar cumplimiento a lo declarado en el Modelo Educativo de la UPNFM:

La investigación debe estar relacionada con la formación docente, ya que este es un elemento definitorio en la calidad de la formación, y ayuda a mantener un proceso de reflexión que contribuya a mejorar la práctica educativa y transformar el entorno, así como generar el conocimiento didáctico, que promueva el desarrollo de la educación y la optimización de la función formadora. (ME-UPNFM, 2014, p. 20)

Sin embargo, a medida que se realizaba el proceso de búsqueda de fuentes para configurar el estado del arte de este trabajo fue evidenciándose la necesidad de realizar un estudio en profundidad, relativo a la situación y el nivel de la enseñanza y la formación docente en el campo de la historia en la Carrera de Ciencias Sociales.

Importa subrayar que al no centrarse esta tesis en la actividad investigativa de la Carrera, aludida en el Plan de Estudios y el Modelo Educativo, no implica que la búsqueda por impulsar el desarrollo de la investigación histórica a nivel universitario no sea prioritaria ni fundamental, de hecho es todo lo contrario; sin embargo, este estudio se orientó hacia el

análisis del currículo de formación, debido a que no es posible desarrollar investigación histórica científica si no se cuenta con bases curriculares sólidas adquiridas durante el pregrado universitario.

En consecuencia, este trabajo se enfocó en analizar los Planes de Estudios de 1991, 1993 y 2008, con los que se formó y se forma el Profesorado en Ciencias Sociales, para conocer si los fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos han fortalecido la formación y la enseñanza de la historia en la UPNFM, mismos que se encuentran declarados en el último rediseño curricular y que dieron paso al vigente Plan de Estudios de 2008.

[...] buscamos que los estudiantes de ciencias sociales adquieran y se comprometan con una auto formación sólida sobre la investigación garantizando con ello la rigurosidad en estos procesos y poder socializar, certificar con validez científica los resultados y con ello descartar el conocimiento inmediatista, mediático, cotidiano o dogmático por un conocimiento social científico, y es de hacer notar que en todo este trabajo se hace uso directo e indirecto de los contenidos transversales de nuestra Carrera, esperando así la producción de investigaciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en pro de un status teórico sostenible paradigmático. (UPNFM-CCSS, PE-2008, pp. 50-51)

En este punto, cabe mencionar que los procesos de rediseño curricular en la institución educativa, objeto de este estudio, no son dinámicas de trabajo desconocidas. Los rediseños curriculares han sido una de las opciones tradicionalmente implementadas por la institución

“para continuar con el proceso de Mejoramiento Académico. De esta forma, nuestra universidad está dando uno de los más importantes pasos en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de sus servicios educativos” (Solenó y Maradiaga, 2001, p.3).

En consecuencia, la UPNFM, a través de la Dirección de Desarrollo Curricular presentó a inicios del presente siglo la colección *Textos para el Rediseño de las Carreras*,¹ como parte de los insumos que acompañarían los procesos de la transformación académica en curso.

Asimismo, en la investigación *El Rediseño del Perfil Profesional de las Carreras de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el Plan del Mejoramiento Académico*, Montúfar (2002) establece:

En el Documento Marco y Estrategia de Intervención (2002), la Dirección de Desarrollo Curricular de la UPNFM, apunta que el Rediseño de las Carreras no es una estrategia nueva en las universidades. De hecho, la vida institucional está plagada de intentos variados por re-pensar y rediseñar su oferta académica. Los planes curriculares no constituyen documentos cerrados e inflexibles, de hecho, la educación por ser una parte de la cultura no puede quedar al margen de los cambios

¹ a. Marco Conceptual y Estrategia de Intervención para el Rediseño de las Carreras.
b. Fundamentos Epistemológicos para el Rediseño de Planes de Estudios.
c. Fundamentación Curricular para el Rediseño de los Planes de Estudios.
d. El Modelo de Evaluación en las Carreras de la UPNFM.
e. El Rediseño del Perfil Profesional en las Carreras de la UPNFM.
f. El Rediseño de la Estructura Curricular de los Planes de Estudios.
g. El Rediseño de Programas Analíticos.
h. La Programación de Aula en el Rediseño de las Carreras.

de la sociedad, es por ello que las instituciones educativas tienen como uno de sus desafíos permanentes la revisión y reforma permanente de sus planes. (p. 41)

Puntualmente, en el caso que ocupa a esta investigación, desde la conversión de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán en Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales ha experimentado tres rediseños curriculares: el primero en 1991 cuando se ofertó el Bachillerato Universitario, un segundo momento implicó la revisión al Plan de Estudios de la Carrera en 1993, en donde los egresados del Profesorado ahora ostentarían el grado académico de Licenciatura, y finalmente el Plan de Estudios del Profesorado en CCSS fue parte del último rediseño curricular acontecido en la primera década del siglo XXI, este proceso dio paso a la implementación del enfoque competencial en las Carreras de la UPNFM en el año 2008.

Esta reforma curricular de 2008 registró en las *descripciones mínimas*, novedades en las estrategias de la enseñanza y el aprendizaje que perseguían alcanzar los más altos estándares de calidad de los educandos de la institución. En ese sentido, en su Modelo Educativo la UPNFM, única institución formadora de docentes en Honduras estableció que perseguía:

[...] que los estudiantes Aprendan a aprender. Es decir, a regular sus procesos de aprendizaje, a darse cuenta de lo que aprenden y cómo lo hacen, a contar con elementos y criterios para seleccionar la información pertinente y congruente con los problemas de la sociedad que pretenden solucionar. • Aprendan a hacer.

Desarrollen habilidades en una integración con el todo, que les permita aplicar lo que saben en beneficio de su entorno social; atendiendo las contingencias y los cambios continuos del contexto global. • Aprendan a convivir. Es decir, trabajar en equipo respetando al otro, convivir en el pluralismo, incorporar en su formación y desempeño profesional a lo interdisciplinario y a prepararse dentro de una cultura de la legalidad. • Aprendan a ser. Se visualice como un ser particular orientado a lo universal; una persona que es él por sí mismo, autónomo, responsable y comprometido con su formación profesional y con el desarrollo de la sociedad. (UPNFM-Modelo Educativo, 2014, p. 25)

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en la primera década del siglo XXI optó por implementar el Modelo por Competencias, con la finalidad de llevar a cabo procesos de actualización y mejora curricular por medio de los cuales pudiese dar respuesta a las demandas de la sociedad, en cuanto al desarrollo científico y tecnológico de los docentes en formación en el país.

Membreño (2016) destaca, a manera de antecedente en la instauración del nuevo modelo educativo, que el espacio de tiempo comprendido entre 1999 y 2005 mostraba un panorama institucional muy favorable para llevar a cabo la reforma, puesto que variables tales como un importante incremento en la matrícula, una situación financiera en mejores condiciones, acciones de cooperación provechosa, entre la institución y la Secretaría de Educación, la participación de la UPNFM en el Sistema Centroamericano de Evaluación y

Armonización de la Educación Superior (SICEVAES)² y, finalmente, el fortalecimiento de la vinculación con entes nacionales y extranjeros interesados en respaldar los retos por lograr la formación optima del profesorado Hondureño, fueron determinantes en la consecución del rediseño curricular, y que dio como resultado, tres años después y con la aprobación del Consejo de Educación Superior, el cambio hacia un nuevo paradigma educativo en la UPNFM, mismo que se realizó basándose en la experiencia que en desarrollo curricular ha caracterizado a la Institución.

[...] la universidad asumió un nuevo modelo curricular más coherente con las transformaciones académicas, que apuntan al mejoramiento de la calidad de la

² Objetivos del SICEVAES:

- a) Fomentar en las universidades miembros del CSUCA una cultura de autoevaluación y rendimiento de cuentas, orientada al mejoramiento de la calidad de las instituciones, sus programas y carreras, a fin de que éstas contribuyan de manera más efectiva al desarrollo e integración de los países de la región, para mejorar la calidad de vida de la población Centroamericana.
- b) Lograr consenso entre las universidades miembros sobre criterios, factores e indicadores para evaluar la calidad de programas e instituciones de educación superior y desarrollar colectivamente instrumentos de evaluación de dicha calidad.
- c) Promover, armonizar y coordinar procesos de autoevaluación y evaluación externa por pares académicos para el mejoramiento de las universidades miembros, tanto a nivel institucional como de programas.
- d) Producir planes de acción con soluciones prácticas a los problemas, debilidades y carencias identificadas en los procesos de autoevaluación y evaluación externa. Los Planes que incluyen acciones de esfuerzo propio y de apoyo mutuo entre las universidades miembros del CSUCA.
- e) Promover y apoyar el establecimiento y desarrollo de organismos de acreditación de la calidad de instituciones, programas y carreras de educación superior.
- f) Promover el establecimiento de sistemas institucionales de gestión y aseguramiento de la calidad.
- g) Producir e intercambiar información y lograr los acuerdos interinstitucionales necesarios para agilizar y facilitar el reconocimiento y equiparación de estudios, grados y títulos universitarios entre las universidades miembros; contribuyendo así a la movilidad de profesionales, profesores, estudiantes e investigadores.
- h) Apoyar el establecimiento de sistemas de información y estudios sobre la educación superior para apoyar la gestión académica de las universidades miembros.
- i) Impulsar la armonización de los programas de estudio para la creación del espacio académico común centroamericano (nomenclatura común de grados y títulos universitarios, sistema de créditos y definición de competencias generales y específicas esperadas de los graduados de la educación superior centroamericana, etc.). (SICEVAES-CSUCA, 2020, portal web)

educación y de manera especial de la educación universitaria [...] se generó un debate sobre los nuevos paradigmas educativos y enfoques curriculares y la realización de estados del arte en las diferentes carreras, concluyendo con el proceso de reforma curricular que abarcó las trece carreras de pregrado.

(Membreño, 2016, p. 229)

En consecuencia, el Modelo por Competencias fue seleccionado con la finalidad de:

- Lograr la adecuación de la enseñanza a un modelo homologable y reconocible internacionalmente. (movilidad)
- Transformar las estructuras actuales a un modelo acorde con las demandas sociales y de los estudiantes.
- Contar con la posibilidad de transformar el actual sistema de enseñanza en un modelo de aprendizaje utilizable a lo largo de toda la vida.
- Facilitar procesos de aseguramiento de calidad. (Green, 2011, párr. 3)

La UPNFM sustentó la reforma curricular de 2008 basándose en dos procesos académicos: la evaluación curricular del modelo CSUCA-SICEVAES y la metodología Tuning³ para América Latina.

³ Tuning es una metodología con pasos claramente diseñados, pero con una perspectiva dinámica que permite la adaptación a diferentes contextos. La metodología tiene un objetivo claro: construir descripciones compatibles y comparables de títulos que sean relevantes para la sociedad y que se centren intensamente en mantener y mejorar la calidad. Esta metodología exige explícitamente que el proceso valore y preserve la diversidad proveniente de las tradiciones de cada país. Estos requisitos exigen una metodología colaborativa,

Es pertinente observar que el modelo por competencias continua vigente en la UPNFM; sin embargo, como en todo paradigma, el rediseño al Plan de Estudios implementado en 2008 a catorce años de su ejecución obliga a que el currículo sea nuevamente objeto de una profunda reflexión, revisión y actualización de sus políticas, contenidos y estrategias formativas.

En el caso concreto de la enseñanza y la formación en el área de historia en la UPNFM, objeto de estudio de esta investigación, la importancia de revisar el modelo por competencias de 2008 deviene obligada; en primer lugar, debido a que a partir del año 2009 significativos procesos históricos, políticos, sociales, económicos y educativos han acontecido en la República de Honduras, y, en segundo lugar, porque en Latinoamérica los marcos de políticas públicas, en este caso educativas, han sido y son tradicionalmente asistidas por organismos foráneos, condición que conlleva a que por largos períodos de tiempo la revisión de esas transformaciones importantes de los sistemas educativos, en cada país recipiente, permanezcan con un importante nivel de estaticidad, razón por la cual la evaluación y revisión de Planes y Programas Educativos es imprescindible para determinar y valorar los efectos del modelo educativo vigente, en cuanto al avance

basada en un consenso desarrollado por expertos de orígenes lo más variados posible. Se espera que estos expertos tengan la capacidad de comprender las realidades geográficas negociables y no negociables tanto como deben comprender los elementos esenciales de la disciplina y los propios grados. La metodología Tuning tiene cuatro líneas de trabajo que ayudan a organizar la discusión en áreas temáticas específicas: identificar competencias genéricas y específicas de la materia relevantes y elaborar un meta perfil para el área temática; explorar cómo un sistema de créditos acumulativos mutuamente acordado puede facilitar la movilidad de los estudiantes; el intercambio de buenas prácticas en enfoques y técnicas de enseñanza del aprendizaje y la evaluación; y, por último, explorar cómo se pueden utilizar los marcos de garantía de calidad a nivel de programa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (Tuning, 2015, p. 4).

sustantivo en la formación de los educandos en la sociedad que acogió, patrocinó o copatrocinó el nuevo paradigma educativo.

En síntesis, el análisis del estado de la enseñanza de la disciplina histórica en los Planes de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM busca valorar los avances que en términos educativos se han producido en el campo de la formación docente, para alentar, conforme a los hallazgos, a una nueva revisión curricular que se mueva en consonancia con la realidad nacional actual, y con las políticas educativas que fortalezcan la enseñanza de la historia en el país.

Para lograr este cometido la investigación *La enseñanza de la historia en la UPNFM. Un estudio de política educativa y currículo* fue estructurada de la siguiente forma:

La primera parte de la tesis, El Marco Metodológico, contempla en su capítulo inicial la Construcción del objeto de estudio, al que corresponde el planteamiento del problema, el problema de investigación, objetivos, preguntas de investigación, la delimitación del objeto de estudio y la justificación inherente a la elección del tema.

A el segundo capítulo, de este primer apartado, corresponde la Metodología de Investigación; en él se establece el enfoque, el tipo de diseño, la matriz de categorías de análisis, y la técnica de recolección y análisis de datos.

El segundo apartado de la tesis, el Marco Teórico Referencial, se desarrolló tomando como punto de partida los Antecedentes Investigativos, la Caracterización de Conceptos claves, y

los Enfoques Teóricos para el análisis de corrientes epistemológicas y postulados de reconocidas escuelas de pensamiento de tradición investigativa, en el campo de los estudios históricos como:

La Escuela Francesa de los Annales: Contribuye a esta investigación con los postulados de los Estudios Comparativos en casos nacionales que ilustran aspectos en cuanto a el proceso evolutivo de Políticas Educativas y la función del currículo, concernientes a la enseñanza y la formación en el área de historia en el siglo XX.

La Escuela de Frankfurt: Los postulados de Filósofos neomarxistas de Gramsci, entre otros, son revisados a la luz de sus particularidades porque cada uno aporta principios de la Teoría Crítica (TC), importante en este trabajo de investigación, puesto que con la TC “tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente y, por lo tanto, deben de ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social.” (Frankenberg, 2011, p. 68). Por consiguiente, la Teoría Crítica permite que el rastreo histórico de los contextos de este estudio de políticas educativas y currículo se realice holísticamente, es decir más allá de los enfoques predominantemente economicistas.

El tercer apartado, Análisis y Resultados, registra en la primera sección el análisis documental a los Planes de Estudios de 1991, 1993 y 2008 en los espacios curriculares atinentes a la ciencia de la historia; asimismo, la segunda sección de este mismo apartado esquematiza los resultados del análisis comparado a los Planes de Estudios de 1991 y 1993,

con el Plan de Estudios de 2008 (el Modelo Competencial) y presenta los resultados observados en cada espacio formativo de historia, en la institución objeto de estudio de este trabajo.

El cuarto apartado de la tesis presenta las Recomendaciones que fueron conformadas en consonancia con el proceso hermenéutico que sustentó las secciones Problema, Categorías y Objetivos de esta investigación. Las recomendaciones realizadas para el abordaje de los contenidos de historia en el Plan de Estudios en cuanto a orientaciones epistemológicas, aumento de unidades valorativas y horas frente al alumno, están siendo planteadas dentro del análisis de cada una de las asignaturas con el propósito de alentar una revisión curricular que impulse el incremento, fortalecimiento, y la actualización de los espacios formativos con los cuales se enseña y se forma en el conocimiento de la ciencia de la historia a los estudiantes del Profesorado en CCSS.

Finalmente, a partir de los cambios observados en la revisión temática, didáctica y epistemológica de la malla curricular, en este trabajo se reflexiona sobre la necesidad de implementar cambios en los espacios formativos, a manera de propuesta de mejora al Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

PARTE I. MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 1. Construcción del Objeto de Estudio

1.1. Planteamiento del Problema

Dentro de las ciencias de corte humanista la historia es la encargada de llevar a cabo la minuciosa tarea de reconstruir, interpretar, comprender y divulgar el conocimiento acerca de las sociedades pasadas y sus procesos evolutivos. En consecuencia, conscientes de su misión formadora, las instituciones públicas de educación superior en Honduras cuentan con Facultades de Humanidades encargadas de tutelar que los Departamentos Académicos impartan consuetudinariamente los contenidos de la disciplina histórica articulados en los Planes de Estudios de sus Carreras.

Debe señalarse que, dada su obligación constitucional de conducir el nivel de educación superior, ha sido política de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), aceptada por los otros centros del nivel, la de exigir asignaturas generales en todos los Planes de Estudios de todas las Universidades y Centros que conforman dicho nivel superior:

Se trataría, por lo tanto, de precisar y de proponerse un perfil del universitario hondureño acorde a las necesidades del país y del siglo XXI como fundamento de la formación de los futuros profesionales, reflejado en los respectivos Planes de Estudios de todo el nivel, en un proceso extendido de Reforma hacia toda la educación superior, y en este enfoque habrían de tener cabida, singularmente, los estudios generales. (Carías Zapata, 2008, pp. 25-26)

La finalidad de esta disposición de política educativa y curricular, de incluir dentro de la formación general al menos una asignatura del área de Historia en las mallas curriculares

de todas las Carreras universitarias, es la de formar ciudadanos con visión integral y respeto hacia las generaciones que les precedieron.

Para Esquivel (2004) el acompañamiento a los procesos con los que se llevan a cabo amplias transformaciones en la sociedad es una condición *sine qua non* en la misión de la Universidad, porque la misión humanista de las Instituciones de Educación Superior (IES) no puede ni debe ser soslayada por intereses ajenos y mercantilistas nada en consonancia con la esencia de un hombre educado de manera integral:

Universidad y educación son dos términos que se entrecruzan de manera indisoluble. Intentar separarlos sería un atentado contra su propia naturaleza. No podemos entender la universidad al margen de su misión fundamental: educar al hombre. Y, educar al hombre significa ofrecerle todas las posibilidades para la realización de su ser (educación integral) [...] La universidad no debe convertir al estudiante en mero receptáculo de conocimientos. No es una institución donde solo se impartan Carreras profesionales y técnicas; no es un tecnológico. Cuando la universidad se ha convertido en fuente de especialistas (en el mejor de los casos) ha traicionado su naturaleza [...] En la universidad se busca la verdad con espíritu profundamente humanista; en ella la pluralidad del pensamiento se encamina hacia la verdad. Educar en la verdad y en la libertad es lo único que hace posible la transformación de la sociedad y su evolución hacia un estadio más perfecto. (Esquivel, 2004, p. 311)

En consecuencia, y de acuerdo con esta postura, es innegable que la educación humanística contribuye a que el futuro profesional universitario, independientemente de la titulación

que ostenta, alcance una formación integral encaminada a comprender su entorno que le permita interactuar personal y profesionalmente en sociedades pluriculturales.

La universidad es el principal escenario en donde los postulados humanistas se arraigan firmemente con “la convicción de la dignidad inalienable de la persona humana, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto por encima del saber especializado y fragmentado” (Patiño, 2012, p. 24).

Este contexto global presupone un gran desafío también en la educación superior hondureña y las IES trabajan constantemente en su fortalecimiento. Sin embargo, y a pesar de esos esfuerzos la idea de no contar con sociedades más comprensivas, justas y tolerantes continúa inquietando a la Academia. Reconocidos filósofos como Morin han manifestado una extraordinaria preocupación por la falta de unidad en el planeta y el rol que el conocimiento debe de jugar en la conformación de un mundo más humano:

Sin duda, es imposible conocer todo del mundo ni captar sus transformaciones multiformes (...). El conocimiento del mundo en tanto mundo se vuelve a la vez necesidad intelectual y vital. Es el problema universal para todo ciudadano: como abrirse acceso a las informaciones sobre el mundo y como adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas. Pero, para articularlas y organizarlas, y por ello reconocer y conocer los problemas del mundo, se precisa una reforma del pensamiento. Esa reforma, que implica el desarrollo de la contextualización del conocimiento, requiere, ipso facto, la complejización del conocimiento. (2006, pp. 180-181)

Desde esta perspectiva, la idea del pensamiento fraccionado le resulta a Morin adversa puesto que los individualismos y los divisionismos crecientes acarrear consecuencias que anulan irreparablemente las interrelaciones propias de los seres humanos.

Con la finalidad de encontrar formas de reconciliar al individuo con su entorno social los estudiosos de la historia, pieza clave en la procurada formación humanista de las universidades, han buscado y buscan aportar nuevos postulados sobre la necesidad de mantener la disciplina al servicio de la sociedad, convencidos de que la historia “es una vasta experiencia de las variedades humanas, un largo encuentro entre los hombres, tanto la vida como la ciencia tienen el mayor interés en que este encuentro sea fraternal” (Bloch, 2000, p. 140).

Y, es precisamente a través del conocimiento del pasado que se busca moldear las interrelaciones humanas para lograr dialécticamente desarrollar una coexistencia tolerante con el resto de las sociedades.

La historia es una reflexión que deriva el conocimiento de sí y del prójimo, separando la intención propia del conocimiento histórico, confronta el presente con el pasado, lo que cada uno es con lo que ha sido, el sujeto con los otros seres. El presente es el único lugar existente en virtud de su capacidad heurística con relación al conocimiento, proporciona al historiador un punto de partida y los materiales para estudiar los interrogantes cuya solución pretende encontrar en el pasado; el pasado se descubre a partir de lo que explica. (Sánchez Jaramillo, 2005, p. 69)

No obstante, la historia ha enfrentado y enfrenta dificultades para ser tomada en cuenta y ser valorada como necesaria en el espectro educativo ciudadano. Las razones de esta situación han sido ampliamente exploradas y aparecen estrechamente vinculadas, por un lado, al constante debate sobre el carácter científico de la disciplina y, por otra parte, en relación con la utilidad de los conocimientos que este campo de estudios produce y trasmite, es decir, a lo que se le conoce como la función social de la historia:

[...] la historia es científica en la medida que comienza por hacer preguntas, mientras que el escritor de leyendas empieza por saber algo y relata lo que ya sabe; la historia es humanística, porque plantea preguntas acerca de cosas hechas por los hombres en un tiempo preciso en el pasado; la historia es racional, ya que las respuestas que ofrece a sus preguntas tienen ciertos fundamentos, es decir, recurre a testimonios, y la historia es una instancia de auto revelación, esto es, existe con el fin de decirle al hombre lo que es él, lo que él ha hecho. En su transformación a través del tiempo, el hombre que es finito, inconcluso e inconciliable, debe percatarse de lo eterno, y sólo por ese camino, que es el camino histórico, puede hacerlo. Esto es algo que se encuentra en el hombre mismo. Ésa es la razón por la que hay en general historia. (Sánchez Jaramillo, 2005, p. 60)

Filósofos de la relevancia de Le Goff (1991) han sostenido, en defensa de la científicidad y utilidad de los estudios históricos, que “la mejor prueba de que la historia es y debe ser una ciencia la constituye el hecho de que necesita técnicas, métodos, y que se enseña” (p. 104). Siguiendo ese razonamiento, Sánchez (2005) puntualiza que la disciplina histórica más allá de sus funciones relatoras y organizadoras de acontecimientos históricos “... es además un intento de explicación y es la explicación la que determina la historia como un conocimiento

que supera la narración; no obstante, la historia es más una tarea de comprensión que de explicación” (p. 65).

Los profesores de historia, formando a su vez profesores para las Ciencias Sociales, abrazan estos postulados convencidos que la disciplina histórica no solo debe mantenerse, sino que también sus espacios de reflexión deben ser aumentados en todos los niveles educativos porque:

La historia ayuda a articular todas las obras y creaciones sociales en un todo sistemático y significativo. Es matriz de todas las demás sociales y por ello permite forjar un tipo de pensamiento integral e integrador que es útil en cualquier ámbito. En el nivel de la formación cívica ayuda a formar ciudadanos con capacidad para pensar socialmente, para decidir con autonomía y participar en la vida social con criterio y conocimiento de causa. Fomenta además el sentido de justicia, al incluir el conocimiento y respeto del otro, tanto como la tolerancia, es decir, al enseñar la alteridad y la diversidad estimula valores socialmente útiles como la solidaridad y el respeto a los demás. (Cortés et al., s/f, p. 55)

Sin embargo, a pesar de que la historia es reconocida, por antonomasia, como el área del conocimiento por medio del cual se llevan a cabo los procesos de reconstrucción de la Memoria histórica y el fortalecimiento de los valores (tarea realizada primordialmente por los profesores de aula), la validación de la cientificidad de los resultados de investigaciones dentro del campo de la historia ,y, en el caso concreto de esta investigación en el campo de la educación, esta tarea sigue siendo un reto importante para su profesorado en cualquier

ámbito educativo, especialmente por la discusión sobre el carácter científico de las humanidades.

En consecuencia, antagonistas de las ciencias humanas discurren acerca de cuáles espacios disciplinares deben de ser considerados ciencias, y, por ende, sujetos trascendentes para realizar trabajos en el campo de la investigación académica. Chalmers (2000) considera que “muchos campos de estudio son descritos por quienes los practican como ciencias, presumiblemente en un intento de hacer creer que los métodos que usan están firmemente basados y son potencialmente tan fructíferos como una ciencia tradicional como la física...” (p. 9).

Conforme a esos postulados, una actividad crítica ampliamente respaldada hermenéuticamente dentro del ámbito de la historia de la Educación, verbigracia, la presente investigación que busca aportar con sus hallazgos recomendaciones para el incremento y mejoramiento de los saberes curriculares en el área de los estudios históricos no revestiría mayor importancia ni utilidad al desarrollo científico local y global.

En respuesta a lo anteriormente expuesto, la reconocida Escuela de los Annales permanentemente se ha manifestado en abierto respaldo a su campo de estudio al sostener que la historia “objetiva, interpreta, organiza, reconstruye y completa las respuestas, se hace el pasado que necesita. Y en ello no hay escándalo ni atentado contra la supuesta majestad de la ciencia” (Febvre, 1997, p. 31).

Para los teóricos de los Annales los estudios dentro del campo de la historia y particularmente los del campo de la historia de la educación, deberían ser considerados como producción científica válida y útil, por su visión estratégica en la construcción de conocimientos que buscan contribuir a mejorar la sociedad desde el espectro educativo.

La comunicación entre los individuos que pertenecen a otras épocas y civilizaciones es intelectual, reconstruyendo el sistema de pensamiento y explicándolo por sus circunstancias. Así, vista, la historia implica una toma de conciencia mediante la cual reconocemos el pasado, el origen del conocimiento histórico lo buscamos en la reflexión, no en la memoria, ni en el tiempo vivido; es la reflexión la que hace que cada uno sea espectador de sí mismo, y la observación la que asume la experiencia del prójimo como objeto. La historia debe tratar de resolver problemas históricos interesantes. Además de comprendernos a nosotros mismos y comprender al mundo en que vivimos, el historiador debe intentar comprender personas y situaciones nuevas; para esto empieza por teorías, discusiones críticas o problemas, que presuponen tanto las teorías como la discusión crítica. (Sánchez Jaramillo, 2005, p. 71)

Es importante resaltar que los constantes señalamientos sobre la improductividad de la historia en el pensum de las Carreras universitarias, aun dentro del entorno del nivel superior, continúan siendo una inquietud permanente para quienes abogan por el sostenimiento de las cátedras de Historia dentro de las humanidades.

La situación se vuelve compleja porque, por un lado, los discursos separatistas desestimulan el compromiso y la tarea de los docentes encargados de desarrollar las competencias propias de la disciplina histórica, y, por el otro, debilitan indirectamente las escasas políticas

públicas nacionales que declaran que “La perspectiva de formación ciudadana, al igual que la perspectiva de afianzamiento de la cohesión familiar, representa dotar al hondureño de las fuerzas básicas para interactuar en una sociedad política cada vez más compleja” (República de Honduras-Visión de País, 2010, p. 67).

En este orden de ideas, indudablemente la historia es “una herramienta por excelencia de conocimiento social si se la enseña así.” (Cortés et al., s/f, p. 55).

Al respecto Bravo (2007) apunta lo importante que es para Latinoamérica alcanzar desde la escuela la formación ciudadana:

Como institución formal encargada de la transmisión y resignificación del patrimonio social por parte de los sujetos que participan de una colectividad, pareciera que la escuela es la institución llamada a asumir un rol protagónico en la formación de los ciudadanos y ciudadanas del presente y del futuro. Así se desprende de los discursos oficiales y del debate público, desde donde por ausencia o por presencia, por aciertos o desaciertos, se responsabiliza a la escuela de la formación ciudadana. (pp. 381-382)

De manera análoga, Lombardi (2000) señala que una adecuada formación en historia es fundamental en la construcción de mejores sociedades y que la disciplina no debe de ser soslayada, por el contrario “la enseñanza de la historia tiene que ser rescatada y colocada a la altura científica que la disciplina ha alcanzado. De allí que el planteamiento global tiene que ver con la totalidad del sistema educativo como aparato ideológico” (p. 12).

Tanto Bravo como Lombardi defienden, con argumentos concretos, que el proceso de construcción de una formación ciudadana propia puede y debe ser llevada a cabo en cada nación con el apoyo de una sólida formación en historia. En consecuencia, conviene subrayar que para lograr alcanzar las metas se requiere que los diálogos y los consensos, en el ámbito de política educativa y currículo, se efectúen apuntalando la formación de los docentes de historia para de esta forma contribuir al pleno desarrollo de la sociedad en su conjunto.

1.2. Problema de Investigación

¿Qué elementos aporta el análisis de la política y de los rediseños curriculares en los Planes de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en función de su repercusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán?

1.2.1 Sub-Preguntas de Investigación

¿Cuál es el contexto en que se promulgan las políticas educativas para la formación docente en el campo de la historia en América Latina?

¿Qué contrastes existen entre el currículo, los paradigmas, los contenidos y la didáctica de la enseñanza de la historia en los Planes de Estudios de 1991, 1993 y 2008 del Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM?

¿Cuáles son los puntos de contraste entre la política pública educativa relacionada con los Planes de Estudios de 1991, 1993 y 2008, en función del perfil y del tipo de docente que se aspira formar en el área de historia en la UPNFM?

1.3. Objetivo General

Analizar la política educativa y los rediseños curriculares en los Planes de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales y sus repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

1.4. Objetivos Específicos

Caracterizar el contexto en el cual se promulgan las políticas educativas para la formación docente en el campo de la historia en América Latina.

Contrastar los cambios curriculares, paradigmas, contenidos y didáctica de la enseñanza de la historia en los Planes de Estudios de 1991, 1993 y 2008 del Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM.

Examinar la política pública educativa relacionada con los Planes de Estudios de 1991, 1993 y 2008, en función del perfil y del tipo de docente que se aspira formar en el área de historia en la UPNFM.

1.5. Delimitación del Objeto de Estudio

Para contribuir a lograr los objetivos de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en cuanto a preparar con la mejor calidad educativa a cada uno de los estudiantes matriculados en sus Carreras formadoras de docentes en Honduras, en esta investigación se abordan los orígenes de la UPNFM y se revisa el contexto de la política pública que enmarcó su creación, se estudia la conformación de los tres Planes de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales, desde la conversión de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán en Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, hasta la instauración del Modelo por Competencias.

1.5.1. Delimitación Espacial

La investigación doctoral se condujo en Tegucigalpa, campus central de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, y fue desarrollada en y con los archivos originales que se encuentran en custodia de la Vicerrectoría Académica y la Secretaría General de la UPNFM.

1.5.2. Delimitación Temporal

La presente investigación se construyó primordialmente a partir de un riguroso análisis comparativo del Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el grado de Bachiller Universitario de enero de 1991, código-03., Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el

grado de Licenciatura de mayo de 1993, código-03., y el Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el grado de Licenciatura de 2008, código ECS-0803.

1.6. Justificación

Estudiar el camino recorrido por las políticas públicas curriculares, implícitas o visibles en los Planes de Estudios para formar y enseñar en el campo de la historia, determinar cómo esta relación en busca de la pertinencia curricular se ha venido desarrollando desde el siglo anterior, y establecer las diferencias y similitudes en la malla curricular de un área específica del conocimiento a través del tiempo es la finalidad de esta tesis.

Los estudios específicamente sobre políticas de formación del profesorado en el campo de la historia son escasos a pesar de que el crecimiento de estudiantes matriculados y graduados en las carreras de corte humanista obliga a la revisión del currículo, para que los profesores graduados, en el campo disciplinar aludido, puedan contribuir con sus conocimientos a ofrecer propuestas congruentes en la construcción de una cultura de paz en Honduras.

En ese sentido, la búsqueda de insumos para llevar a cabo esta tarea en los repositorios de las bibliotecas locales y extranjeras consultadas presencialmente y en línea, arrojaron una importante muestra de trabajos con análisis acerca de los retos y vacíos de las políticas públicas curriculares para la enseñanza de la historia en varios países. Sin embargo, en el caso de la región centroamericana, se efectuaron búsquedas bibliográficas y

hemerográficas sin obtener resultados sustanciales; en consecuencia, ante la no visibilización de este tipo de estudios curriculares en la educación superior y para subsanar el vacío de fuente escrita, se realizaron consultas de opinión a connotadas figuras especialistas en el campo de la formación de profesores en historia, entre los que se encuentra el Dr. Oscar Hugo López Rivas.⁴

En el caso concreto de Honduras, ubicación geográfica de esta investigación doctoral, puede afirmarse después de las búsquedas y revisiones correspondientes, que no hay investigaciones en el área de los análisis curriculares comparativos de los Planes de Estudios para la enseñanza de la historia y la formación del Profesorado en Ciencias Sociales en Honduras.

Esta situación, lejos de ser un obstáculo, se transformó en un reto para llevar adelante un estudio comparativo resultado de una aproximación completa principalmente de fuentes primarias escritas.

Esta investigación de política educativa curricular, para la enseñanza de la historia, busca ofrecer recomendaciones al Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales para, como se ha establecido previamente, tratar de contribuir en primer lugar, a

⁴ El Dr. López Rivas fue Ministro de Educación en Guatemala, ostenta una Licenciatura en Educación por la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y es Doctor en Educación por la Universidad La Salle de Costa Rica. Entre otras funciones y calificaciones, es director de tesis doctorales en diferentes universidades del mundo, profesor titular de la USAC, fungió como Secretario Académico y Director de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la USAC, cuenta con obras publicadas para el estudio de Centroamérica, y es miembro de la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Educación; actualmente también se desempeña como Director del Instituto de Investigación de la USAC.

sentar las bases para la promoción de un estado de derecho, objetivo del Plan de Nación en el que se establece claramente que es a través de un currículo incluyente de los contextos multiculturales y multiétnicos del país, que se logrará la conformación de una verdadera sociedad democrática en la República de Honduras.

En segundo lugar, la presente investigación busca contribuir a la construcción de una base documental sistematizada para futuras investigaciones en el campo de la historia de la educación en Honduras en general, y en el área atinente a la enseñanza y la formación en historia de los profesores en Honduras, en particular.

Resumiendo, la ausencia de investigaciones que evidencien el papel que juega el currículo para la enseñanza y la formación en historia, como dispositivo pedagógico en los Planes de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, y su interrelación con las políticas públicas educativas, elementos primordiales en la construcción y divulgación de un conocimiento histórico articulado en Honduras, son solo algunas de las razones principales que definieron el desarrollo de esta investigación, y con las cuales se pretende establecer:

- i. Cómo se construyó en 1991, 1993 y 2008 el currículo para la enseñanza de la historia en la UPNFM.
- ii. Cuáles fueron las concepciones acerca de los estudios históricos en cada momento de la transformación curricular en el Profesorado en Ciencias Sociales.

- iii. Cuáles, y porqué fueron considerados relevantes los contenidos elegidos en determinado momento.
- iv. De qué manera las transformaciones curriculares impactaron la enseñanza de la historia cuando se conformó una nueva malla curricular en 2008, conocida como Modelo por Competencias y vigente en la actualidad.

Los enunciados anteriores son válidos debido a que desde el establecimiento del Modelo por Competencias no se ha realizado una revisión curricular a profundidad en el campo de la enseñanza de la historia; a más de una década del rediseño 2008 Honduras ha experimentado fuertes cambios políticos, económicos, sociales, tales como el golpe de estado en 2009, la creación de la Ley Fundamental en 2012, los movimientos migratorios numéricamente considerables, transformaciones en la legislación para permitir la reelección presidencial, y más cercano en el tiempo la puesta en marcha de las Zonas Especiales de Desarrollo (ZEDES), que enfrentan el rechazo de la ciudadanía por considerarlas violatorias de la soberanía nacional⁵.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, los movimientos históricos nacionales, regionales y mundiales demandan que las Ciencias Sociales, y particularmente de los estudios históricos, se continúen fomentando en el desarrollo del pensamiento crítico y

⁵ Si bien es cierto, el Poder Legislativo hondureño derogó en su totalidad, mediante el Decreto No. 33-2022, la Ley Orgánica de las Zonas de Empleo y Desarrollo Económico (ZEDE), aprobado en fecha 12 de Junio del 2013, mediante Decreto No. 120-2013, el conflicto y el análisis de la violación a la soberanía nacional continua por la existencia de ZEDES, establecidas anteriormente a la derogación aludida.

reflexivo de su profesorado con currículos que reflejen un amplio conocimiento disciplinar con dominio didáctico pertinente.

Es innegable que esta tarea puede ser llevada a cabo si la Academia prepara a sus docentes con currículos educativos actualizados y objetivos que permitan que el profesorado oriente a la sociedad fortaleciendo desde sus cátedras conceptos de vocación humanista como lo son la memoria histórica, la formación ciudadana, la identidad nacional y la tolerancia; conceptos con los cuales se puedan lograr avances significativos en pro de la reestructuración de la sociedad hondureña del siglo XXI.

Capítulo 2. Metodología de Investigación

La tesis doctoral, *La enseñanza de la historia en la UPNFM. Un estudio de política educativa y currículo* se desarrolló en consonancia con la visión epistemológica de teóricos de tradición neomarxista. Con enfoques de carácter globalizante, y, en medio de sus diferencias, los filósofos de la Escuela de Frankfurt abordan los procesos históricos dentro de los postulados de la Teoría Crítica buscando contribuir al cambio social.

Asimismo, las premisas de la Escuela de los Annales a través del Método Comparativo (MC) fueron fundamentales para determinar los paradigmas historiográficos que orientaron las decisiones curriculares observadas para la selección de los contenidos con los que se diseñaron los Planes de Estudio 1991, 1993 y 2008 para el área de historia. La Escuela de los Annales que surge en torno a la revista *Annales d'Histoire Economique et Social* es vinculante para esta investigación debido a que dentro de su tradición investigadora:

Tratan de pasar de la historia narración a la historia explicación. Consideran que la historia es ciencia, pero ciencia en construcción, en la que desde luego existe la necesidad de hipótesis para la investigación. Importan problemáticas, conceptos y métodos de las demás ciencias sociales con las que mantienen un debate crítico. Tienen la ambición de construir una síntesis histórica global. Su preocupación se centra en los aspectos económicos y en los hechos sociales colectivos y cíclicos. Incorporan las fuentes orales, iconográficas y arqueológicas a la investigación histórica. Establecen una pluralidad de niveles temporales. Se preocupan por el espacio y la geohistoria, siguiendo los planteamientos de Vidal de la Blache. La historia es ciencia del pasado y del presente. (Sánchez Delgado, 1993, p. 804)

Puesto que este trabajo se ubica dentro del área de los estudios de la historia de la educación no hay ninguna duda de la apropiada selección del MC porque con su

aproximación se colocan en perspectiva tópicos que coadyuvan a la construcción del análisis de política educativa y currículo en los Planes de Estudios del Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM.

El método comparativo también es básico en la investigación histórica. No es posible escribir un discurso o desarrollar un enfoque histórico si no usamos la comparación. Existe cuando confrontamos los datos fragmentados de las fuentes primarias, al establecer diálogos con las fuentes secundarias, cuando contextualizamos un objeto de estudio en distintos niveles de análisis u observación –local, regional, nacional o internacional–, cuando desarrollamos una perspectiva diacrónica o sincrónica del objeto de estudio en un marco temporal amplio o limitado, si confrontamos estudios de caso en perspectivas o dimensiones amplias; por eso existe el género de historia comparada. (Ramírez Bacca, 2010, p. 45)

La historia comprendida como proceso es fundamental en el estudio articulado de los cambios en diferentes períodos. La visión de conjunto de quienes organizaron el currículo en base a las políticas educativas del momento permite comprender los factores que influyeron en las decisiones que desembocaron en las distintas revisiones y transformaciones del currículo y determinar con qué tipo de paradigmas se enseña la disciplina en el Profesorado de CCSS.

2.1. Enfoque

El enfoque de esta tesis doctoral es predominantemente cualitativo. El nivel operativo del enfoque cualitativo para esta investigación es Humanístico – cualitativo basado en el concepto:

La investigación cualitativa es un modo de investigar, es un enfoque, es un estilo, que adopta el investigador en razón del objeto de estudio, de sus objetivos, de los problemas concretos que selecciona en su área profesional. En el estudio cualitativo

el investigador es el instrumento mismo, de manera que la validez se encuentra en la forma en que éste practica su destreza, habilidad, y competencia en su trabajo profesional. (Ñaupas, et al., 2014, p. 353)

El enfoque cualitativo se escogió en consonancia con los propósitos del estudio y el procedimiento metodológico empleado para su desarrollo, pues con esta investigación se reflexiona con la finalidad de comprender la realidad histórica y social en la que se conformaron los Planes de Estudios del Profesorado en Ciencias Sociales. En el nivel operativo de esta investigación, el enfoque cualitativo “posee un fuerte énfasis en abarcar la totalidad como elemento básico del complejo fenómeno social. Favorece una indagación completa...para explorar, describir, explicar, evaluar y transformar un hecho social concreto, que acontece en un determinado lugar y en un cierto tiempo” (Villalobos Zamora, 2017, p. 239).

2.2. Tipo de Diseño

El diseño de esta investigación es Hermenéutico - Dialéctico porque:

[...] la hermenéutica y la dialéctica, son metodologías que aplica consciente e inconscientemente en todo momento, pues la mente de las personas es interpretativa (hermenéutica) y trata de encontrar el significado a las cosas mediante la observación, y la comprensión (dialéctica) buscando descubrir el conocimiento por medio del dialogo y escudriñando problemas, hasta llegar a certeza de la esencia misma de los hechos sociales. (Villalobos Zamora, 2017, p. 359)

En consecuencia, este método de investigación científica se caracteriza porque presenta la interpretación como eje esencial de la investigación. Este proceso lleva a tomar como punto de partida la propia experiencia en tanto equipo investigador y, luego, proseguir en constante actividad reinterpretativa de las fuentes de datos,

tanto de sus aspectos externos como de los internos, pues se hace una interpretación de la interpretación de un fenómeno social determinado. Este nivel de abstracción requiere poseer la capacidad de reconstruir como se produjo el texto interpretado; es decir, transporta al equipo investigador a retroceder hasta la actividad mental que lo engendró. (pp. 363-364)

Adicionalmente, se eligió la hermenéutica porque en esta investigación el manejo en exclusividad de las fuentes primarias, léase planes de estudios y políticas institucionales, permite que “el intérprete deba manejar la lengua del documento y su contexto, esto es, conocer el momento histórico, cultural y social donde se construye, y hallar su sentido en relación con la comunidad que lo produce” (Sánchez Jaramillo, 2005, p. 73).

Finalmente, esta investigación es una con diseño *No Reactivo* porque sus unidades de información están claramente definidas, son originales y provienen de archivos únicos confiables a los que se accedió con permiso otorgado formalmente por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y bajo el compromiso de ser empleados con fines estrictamente académicos.

2.3. Unidades de Análisis

Fuentes Primarias

- I. Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el grado de Bachiller Universitario de enero de 1991
- II. Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales, en el grado de Licenciatura de mayo de 1993
- III. Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el grado de Licenciatura de 2008
- IV. Modelo Educativo de la UPNFM

Fuentes Secundarias

- I. Currículo Nacional Básico
- II. Ley Fundamental de Educación

- III. Plan de Nación Visión de País 2010 – 2038 y Plan de Nación 2010- 2022.
- IV. Planes Estratégicos Educativos
- VI. Reglamento General de la Ley. Normas Académicas del Nivel de Educación Superior
- VII. Compilación del Sistema de Información Regional sobre Educación Superior de Centroamérica
- VIII. Tesis de Postgrado y Artículos especializados en la Enseñanza de la historia.

2.4. Técnica de Recolección de Datos

La técnica seleccionada para el desarrollo es la narrativa descriptiva, basada en el análisis documental, debido a que esta investigación trabajó primordialmente con fuentes de primera mano para desarrollar su análisis determinado por el Método Comparativo. Los Planes de Estudios analizados registran la evolución de los cambios curriculares de la UPNFM, desde sus inicios hasta la actualidad.

El concepto de análisis documental que se maneja en este estudio es el proporcionado por Castillo (2005):

Es una de las operaciones fundamentales de la cadena documental. Se trata de una operación de tratamiento. El análisis documental es un conjunto de operaciones encaminadas a representar un documento y su contenido bajo una forma diferente de su forma original, con la finalidad posibilitar su recuperación posterior e identificarlo. El análisis documental es una operación intelectual que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligado entre el documento original y el usuario que solicita información. El calificativo de intelectual se debe a que el documentalista debe realizar un proceso de interpretación y análisis de la información de los documentos y luego sintetizarlo. (p. 1)

Esta autora propone un triple abordaje: desde el proceso de comunicación, desde el proceso de transformación y desde el proceso analítico-sintético. Todo documento

seleccionado para el análisis documental se convierte en información registrada y estructurada, dando lugar al análisis completo de los documentos.

2.5. Análisis de la Información

Bajo las premisas del análisis documental se desarrolló un análisis narrativo descriptivo, con interpretación, siguiendo una línea temporal en el proceso de comprobación y verificación de los conocimientos, recursos, valores y prácticas planteados en la estructuración y organización del currículo y los planes de formación en historia. La intención, en consonancia con los objetivos de la investigación, es dilucidar si las readecuaciones curriculares realizadas a los planes de estudios, en diferentes intervalos diacrónicos han correspondido y corresponden a la política educativa institucional y a las demandas del momento histórico en que los currículos fueron diseñados o rediseñados.

Para establecer comparaciones entre los Planes de Estudios y sus diseños, se aplicó, como se ha referido en la metodología, el Método Comparativo, disgregado en el análisis. Este análisis documental tiene su efectividad en la medida que los casos se van comparando basados en las categorías contextuales, de currículo y de políticas institucionales.

2.6. Matriz de Categorías de Análisis

Las categorías son los conceptos fundamentales de una ciencia, de una teoría científica. “En las ciencias sociales son categorías: actos jurídicos, jurisprudencia, normas jurídicas, derecho, educación, instrucción, sistema educativo, fines educativos, currículo, tecnología educativa, sociedad, comunidad, Estado, política educativa...etc.” (Ñaupas et al., 2013, p. 131).

En ese sentido, las categorías identificadas para el presente estudio son cuatro, operacionalizadas en siete dimensiones respectivamente, diseñadas para ser analizadas mediante el Método Comparativo que guía este estudio.

Tabla 1*Matriz de categorías de análisis*

Categorías	Conceptualización	Operatividad
I. Políticas públicas	<p>Las políticas públicas para que sean exitosas requieren que sus actores establezcan relaciones de mutuo acuerdo para la consecución de sus objetivos y que sean suficientemente estudiadas. Para desarrollar esta tarea, en América Latina, los estudiosos de estas recurren a los análisis de Stephen J. Ball, uno de sus principales teóricos. Beech y Meo (2016) reproducen los dos grandes temas de Ball: “uno es la conceptualización de las políticas educativas; es decir ¿qué son las políticas?; el otro se basa en la pregunta acerca de cómo pueden investigarse las políticas, educativas, sus trayectorias y sus efectos” (p. 3). La comprensión de ambos elementos resulta esencial al formular políticas públicas educativas que contengan elementos primordiales para la formación de los ciudadanos.</p> <p>Los Estados parecen ser ineficaces para llegar a la consecución de sus metas sin políticas públicas, organismos como la CEPAL han establecido que: Las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer o de</p>	<p>Partiendo de lo definido, la investigación girará alrededor de lo que instituciones del nivel superior públicas contemplan en sus estatutos.</p> <p>La UPNFM en sus Líneas Institucionales de Investigación 2017 y 2020 señala que las políticas educativas contemplan una amplia diversidad de temáticas que pueden estudiarse desde variadas perspectivas:</p> <p>Las mismas van desde todo lo relacionado con los aprendizajes futuros, posibles y deseables de una sociedad determinada; las maneras como aprendemos y asimilamos valores; como construimos proyectos ciudadanos colectivos; análisis de la ética social y la convivencia; estudios de financiamiento de la educación; propuestas alternativas para y por sociedades diversas.</p> <p>Del mismo modo, todo lo relacionado con las formas de conducir las instituciones educativas de todos los niveles, de todas las formas de gestión. Un estudio de política educativa deberá contemplar, por lo menos, la población objetivo y las finalidades que persigue.</p>

bloquear políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas. La búsqueda recíproca de la política y las políticas públicas representa una modernización de la esfera pública. En torno a las políticas públicas se puede: acotar las discusiones políticas, diferenciar problemas y soluciones de manera específica, precisar las diferencias, vincular los temas a soluciones más amplias o secuenciales, plantearse esfuerzos compartidos, participar de manera específica.

Tal mejora requiere cambios en el sistema político y en el gobierno. Los partidos, los grupos sociales y las personas requieren interiorizarse el análisis de políticas públicas, sea que estén en el gobierno o en la oposición. Y la reforma del estado debe hacerse en torno a decisiones de políticas públicas. Primero la función, después el organigrama y sólo hasta que cambie la función; un gobierno con entradas y salidas. (Lahera, 2004, p. 15)

<p>II. Política Universitaria</p>	<p>Se atribuye a las nuevas políticas públicas del estado, especialmente a través de la política de financiamiento, haber impuesto a la educación superior condiciones que incluso alcanzan a trastocar el propio principio de la autonomía universitaria. Mediante los mecanismos, ahora interpuestos</p>	<p>En el caso de la ciencia de la Historia, la falta de políticas universitarias que la fortalezcan, lenta creación y reestructuración de currículos para el abordaje de los problemas históricos de las sociedades, y la endeble importancia de la disciplina dentro del sistema educativo, en</p>
---	--	---

	<p>por las autoridades de gobierno, se favorece además una mayor incidencia por parte de los actores externos a la universidad, situación que repercute de manera directa en la reconfiguración de la oferta académica y sobre las propias referencialidades pedagógicas de la educación superior. (González y Muñoz, 2010, pp. 17-18)</p>	<p>general, son preocupaciones comunes para estudiosos latinoamericanos. Ver cuadro de teóricos enunciados.</p>
<p>III. Currículo universitario</p>	<p>La definición de esta variable implica para efectos de esta investigación los siguientes postulados: Peck y Seixas (2008) diferencian entre las tres grandes maneras en la que se suele concebir la educación histórica del alumnado: la primera se centra en la narrativa de la construcción de la nación; la segunda manera tiende al análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico (una forma de enseñar historia más cercano al enfoque de los estudios sociales); y la tercera se centra en comprender la historia como un método, como una manera de investigar desde esta área de conocimiento y, por lo tanto, aprender a pensar y reflexionar con la historia. (p. 6).</p>	<p>La carencia de políticas educativas en Honduras ha afectado notablemente la forma como se estudian áreas de conocimiento fundamentales para la adecuada formación de los ciudadanos; ese es el caso de la formación y la enseñanza de la Historia, el abordaje que se hace en el currículo, en términos generales, carece de científicidad pues la misma está plagada de grandes falacias y vacíos.</p>
<p>IV. Formación docente</p>	<p>Para la UNESCO la formación docente además de ser uno de los elementos fundamentales en el logro de los objetivos para el avance de una nación, implica un proceso sistemático de renovación en los siguientes espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de los instrumentos normativos 	<p>La formación docente será abordada según la definición que de ella hace eco la UPNFM en sus líneas institucionales 2017 y 2020:</p> <p>La historia de la formación y la profesión docente. Considerando aquí estudios que se ocupan de analizar las dinámicas socioeducativas y políticas propias de cada período histórico en</p>

<p>internacionales en materia de docencia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a los Estados Miembros en el desarrollo y examen de sus políticas y estrategias relativas a los docentes; • Desarrollo de capacidades para aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; • Mejora de los conocimientos y de la base de elementos factuales para la aplicación y el seguimiento de la meta sobre los docentes dentro de la Agenda 2030 de Educación; y • Fomento e intercambio de conocimientos con miras a promover una enseñanza y un aprendizaje de calidad. (UNESCO, 2019). 	<p>relación con los modelos de formación, las instituciones formadoras y las percepciones sociales de la profesión docente, destacando los cambios, las rupturas y las transiciones y especialmente profundizando en los factores del contexto en el cual se insertan.</p>
---	--

Nota. Elaboración propia.

2.7. Matriz de Operacionalización de Categorías

Tabla 2

Operacionalización de las categorías de análisis

Categoría	Dimensiones		Indicadores	Criterios	Índice
Políticas Públicas	Modelo político-Gobierno	Estructura macro	Componentes	¿Cómo se compone el sistema de administración educativa en Honduras?	

Recursos	Humanos	Sujetos	¿Quiénes desde las esferas macros y locales participan activamente formulando políticas que inciden en la formación de los docentes de historia de las universidades públicas?
Modelo Educativo de la UPNFM	Rudimentos Teórico Pedagógicos	Supuestos teóricos	¿Cuáles fueron los sustentos de la formación en historia empleados para la construcción de la base teórica que acompaña la inclusión de cursos de historia como parte de las políticas educativas para el área de historia en el Profesorado de Ciencias Sociales?
		Elementos	¿En el Modelo Educativo de la UPNFM se encuentran visualizados los elementos que forman parte de la política formadora de profesores en el área de CCSS-área de historia?
	Rudimentos Filosóficos	Principios y valores	Dado lo controversial de los tópicos tratados en los espacios de historia, ¿Cuáles son los ejes transversales, como el respeto y la

		tolerancia, que se mantienen como parte de la política de formación de los docentes de CCSS-área de historia?
Rudimentos Legales	Reglamentos	¿Cuáles son los reglamentos institucionales que surgen de la formulación de la política de formación docente de CCSS-área de historia?
	Acuerdos	¿Cuáles son los acuerdos institucionales que surgen de la formulación de la política de enseñanza y formación docente en CCSS-área de historia?
Ejes estratégicos	Formación y docencia	¿Cómo se relaciona el eje de formación y docencia con el Plan de la Carrera de Ciencias Sociales-área de historia?
	Investigación	¿Cómo se relaciona el eje de investigación con el Plan de Estudios de las Carreras de Ciencias Sociales en el área de historia?
	Extensión	¿Cómo se relaciona el eje de vinculación social y extensión con el Plan de la Carrera de CCSS-área de historia?

	Formulación de la política	Diseño	Documentos	Solicitud y revisión de los documentos relacionados con el diseño de la política de formación docente en la CCSS-área de Historia.
		Ejecución	Planes de Estudios	Solicitud y revisión de los Planes relacionados con la ejecución de la política de formación docente en CCSS-área de Historia.
		Evaluación	Informes	Solicitud y revisión de los informes relacionados con los procesos de evaluación de la política de formación docente en CCSS-área de Historia.
Categoría	Dimensiones	Indicadores	Criterios	Índices
Políticas Universitarias	Políticas educativas UPNFM	Modelo Educativo UPNFM	Leyes Informe socializado y distribuido en la Comunidad universitaria	Cambios en los tiempos de las Carreras, duración reducida de los periodos académicos. Continuidad del Modelo por Competencias.
Categoría	Dimensiones	Indicadores	Criterios	Índices
Currículo Universitario	Diseño del Currículo	Plan de Carrera	Malla Curricular	Determinar las características de la Malla curricular del Plan de la Carrera: ¿Qué desafíos se encontraron en cuanto al planteamiento de la malla curricular?

		<p>¿Cómo fue la escogencia de los fundamentos teóricos utilizados para el diseño de la malla curricular?</p> <p>¿En qué nivel responde la malla curricular al Plan de la Carrera?</p> <p>¿Qué se podría dejar y que se debería agregar a la malla curricular para mejorar su calidad educativa y pertinencia social?</p>
Pertinencia	<p>Capacidad de respuesta al perfil de la Carrera.</p> <p>Capacidad de respuesta a las necesidades del sistema educativo nacional.</p>	<p>¿Cómo se podría evidenciar la pertinencia del currículo de la Carrera, desde la perspectiva de la política de formación docente?</p> <p>¿De qué forma responde el currículo al perfil de egreso de la Carrera?</p> <p>¿Qué elementos permiten identificar la pertinencia del currículo de la Carrera ante las necesidades del sistema educativo nacional?</p>
Rediseño	Procesos de rediseño	<p>En la tarea de los rediseños curriculares de la Carrera de Ciencias Sociales analizar:</p>

				<p>¿Quiénes participaron ¿Qué elementos se podrían mejorar en el Plan, con una visión retrospectiva, desde la política institucional de formación docente? Realizando un balance del rediseño de la Carrera de CCSS si comparáramos el currículo del Plan de Estudios de 91, 93 con el del Plan 2008 ¿a qué hallazgos se llega? A partir del análisis del diseño curricular de los Planes de Estudios, área de historia, de la Carrera de CCSS: Determinar las razones por las que un currículo debe ser evaluado. Enumerar los puntos positivos de evaluar los Planes de Estudios de la Carrera de CCSS en el área de historia.</p>
		Evaluación	Análisis por resultados	
Categoría	Dimensiones	Indicadores	Criterios	Índices
Formación docente	Perfiles	Perfil de entrada	Características	<p>Revisión del perfil de ingreso establecido en los Planes de Estudios de la Carrera de CCSS. Identificar las características y relacionarlas con el</p>

		Currículo Nacional Básico (CNB).
Perfil de salida	Características	Revisión del perfil de egreso establecido en los Planes de Estudios de la Carrera de Profesorado en la Enseñanza de las CCSS Identificar las características y relacionarlas con el currículo del CNB
Perfil adecuado	Características	¿Cuál sería el perfil del docente de CCSS- área de historia, que, de acuerdo con la pertinencia social y a la calidad educativa, desde el currículo, necesita desarrollarse? ¿Responde el perfil adecuado a lo declarado en el Contenido Transversal derechos humanos y ciudadanía? ¿Se logra el objetivo?
Desafíos curriculares	Antecedentes académicos. Niveles de comprensión. Conocimiento de estrategias de aprendizaje	En el Plan de Estudios entresacar los desafíos curriculares en relación con: los niveles de comprensión, metodologías y estrategias de aprendizaje, metodologías de evaluación,

Formación permanente	Necesidades de actualización en el área de historia. Enlace local, nacional e internacional con las IES.	conocimientos del área de especialidad de los estudiantes del profesorado en CCSS en el área de Historia. Analizar las necesidades de formación permanente: capacitaciones, cursos, actualización, y similares, en el área de historia y en didáctica de la historia.
----------------------	---	--

Nota. Elaboración propia.

PARTE II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Capítulo 1. Antecedentes de la Investigación

El proceso de construcción del marco teórico referencial de la investigación *La enseñanza de la historia en la UPNFM. Un estudio de política educativa y currículo* ha implicado una cuidadosa revisión a los repositorios virtuales del espacio europeo y sudamericano, principalmente por ser distintas investigaciones las que posibilitaron un amplio acceso y una mejor concreción en cuanto a lo que se buscaba en los objetivos.

Por la naturaleza de esta investigación, de corte hermenéutico y dialéctico, se incluye en este apartado una resumida muestra de trabajos doctorales, principalmente de universidades españolas, las cuales tradicionalmente han estado a la vanguardia en la producción de tesis de postgrado con relación a la ciencia de la historia, el abordaje de políticas educativas, la problemática curricular, y la formación del profesorado. Asimismo, se seleccionaron dos tesis Sudamericanas debido a que presentan importantes puntos de referencia para la investigación en el abordaje de lo que se pretende analizar, esto es, el debilitamiento actual de la ciencia de la historia en el ámbito educativo y la necesidad de repensar el currículo para la formación de sus docentes.

Las experiencias investigadoras de otros contextos abren un mundo nuevo y nuevas oportunidades. En consecuencia, una importante cantidad de especialistas, profesores de historia y Ciencias Sociales principalmente latinoamericanos, realizan sus investigaciones vinculando las problemáticas educativas de sus países con las de la Península Ibérica, en algunos casos por la vinculación con el pasado colonial compartido. En ese sentido, en el entorno educativo lo primordial es hacer uso de esas experiencias y fondos documentales para mejorar lo propio agregando elementos al desarrollo del problema que ocupa al investigador.

Para llevar a cabo esta investigación documental se ha analizado una significativa cantidad de artículos que abordan con suficiente sustento científico la temática de la historiografía de las políticas públicas educativas, el currículo, la formación y la enseñanza en el campo de

la historia, los problemas de ciudadanía, identidad nacional, memoria histórica y multiculturalidad, componentes sensibles e indispensables para este estudio, en función del problema de la necesidad de formar docentes en historia para la sociedad.

Considerando el caso de las investigaciones citadas se proporciona en este apartado un párrafo comentando la fundamentación epistemológica y la visión metodológica como herramientas importantes en la construcción del objeto de estudio en esta investigación:

I. En *El Pensamiento Epistémico y Socio Antropológico del Currículo. El problema de la Formación Universitaria en Colombia 1990-2009* Peñaloza Tello (2009), aborda tópicos relevantes para la comprensión del estado de la Educación en América Latina. El capítulo III reviste particular importancia debido a que el estudio engloba aspectos tales como: El currículo como construcción permanente, el currículo modernidad e identidad cultural y el currículo como proyecto político en el nivel educativo superior; elementos fundamentales en la reconstrucción curricular que se llevó a cabo en Colombia.

En el caso de Honduras el Currículo Nacional Básico (CNB) plantea que una reforma curricular debe de conducir a:

- Potenciar la formación integral de la población mediante el desarrollo de un currículo que considerando conceptos, procedimientos y actitudes impulse la formación en el campo de la ciencia, la tecnología, los valores y el desarrollo humano, y
- Propiciar la integración y la articulación del Sistema Educativo Nacional. (CNB, 2003, p. 17)

Sin embargo, en el análisis de los Planes de Estudios del nivel superior se observan vacíos en cuanto a metodologías y didácticas de las disciplinas, lo que sugiere que al igual que en Colombia la formación universitaria debe de ser revisada en función de la vinculación planteada en el CNB hondureño para:

[...] lograr un pacto político entre partidos para retomar y avanzar la agenda de Transformación Educativa y lograr elevar la formación docente a nivel universitario, tal como lo han hecho los demás países de América Latina (a excepción de Nicaragua y Belice), a pesar de las presiones de sectores que resisten, por uno u otro interés. (UPNFM-VRIP-INIEES, 2010, p. 121)

Otro punto relevante de la investigación de Peñaloza Tello (2009) es que la misma plantea una importante metodología para abordar la situación de la Universidad del Valle y los impactos en la sociedad de la reforma curricular foránea en su conjunto.

Queremos usar lo aprendido en el transcurso de esta investigación conceptual: usar la teoría del campo, las fases del currículum, las rupturas y discontinuidades y sus categorías mayores. Esta forma de pensar es nuestra metodología para analizar el caso de la Universidad del Valle. Metodología que consiste en analizar la reforma curricular de esta Universidad como un campo, es decir, una reforma que proviene de afuera, que tiene sus propios anclajes en ciertas teorías curriculares y que aporta, de un modo concreto, no a la teoría, sino a la normatividad existente en una cultura. (p. 13)

Su ruta de trabajo engloba elementos fundamentales tales como:

- a.- Presupuestos históricos y epistemológicos del currículum,
- b.- La tendencia americana: Los comienzos del currículum,
- c.- El programa escolar o plan de estudios,
- d.- El currículum como experiencia educativa,
- e.- La tendencia europea: más allá del programa escolar,
- f.- Durkheim y las ciencias de la educación. Los comienzos de las ciencias de la educación,
- g.- Dewey y su concepción de currículum,
- h.- Experiencia y educación en Dewey (1938) y finalmente,
- i.- La experiencia educativa en Bernstein y Bourdieu. (Peñaloza Tello, 2009, pp. 83-112)

Estos elementos orientaron la definición de los objetivos de esta investigación en función del propio camino experimentado por la UPNFM, con relación a las reformas educativas

dictadas en su mayoría por el Estado de Honduras desde la década de los noventa hasta la actualidad. Al igual que el caso colombiano, estudiado por Peñaloza Tello (2009), la implementación en 2008 de un nuevo modelo educativo extranjero, como lo fue el Modelo por Competencias en Honduras implicó la transformación total del currículo puesto que:

[...] las universidades para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual deben de actualizar sus currículos, lo cual exige repensarlos en función de los retos que propone la sociedad de hoy, con características especiales y contextos complejos y vulnerables tales como: la integración entre los pueblos, el respeto a la diversidad y multiculturalidad, el aumento de conflictos, y la atención a los riesgos biopsicosociales y naturales, entre otros. (PE-CCSS, 2008, p. 4)

Sin embargo, al igual que Peñaloza Tello se pregunta: “¿Qué sentido tiene esta reforma en el campo curricular? ¿Hasta adonde es reforma curricular o hasta dónde reforma educativa? ¿Qué une lo curricular con lo educativo y con la sociedad actual? ...” (p. 13), en la implantación del modelo competencial caben las mismas interrogantes; en ese sentido, la reflexión a partir de la comparación de los Planes de Estudios del Profesorado en Ciencias Sociales y su lectura atenta, conduce a pensar en la construcción de un currículo progresista que incluya tópicos de interculturalidad y multiculturalidad desde el área de la enseñanza de la historia, es decir abrir los espacios para la negociación del currículo incluyente y la puesta en marcha de una educación verdaderamente democrática en Honduras.

Finalmente, otro rasgo importante en la investigación de Peñaloza Tello (2009) es el hecho de que cada uno de sus enunciados conllevan un fuerte componente historiográfico en categorías esenciales como lo son las políticas educativas, las reformas curriculares y la formación universitaria, que para la presente investigación significó profundizar en el estudio de dos tradiciones historiográficas y poder realizar el análisis comparativo con una mirada desde el espacio europeo hacia el marco educativo Latinoamericano.

II. La investigación, *Didáctica Universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza*, de Giraldo (2012) fue desarrollada en la línea didáctica de la educación superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Su línea de trabajo está en consonancia con las propuestas de revisión y transformación curricular y en términos de recomendaciones de política universitaria integral, análisis del currículo y las funciones del profesor del nivel superior:

[...] una vez los docentes universitarios nos aceptamos como profesores de una disciplina o profesión, más que como profesionales o especialistas de la misma, reconocemos la necesidad de formarnos en lo que realmente somos: profesionales de la educación. Así, el deseo por lograr comprender muchos de los asuntos que ocurren en el aula y en la institución, y que nos dejan con frecuencia sumergidos en la incertidumbre sobre la calidad de nuestras actuaciones como formadores de las futuras generaciones, se convierte en una de las principales motivaciones, sino en la principal, para desear emprender un proceso de formación específica en educación como la mejor apuesta en la construcción de respuestas más fundamentadas y acertadas frente a las interrogantes que nos planteamos como profesionales de la docencia. Por otra parte, el proceso de transformación curricular que inicia la Universidad de Antioquia, a partir del año 1995, bajo la política institucional de involucrar los profesores en los cambios curriculares, es quizás, el detonante de mayor importancia en los últimos años para que muchos de los profesores reflexionáramos sobre el papel y el compromiso que como educadores adquirimos. (p. 23)

Giraldo (2012) contribuye a la reflexión individual que los docentes deben de realizar en el proceso de reconocerse como formadores, indagando en su propio quehacer y asumiendo su identidad como agentes de cambios frente a la sociedad que ha colocado en sus manos la enorme responsabilidad de educar a los ciudadanos del mañana.

Así mismo, la investigación, *La formación docente como factor de mejora escolar* de Lacarriere Espinoza (2008) teoriza ampliamente sobre la formación de los profesores y

establece la importancia de los modelos educativos por competencias, el constructivismo y la práctica educativa. El aporte significativo de esta investigación ha sido el análisis comparativo que realiza de las experiencias docentes en los Estados Unidos, Europa y México, relacionadas con el modelo por competencias mismo que rige en Honduras y que como se ha señalado, aún no ha sido ampliamente evaluado en sus resultados.

III. La investigación, *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2002 por Portilla Rendón, aporta al presente estudio una importante categorización de la evolución del Sistema de Educación Superior en México. La autora expone cinco modelos de enseñanza, y cuatro perspectivas con relación a los modelos de formación docente. Sus cifras parten desde un graficado de datos en la educación preescolar hasta la formación a nivel de licenciatura.

Portilla Rendón (2002) señala que el mejoramiento de la educación continua no puede llevarse a cabo si no se atiende uno de los elementos primordiales en el proceso educativo, es decir los docentes de nivel superior. La valoración que realiza Portilla Rendón proporciona importantes sustentos teórico-metodológicos a las investigaciones para los diferentes niveles del sistema educativo, puesto que el problema de la formación ciudadana, para mencionar una variable, no se circunscribe a los educandos del nivel superior.

IV. El estudio, *La Construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales* de Gazmuri (2003) tesis doctoral del departamento de Didáctica de la lengua, la literatura y las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, revistió particular importancia en este estudio sobre currículo, Plan de Estudios, políticas públicas y formación en historia, debido a que una de las dificultades que enfrentó la investigación para Honduras, estuvo relacionado con la delimitación del objeto de estudio en relación a si la presente investigación debería de involucrar como objeto de estudio no solo a la

Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con su currículo de historia, sino también a los especialistas en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Gracias a este enfoque se determinó que esta investigación se enfocaría solo en el Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM, pues su currículo en historia está contenido dentro del área de las Ciencias Sociales, y por ende los espacios curriculares, estrategias didácticas y formación disciplinar son directamente proporcionales a la formación docente para la formación en historia:

El curriculum común de Historia y Ciencias Sociales no solo define las nociones de sociedad, historia y ciudadanía con las que el Estado se compromete, sino que también regula una experiencia que será compartida por el conjunto de los estudiantes de una sociedad determinada, que influirá, en mayor o menor medida, en su conciencia histórica y ciudadana. (Gazmuri, 2013, p. 8)

Es conveniente reiterar, en este punto, que en Honduras existe sólo una Carrera de Historia, impartida en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, y una Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en la UPNFM, en las cuales recae la responsabilidad de impartir las asignaturas de historia; por lo tanto, la “línea fina” concebida en esta tesis chilena, fue fundamental para establecer de qué forma en América del Sur manejan el cruce entre ambos pensum y que tipo de negociaciones curriculares se han implementado para la concreción del curriculum.

Asimismo, las diferentes ideologías abordadas en la investigación de Gazmuri: la conservadora, la neoliberal, la liberal y las ideologías críticas, fueron de inestimable utilidad para comprender las tensiones en el curriculum y las prácticas de la enseñanza y la formación en Historia en la República de Honduras.

V. Para enriquecer el análisis sobre la vinculación estrecha entre el Estado y las Políticas Públicas educativas que enmarcan las decisiones de diseño y rediseño curricular, se analizó la investigación, *Evaluación de políticas y programas públicos: un aporte al fortalecimiento del Estado* sustentada por Paula Amaya (2016). La tesis enfoca su análisis en la República Argentina, pero su valoración de la situación educativa en América Latina permitió conocer más a fondo el contexto sudamericano. Amaya señala que “La comprensión de la historia política reciente y los devenires del Estado como institución articuladora y productora de bienes públicos, es central para abordar cualquier estudio específico sobre evaluación de políticas y programas.” (p. 76).

VI. Finalmente, en la investigación *La enseñanza en los institutos superiores de formación docente* Kent (2013) proporciona un análisis de la problemática relacionada con la definición de la enseñanza en la Carrera de profesorado en donde examina “[...] la persistencia de formatos enciclopedistas y la presentación de saberes supuestamente neutros y las concomitantes formas evaluativas que apuntan a la mera repetición de contenidos, la escasez del trabajo interdisciplinario, etc.” (p. 3), aspectos que fueron observados en el análisis de los contenidos de los planes de estudios del Profesorado en Ciencias Sociales en el área de historia de esta investigación.

En resumen, la revisión y selección de los trabajos examinados y parte de sus enunciados fundamentales solo son importantes porque presentan la particularidad de ser estudios muy completos, en los cuales sus autores hacen uso del diseño experimental, reconocen la necesidad urgente por reestructurar el currículo de formación docente, consideran fundamental la inclusión de formas novedosas de acercarse al problema, de cómo hacer más atractiva la formación y la evaluación de los contenidos para innovar y transformar la práctica pedagógica.

Con este breve recorrido se evidencia que la problemática acerca de la formación docente es significativa, y que son necesarios los estudios de este tipo para dotar a los gestores de

políticas públicas con análisis discursivos suficientemente sustentados que les permitan hacer énfasis en la formación de profesores competentes, pero que no solo se encarguen de la transmisión del conocimiento histórico sino que sepan innovar, conociendo su rol y su función social y sus límites, aspectos que no quedan claramente establecidos en los perfiles de egreso de ningún diseño curricular.

Capítulo 2. Caracterización de Conceptos

En este segundo capítulo se presenta una síntesis de los conceptos directamente relacionados con las categorías de análisis y los objetivos de la investigación. Los conceptos requieren atención por el importante grado de repercusión que tienen en los procesos educativos de Latinoamérica, y en este estudio son fundamentales para enmarcar como parte de los antecedentes del problema de investigación, el proceso de la revisión curricular que se realiza para enriquecer el espacio de los estudios para la historia de la educación, las políticas y el currículo en Honduras.

2.1. Políticas Públicas Educativas

“Las políticas públicas son el conjunto de acciones (e inacciones) que los gobiernos realizan para responder a las demandas de la sociedad” (Domínguez, 2017, p. 3). En consecuencia, una política pública es el instrumento imprescindible con el cual el Estado opera para establecer los cambios considerados como necesarios desde su postura de legitimidad.

En este contexto, para comprender la vinculación entre el Estado, las políticas públicas y las políticas universitarias, es necesario establecer el tipo de relación que media entre los paradigmas convergentes y divergentes y la revisión de los aspectos teóricos históricos de las políticas curriculares en América Latina. Este autor propone los paradigmas convergentes y divergentes en la investigación de las políticas educativas y curriculares como:

- Política educativa y Neoliberalismo: El Estado debe limitarse a ser guardián de los intereses públicos, mientras el mercado y la iniciativa privada se encargarían de la creación y la distribución de la riqueza. Existe un reconocimiento de la relevancia de

la educación pública y tendencia a la privatización de la enseñanza superior; tal lo planteado por los exponentes Hayek y Friedman (sociedad libre, libertad individual).

- Política educativa y pensamiento Equitativo: A través de la equidad social el Estado debe tutelar el proceso de igualar oportunidades de acceso y logro social, atendiendo prioritariamente las necesidades de los individuos o comunidades más vulnerables o con mayor riesgo social; se necesita desarrollar sistemas educativos orientados hacia la democracia con currículos escolares como valores centrales de la moderna ciudadanía, exponente teórico Rawls.
- Política educativa y Pluralismo Socialdemócrata: Estado benefactor o de bienestar social para superar la pobreza, la desigualdad, y la explotación con socialización, redistribución del poder, transformación de mentalidades y clara noción del riesgo social. En el Estado docente se preconiza la masificación de los sistemas públicos de enseñanza, la organización de currículos escolares nacionales, la ampliación de oportunidades educativas para las clases medias y bajas, urbanas y rurales con una movilidad social ascendente, formación ciudadana, formación profesional y capacitación para el trabajo.
- Su exponente teórico Krause en su modelo señala que: Si bien las desigualdades resultan inevitables, el progreso implica un tipo más equitativo de igualdad para salvaguardar la libertad y la personalidad. De allí la necesidad de que el Estado tenga la obligación de adoptar medidas para asegurar los medios esenciales, tanto físicos como culturales, que permitan una existencia verdaderamente humana. De ahí que, frente a la imagen tradicional y por mucho tiempo subsistente, que por distintas razones ve a la pobreza como un fenómeno necesario e irreversible, se plantea que la misma puede contenerse a través del sistema impositivo y mediante la creación de numerosas fuentes de trabajo. (Biagini, 1989, p. 194)
- Política educativa y Marxismo: Capitalismo y política educativa en donde el Estado busca garantizar las condiciones generales de producción y reproducción del sistema de dominación y explotación ocultar las relaciones de poder y confirmar el

orden social. Exponentes teóricos: Nicos Poulantzas, Claus Offe, Ralph Miliband, entre otros. (Domínguez, 2017, pp. 16-19)

El estudio de las Reformas y las Políticas Educativas, como categorías de análisis, son conceptos que han tenido un desarrollo relativo y van estrechamente ligadas con el análisis de la fuerte injerencia foránea de entes tradicionalmente involucrados en el quehacer educativo de cada nación. En ese sentido, la falta de suficientes estudios ha sido señalada por especialistas del campo de la Educación, preocupados porque los Latinoamericanos se involucren plenamente en su estudio y fortalezcan el desarrollo educativo regional con propuestas locales para lograr el desarrollo y la transformación del país a través de la variable educativa.

En su análisis titulado Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe Torres (2000) deja claramente establecido a los interesados en abordar esta problemática que:

[...] La reforma, el gobierno, los organismos internacionales tienden a percibirse como entidades monolíticas, sin fisuras. Los organismos internacionales se dividen en dos subgrupos: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la AID, y los demás. Incluso otros bancos con presencia en sector educativo, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), tienen un perfil mucho más bajo o no aparecen en el discurso y la denuncia docente... Al Banco Mundial suele atribuírsele al mismo tiempo más y menos poder, conocimiento y capacidad de influencia que el que en verdad tiene. De hecho, tanto entre quienes se oponen como entre quienes aceptan el liderazgo y financiamiento del Banco, hay en general mucha ideología, poca información y conocimiento en torno a las políticas y modus operandi de este organismo, no sólo a nivel de los docentes sino de la comunidad académica y de los propios reformadores...las investigaciones, diagnósticos e informes producidos por el BM en torno a la situación educativa de los países se mantienen por lo general como documentos de circulación restringida...en cada país, la información y

discusión sobre política educativa suele centrarse en el ámbito nacional, teniendo poca circulación e interés - más allá de un grupo reducido de especialistas- la información y discusión de política a nivel internacional y mundial, que es el ámbito en el que cabe analizar las políticas del BM. (Torres, 2000, pp. 41-42)

Esta conjunción de circunstancias en el estudio de las Políticas Públicas refleja el hecho de que, al igual que en el siglo XX, la primera década del siglo XXI en Latinoamérica ha devenido compleja para las universidades, debido a que continúan experimentando a diferentes niveles los efectos de la fuerte presencia estatal; la variable presupuestaria es el principal medio de control que el Estado esgrime para injerir en las IES perjudicando con sus demandas y recortes la función educativa y social de las mismas. Las universidades enfrentan las intrusiones y cuestionamientos a su razón de existir y demanda de recursos monetarios llevando a cabo procesos de revisión permanente para poder determinar si están respondiendo adecuadamente a los retos que la sociedad les demanda.

Se atribuye a las nuevas políticas públicas del estado, especialmente a través de la política de financiamiento, haber impuesto a la educación superior condiciones que incluso alcanzan a trastocar el propio principio de la autonomía universitaria. Mediante los mecanismos, ahora interpuestos por las autoridades de gobierno, se favorece además una mayor incidencia por parte de los actores externos a la universidad, situación que repercute de manera directa en la reconfiguración de la oferta académica y sobre las propias referencialidades pedagógicas de la educación superior. (González y Muñoz, 2010, pp. 17-18)

En el caso hondureño, organizaciones fuertemente involucradas en apoyar el proceso de construcción de políticas y programas educativos como el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) han advertido que aún los avances que se han procurado para mejorar el sistema educativo no han sido suficientes y ha urgido al Estado a participar y a apoyar las iniciativas activamente. En consecuencia, el FONAC (2000) presentó al Estado y a la Sociedad Civil la

Propuesta de la Sociedad Hondureña Para la Transformación de la Educación Nacional, señalando la falta de un pacto y acuerdo real con el cual la educación se comprendiera como el elemento primordial en el desarrollo de la sociedad; la organización reiteraba la responsabilidad estatal del Estado en integrar a la familia y a la sociedad civil en la función educativa con roles específicos.

La Propuesta del FONAC fue producto de un proceso de consultas, diálogos, y socializaciones entre 16 mil ciudadanos hondureños de todos y cada uno de los estamentos de la sociedad. El documento consta de 16 propuestas educativas departamentales con el objetivo de orientar en la construcción de mallas curriculares, programas, planes y políticas educativas. (p. 2)

En el proceso de construir políticas públicas educativas viables la Propuesta establecía:

- La educación nacional se orientará a la formación de todos los hondureños, como fin supremo de la sociedad y del Estado, centrando sus esfuerzos en la formación integral humanística, científica, tecnológica y comunicacional.
- Se enfatizará el enfoque de aprendizaje en los subsistemas, niveles y modalidades de la educación nacional. Los pilares del aprendizaje, a lo largo de toda la vida, serán: aprender a ser, conocer, hacer cosas y convivir pacíficamente.
- La educación en todas sus expresiones, teniendo en cuenta que las realidades son dinámicas, se actualizará permanentemente para satisfacer las cambiantes necesidades, intereses y aspiradores humano-formativos de la población.
- Se fomentará la identidad nacional, la formación democrático-participativa, el espíritu emprendedor y la cultura del trabajo.
- Se garantizará el desarrollo curricular en función de la inclusión, de la cultura de la prevención, del cultivo de los valores humanos y de la familia, de la ética social, de la diversidad de las necesidades educativas y de la diversidad sociocultural, económica y ambiental.

- La educación promoverá la unidad del pueblo, la integración centroamericana, latinoamericana y caribeña, así como la solidaridad, comprensión y el respeto a los demás pueblos y culturas del mundo.
- La educación hondureña, respetando sus especificidades pedagógicas, se articulará, en todo cuanto sea viable y pertinente, a prácticas más amplias de desarrollo humano sostenible y a otras vinculadas con las grandes propuestas humanísticas asumidas por la sociedad hondureña.
- La educación hondureña, en su planeación estratégica, debe considerar el rasgo característico pluricultural y plurilingüe de la sociedad hondureña. Debe estimularse y apoyarse a la educación intercultural bilingüe y, en su sentido más amplio, las prácticas educativas del país deben responder a un enfoque de interculturalidad.
- Debe valorarse, estimularse y despertar en los educandos la conciencia de su responsabilidad ética, cívica y social, así como a inducirlos a brindar servicios solidarios a las comunidades locales en el proceso de construcción de su desarrollo sostenible.
- Las políticas educativas del país tienen el carácter de Políticas de Estado, las cuales se sustentan en acuerdos sociales básicos. Es indispensable establecer mecanismos eficaces que faciliten permanentemente los procesos de diálogo, negociación y concertación a lo largo de la puesta en marcha de la educación transformada.
(FONAC, 2000, pp. 33-34)

Cada enunciado de la Propuesta del FONAC es clave para establecer la relación entre las políticas públicas y las políticas de formación de profesores si se toma en consideración que el eje común de la propuesta era la formación humanística. Para 2000 se observa que la preparación de docentes de historia es una necesidad urgente para el cumplimiento de los enunciados de la Propuesta, no obstante, no se crea ninguna política educativa que prevenga la reducción de contenidos en las reformas curriculares que se llevaron a cabo a

menos de una década de las recomendaciones del FONAC, a pesar de que este estudio con Propuesta fue el que dio lugar a la creación del Currículo Nacional Básico (CNB) en 2003.

Como ya se ha señalado en este estudio, y se señala posteriormente, las carreras universitarias de corte humanístico son consideradas por algunos sectores de la sociedad como innecesarias para el desarrollo de la nación. Conocidas figuras públicas en el ámbito internacional como Andrés Oppenheimer abiertamente se declaran antagonistas del estudio del pasado de la humanidad cuando declaran que “La obsesión con la historia es apenas una parte de los problemas de fondo de nuestros países para ingresar de lleno en la economía del conocimiento del siglo XXI” (2010, p. 27). Posturas de este tipo generan un clima de rechazo de las carreras humanísticas que oportunamente es aprovechado por los antagonistas de la función cohesionadora de las Instituciones de Educación Superior.

En contraste, Rodríguez (2019), otro comunicador social, objeta este tipo de posturas que dificultan la elaboración de políticas educativas para una mejor formación de profesores de historia y advierte al Estado el error de coartar el pensamiento pluralista del pensum académico:

Al ser la ciudadanía un concepto de alta carga histórica ¿Cómo será posible desarrollarlo en un estado integral, profundo y democrático sin el sustrato histórico que le pertenece? Es a través del pensamiento histórico en el cual comprendemos una lógica diferente de abordaje a la sociedad...La Historia es necesaria porque no es una acumulación de fechas y conocimientos. La Historia es necesaria porque es una disciplina que enseña una forma de pensar diferente a la música, la matemática, las artes o lenguaje. Quitar Historia del curriculum es quitar el derecho a los estudiantes de pensar de una manera alternativa el mundo. Formación ciudadana no reemplaza a Historia, no son homólogos. Tienen fundamentos y objetivos diferentes. (Rodríguez, 2019, párr. 3)

Demostrar desde la perspectiva de la didáctica de la historia, lo fundamental que es para el Estado reforzar, a la par de los contenidos de la ciencia que estudia el pasado del hombre, las categorías de Memoria Histórica, Formación Ciudadana e Identidad Nacional, y elevar la razón de ser de las tres a nivel de política pública educativa, es la vía para impulsar campos de estudios como los Profesorados en historia. Una política educativa, concebida desde y para las universidades en donde la enseñanza de la disciplina se privilegia tiene sentido cuando se pone al servicio de una sociedad necesitada de cohesionar sus valores con calidad.

2.2. Formación Docente

La formación docente es la cuarta categoría de análisis de esta investigación. Como se ha establecido en apartados anteriores, la formación docente es el eje cohesionador alrededor del cual la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán articula su quehacer como referente nacional en la formación de formadores del Estado de Honduras. Para la UPNFM la formación docente es su principal función y “constituye un medio para transformar la sociedad, a través de la generación de conocimientos actualizados, valores cívicos y morales y formas de desarrollo humano necesarios para incrementar la calidad de vida de los hondureños” (UPNFM-Modelo Educativo, 2014, p. 9).

Para la UNESCO (2021) [...] Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes. La UNESCO en su función integradora y de respeto a todos los campos del conocimiento, articula permanentemente políticas de capacitación que buscan englobar con cinco ámbitos un mecanismo de acción y protección la misión formadora de los docentes.⁶

⁶ Para garantizar el logro de la calidad educativa en el mundo, la UNESCO implementa medidas tales como:

Mediante el análisis de la categoría *formación docente* se busca determinar si en el Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM, se ejercita la vinculación y no la atomización de los saberes. En ese sentido, para el estudio de la categoría se plantea la necesidad de su abordaje desde la visión integradora del Pensamiento Complejo, en función de que el mismo es condición *sine qua non* en cuanto a la comprensión del ser social como un todo:

Unamos la causa y el efecto, el efecto volverá sobre la causa, por retroacción, el producto será también productor. Vamos a distinguir estas nociones y las haremos juntarse al mismo tiempo. Vamos a reunir lo Uno y lo Múltiple, los uniremos, pero lo Múltiple será, asimismo, parte de lo Uno. (Morin, 1998, p. 110)

En consonancia con esta visión, la integración de la docencia, la investigación y la extensión permite el desarrollo y fomento del quehacer académico en función del desarrollo y la mejora de la calidad coadyuvando al desarrollo social del país.

La formación docente, como eje integrador en el Plan de Estudios 2008 de la Carrera de Ciencias Sociales de la UPNFM, contempla el *Estudio de los Derechos Humanos y ciudadanía* como contenido transversal:

[...] En este sentido enseñar ciudadanía es socializar saberes específicos que permitan contar con principios racionales y fundados, para la construcción de una participación democrática y para la crítica racional de los modos históricos sociales que obstaculizan o impiden concretamente esta participación [...] Se trata de dar elementos para la vida en común, desde lo común y para lo común. Se trata en

el seguimiento de los instrumentos normativos internacionales en materia de docencia; el apoyo a los Estados Miembros en el desarrollo y examen de sus políticas y estrategias relativas a los docentes; el desarrollo de capacidades para aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; la mejora de los conocimientos y de la base de elementos factuales para la aplicación y el seguimiento de la meta sobre los docentes dentro de la Agenda 2030 de Educación; y, el Fomento e intercambio de conocimientos con miras a promover una enseñanza y un aprendizaje de calidad. (UNESCO, 2021, párr. 1, 5)

definitiva de desarrollar un pensamiento crítico de los vínculos sociales en tanto relaciones de poder, y las posibilidades de descubrir y desarrollar el cuidado solidario del otro. (PE, 2008, p. 49)

El ejercicio sistemático de comprender y tolerar al “otro”, puntualmente en los espacios formativos de historia, en el Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM, abre la posibilidad de alcanzar el desarrollo de los objetivos de La Educación para una ciudadanía global (EGC):

La Educación para una ciudadanía global (ECG) es el fruto de una larga tradición social y pedagógica que cree en el poder transformador de la educación, y en ese sentido no solamente plantea unos medios didácticos, sino, sobre todo, plantea unos objetivos políticos del proceso educativo-socializador al modelo de sociedad que queremos construir. La ECG debe ayudar al estudiantado a desarrollar una identidad global y un interés por la comunidad global...De este modo, el estudiantado avanza como ciudadanía cosmopolita a la vez que mantiene una unión con su familia y su cultura...La ECG trata de contribuir al empoderamiento de los grupos sociales más desfavorecidos, a la vez que avanza en la formación en valores como la paz, la solidaridad, la justicia o el respeto a la diversidad, entre otros. (Martínez-Lirola, 2019, pp. 5-6)

De igual forma, Ecker (1997) en *Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena* plantea la necesidad de contar con docentes:

[...] preparados para reaccionar con flexibilidad ante los problemas previstos en las diversas situaciones concretas dentro del salón de clases. Para ello, también es necesario que la situación de formación, como estructura compleja de aprendizaje, se desarrolle y permita a los (as) estudiantes ejercitarse en las habilidades didácticas e históricas exigidas. (párr. 2)

En Honduras, en el pasado mediato se han realizado intentos por hacer funcionar una política educativa congruente con los objetivos de la Educación para una Ciudadanía Global (ECG) y en donde como lo plantea Ecker (1997), los venideros formadores desarrollen las funciones requeridas por la sociedad del futuro.

Con el Plan Nacional de Desarrollo Educativo del período 1994-1997, se planteó fortalecer la Educación para una Ciudadanía Global reforzando a su vez el eje formación docente a través de la transformación gradual de la malla curricular “en función del nuevo Modelo Educativo, integrando al mismo contenido esenciales como la democracia, los derechos humanos, la salud, el ambiente, la producción, la educación de género, la educación intercultural, la formación de valores éticos, la consolidación de la familia, la integración regional, la paz, el desarrollo humano y la seguridad social.” (OEI, s/f, s/p.).

No obstante el impulso de esta iniciativa para el fortalecimiento de la formación docente y sus funciones durante el gobierno del Presidente Constitucional Carlos Roberto Reina, no se encontraron datos bibliográficos ni hemerográficos que demuestren fehacientemente si el nuevo Modelo Educativo, conocido como Escuela Morazánica, respondió a los objetivos de los formuladores y ejecutores, y el tipo y nivel de impacto experimentado en la formación de los docentes de finales del siglo veinte en Honduras.

Sin embargo, la Universidad Pedagógica Nacional registra para ese período importantes políticas en el campo del fortalecimiento de la formación docente.

Membreño (2016) establece que entre las principales actividades académicas estaban: la elaboración de los Planes de Estudios del Bachillerato Universitario y de la Licenciatura de las 14 carreras registradas en la Dirección de Educación Superior; el desarrollo de ocho cursos con examen comprensivo para egresados del Bachillerato Universitario que no habían cumplido con sus requisitos de graduación; desarrollo de dos cursos de Formación Pedagógica en Educación Superior para docentes de la institución que no cumplían tal requisito; desarrollo del Plan de Capacitación de Docentes; ejecución del Proyecto Pirámide

para diseño y elaboración de material educativo de bajo costo para servicio en escuelas y colegios; desarrollo del Proyecto de Integración de Niños y Jóvenes con necesidades especiales en el Centro Experimental, entre otros. (p. 169)

Los cambios que se han mencionado desde la UPNFM para el fortalecimiento del desempeño de los formadores de formadores han sido marcos de acciones prioritarias, No obstante, documentos recientes señalan que los desafíos en torno a la formación del profesorado en Honduras continúan y ameritan de más políticas educativas para la actualización de las competencias pedagógicas, métodos de enseñar y modernización tecnológica del personal académico. En este orden de ideas, Morales Ulloa establece:

[...] El Estudio Sectorial de Educación (GTZ, 1997) enfatizó, que la mejora de la calidad educativa en Honduras tendría necesariamente que pasar por mejorar la calidad de la formación docente. Después de casi dos décadas de haberse realizado el estudio antes citado, la Ley fundamental de Educación establece que partir del año 2018 los docentes de todos los niveles deberán formarse en las universidades. Este hito marca el final de la era de las Escuelas Normales que ya se han convertido en centros regionales de la UPNFM para la formación inicial (5) y en centros de formación permanente adscritos a la Secretaría de Educación (4).

Valga decir que la nueva formación inicial docente no se concibe solamente como una transición de las Escuelas Normales a las universidades, sino más bien como el cambio a un modelo articulado con las demandas del Diseño Curricular Nacional e integrado a un sistema de desarrollo profesional docente basado en estándares y en dispositivos que aseguren su calidad. A partir de esta nueva organización se pretende también ordenar la oferta y la demanda de docentes estableciendo un sistema de planificación capaz de proyectar las necesidades del sistema educativo y las capacidades que deberán crecer y fomentarse en las instituciones formadoras, esto por un lado evitará el desempleo y mejorará la eficiencia de los recursos financieros del Estado. Los programas de formación

docente todavía no se han acreditado, aunque la UPNFM, por ejemplo, se encamina en esa dirección y el perfil mínimo para laborar como formador de formadores se ha elevado al nivel de maestría. (Morales Ulloa, S/f, pp.7-8)

2.3. Didáctica de las Ciencias Sociales-Didáctica de la historia

En la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la Didáctica en las Ciencias Sociales forma parte de los ocho contenidos transversales del Plan de Estudios vigente. En ese sentido, en el documento pilar de la Carrera (PE, 2008) se declara que el constructivismo se basa en la idea de que al aprender se transforma el conocimiento. En consecuencia, en el análisis que se desarrolló en la presente investigación, en los tres Planes de Estudios, se aplicó especial énfasis en valorar y contrastar de qué manera se enseña la historia en el Profesorado en Ciencias Sociales desde 1991, y de qué manera como cada diseño curricular analizado responde a las influencias de importantes escuelas historiográficas y corrientes psicopedagógicas, que han influenciado la conformación de las líneas de trabajo de cada espacio formativo de historia, con el que se desarrolla el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de esta área del conocimiento al interno de las Ciencias Sociales en la UPNFM.

La alternancia de corrientes opuestas, como puede observarse en el capítulo de análisis de los Programas de Estudios, ha buscado que los estudiantes de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales conozcan a su vez diferentes metodologías, y la apropiación de los conocimientos de manera significativa, principalmente de las visiones positivista (tradicional) y marxista de la historia, parámetros epistemológicos referentes en los Planes de Estudios.

La preocupación por cubrir las necesidades didácticas en la Universidad Pedagógica Nacional ha sido permanente. En ese sentido, en el Plan de Estudios 2008 la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales establece en su documento soporte que, para lograr cubrir las necesidades formativas del estudiante, conforme al nuevo modelo por competencias, la

Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Sociales tendrá como referente el Constructivismo, por ser el Modelo que: se basa en la idea de que al aprender se transforma el conocimiento. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. La educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas considerando que los errores son parte de la educación y se aprende de ellos, para que esto sea posible es necesario que el personal docente se encuentre debidamente preparado, en cuanto al dominio del contenido específico del espacio pedagógico que le corresponde desarrollar, que esté consciente de los fundamentos filosóficos y pedagógicos que orientan el currículo y que sea capaz de aplicar el proceso didáctico con la mayor eficacia. (UPNFM-CCSS PE, 2008, p. 50)

En el caso puntual de la enseñanza de la historia en la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM, los cuestionamientos en función del tipo de didáctica a implementar para la formación de sus docentes han conllevado a que, desde los inicios de la Carrera, en cada reforma curricular las propuestas didácticas se encaminen a contrarrestar problemas tales como la tendencia a la memorización sin interpretación de los fenómenos sociales. En ese sentido, “de manera simplificada, la preocupación de la didáctica se puede describir de la siguiente manera: lo que se debe enseñar y aprender (el aspecto del contenido); cómo enseñamos y aprendemos (los aspectos de transmisión y aprendizaje); y con qué propósito o intención se debe enseñar y aprender algo (el aspecto de la meta / metas). (Adaptado de Kridel, 2010)” en (UNESCO-IBE, 2013, p. 23). Traducción libre del inglés.

Para Pages (2003), especialista en la Didáctica de las Disciplinas Sociales, el rol del docente que imparte historia implica poner en práctica comunicar y saber comunicar:

Enseñar es comunicar. Y en cualquier acto comunicativo hay que tener en cuenta...lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y como debemos comunicarlo para obtener aprendizajes...La didáctica de la historia pretende dar una respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como

profesores a los estudiantes de historia. Pero ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿Qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o a una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. (p. 157)

Sin embargo, si se parte desde la perspectiva de Pages (2003), se observa que el profesor de historia inutiliza su propia misión, pues la revisión a planes y programas evidencian rutas pedagógicas que no corresponden a los fines declarados en perfiles de egreso de la Carrera, de tal forma que el profesor de historia, en formación, queda incompleto en su rol al no interactuar con el resto de los docentes inmersos en la tarea de educar en el campo de la historia y no actualizarse permanentemente en el uso de los métodos y fuentes para enseñar historia.

Reflexionar acerca de esta problemática es parte fundamental de esta investigación, puesto que en los objetivos de la investigación se establece la necesidad de determinar si la forma como se ha impartido la historia ha fortalecido el desarrollo del estudio pluralista de la historia y consecuentemente, si el docente egresado cuenta con las estrategias y recursos didácticos para realizar la transmisión de sus conocimientos.

Si bien es cierto el actual Plan de Estudios (PE 2008) cuenta con espacios de la Formación Pedagógico Didáctica orientada a la Formación Profesional tales como Diseño y Desarrollo Curricular en Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Evaluación de los Aprendizajes en Ciencias Sociales y Metodología de Investigación Cualitativa, los mismos resultan insuficientes para abordar, divulgar, afianzar y reescribir los contenidos históricos establecidos por décadas para los diferentes niveles educativos y que de alguna forma, a pesar de sus enormes falacias, parecieran ser más válidos y útiles en el proceso de

reconstrucción de una memoria histórica y una identidad nacional endeble, que hoy parece que tiende a desaparecer en Honduras.

La revisión a trabajos en el campo de la enseñanza de la historia atribuye a la dificultad que enfrenta la transmisión de los conocimientos de la disciplina a variables regionales tales como el pasado compartido de la América Latina, vinculación que ha influenciado fuertemente en la construcción de los aprendizajes que los docentes divulgan. Estas investigaciones apuntan a que en relación con la actualización de los contenidos y las prácticas didácticas de la formación de formadores en el área de la disciplina histórica se observa una influencia poco favorable a la forma de impartir la misma.

Nuestra enseñanza de la historia gira en el ámbito de la Historia Universal, en un eurocentrismo tan anacrónico que los propios europeos están renunciando a él; y en la dimensión de la historia nacional, ésta se ha particularizado tanto a nivel de ciertas etapas al igual que se ha oficializado de tal manera, como asignatura de la nacionalidad, que ha renunciado a sus posibilidades científicas y teóricas más importantes. Si bien es cierto que la enseñanza de la historia surge en el siglo XVIII, ligada estrechamente con la fe y la prédica del Estado-Nación, hoy esto ya no es verdad, en la misma medida que el Estado-Nación ha sido relegado al pasado por las nuevas realidades de la historia. Lo difícil no es enseñar la sucesión de acontecimientos sino estructurar un conocimiento científicamente válido de la realidad histórica. (Lombardi, 2000, p. 11)

El conocimiento es una construcción permanente, en consecuencia, importa respetar que su impartición haga énfasis en el desarrollo de una didáctica de la historia que otorgue verdadera importancia a conceptos como Ciudadanía, Identidad, Nacionalidad y Memoria histórica, Es decir, que el estudio de lo colectivo y lo individual en su justa proporción sea tarea de los nuevos planes y programas de estudios para la formación del docente del siglo XXI, al servicio del conocimiento social y de una sociedad continuamente cambiante, es ese

el objetivo de la enseñanza de la historia que el Profesorado en CCSS en la UPNFM debe de cimentar en su currículo. Para lograrlo es preciso la creación de espacios formativos específicos en el Plan de Estudios relacionados con la didáctica de la historia.

2.4. Competencias Educativas

En este apartado, se caracteriza a nivel de antecedentes la adopción del Modelo Competencial adoptado por la UPNFM en la primera década del siglo XXI para sus trece carreras. Como se ha establecido anteriormente, los procesos de revisión curricular en la institución son continuos. Como lo establece Membreño:

[...] a finales de la década de los noventa se inició un proceso de desarrollo curricular, en el marco de los lineamientos para la evaluación de carreras dados por el Consejo Superior Centroamericano a través del Sistema de Evaluación de los Estudios superiores. La reforma curricular fue aprobada por el Consejo de Educación Superior en el año 2008 y puesta en ejecución en el año académico 2009 y con ella se planteó el mejoramiento del proyecto educativo de la institución, la renovación de las competencias didáctico-metodológicas y científicas. (2016, p. 229)

Por su parte, el nuevo modelo en adopción basado en Competencias es para la UNESCO un currículo que enfatiza los resultados complejos de un proceso de aprendizaje (es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que deben aplicar los estudiantes) en lugar de centrarse principalmente en lo que se espera que los estudiantes aprendan en términos de contenido de asignaturas tradicionalmente definido.⁷

⁷ Este Plan de Estudios se centra en el alumno y se adapta a las necesidades cambiantes de los estudiantes, los profesores y la sociedad. Implica que las actividades y entornos de aprendizaje se eligen para que los estudiantes puedan adquirir y aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes a las situaciones que encuentran en la vida cotidiana. Los currículos basados en competencias generalmente se diseñan en torno a un conjunto de competencias / competencias clave que pueden ser transversales y / o sujetas. (UNESCO-IBE, 2013, pp.12-13).

La Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM, como se ha establecido en la introducción del documento, suscribe su quehacer académico al Modelo Educativo por Competencias, instaurado en la última reforma curricular del año 2008, para hacer frente a los desafíos del sistema educativo que requiere de la articulación del proceso formativo coherente con las transformaciones curriculares en el nivel educativo superior.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, al promover una perspectiva diferente en el proceso formativo de los futuros profesionales de la educación, a través del desarrollo del enfoque por competencias en sus carreras de pre grado, asume como sistema de evaluación un proceso integral, permanente y formativo, que involucra las diferentes etapas y momentos de la práctica académica, conociendo y retroalimentando el progreso y desarrollo del nivel de logro de las competencias adquiridas por el alumno, lo cual involucra evaluar el saber, el saber hacer, el saber ser de forma integral y donde se contemple la visión de todos los actores involucrados en el proceso educativo y se establezcan y se consensuen desde el inicio del desarrollo del espacio pedagógico, los indicadores de logro y criterios con las que se evaluará al estudiante de acuerdo al contexto y las características particulares de dicho espacio. (UPNFM-CCSS PE, 2008, p. 26)

De acuerdo a Coll (1992) con el Modelo por Competencias toda iniciativa curricular podrá ser viable si es sustentada en políticas públicas congruentes con el cambio que deviene de su aplicación. En consecuencia, un currículo por competencias debe ser estructurado valorando las consideraciones o estándares internacionales, gubernamentales e institucionales, de esta manera, las competencias podrán ser organizadas de forma objetiva y coherente con la problemática nacional, regional o internacional para la cual debe ser implementada. En su instauración se consideró la transversalidad de las competencias para permitir la flexibilización del trabajo interdisciplinar y partiendo de la forma como se organizan las asignaturas y sus contenidos.

El currículo basado en competencias es un currículo que enfatiza los resultados complejos de un proceso de aprendizaje (es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que deben aplicar los estudiantes), en lugar de centrarse principalmente en lo que se espera que los estudiantes aprendan en términos de contenido de asignaturas tradicionalmente definidas. En principio, este Plan de Estudios se centra en el alumno y se adapta a las necesidades cambiantes de los estudiantes, los profesores y la sociedad. Implica, asimismo, que las actividades y entornos de aprendizaje se elijan para que los estudiantes puedan adquirir y aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes a las situaciones que encuentren en la vida cotidiana. “Los currículos basados en competencias generalmente se diseñan en torno a un conjunto de competencias clave que pueden ser transversales y / o sujetas.” (UNESCO-IBE, 2013, pp. 12-13)

Las competencias educativas pueden incorporar una variedad de elementos culturales, productivos, conductuales y actitudinales entre otros, pero es básico considerar:

-La capacidad de ejecutar una acción específica a partir de elementos teóricos convertidos en conocimientos. La facultad individual o colectiva de instrumentalizar los aprendizajes ante una situación determinada, denominada problema, sería el fin capitalizable de la competencia, sintetizada en la solución inteligible del problema.

-Estar sustentada en valores morales, que al concretarse en un ámbito profesional se transforman en principios éticos condicionantes del proceder o de las acciones.

Visualizar la transversalidad de las competencias es fundamental ya que, en el ámbito de la realidad, los problemas que pretenden ser enfrentados no se encuentran limitados a una especialidad curricular determinada en asignaturas específicas. El planteamiento de las competencias de cada asignatura debe tener una relación directa con la especificación de los contenidos, lo cual significa que los contenidos han de ser escogidos de forma pertinente a las competencias.

Desde el pensamiento complejo se propone que las instituciones educativas implementen la transdisciplinariedad en sus planes de estudio, buscando el entretreído de saberes en las diferentes áreas obligatorias y opcionales, lo cual es una necesidad para todo el proceso pedagógico, especialmente cuando el propósito es formar personas *competentes cooperativas*. La transdisciplinariedad se refiere a lo que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de todas las disciplinas. Tiene como fin la comprensión del hombre en integración con el mundo mediante la integración de saberes (académicos, científicos, poéticos, míticos, culturales, religiosos, filosóficos), métodos, perspectivas, valores y principios [...] (Tobón, 2005, p. 18)

Las competencias se encuentran supeditadas al contexto sobre el cual los facultativos deberán desarrollar su ejercicio profesional. Este nivel operativo se sustenta en dos elementos estratégicos que devienen de una selección de contenidos priorizados – integrados a los conocimientos –, y de los valores que establecerán límites éticos a las acciones que darán respuesta a problemas concretos. Para que el modelo funcione es prioritario que el docente eleve el grado de conciencia en los estudiantes, con el propósito de alcanzar niveles operativos eficientes, vinculando los conocimientos con la realidad y la percepción de beneficios.

[...] una competencia en el ámbito de la educación no es tan sencilla de definir. En una primera aproximación, diremos que concebimos una competencia como la inserción entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores, considerando un marco contextual específico. Es decir, no hablamos de competencias fuera de un marco sociohistórico determinado. (Pimienta, 2008, p. 24)

Las competencias determinan los aprendizajes esenciales por espacio formativo, además del tipo de acciones que han de tomarse frente a la naturaleza de las situaciones. Para

posibilitar este escenario es preciso atender los requerimientos propios de una infraestructura educativa (disponibilidad de recursos de aprendizaje y capital humano). En ese sentido, las competencias para ser algo más que una capacidad, deben implicar un desempeño y este a su vez requiere estar articulado a un saber conceptual y actitudinal transformado en herramienta. Un currículo debe estar relacionado necesariamente a una realidad, a una cultura específica, de lo contrario tendería a homogenizar diversas poblaciones que irreparablemente perderían su identidad.

Capítulo 3. Enfoques Teóricos

La adopción de los referentes teóricos, que sirven de base para configurar el área temática del problema de investigación principal de este trabajo, es una tarea cuidadosamente realizada debido a que distintas escuelas de pensamiento muestran coincidencia en cuanto a sus aproximaciones, metodologías de análisis y de resultados en relación con las políticas públicas y el rol del Estado. El estudio de los diferentes enfoques conlleva a establecer qué persiguen las políticas creadas, en términos de relaciones de poder, propósitos de los Planes de Estudios, con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el nivel de aceptación de esas políticas educativas y a quien potenciaron o no en definitiva la creación y/o conclusión de estas en cada revisión curricular a los contenidos programáticos del Profesorado en Ciencias Sociales.

Los postulados neomarxistas englobados en la Teoría Crítica -en el caso de la Escuela Morazánica ya aludida en este documento- apoyan en la reconstrucción del discurso de las políticas públicas educativas desde la década de los años noventa, fecha de su implementación, y, punto de partida de esta investigación.

Para Mansilla (2008), la Teoría Crítica de la modernización supone que la evolución contemporánea del Tercer Mundo puede ser interpretada como un proceso de modernización, moviéndose entre los polos de la tradicionalidad y modernidad. Pero circunscribe este modelo explicativo a la segunda mitad del siglo XX y no le otorga la característica de obligatoriedad. No se reconoce la vigencia de leyes forzosas de evolución histórica. Acepta la determinación de tradicionalidad y modernidad como los polos aproximados de un gran desarrollo de acuerdo con los rasgos distintivos y los indicadores recién mencionados para medirlos cuantitativamente, pero rechaza enfáticamente la identificación de modernidad con democracia o, aún peor, la equiparación de modernidad con una razón substantiva de carácter mundial. (p. 172)

[...] La teoría crítica es, en esencia, la crítica de la modernidad. En su variante de la Escuela de Frankfurt, la teoría crítica puede distinguirse de la teoría tradicional, según su propósito específico y práctico. Una teoría social es crítica en la medida en que busca la emancipación humana, es decir, «liberar a los seres humanos de las circunstancias que los esclavizan» (Horkheimer, 1982: 244). Esas teorías buscan explicar las circunstancias que esclavizan a los seres humanos y proporcionar las bases normativas para la búsqueda social que reduzca la dominación y aumente la libertad en todos sus aspectos...la «teoría crítica del desarrollo» se refiere a los enfoques que explican qué está mal en el actual orden social, identifica a los agentes del cambio social y proporciona metas prácticas para la transformación social. (Munck, 2010, p. 2)

La teoría crítica permite analizar la cercana relación entre el planteamiento de las políticas públicas en el mundo del capitalismo y el papel del Estado, al ser usadas las primeras como mecanismos de control para los ciudadanos. Los estudios de la dominación coercitiva del Estado continúan siendo punto de agenda en diferentes ámbitos académicos. En este debate encontramos los reportes del Centro para Estudios Latinoamericanos David Rockefeller, que advierten sobre las medidas que deben ser tomadas para evitar un descalabro social, a propósito de las políticas que adopta el Estado, es decir:

Un Estado debe tener ciertas capacidades para realizar determinadas funciones esenciales. Debe tener la capacidad de mantener la estabilidad macroeconómica y de garantizar el crecimiento económico, imprimir credibilidad a las promesas a largo plazo, y ejecutar y aplicar efectivamente esas políticas en el curso del tiempo, además de velar porque no sean manipuladas por intereses especiales. (BID, 2006, p. 142)

No obstante, en el sistema educativo las evidencias del abuso y la injerencia estatal son innumerables, y en el caso que ocupa esta investigación doctoral, la formación y enseñanza

en historia del Profesorado en Ciencias Sociales, es importante analizar la posición antagónica de los sectores que favorecen las posturas de los Estados neoconservadores y los regímenes autoritarios en contra de las áreas del conocimiento encargadas de realizar las críticas para impulsar el cambio en la sociedad.

Oppenheimer (2010), señala que las grandes universidades latinoamericanas están repletas de estudiantes que cursan Carreras humanísticas u otras que ofrecen poca salida laboral o están totalmente divorciadas de la economía del conocimiento del siglo XXI. Hay demasiados estudiantes universitarios latinoamericanos estudiando derecho, psicología, sociología, filosofía e historia, y pocos estudiando ciencias e ingeniería. Actualmente, 57 por ciento de los estudiantes de la región cursan Carreras de ciencias sociales, mientras que apenas 16 por ciento cursan Carreras de ingeniería y tecnología, según cifras de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con sede en Madrid. El número de graduados en ciencias sociales “aumentó espectacularmente” desde fines de los años noventa, afirma un estudio de la OEI. (p. 5)

La incomodidad de Oppenheimer por el estudio de las Humanidades, y especialmente el de la ciencia de la historia, es puesta de manifiesto en su obra ¡Basta de historias! En donde declara:

[...] la principal asignatura pendiente de nuestros países y la única que nos podrá sacar de la mediocridad económica e intelectual en la que vivimos: la educación. Este libro sale a la luz en momentos en que buena parte de Latinoamérica está festejando el bicentenario de su independencia. La obsesión con el pasado es un fenómeno característico de la región. Curiosamente, no ocurre lo mismo en China, India y otros países asiáticos y de Europa del Este, a pesar de que muchos de ellos tienen historias milenarias. Vale la pena entonces hacernos una serie de preguntas tan pertinentes como políticamente incorrectas: ¿es saludable esta obsesión con la historia? ¿nos ayuda a prepararnos para el futuro? ¿o, por el contrario, nos distrae

de la tarea cada vez más urgente de prepararnos para competir mejor en la economía del conocimiento del siglo XXI? (2010, p. 228)

Como respuesta a los fuertes señalamientos por el sostenimiento de los estudios de corte humanista en las universidades, resulta de enorme utilidad valorar los postulados de Gramsci respecto al papel que juega la educación en términos del control que ejerce el Estado, en este caso sobre los profesores que imparten los currículos de historia:

[...] en cuanto al sistema visible de la educación, el planteamiento de Gramsci no significa que la educación escolar y universitaria sean irrelevantes en el contexto de la estrategia de la educación orientada hacia el pensamiento crítico. Se trata más bien de innovar los métodos, contenidos y organización del estudio, en consonancia con lo siguiente: una vinculación más estrecha entre la escuela y el trabajo, y entre la teoría y la práctica; una creciente atención a la historia de la organización del trabajo y de la cultura, y por consiguiente un mayor interés en el estudio de la "fortuna", es decir, las diferentes interpretaciones de los clásicos y las teorías; y en último término, pero no de menor importancia, un debate abierto sobre los objetivos de la educación y los valores en que se basa la acción educativa en una sociedad determinada. (Monasta, 2001, p. 11)

De acorde a los planteamientos del análisis discursivo de Gramsci el currículo juega un papel fundamental en la creación de una conciencia de lo que significa ser docente. En una lectura cuidadosa de los Planes de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales puede apreciarse como sus postulados se encuentran presentes en el discurso empleado por los creadores de los Planes de Estudios de 1991 y 1993, en el área de historia, de tal forma que Gramsci como referente resulta imprescindible para el estudio de los contextos sociopolíticos que determinan la conformación del currículo.

Asimismo, otro de los referentes teóricos de los cuales se auxilió esta investigación es la aludida Teoría de la Complejidad de Morin (1998), debido al carácter interdisciplinario de la

Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales. La interdisciplinariedad planteada por Morin es fundamental para el reforzamiento, a través del currículo y de las políticas educativas, de las categorías Identidad Nacional, Memoria Histórica y Formación Ciudadana; ello implica necesariamente la conjunción de diferentes saberes y actores involucrados en el ámbito educativo hondureño para alcanzar la tolerancia necesaria y prepararse para renovar el sistema de formación y la enseñanza superior en Honduras.

El pensamiento de Morin, quien ha logrado articular la idea del todo y la utilidad de la ciencia para el desarrollo del hombre, es más que obligado de aplicar en este estudio porque “La indagación sobre el significado y los alcances de la complejidad se presenta hoy día como un reto para la ciencia y la filosofía y la universidad debería ser el entorno natural para pensar sobre estos temas” (López, s/f, p. 100).

En cuanto a la Escuela de los Annales, uno de los aspectos innovadores de la Escuela de los Annales de Marc Bloch y Lucien Febvre, a partir de los años 30, habrá sido reabrir la historia al presente [...] Bloch al definir la metodología de la disciplina histórica insiste sobre el vaivén constante entre pasado y presente: “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado” (Dosse, 2012, p. 121).

Reformar el pensamiento implica, para teóricos de la Sociología de la Educación como Durkheim (2003) entrar al análisis de los sistemas educativos de las sociedades anteriores y actuales, proceso que el mismo reconoce como muy complejo de comprender puesto que esos sistemas son producto de la sociedad en su totalidad. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno de que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. (pp. 57-58)

El abordaje de los procesos históricos de manera objetiva, con enfoques completos e integradores son las metas, como lo establece Durkheim, que se han fijado los profesores de historia para romper las barreras de la enseñanza de la historia, limitada su enseñanza hacia solo un sector de la sociedad y con enfoque historizante.⁸ Frente a esta situación, es deseable que las políticas educativas que se propongan contribuyan a que la formación y la enseñanza en historia sean vistas con más interés para incidir positivamente en todo el sistema educativo nacional.

Tabla 3

Enfoques teóricos

Exponentes	Campo de Influencia	Teorías y Conceptos
Escuela de Frankfurt Gramsci	Fenómenos de Alienación, Negación a la Identificación de Modernidad con Democracia Historia Total, Vínculo con el Presente	Continuidad a la Escuela del Materialismo Histórico: Neo Marxismo
Le Goff	Carácter Científico y Utilitario de la Historia	La Nueva Historia Historia de las Mentalidades
Durkheim	Desarrollo Histórico de los Sistemas Educativos	Sociología de la Educación
Febvre, Bloch	Trabajo del Historiador	Escuela de los Annales Método Comparativo
Lombardi	Currículo Enseñanza de la Historia	Didáctica de la Enseñanza de la Historia
Pages	El Rol del Docente	Didáctica de las Disciplinas Sociales
Apple	Conflictos Ideológicos	Educación y Sociedad
Morin	Interdisciplinariedad	Teoría de la Complejidad

Nota: Elaboración propia.

⁸ La historia llamada tradicional o historizante se caracteriza por ser primordialmente una historia narrativa de acontecimientos diplomáticos y políticos. Bloch y Febvre, mediante el análisis de los documentos, buscarán superar ese enfoque a través del estudio de una historia total de las sociedades y de la reconstrucción empírica del hecho histórico por los historiadores.

Como se analizó en los párrafos anteriores, con el análisis de estos modelos teóricos, que han pretendido ser una respuesta al problema de la importancia que reviste el estudio de los estudios humanísticos, en este caso los estudios históricos, se ha pretendido evidenciar la necesidad de estudiar los desafíos que enfrenta desarrollar los currículos para la enseñanza de la historia en la educación superior y la necesidad de que, a partir de los análisis de los mismos, se diseñen e implementen políticas educativas que refuercen el estudio objetivo del pasado, que tomen en cuenta las valoraciones no de actores e instituciones desvinculados del quehacer pedagógico, que sobrepasan las capacidades estatales, requeridas para su efectividad, sino que de quienes, a razón de lo expuesto por los teóricos aludidos en esta investigación, hacen posible que en el aula que las políticas funcionen; es decir, los docentes a cargo del desarrollo del acto educativo en la sociedad.

En palabras de Apple (et al., 2005), "Puesto que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, un *curriculum* democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista" (p.30).

Capítulo 4. Reformas, Educación y Globalización en América Latina

En Latinoamérica, una región en permanente construcción, la preocupación por el estado de la educación en sus diferentes niveles ha tomado mayor auge a partir de la aplicación de la propuesta neoliberal que reformó el escenario educativo en la última década del siglo pasado. Analizar los efectos de la reforma educativa en la región, no solo para la década de los noventa sino también para el estudio del futuro educativo inmediato, es una actividad constante por parte de académicos, financistas y políticos interesados en analizar los efectos que las medidas de corte neoliberal causaron y que ineludiblemente debido a la competencia desatada por el nuevo modelo económico imperante desembocaron en modificaciones de los sistemas educativos, a todo nivel.

Una mirada a la década de los noventa muestra a Estados Nacionales como Chile, México y los países ligados al Mercosur aceptando la implementación de las Reformas Educativas urgidos por entrar en el proceso de globalización económica. Los efectos de las reformas del siglo XX, a más de tres décadas, siguen influenciando notablemente el espacio latinoamericano. Puntualmente, el sistema educativo superior como ya se ha establecido anteriormente continúa afrontando los efectos de las políticas educativas que permitieron el auge acelerado del sector privado, en el proceso por controlar y dominar los servicios educativos de la educación. La presión que supone la nueva oleada de cambios en Latinoamérica es hoy aún más significativa y alarmante en términos de equidad, calidad y acceso también a ese nivel educativo.

García Guadilla (2003), señala que la nueva generación de reformas está dando paso “a la emergencia de una vigorosa globalización del conocimiento, un mercado educativo sin fronteras, nuevos proveedores y, con ellos, nuevos modelos de ofertas educativas. Esta nueva situación, muy competitiva internacionalmente, puede ser amenazadora para nuestros países si se descuida el calibre de su alcance” (p. 1).

Si observamos la relación de la dinámica del crecimiento de las matrículas en el sistema de educación superior de la región con la tasa de matrícula que dio lugar a los modelos de *acceso universal*, el de *masas*, que es el mayoritario pues está en 12 países, y el de *elite* que se desarrolla en 7 países, tendremos claro el porqué del crecimiento acelerado de los establecimientos de educación superior en el sector privado pues sus cifras son contundentes y contrastantes: a inicios de la década de los sesenta el 20% del sector privado solo se contabilizaba para Brasil, Colombia y Chile, 20 años después, el resto de los países del área lograron esa misma cifra, pero los tres primeros sobrepasaban al doble ese porcentaje.

García Guadilla (2003) puntualiza que no obstante el triunfo y avance del sector privado en el plano educativo, fue gracias al esfuerzo e interés del Sistema Educativo Público que el número de los programas a nivel de postgrado se incrementaron hasta un 75% principalmente en las maestrías. Sin embargo, se evidenciaron las enormes diferencias regionales existentes debido a que Brasil y México tenían el 71% de la matrícula total a ese nivel.

Es un hecho que la reforma fue diseñada por los organismos financieros internacionales con una visión homogenizada de los países a los que fue dirigida y que en ese contexto solo se logró potenciar, en definitiva, al empresariado involucrado en ese rubro generando consecuentemente más polarización, mayor exclusión y por ende el debilitamiento permanente del Sistema Público Educativo y sus defensores permanentes: El profesorado.

Indudablemente, la comercialización indiscriminada de la educación ha dado paso a la aparición de las universidades virtuales y corporativas y a los sistemas de educación a distancia que son una seria amenaza para el modelo educativo universitario tradicional. En cuanto a los procesos de globalización relacionados con la educación superior, estos se dieron en el contexto de los acuerdos económicos, siguiendo el esquema de regionalismo abierto, promoviendo la integración regional

y subregional. Entre los diferentes bloques subregionales existentes, el MERCOSUR (Mercado Común de los países del Sur) y el TLC (Tratado de Libre Comercio de Norteamérica) fueron los que llevaron a cabo explícitas políticas de integración en el nivel de educación superior. Sin embargo, el impacto que han tenido estas actividades no ha sido muy alentador en ninguno de los dos casos. (García Guadilla, 2003, p. 3)

En todos los países, con o sin reformas, el panorama de las Instituciones de Educación Superior es inquietante, pues les toca competir en desigualdad de condiciones y en muchos casos ni sus sistemas de acreditación han logrado superar los problemas de burocratización, y sus formas de organización registran resultados por debajo del nivel estipulado en sus Programas Operativos Anuales.

Sin lugar a discusión se puede afirmar que la globalización ha impactado en las universidades de Latinoamérica en sus políticas curriculares a través de la mercantilización de estas, pues sus programas académicos están pensados en términos de mercado y solo responden a las corporaciones que las impulsan.

En *El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe*, López Segre (2003) realiza un profundo estudio al impacto que el nuevo modelo económico de la última década del siglo XX obligó al recorte de partidas presupuestarias de los Estados Nacionales, en franca oposición con la propuesta de la UNESCO: La educación para todos a lo largo de toda la vida.⁹

⁹ La educación transforma vidas y ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO, consistente en consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad. La UNESCO es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación. De hecho, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. La hoja de ruta para la consecución de este objetivo es el Marco de Acción de Educación 2030 (FFA, por sus siglas en inglés). (UNESCO, 2021, párr. 1-3)

Trascendentes valoraciones para el análisis de esta problemática como las de Brunner (1998), son debatidas ampliamente puesto que Brunner reconoce que existen varios factores a los cuales puede atribuírseles la situación de la educación al afirmar que:

[...] no es raro que el principal problema o debilidad de la tesis de los ‘grandes efectos’ radique en atribuir a la globalización –como contexto de trasfondo– ser causa inmediata de una variedad de consecuencias en el campo de la educación o de la política educativa, consecuencias que sin duda son de muy disímil origen. Estar en el trasfondo no es causar algo, en efecto. Así, por ejemplo, la descentralización educacional puede obedecer a muy diversas causas y seguir trayectorias nacionales diferentes en distintas sociedades. (Brunner, 2001[b] (López Segrera, 2003, p. 41).

Sin embargo, López Segrera (2003), considera por su parte que [...] el modelo neoliberal, en lo que a las universidades se refiere, implica lo siguiente: la universidad contrata con el Estado, con las empresas y con los padres de familia que tienen capacidad de pagar la educación de sus hijos. Todos exigen “niveles de excelencia” en conocimientos y saberes útiles a los mercados, y procuran no rebasar la demanda con sobreofertas de egresados que abatirían los sueldos y empleos.

Esta nueva universidad neoliberal tiene una política llamada “humanitaria” mediante la cual fundaciones públicas o privadas ofrecen becas o créditos a los estudiantes pobres que no pueden costearse sus estudios. “Si el concepto de universidad neoliberal pone el acento en lo público y en lo privado, el concepto de capitalismo universitario destaca la transformación de las actividades universitarias en mercancías” (González Casanova, 2001:102) como se citó en López Segrera, 2003 (pp. 41-42).

Como resultado de la globalización Latinoamérica se encuentra inmersa en lo que no es más que el grave proceso de desinversión en educación; y el debate trasciende aún más cuando surgen los cuestionamientos sobre el papel que juegan las universidades y sus comunidades académicas en el presente siglo. Ante el silencio de un importante sector universitario,

estudiosos de renombre vuelven la vista al pasado y encuentran en el Movimiento de Córdoba¹⁰ el elemento clave para entender cuál es el problema de las universidades latinoamericanas hoy.

Para Tünnermann (2008) la respuesta a esta problemática es crear un modelo de reforma propio, autentico y más humanizado dentro de un mundo dominado por el gran capital.

Gentili (2008) ve igualmente en la Reforma de Córdoba el camino a seguir para oponerse a quienes han guiado las universidades hacia la privatización sin tomar en cuenta las particularidades de cada sociedad. (p.38)

Adicionalmente, Gentili puntualiza en la forma como los sectores conservadores en América Latina y el Caribe han ido sistemáticamente modificando, a través de `reformas estructurales', el acceso y la permanencia a una Institución que lideró la defensa de la educación pública en el siglo anterior y como la pasividad de una izquierda acomodada olvidó que cambiar a las universidades significaba cambiar a la sociedad. (p. 41)

Es un hecho que La Reforma de 1918 en Córdoba cambió el rumbo del sistema educativo superior en la región a principios del siglo pasado. Más de 100 años después, las naciones urgen que las universidades construyan una Memoria Histórica y una Identidad general y particular de las sociedades latinoamericanas, tarea que solo puede ser llevada a cabo desde los espacios universitarios retomando los elementos de justicia y libertad enarbolados en Córdoba.¹¹

¹⁰ La Reforma de Córdoba trajo a las Universidades latinoamericanas la autonomía universitaria, como su fruto más preciado. Su conquista ha sido fundamental para el desenvolvimiento de las universidades. En cuanto a la "función social" de la Universidad, por la cual abogó el Movimiento, la elección de las autoridades universitarias por la propia academia y el cogobierno son postulados que hoy están consagrados en las leyes y estatutos universitarios de la región. (Tünnermann, 2008, p. 17)

¹¹ Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de Córdoba el 21 de junio de 1918: *Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los*

Puiggrós (2001) plantea que el impacto de la globalización en América Latina ha abierto aún más la brecha de la desigualdad y la exclusión va en aumento gracias a las políticas neoliberales igualmente en el sistema de educación superior.

La intención de los estrategas del “ajuste” ha sido desviar fondos de la educación superior y media hacia las políticas compensatorias, aduciendo un argumento, a nuestra manera de ver, insostenible: que no es justo invertir en educación superior cuando existen ciudadanos que no han terminado la educación básica. Ese razonamiento contiene una idea de la educación como un elemento del mercado, antes que como un bien social. La sociedad no puede prescindir de los productos de la universidad, profesionales, técnicos, investigadores, investigación y desarrollos tecnológicos, arte, etc. Retirar el financiamiento estatal a la educación superior en los países latinoamericanos [...] es un razonamiento sesgado por una concepción libremercadista, riesgosa para la reproducción de la sociedad [...] Una política educativa democrática debe sostener, mejorar y transformar los sistemas de educación pública en su conjunto, y complementariamente establecer nuevos pactos con el sector privado, adecuados a las demandas de cada región. (p. 20)

Cabe mencionar que esta problemática también es planteada por Torres (2001) quien comienza realizando un rastreo de la homogenización de las políticas educativas en el marco de las reformas liberales de finales del siglo XIX, de los modelos educativos desarrollistas del siglo XX, los avances en el marco de la guerra fría, registrados por la UNESCO, y la recaída en la década de los noventa con las Políticas de Ajuste Estructural de la economía (PAE).

Para Torres (2001), el fin del siglo en la educación latinoamericana está marcado por la globalización de la educación y la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo en educación, y es precisamente esta agenda la que marca “los modelos educativos, el

dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos. Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. (Sader et al., 2008)

financiamiento de la educación, o las grandes líneas directrices de la política educativa” (p.28).

La necesidad de analizar la situación de la educación pública de Latinoamérica para comprender los cambios educativos en el siglo XXI, son dos de las bases con las que se construyó el estado de la cuestión de esta investigación, con el claro objetivo de conocer el nivel de impacto de las estrategias curriculares y los marcos de políticas públicas en Honduras, de ahí la intención de realizar esta aproximación teórica partiendo de aspectos tales como “los patrones de transformación de la educación [...] formación de política pública, así como las estrategias curriculares, de formación docente, [...] y los grandes principios directivos de enseñanza-aprendizaje y su práctica” expuestos por Torres. (p. 28)

Siguiendo este esquema de análisis, se enuncian los referentes de las reformas educativas que se han realizado a partir de la última década del siglo XX hasta la actualidad y que han sido evidenciados en las estrategias de política educativa curricular:

a) Las políticas internacionales tendientes a la equidad educativa, a partir del análisis social, económico y productivo - tecnológico que inducen a realizar adecuaciones pertinentes al contexto, como se manifiesta en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990, la cual fue retomada en el Diseño Curricular para la Educación Básica de Honduras en 2003 buscando cumplir con el compromiso mundial en relación a “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad., atender prioritariamente el aprendizaje., ampliar los medios y el alcance de la educación básica., mejorar el ambiente para el aprendizaje, fortalecer la concentración de acciones“ (DCNEB-Segundo Ciclo, s/f, p. 11).

b) Los cambios políticos gubernamentales que tratan de ajustar el currículo a una realidad concreta, implícita en los llamados planes o programas de desarrollo a ser concretados en plazos que superen los períodos de gobierno; como lo fue el Enfoque Sectorial en Educación

comprendido en la Estrategia para Reducción de la Pobreza 2004 y con el que se perseguía entre otros aspectos:

-Cambiar la orientación y contenido de algunos de los programas "tradicionales" de la estructura presupuestaria de la SE (Secretaría de Educación), para vincularlos más estrechamente con la política de gobierno de impulsar acciones referidas al combate de la pobreza.

-Modificar enfoques y metodologías de cálculo para hacer proyecciones financieras, que incorporen aspectos de modernización de la gestión.

-Mejorar la calidad educativa para garantizar un efectivo control de gestión y seguimiento de presupuestos, metas de gestión y metas técnico-pedagógicas.

-Considerar como indicadores, además del "menú tradicional y reducido": la calidad de los contenidos y experiencias de aprendizaje diseñadas por el sistema formal oficial; el desempeño pedagógico del docente; la calidad y el uso de los materiales educativos; el estilo de gestión; y el nivel y tipo de participación de los diversos actores involucrados." (Secretaría de Educación - Honduras, 2004, p. 34)

c) Las transformaciones institucionales o reformas que procuraron ajustar el currículo a la nueva realidad corporativa, que sustentada en el contexto nacional e internacional tenía el propósito de asumir una mayor especialización o profesionalización en sus educandos; como sucedió en la transformación acontecida en la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en 1989.

Como puede observarse, se han realizado importantes esfuerzos por avanzar en el fortalecimiento del sistema educativo, sin embargo, en Honduras al igual que en el resto de América Latina el papel de la educación y sus procesos de cambio no han sido abordados con la relevancia que merecen.

En ese sentido, Bonal (1998) señala que “la interpretación de cómo cambia la educación pocas veces está incluida en las propias formulaciones teóricas y debe ser deducida a partir de los argumentos básicos de cada teoría” (p. 185).

Al respecto Apple (1993) plantea:

Pretender modificar el sistema de pensamiento implica mover las estructuras apegadas por décadas a tradiciones establecidas que actualmente no responden a la evolución de la sociedad. Esa tarea se vuelve compleja porque la educación “es el campo de batalla donde se desarrollan estos mismos conflictos ideológicos. Se trata de uno de los lugares más importantes en que los diferentes grupos, con sus diferentes concepciones políticas, económicas y culturales, intentan dar una definición de cuáles han de ser los medios y los fines socialmente legítimos para una sociedad” (p. 31).

Los planteamientos de ambos teóricos son fundamentales en esta investigación, debido a que una transformación implica proponer al estado una revisión que refleje la enorme importancia que reviste impulsar las cátedras de historia en los procesos de construcción democrática, reforzar variables como ciudadanía, identidad nacional y aprecio por lo propio a través de la recuperación de la memoria histórica nacional, elementos que provocan no pocos disensos entre los actores involucrados en su discusión y aprobación que privilegian el desarrollo de estudios históricos de corte positivista.

García (2002) ha evidenciado su preocupación por el poco estudio de la historia propia cuando señala que “... pocos trabajos pasan más allá de la descripción para construir proyectos críticos. Esto se debe, en parte, a las condiciones en que producimos conocimientos y, separadamente, pensamiento crítico aleja a las sociedades latinoamericanas del estudio de su realidad” (p. 55).

En el caso de la ciencia de la historia, la falta de políticas públicas que fortalezcan una aproximación crítica, la lenta creación y reestructuración de currículos para el abordaje de los problemas históricos de la sociedad, y la endeble importancia de la disciplina dentro de los sistemas educativos nacionales, son tópicos de interés para especialistas en la historia de los movimientos educativos en América Latina como Weinberg (1985), de quien sus reflexiones son aplicables en todos los niveles y campos del sector educativo.

Durante muchos años hemos predicado la urgente necesidad de reconsiderar y superar cuanto antes la elemental enumeración cronológica, la descripción pueril, el relato ingenuo de biografías de educadores, la nebulosa seudofilosófica, o en el mejor de los casos, las interpretaciones mecanicistas y simplistas, cuando no malévolamente sectarias y francamente tendenciosas. Más aún, hemos insistido en la necesidad de entender el desarrollo del proceso educativo, en sociedades diferentes y a través del tiempo, como una variable interviniente de un proceso complejo de dimensiones plurales: económico-social -político- demográfico-cultural; vale decir, por tanto, la variable educación no es tan independiente como se cree ni tampoco tan dependiente como para justificar inercias. (p. 16)

Señalamientos como los de Weinberg resultan más imprescindibles de analizar para el área de las humanidades debido a que conminan al profesor, conocedor de esta realidad por la naturaleza de su formación, a abandonar la zona de estatismo en la que se encuentra, a trabajar en equipo con quien contribuya a atender lo particular y lo diverso, para dar el salto requerido y dinamizar el proceso de la formación del profesorado a través de una enseñanza crítica de la historia para desarrollar empatía, solidaridad y conciencia colectiva apreciando lo propio y lo diverso de cada sociedad.

En varios países esta inquietud por comprender el pluralismo del proceso educativo no es característica solamente del sector público; es evidente que el sector privado se muestra interesado en esta problemática. Diferentes informes, involucrados con el mejoramiento

de la calidad en educación, establecen la necesidad de “promover el debate informado y buscar consensos entre actores sobre mecanismos y estrategias viables para mejorar la enseñanza y los aprendizajes, a través de mejores políticas y prácticas educativas” (FEREMA, 2017, p. 4).

En ese sentido, la tarea de lograr ese mejoramiento solo puede lograrse si se toman en cuenta dos momentos:

a) Contar con currículos educativos dinámicos, pluralistas, y equilibrados coadyuva a la implementación de leyes orientadas a lograr que las poblaciones dispongan de historias locales fidedignas para enfrentar la profunda crisis identitaria que, en las últimas décadas, ha conducido a que diferentes naciones vulneren y pierdan elementos fundamentales como su capital cultural y la base de una Identidad Nacional sólida.

b) Que los currículos como los anteriormente enunciados sean eficaces. Las instituciones educativas tienen la obligación de cumplir con la función constitucional de fortalecer la formación ciudadana a través de planes y programas de estudio acordes a las necesidades del siglo XXI.

Para López (2007) la labor sigue pendiente dado que “las sociedades están en transformación constante. Son dinámicas, avanzan y retroceden en sus logros, y esas transformaciones siempre significaron, además, un gran desafío para quienes tienen la tarea de educar” (p. 11).

En esa línea de pensamiento, la UNESCO (2016) también se han pronunciado con relación a lo importante que es apoyar la Educación Ciudadana Mundial (ECM) para el equilibrio social. Con el objetivo de formar estudiantes que sean ciudadanos de los mundos comprometidos y responsables y que crean en la justicia y en la equidad, la ECM se basa en enfoques educativos mundiales previos que incluyen educación en derechos humanos, educación

para la paz y educación sobre el medio ambiente y la sostenibilidad. Como tal, la ECM es clave para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda Educación 2030.

[...] En lo que se refiere a su aplicación, la ECM puede adoptar diversas formas en la educación formal y no formal. Dentro del entorno escolar, el contenido se suele integrar en las asignaturas convencionales. Dada la dimensión social de la ECM y su estrecha vinculación con la educación cívica y ciudadana tradicional, el contenido se integra con mayor frecuencia en las ciencias sociales. La ECM también puede integrarse de forma transversal, sin vincularla con una asignatura (o asignaturas) específica, sino repartiéndola en todo el currículo. (p. 6)

Como tal, la ECM es clave para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda Educación 2030. En ese sentido, Browes (2017) señala que:

La ECM puede integrarse de varias maneras. Teniendo en cuenta sus vínculos con varias asignaturas "tradicionales" y el hecho de que incorpora enfoques educativos adjetivales previos, quizás se espere encontrar los elementos centrales de la ECM en los currículos a nivel mundial. Al realizar un seguimiento de la ECM, se espera que los países evalúen el contenido actual, tomen conciencia del contenido faltante y fortalezcan y agilicen la adopción de la ECM para integrarla en todos los niveles de forma clara y completa. (p.7).

No obstante, y a pesar de que Browes considera que es factible que autoridades y sistema educativo puedan integrar la educación en ciudadanía en sus planes de estudio, no deja de reconocer que el proceso de verificación y medición de resultados puede resultar una tarea no muy sencilla de realizar, sin embargo, llevarla a cabo es un imperativo a nivel mundial.

Con el fin de lograr esos objetivos en América Latina se desarrollan esfuerzos para evidenciar la necesidad de crear políticas públicas educativas que refuercen e impulsen procesos de formación ciudadana, igualdad en inclusión desde la educación.

Indudablemente, como lo plantea Bravo (2007), los campos académicos de las humanidades son propicios para el desarrollo de esa función:

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales deben crear espacios para la discusión y el análisis de los grandes temas del presente que permitan desarrollar en los alumnos y alumnas conciencia histórica, capacidad de plantear y argumentar sus ideas y opiniones, de empatizar con el otro y reconocerlo como un igual, de actuar en función de lo que piensa y siente. Es decir, las capacidades para construir memoria, identidad y participar desde su reconocimiento como sujeto histórico y social. (p. 384)

En un estudio reciente, Argueta (2019) señala que el ideal de equidad en la educación exige el planteamiento de un problema más profundo que consiste en evaluar si los supuestos y principios básicos, sobre los cuales deben organizarse las instituciones sociales y construirse las democracias, efectivamente se cumplen o son solo ficciones que lejos de ser positivas en realidad únicamente representan un discurso vacío y un engaño para las sociedades. Más aún, “debe hacerse una profunda evaluación de las nociones fundamentales que idealmente protegen las esferas pública y privada como lo son la libertad y la igualdad” (p. 36).

La equidad en la educación, sin embargo, está entretrejida en el ámbito de las ideas y la teoría, así como en la práctica de las políticas educativas y de cómo efectivamente nuestros sistemas educativos generan condiciones favorables para el fortalecimiento de las democracias o por el contrario, reafirman sistemas perversos sustentados en los privilegios que refuerzan las diferencias socioeconómicas, jerarquizando y discriminando a grupos sociales por su pertenencia étnica, condiciones de género o grupo etario. Al igual que en el resto de Latinoamérica, en Centro América los centros educativos del nivel superior son los llamados a cumplir con este reto, dado que son los formadores de quienes educarán a la

población estudiantil en los niveles básico y medio, tarea claramente estipulada en las reformas recientes que les han conferido esa misión.

A nivel de Centroamérica se observa una tendencia generalizada en las últimas décadas, de elevar la formación de docentes de primaria del nivel secundario a nivel terciaria. Honduras es uno de los pocos países en donde los maestros se han estado formando en el nivel medio y los nuevos retos que plantea la educación, requieren de la formación de un nuevo docente con una mejor preparación científica, tecnológica y de proyección social...Por lo tanto frente a los nuevos retos que plantean los sistemas educativos en el mundo moderno y la urgente necesidad de atender las demandas de la educación básica del país, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica junto con las Escuelas Normales dieron origen al nuevo proyecto de formación inicial de docentes a nivel universitario. (Salgado, 2004, p. 51)

Iniciativas como estas deben continuarse y ser orientadas al mejoramiento de los campos de estudios específicos y en los espacios encargados de la formación en valores ciudadanos también al más alto nivel educativo en Honduras. La globalización y su impacto en América Latina presupone un desafío enorme para las Universidades; y si bien es cierto el combate a la pobreza en nuestros países es uno de los elementos que más atención recibe de diferentes sectores con intereses diversos, no todos los esfuerzos van encaminados a reducir los efectos negativos en la educación.

En primer lugar, es evidente que la variable pobreza ha sido usada tradicionalmente por las elites políticas regionales como punto de partida en el lanzamiento de costosas campañas proselitistas que reiteradamente vinculan la idea del desarrollo económico de un país con quiméricos programas de asistencialismo social, que forman parte de más del 50% de la agenda económica del futuro gobernante que regirá el país durante cuatro o seis años según sea el caso.

En segundo lugar, existen importantes grupos que controlan la economía nacional desde la esfera de la inversión privada y son los responsables de mantener el statu quo en línea con sus intereses. En tercer lugar, los grupos de oposición al interno de la nación como los partidos políticos buscan validar sus posturas ideológicas junto con las organizaciones de sociedad civil, especialmente las de derechos humanos que aspiran a convertirse en los fieles de la balanza haciendo en la mayoría de los casos frecuentes sugerencias y denuncias para combatir este flagelo.

Finalmente, los organismos financieros internacionales que son los encargados de otorgar los desembolsos económicos, razón por la cual dictan las pautas de que, cuando, como y adonde deberán ser colocados sus recursos sean estos fondos en calidad de préstamos o donaciones de apoyo para la región.

Expertos como Puiggrós (2002), Gajardo (1999), y García (2002), han realizado importantes trabajos en diferentes ámbitos, acerca del modelo neoliberal y su impacto sistemático en el alarmante nivel de desigualdad mundial; esas investigaciones han producido importantes argumentos que hoy mantienen abiertos sendos debates académicos.

Como resultado de lo anteriormente señalado, conviene subrayar que en investigaciones como *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)* (Dubet, 2015) establece que concurre hoy -aunque en la década de los ochenta algunas naciones del primer mundo ya lo hicieron-, una tendencia mundial encaminada a que los ciudadanos dejen de ser políticamente correctos con los sectores menos favorecidos de la sociedad, porque los mismos han sido abusivos con quienes fraternalmente les han protegido, se asume que el declive económico de los sectores antiguamente solidarios obedece a *la extensión de un mercado mundial y al peso de una economía financiera fuera de control*, sin embargo se plantearon dudas que apuntan a dar peso a la postura de que quizá no solo es culpable el modelo económico en boga.

Cabe preguntarse si la profundización de las desigualdades no es producto del debilitamiento de la solidaridad. Al sentirnos cada vez menos solidarios, aceptamos las desigualdades que no nos incumben directamente y hasta las deseamos porque nos protegen de los otros que son percibidos como amenaza y riesgo...No se trata solo de que las desigualdades y las crisis económicas afecten los lazos de solidaridad; la cuestión también es -acaso especialmente- que la debilidad de esos lazos explica la profundización de las desigualdades. (p. 15)

El problema de la desigualdad de oportunidades desde luego llega a todos los ámbitos de la sociedad y el educativo no es la excepción. Resulta inquietante observar que a pesar de los esfuerzos que se realizan por reducir los altos niveles de analfabetismo en la región, todavía hay mucho por hacer.

En este sentido, Reimers, entrevistado por Graciela Cordero para Redie, señala como procesos que impiden la igualdad de oportunidades para los niños de los países más pobres:

[...]el hecho que solo pocos de ellos acceden a fondos particulares (de sus padres), la brecha económica de los establecimientos formativos (los maestros tienen mayores expectativas de lo que son capaces de hacer sus estudiantes con recursos), la discriminación racial que siempre está presente en la sociedad y la diferencia en el uso de los recursos de la educación pública (la zona urbana es más asistida en relación a las escuelas del área rural); todo este conjunto agrava el problema de la desigualdad en la educación. Aparejado a todo lo anterior no debe obviarse “el hecho de tener un calendario escolar único, enseñar una lengua “nacional”, presentar una curricula con referentes concretos que son más cercanos a ciertos grupos de niños y ajenos a otros y manejar una forma única de trabajo en el aula, son otros tipos de influencias que afectan la equidad de oportunidades educativas” (Cordero, 1999, p. 6).

Ante este panorama la pregunta obligada es, de qué manera la variable educativa puede y debe contribuir eficazmente a reducir la grieta excluyente en la sociedad latinoamericana.

El abordaje que realiza Plá (2014), involucrado en el estudio de la teoría y la investigación en la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales, resulta invaluable para el desarrollo de investigaciones que buscan la recuperación de la memoria histórica y la creación de una identidad nacional *incluyente y equitativa* en Honduras a través de la cátedra de Historia. Para Plá las investigaciones sobre exclusión e inequidad en educación han estado muy relacionadas con los parámetros que dictan las entidades mundiales.

Gentili (2008) por otra parte sostiene que “Por diversos motivos, y a noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba, la delantera en la formulación de propuestas de cambio para las universidades latinoamericanas la siguen detentando los sectores más conservadores y tecnocráticos de nuestras sociedades” (p. 42), y que eso refuerza las

desigualdades; por lo que es obligado un estudio de reformas, políticas y curriculum para establecer, desde los antecedentes, el panorama pedagógico antes y después de las reformas educativas de los noventa del siglo XX en Latinoamérica y de la misma forma para el caso hondureño.

No obstante, realizar el estudio de la situación educativa de Honduras, antecedente fundamental en el desarrollo de este tipo de investigaciones, es una tarea ardua pues el país no cuenta con suficientes datos para ilustrar su evolución en Educación. Para ilustrar mejor esta realidad, Gajardo (1999), en su trabajo sobre reformas educativas en América Latina, muestra el año en que se implementaron algunos cambios en el ámbito educativo y los grados en los que se aplican las pruebas y el gasto público corriente según nivel de educación en 1991 en Honduras.

Llegados a este punto, es importante recordar que son varias las naciones que enfrentan este mismo problema y que en países que cuentan con estudios y estadísticas para analizar sus políticas educativas, los debates y retos sobre el quehacer de la escuela en la construcción de la visión de lo que quieren lograr con la educación siguen siendo enormes.

Para ilustrar mejor, en Brasil la presión para que los gobiernos reconozcan la necesidad de incorporar a los diferentes actores en la tarea de evitar el aumento de la marginalidad en la sociedad ha conducido a que, importantes teóricos como McCowan (2011), destaquen el papel de la Escuela en el proceso de lograr la meta por elevar el desarrollo de la sociedad.

Los objetivos deben surgir de la naturaleza de los procesos educativos y ser coherentes con ella, y los profesores y aprendices deben participar en su elaboración. Es absolutamente correcto tener objetivos educativos como la alfabetización, la competencia financiera, la conciencia de la historia de la comunidad y el mundo, etc. (p. 8)

Sin embargo, McCowan, especialista en educación con inclusión y derechos humanos, se muestra sorprendido por el hecho de que a pesar de la gran cantidad de literatura existente sobre el derecho a la educación que existe en Brasil, las discusiones sobre el tópico resultan ser muy escasas. En el caso de Honduras la situación, a diferencia de Brasil, estriba en el hecho de que la literatura no sobreabunda, pero las discusiones sobre un tópico como lo es la desigualdad y el rol que juega la variable Identidad Nacional son permanentes entre los investigadores sociales quienes parecen saber que significa el concepto, pero en esencia se cuestiona muy débilmente la ausencia de temáticas encaminadas al fortalecimiento de ésta en el Currículo Nacional Básico de Honduras para que la misma refuerce los lazos de solidaridad y el avance en conjunto de la sociedad hondureña.

A pesar de estos obstáculos, la recuperación de la memoria histórica y la reconstrucción de una identidad nacional propiamente hondureña es una necesidad ingente en el país, de ahí que el fortalecimiento de la enseñanza de la cátedra de historia y la consiguiente formación del profesorado de Ciencias Sociales en el área de historia se presenta permanentemente como un objetivo educativo de país. Ramos (1987) señala que “No podemos escapar a nuestra propia historia nacional, por ello tenemos que asumir la responsabilidad que nos corresponde como ciudadanos y como difusores y creadores de la cultura que debe orientar al pueblo marginado hasta del pan de cada día” (p. 137).

Los hondureños, al igual que el resto de los latinoamericanos estamos sumergidos en un abismo alienante en el cual la pérdida de los capitales culturales y los bienes simbólicos no están siendo suficientemente defendidos desde ningún espacio académico. En consecuencia, la situación de adormecimiento de las cátedras de historia en el nivel superior en Honduras, al igual que en la mayoría de Latinoamérica es alarmante; por lo tanto, urge la revisión curricular y la creación de políticas educativas de enseñanza y formación del Profesorado en Ciencias Sociales en el área de historia, y no su disminución como ha venido sucediendo en el pasado reciente en los planes de estudios universitarios.

En palabras de García (2002):

[...]Sería útil que tuviéramos en América Latina algo más que cuarenta o cincuenta especialistas en estos temas, mal pagados por sus universidades, sin bibliotecas apropiadas ni servicios documentales de sus propios gobiernos abiertos a la investigación. Estos expertos latinoamericanos, con acceso a internet y algún viaje de vez en cuando a bibliotecas estadounidenses renuevan las hipótesis con las cuales entender lo que está pasando. Pero la envergadura de la investigación requiere una infraestructura distinta de la que tienen las instituciones públicas latinoamericanas. (p. 57)

Para corregir esta situación Latinoamérica debe construir una memoria nacional propia y desmarcada de los elementos puramente mercantilistas. Las historias nacionales están plagadas de versiones, personajes, lugares y acontecimientos netamente eurocéntricos en los cuales el sincretismo cultural ha logrado introducir elementos culturales propios de los latinoamericanos, pero sin mayor impacto que el de la admiración por lo pasado, por lo antiguo, por lo perdido.

No es de extrañar pues que las generaciones presentes rechacen por ignorancia histórica lo propio. Los docentes de historia también somos responsables por reproducir en nuestros salones los mismos postulados de una historia positivista impregnada de pura descripción, con textos alienantes distribuidos y obtenidos por las pautas de consumo que dicta a nuestras universidades la globalización.

[...] hay que repensar la noción de conocimiento oficial en sí mismo, y reconstruir las imágenes del conocimiento apropiado, necesario, válido que las escuelas tienen que impartir...especialmente la cuestión de las fracturas culturales, los bordes de identidades, las fronteras de las luchas culturales...la lucha por la educación es una cuestión de estado. Es una lucha por la defensa del pacto democrático. (Torres, 2001, p. 46)

Por consiguiente, es imperante para llevar a cabo este proyecto de reconstrucción histórica promover la investigación educativa incluyente, elemento fundamental para comenzar a dar respuestas concretas a la pérdida de empatía que los latinoamericanos mostramos por la situación del “otro”. Es muy difícil pretender reducir la brecha de la desigualdad si los pueblos mismos desconocen su pasado compartido, quiénes han sido los que han subyugado sus oportunidades por siglos y la manera cómo lidiar con las diferencias que los alejan unos de los otros. A menudo varios historiadores latinoamericanos nos cuestionamos el hecho de no jugar el papel que estamos llamados a desempeñar para lograr la inclusión en la sociedad de los sectores tradicionalmente marginados, los sin voz.

Resulta útil en este punto el ensayo de Plá (2014), pues efectúa una revisión de las principales discusiones teóricas sobre inequidad y exclusión en América Latina indicando a su vez:

Toda investigación educativa tiene una ineludible condición política. Aunque se diga que se es liberal, crítica o científicamente neutra, siempre se sostiene una idea de lo correcto y lo incorrecto en educación y en la organización social. Esta valoración es influida de manera consciente e inconsciente por los principios y posicionamientos éticos y políticos de los o las investigadoras. Por tanto, es tan político lo que produce un organismo internacional como el conocimiento que genera un centro autónomo de investigación, o nuestro propio texto. (pp. 3-4)

No cabe duda de que los resultados de cualquier investigación serán innegablemente afectados por la condición humana, lo importante será repensar en el compromiso adquirido con la educación pública, obligatoria y gratuita que debe predominar ante la creciente inequidad y exclusión en Latinoamérica.

Avanzando en este razonamiento, en América Latina desde el punto de vista político las políticas en el campo educativo han sido seriamente afectadas por los intereses particulares y, en muchos casos, han derivado en conflictos sociales de niveles desproporcionados

perjudicando su implementación. Greaves (2001), expone el desacuerdo que se desarrolló en 1959 en México cuando el gobierno del presidente Adolfo López, apegándose al artículo n°3 de la Constitución, aprobó que el Estado editara y entregara gratuitamente materiales educativos como libros y cuadernos a los alumnos de cierto nivel; sin embargo “...La diversidad de argumentos mostró el amplio frente organizado en contra de esta medida tomada por el gobierno...El conflicto escolar llegó a rebasar los límites de una polémica meramente educativa para tomar...las dimensiones de un conflicto a nivel nacional” (p. 207).

La desconfianza que la clase política inspira fue puesta de manifiesto y la medida no prosperó. La función del Estado como garante del bienestar social se vio vulnerada. Las políticas públicas para que sean exitosas, requieren que sus actores establezcan relaciones de mutuo acuerdo para la consecución de sus objetivos y que sean suficientemente estudiadas.

Para desarrollar esta tarea, los estudiosos de éstas recurren en América Latina a los análisis de Stephen J. Ball, uno de sus principales teóricos. Adicionalmente, revisan las posturas de Beech y Meo (2016) quienes reproducen los dos grandes temas de Ball: “uno es la conceptualización de las políticas educativas; es decir ¿que son las políticas?; el otro se basa en la pregunta acerca de cómo pueden investigarse las políticas educativas, sus trayectorias y sus efectos” (p. 3).

La comprensión de ambos elementos resulta esencial al formular políticas públicas educativas que contengan elementos primordiales para la formación de los ciudadanos. Deslindar la extrema injerencia estatal es todo un reto, en parte por la anarquía teórica y metodológica de los múltiples enfoques con los que se formulan las políticas educativas en Latinoamérica.

Pineau (2010), afirma que “La historia y la política de la educación no son campos de saber nuevos en el debate educativo y en la formación docente” (p. 10).

El caso argentino ilustra la innegable vinculación que ha existido entre la historia y la política de la educación en la formación docente y el desarrollo del Estado, y como, en algunos momentos, los encargados de ambos campos han caminado en vías diferentes desviando así la verdadera misión del profesorado de historia y haciendo que las políticas educativas, creadas para fortalecer las variables formación, enseñanza e investigación no den los frutos esperados:

Mientras la enseñanza no mostraba mayor interés por los avances académicos, la academia no se ocupaba de dar respuesta a las demandas de la enseñanza mediante investigaciones o publicaciones específicas. Como insinúa Chartier (2008), esa puede ser una de las causas por las que los historiadores y politólogos de la educación no son convocados a dar su visión sobre las problemáticas educativas actuales (como la violencia escolar, la calidad educativa, o la integración), a la vez que todos reconocen su importancia en la formación docente. (Pineau, 2010, pp. 21-22)

En esta línea de pensamiento, es imperante el involucramiento de la academia, pues cabe resaltar que los Estados parecen ser ineficaces para llegar a la consecución de sus metas sin políticas públicas congruentes con su propia realidad. Organismos como la CEPAL reconocen lo fundamental que es el análisis de las políticas públicas y la correspondiente negociación para lograr los objetivos planteados por los gobiernos.

Las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer o de bloquear políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas. La búsqueda recíproca de la política y las políticas públicas representa una modernización de la esfera pública. En torno a políticas públicas se puede: acotar las discusiones políticas, diferenciar problemas y soluciones de manera específica, precisar las diferencias, vincular los temas a

soluciones más amplias o secuenciales, plantearse esfuerzos compartidos, participar de manera específica. Tal mejora requiere cambios en el sistema político y en el gobierno. Los partidos, los grupos sociales y las personas requieren interiorizarse el análisis de políticas públicas, sea que estén en el gobierno o en la oposición. Y la reforma del estado debe hacerse en torno a decisiones de políticas públicas. Primero la función, después el organigrama y sólo hasta que cambie la función; un gobierno con entradas y salidas. (Lahera, 2004, p. 15)

Es una realidad que en varios países las políticas públicas educativas no necesariamente son bien recibidas, pues varias de ellas enfrentan a protagonistas que solo cuidan de sus beneficios individuales perjudicando el bienestar de la colectividad. Para que una política pública funcione adecuadamente “...es necesario que éstas se lleven a cabo en función de, al menos, los criterios de oportunidad, calidad y transparencia. Para lograr esto se necesita la participación integra de todos los actores y a su vez la preocupación final hacia la sociedad” (Ruiz y Cadenas, 2015, p. 200).

En el caso mexicano Latapí (1988) ha denunciado sistemáticamente que “Los gobiernos no toman en serio la educación, pues no es un asunto prioritario para ellos, más bien, como señala Meneses los gobiernos usan a la educación en diversas jugadas políticas, necesarias para sus fines secretos” (p. 35).

En Honduras, la problemática de la creación y aplicación de las políticas públicas es muy similar al resto de los países de la región; la revisión del primer informe del Estado de la Educación Hondureña, de la primera década del siglo XXI, elaborado por investigadores locales que apoyan al Instituto de Investigaciones Educativas y Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (INIEES), refleja la preocupación por determinar el estado de la educación en el país. En él sus autores proporcionan “[...]un diagnóstico lo más complejo y objetivo posible del estado de la educación nacional en los últimos años...cada

uno de los capítulos finaliza identificando los principales desafíos de la educación hondureña con algunas recomendaciones para enfrentarlos exitosamente” (2010, p. 5).

En Honduras, diversas políticas públicas distan de los objetivos para los que fueron creadas y esta situación se agrava con el hecho de que cada gobierno, electo por cuatro años, tiende a dejar en desuso las políticas públicas establecidas en gobiernos anteriores, causando la paralización y la pérdida de los recursos humanos y materiales involucrados en el proceso. En el campo educativo, la situación se replica porque las políticas públicas conducentes a mejorar la calidad educativa en el país no son abundantes.

No obstante, cabe mencionar a manera de antecedentes que en diferentes momentos de la historia hondureña se ha tratado de legislar en función de la mejora educativa. Sirva de ejemplo que, en 1826 bajo el mandato de Francisco Morazán, el gobierno federal buscaba impulsar la instrucción pública como política pública.

Amaya (2017), reseña en cuanto al legado educativo que Morazán introdujo el modelo de educación laica heredado de la Revolución Francesa y del “Código Napoleónico”, reconoció que la educación debe estar a cargo del Estado, y que debe ser basada en una pedagogía laica, pública y gratuita, además de que debe aspirar a ser una educación “liberadora” y de carácter popular.

Este ideario lo llevó a establecer un modelo pedagógico innovador y revolucionario para aquella época, a través del “modelo lancasteriano” (p. 55), que consistía en la utilización de estudiantes monitores que estuvieran avanzados en el curso, para que con su efecto multiplicador solidariamente apoyasen a los estudiantes con dificultad; paso fundamental en un momento de la historia de la educación hondureña en donde la falta de infraestructura física y académica era la constante en las repúblicas integrantes del gobierno Federal Centroamericano.

De manera análoga, otro momento en el cual se observa el interés por darle al sistema educativo un papel relevante y regular a nivel de política pública se realizaría con la Reforma Liberal de 1876 cuando Ramón Rosa pretendía instaurar el Liberalismo como ideología dominante; sin embargo, el proyecto fracasó por la incapacidad de los liberales y conservadores de desarrollar el lema *Orden y Progreso*. Rosa aspiraba a que la sociedad desarrollara un sistema educativo independiente del Estado, pero sus deseos se vieron truncados: “[...] en Honduras, según Rosa, la sociedad, frenada por tres siglos de inercia colonial y traumada por cincuenta años de vida independiente desordenada, no estaba en condiciones de asumir la tarea educativa, el Estado tenía que hacerlo todo” (Carías Zapata, 2005, p. 29).

Asimismo, en el siglo veinte el gobierno emitió la Ley Orgánica de Educación de 1966¹², un esfuerzo que pretendía llenar los vacíos que existían en ese sector al declarar en el Capítulo III, artículo 14 los fines de la Educación hondureña en esa época:

- a) Formar ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes y derechos, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana.
- b) Contribuir al desenvolvimiento de la personalidad humana.
- c) Formar ciudadanos aptos para construir una democracia que concilie adecuadamente los intereses del individuo con los de la comunidad.
- d) Estimular el desarrollo de los sentimientos de solidaridad y comprensión entre las naciones.
- e) Capacitar para la valoración del trabajo como un deber fundamental en la promoción de la vida económica del país.
- f) Procurar una formación que asegure el aprovechamiento de la naturaleza, de la ciencia y de la técnica, para el desarrollo integral de la nación; y

¹² Decreto No. 79 del Congreso Nacional emitido el 14 de noviembre de 1966.

- g) Contribuir a la transformación de la salud, a la formación y elevación espiritual del hombre y la sociedad. (p. 24)

Posteriormente, a casi tres décadas de la publicación de esta ley, se vuelve a intentar la sistematización de un Modelo educativo llamado Programa de Modernización del Estado creado por la Comisión Presidencial de Modernización del Estado en 1993.

Analistas del Estado hondureño como Membreño (2003), argumentan que la falta de seguimiento a las políticas y su ineficiencia limitan en gran manera el impacto positivo de la acción pública. En el caso de las políticas educativas existen muchas evidencias sobre los límites de su eficacia, pero en cuanto a su continuidad, desde 1990, a partir del Programa de Modernización de la Educación se observa una constante que se mantiene no precisamente por las dinámicas políticas del propio país, pero sí a instancias de organismos supranacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y las agencias bilaterales de cooperación.

De esta manera, en el año 1996, en un período de gobierno diferente al que iniciara el Programa de Modernización de la Educación, con otro partido político en el poder y un nuevo plan de reformas denominado Escuela Morazánica se emite el decreto 34-96, que marca el inicio del proceso de desconcentración geográfica y funcional de la Secretaría de Educación y la respectiva reorganización del aparato central de la misma (Secretaría de Educación 1996). Según la Secretaría de Educación (1995, 1995a), la desconcentración se considera como una forma de descentralización y un punto de partida hacia niveles de mayor autonomía y participación de todos los actores educativos. (Morales Ulloa y Magalhães, 2013, p.10)

El Plan Nacional de Desarrollo Educativo (1994-1997), primera fase de implementación del Modelo Educativo conocido como la Escuela Morazánica buscó:

- Iniciar la transformación del Sistema Educativo Nacional mediante un proceso gradual y sistemático que garantice la unidad y coherencia del mismo, a fin de que todos los subsistemas, niveles, ciclos y modalidades, cumplan sus objetivos particulares dentro de una misma orientación, en la formación de un nuevo tipo de hondureño y en la construcción de una nueva sociedad.
- Iniciar la transformación curricular en los diferentes niveles del Sistema Educativo en función de los grandes fines del desarrollo nacional y de las características locales y regionales del país.
- Garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación asegurando aprendizajes significativos, socialmente relevantes y culturalmente pertinentes para los alumnos y sus comunidades, y para la vida productiva en general.
- Garantizar las oportunidades de acceso y permanencia a los beneficiarios del Sistema Educativo Nacional, ampliando la cobertura especialmente en el nivel de educación básica y de adultos, disminuyendo los índices de repitencia, deserción y marginalidad educativa, mejorando el rendimiento académico y elevando el grado de escolaridad nacional.
- Modernizar la gerencia de la Secretaría de Educación Pública, en consonancia con los procesos de modernización del Estado, para que pueda optimizar el uso de los recursos y prestar servicios de calidad a la niñez, a la juventud y a los maestros hondureños, en estricto cumplimiento de la ley y en observancia de una nueva moralidad profesional.
- Desarrollar una estrategia que incorpore al nuevo modelo educativo el pensamiento y la experiencia nacional en materia educativa, así como las ideas e innovaciones más avanzadas del quehacer pedagógico contemporáneo.
- Crear mecanismos para elevar los niveles de motivación y compromiso de los diferentes sectores sociales, mediante la participación organizada, que coadyuven a la implementación del nuevo modelo educativo nacional.

- Revalorizar el rol social, ético y profesional del docente a través de un sistema apropiado de formación, selección, reclutamiento, capacitación, remuneración, promoción y jubilación docente.
- Formular las bases del nuevo ordenamiento legal que institucionalice el proceso de transformación educativa, los nuevos enfoques en materia de docencia, las conquistas magisteriales, y que defina los roles y las relaciones de los diferentes sectores dentro del nuevo modelo educativo. (OEI, s/f, Capítulo II)

La Escuela Morazánica fue en definitiva un importante intento de política educativa por modernizar el sistema educativo, sin embargo, a casi media centuria después, Honduras no ha logrado, a pesar los esfuerzos arriba enunciados, dar el salto de calidad y posicionarse en la región dentro de los primeros lugares con desarrollo educativo.

La investigación de Edwards et al. (2019), analiza el comportamiento de los diferentes sectores involucrados en el proceso educativo en la república y las variables que impiden el avance del sistema educativo en Honduras:

Frente a la inexistencia de directrices claras que marcaran un rumbo educativo común en todo el país y las problemáticas relacionadas con la gobernanza del sistema, la Secretaría de Educación estableció un plan institucional para el período 2018-2022, aunque no resulta claro cuánto de dicho plan está guiando efectivamente el accionar de la Secretaría. Paralelamente, desde hace tres años se está desarrollando el Plan Estratégico del Sector Educativo (PESE), que tiene como finalidad establecer las líneas de actuación en educación desde 2018 hasta el año 2030. Las particularidades de la dinámica del surgimiento de esta iniciativa, las dificultades y limitaciones registradas a lo largo del proceso de redacción, los contratiempos a la hora de lograr su aprobación y su actual estado de parálisis resuenan con múltiples elementos presentados en la revisión de la literatura que

contribuyen a caracterizar los problemas del Estado hondureño para producir política educativa. (p. 47)

Los cuatro procesos de intentos por conformar un sistema de política educativa muestran la necesidad de trabajar en una visión interpretativa de las políticas públicas educativas para posibilitar que el estado y demás actores involucrados corrijan la tendencia a la heterogeneidad y finalmente logren conformar un modelo que aporte al fortalecimiento de la educación, que esté acorde a las exigencias del momento histórico y que presente alternativas viables en favor de los beneficiarios de las políticas públicas en Honduras.

En consonancia con lo arriba planteado y para comprender mejor la necesidad de desarrollar estudios de política educativa en Honduras, la presente investigación declaró en sus objetivos el propósito de examinar el impacto de las políticas públicas, visibles y no visibles, en los planes de estudios con los que se enseña historia en el Profesorado en Ciencias Sociales desde 1991.

El análisis de la enseñanza de la historia es prioritario pues a pesar de ser la herramienta primordial para la adecuada formación de los ciudadanos, la misma permanece expuesta a las fluctuaciones políticas, económicas y sociales que inciden en las revisiones curriculares causando desequilibrios en el currículo en cuanto a permanencia y contenidos, situación anómala que afecta el abordaje científico de la disciplina histórica en Honduras.

Como señala Amaya (2004) “En los últimos años, la enseñanza de la historia en Honduras tomó un impulso vertiginoso, especialmente en el nivel universitario...entre los años 80 y principios de los 90 había existido un estancamiento...La política de “cazabrujismo” se desarrolló sistemáticamente en la UNAH y a partir de entonces, la enseñanza de la historia se eliminó al cancelarse las clases de “Historia de la Cultura” y la de “Realidad Nacional” (p.90). Sin embargo, la década de los noventa resultó favorable gracias al auge democrático experimentado en el país que permitió que la cátedra de historia fuese impartida. A pesar de ello la problemática que experimenta la enseñanza de la historia se mantiene por la

ausencia de políticas concretas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Como política pública educativa de país la enseñanza de la historia en Honduras se desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, institución que forma los profesionales especialistas en historia, y en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán institución de carácter público encargada de formar el Profesorado en Ciencias Sociales en el grado de licenciatura; uno y otro grupo de profesionales imparten las asignaturas de historia en sus respectivos niveles.

Muñoz (1995) apunta que ambas instituciones del nivel superior ofrecen trimestralmente el curso de Historia de Honduras, y enfrentan varias de las insuficiencias que han caracterizado la enseñanza de esta materia como ser la carencia de bibliografía actualizada, espacios formativos saturados de contenido sin el tiempo necesario para su impartición, cursos numéricamente masivos y falta de actualización y revisión curricular continua.

Como ya se dejó establecido en la justificación de la presente investigación, ésta responde principalmente a la inquietud de los profesores de historia frente a la creciente tendencia, a nivel mundial, regional y local, por modificar y disminuir las asignaturas de este campo de estudio de los pensum académicos universitarios. En ese sentido el desarrollo de estudios de política y currículo son necesarios.

Cabe recordar que el estudio de la ciencia de la historia en sus diferentes dimensiones es relativamente una actividad reciente en el mundo y que los primeros trabajos sobre el origen de la enseñanza de la historia se ubican en Inglaterra a inicios de la década de los años setenta en el siglo XX; y una década posterior en Latinoamérica y la Península ibérica.

Plá y Pages, quienes desarrollan importantes investigaciones en el campo de la historia establecen que

a pesar de que pueden encontrarse algunos trabajos pioneros durante los ochenta, este campo de investigación tiene un notable crecimiento en las últimas dos décadas. Parte de este importante desarrollo se debió a los procesos de transición democrática y a las reformas educativas que impactaron a toda la región a finales del siglo XX y principios del XXI. Estas transformaciones permitieron el surgimiento de nuevas temáticas de investigación, como el papel de la historia en la formación de la ciudadanía democrática y en la capacitación en competencias laborales para las nuevas condiciones de un mercado más abierto y flexible; el problema político e identitario de la memoria sobre los acontecimientos recientes, o la identificación de los procesos cognitivos particulares que se requiere para pensar históricamente y que tanto se mencionaron en los planes curriculares de los años noventa en la inmensa mayoría de los países latinoamericanos. Las metodologías de investigación se diversificaron y se escribieron las primeras reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la historia como referente empírico de la investigación. Este proceso dio como resultado la conformación, paulatina y a diferentes velocidades, de un campo de investigación dueño de un objeto de estudio y de condiciones particulares. (2014, pp. 5-6)

Analizar en qué contextos se realizan estos cambios para el abordaje de la enseñanza de la historia y temas sensibles representa un desafío importante en el campo de la investigación, puesto que no siempre impactan favorablemente en quienes reciben el producto de la innovación; si bien es cierto la reestructuración curricular es una necesidad en la enseñanza de la historia, existen indudablemente elementos importantes a considerar. De ahí que las políticas públicas curriculares que se adopten por los estados obedezcan a intereses científico-humanistas y no políticos mercantiles que constriñen el abordaje de los movimientos históricos locales y globales.

Respecto a las renovaciones curriculares Amadio, Opertti y Tedesco, expertos de la UNESCO, advierten:

[...] sabemos que la construcción de sociedades más justas requiere una serie de conductas y valores ciudadanos. Enseñar y aprender a respetar y a vincularse con el diferente, desarrollar fuertes sentimientos de adhesión a la justicia social, asumir valores de solidaridad y de resolución pacífica de conflictos, así como cambiar hábitos de consumo para contribuir a la protección del medio ambiente, exigen un fuerte compromiso cognitivo, ético y emocional.

El Informe Delors postuló desde hace bastante tiempo la vigencia de los pilares de la educación del siglo XXI, donde se destacaba la centralidad del aprender a aprender desde el punto de vista cognitivo y el aprender a vivir juntos desde el punto de vista social. Pero dicho Informe también enfatizaba la necesidad de considerar esos pilares como un bloque unitario y no como dimensiones dissociadas en las estrategias educativas y las propuestas curriculares. No es conveniente desarrollar competencias cognitivas desligadas de valores ético-sociales que orientan la construcción de sociedades más justas. Una política de este tipo puede llevarnos a destinos ya conocidos en la historia de la humanidad, donde personas con alto desarrollo cognitivo fueron capaces de cometer las peores atrocidades. (2014, pp. 2-3)

Sobre la base de lo planteado, y en relación con lo que a la revisión del currículo para la enseñanza de la historia compete, como objeto de estudio de esta investigación, conviene agregar que se comparte evidentemente la preocupación que existe en diferentes latitudes por mantener objetivos los currículos, firmes las cátedras de historia y pluralista la formación de sus docentes, porque este campo de estudio observa un rápido declive.

Para evidenciar lo anterior se considera la postura de Judith Butler, profesora, escritora y filósofa norteamericana que, en su manifiesto en contra del recorte presupuestario, a las asignaturas de las Ciencias Humanas en Brasil, ha señalado que “Si las universidades se vuelven exclusivamente a las habilidades técnicas o dedicadas a la promoción de intereses

de mercado, pierden su misión de dar a los alumnos un amplio sentido de Historia, de debatir los valores y presentar puntos de vista..." (O Globo, 8 de mayo de 2019).

A su vez Alterman (2019), ha advertido que, a pesar del incremento de estudiantes en prestigiosas universidades como Yale, Brown, Princeton y Columbia, la situación para la disciplina continúa siendo precaria.

La historia ha estado disminuyendo más rápidamente que cualquier otra especialidad, incluso a medida que más y más estudiantes asisten a la universidad... hoy en día las disciplinas STEM estimulan a los grandes financiadores, y con este dinero aumenta la reputación nacional de cada universidad. David Blight, profesor de historia en Yale... me cuenta una historia similar cuando se trata de financiación. En una reunión reciente con un administrador de la escuela, le dijeron que los financiadores individuales estaban buscando financiar programas stem y, según Blight, "son los financiadores los que manejan las cosas".

[...] "Sí, tenemos la responsabilidad de capacitarnos para el mundo laboral, pero estamos educando para la vida, y sin conocimiento histórico no estás listo para la vida", me dijo Blight. A medida que nuestro discurso político está cada vez más dominado por fuentes que no se preocupan por la verdad o la credibilidad, nos acercamos cada vez más a la situación de la que advirtió Walter Lippmann hace un siglo, en su seminario "La libertad y las noticias." "Los hombres que han perdido el control sobre los hechos relevantes de su entorno son las víctimas inevitables de la agitación y la propaganda..." (The New Yorker, 4 de febrero de 2019).

En tal sentido, preocupa a los académicos la pérdida de un elemento fundamental en el desarrollo de la sociedad, esto es, contar con la capacidad de formar ciudadanos capaces de estudiar su historia pasada de cara a los retos futuros que afrontarán.

En América Latina, las revisiones a los planes de estudios de las áreas de Ciencias Sociales y de historia, con la intención de reformar el currículo académico, van desde luego

relacionadas con problemas presupuestarios en el sector educativo. El análisis de la forma como el ámbito latinoamericano de políticas públicas educativas, ha influido en la puesta en marcha de las políticas nacionales, es tópico fundamental de esta investigación, debido a que con el mismo se pretende comprender los procesos históricos-educativos de Honduras, nación en la que tradicionalmente las políticas educativas definidas desde afuera, han proporcionado logros verdaderamente insuficientes como ya lo han señalado en su estudio Morales Ulloa y Magalhães (2013), para quienes “...los proyectos nacionales, por obra de la globalización ya no se definen de manera exclusiva en los tradicionales espacios soberanos” (p. 16).

En este contexto, el rastreo y estudio de los enfoques, modelos y actores con los que se ha preparado el profesorado en historia, debería arrojar luces del porqué del declive y/o modificación de las asignaturas de historia en los planes de estudios hondureños, especialmente en los universitarios, en donde los rediseños curriculares son evidencia clara de esta situación.

Este es el reto de la ciencia de la historia hoy día y Honduras, como parte del concierto mundial de las naciones, no debe quedar al margen de los cambios en la formación, la enseñanza y la investigación en este campo; son las instituciones del nivel superior principalmente, con un discurso propio, las llamadas a introducir innovaciones en la formación en historia y plantearle al Estado, la necesidad de crear una política educativa que contribuya eficazmente a la formación ciudadana en Honduras.

Capítulo 5. La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

En el estudio de la enseñanza de la historia en Honduras es importante reconocer los esfuerzos que se han realizado para sistematizar los estudios en esta área del conocimiento. En la historia de las reformas curriculares en el sistema educativo hondureño, encontramos que la enseñanza de los conocimientos históricos ha sido objeto de importantes transformaciones desde el siglo XX. Con el Código de Instrucción Pública de 1923, emitido por el Congreso Nacional vigente comienza un proceso de reformas en 1935 que impactaron de manera importante el abordaje de los Planes de Estudios de la época.

Posteriormente, El Código de Educación Pública, emitido por el Congreso Nacional y vigente desde 1947, sustituyó al suprimido Código de Instrucción en 1923 y contemplaba importantes elementos para los estudios en el campo de la historia, al respecto Inestroza (2012), establece que:

Las reformas que legitimó el Código de Educación Pública de 1947 no estuvieron desvinculadas del contexto y coyunturas nacionales e internacionales...Además, se contemplaba la elaboración de los planes de estudio por grupos de materias afines “que contribuyen a dar un concepto claro de las cosas”, agrupándose las asignaturas de Geografía, Historia, Moral y Educación Cívica bajo la denominación de Estudios Sociales. (p. 90)

5.1 Antecedentes

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es un centro público de enseñanza a nivel superior en Honduras y son los Planes de Estudio, la Política Educativa y el Currículo en el área de la enseñanza de la historia del Profesorado en Ciencias Sociales los objetos de análisis de esta investigación. En ese sentido, se ha considerado pertinente reseñar la génesis de la UPNFM, espacio en donde se desarrolla esta investigación, con la finalidad de

proporcionar una mejor comprensión de lo que se persigue al estudiar: Dos mallas curriculares equidistantes una de la otra por un período de quince años, la primera de 1991 con la que se formó al profesorado de CCSS en la naciente UPNFM, posteriormente el análisis a la malla curricular intermedia de 1993 y finalmente la revisión a la malla curricular con la que se continúan formando los docentes de Ciencias Sociales puesta en marcha como resultado del proceso de rediseño de las carreras de pregrado llevado a cabo en la institución en 2008.

La UPNFM es la institución en Honduras que forma exclusivamente los docentes en Honduras y en la historia de su nacimiento se distinguen dos antecedentes cruciales:

El primero que involucró la fundación de una Escuela Normal Superior que fue creada con el propósito de dar respuesta a las carencias del sistema educativo de la primera mitad del siglo XX en Honduras.

La Escuela Normal Superior inauguró sus labores el 6 de agosto de 1951, con una matrícula de 33 alumnos, 13 regulares y 20 de cursos libres. Conformaron el Plan de Estudios del primero y único curso las asignaturas de castellano, historia de la cultura, filosofía general, matemáticas, sociología general, y dos lenguas extranjeras optativas, francés e inglés. (Membreño, 2016, p. 29)

No obstante, y a pesar de los esfuerzos y cuidados puestos en planear académica y administrativamente este proyecto, la institución por múltiples razones, entre ellos la baja matrícula y el incipiente presupuesto, llegó a su fin en el primer año de su creación. Afortunadamente, la aspiración por mejorar la formación profesional de los educadores hondureños ya estaba en marcha y esta situación condujo al desarrollo de iniciativas como Escuelas de verano, congresos y seminarios, entre otros, realizadas con el objetivo de analizar los problemas que presentaba la educación Normal en Honduras.

Dentro de este contexto de cambios, llegan al país en los primeros años de la década de 1950 equipos expertos en formación de maestros de la Misión Técnica de la UNESCO, predominantemente sudamericanos. Profesores como Luis Beltrán Prieto, Daniel Navea, Luz Vieira y Ruth Lerner, entre otros, apuestan al desarrollo de un proyecto de profesionalización docente que impulse la transformación educativa en Honduras y se darán a la tarea de realizar giras exhaustivas por la región. A partir de múltiples informes la UNESCO emprende en 1956 el auspicio de lo que se convertiría posteriormente en el *Proyecto Principal N°1 para la expansión y el mejoramiento de la educación primaria en América Latina y el Caribe*.

El proyecto partió de un diagnóstico según el cual en el continente se impartía una deficiente formación a la población en edad escolar, acompañada de una alta deserción. Ambos índices se agravaban por la falta de edificios escolares y docentes titulados y/o con algún estudio profesional, repercutiendo así en técnicas de enseñanza deficientes. La falta de continuidad en la política educativa de los países latinoamericanos generó una administración y supervisión defectuosa de los sistemas escolares.

Ante este panorama, la UNESCO planificó un proyecto de diez años de duración. El mismo buscó estimular el planeamiento sistemático de la educación, extender los servicios de la educación primaria y revisar sus planes de estudios y mejorar los sistemas de formación docente. (...) de esta manera se conformaría un núcleo de dirigentes y especialistas de la educación, que tuviera formación superior y capacidad para impulsar y orientar las reformas. (Martínez, 2020, p. 90)

Puede observarse, como el interés por la profesionalización de los futuros educadores en Honduras fue una preocupación constante. Es esta misión precisamente la que da paso, a través de sus diagnósticos in situ, a la transformación concreta de la situación educativa hondureña, puesto que los mismos desembocarían en la creación por Decreto Ley N° 24 de la Junta Militar de Gobierno de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán, el

15 de diciembre de 1956, hito histórico que se constituye el segundo referente de la génesis histórica de la UPNFM.

El surgimiento en Honduras de la Escuela Superior del Profesorado se desarrolló en consonancia con las necesidades y las inquietudes regionales que experimentaba el sector educativo y propias del contexto del período de la postguerra; en consecuencia, a mediados del siglo XX la ESPFM será fundada como la primera y única institución para la formación de maestros.

En el segundo artículo de su creación se estableció que “la misma se organizará y funcionará de acuerdo con las bases reglamentarias que dicte el Poder ejecutivo..., fueron redactadas por el Jefe de la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, el Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa” (Membreño, 2016, pp. 44-45).

En la ESPFM uno de los factores más importantes a considerar fue la distribución de los conocimientos a impartirse en la naciente institución. En ese sentido, “La Escuela Superior del Profesorado comenzó a funcionar con dos Departamentos. El Departamento de Formación Profesional y el Departamento de Profesionalización. El primero de estos Departamentos divididos en tres Áreas: Ciencias de la Educación, Letras y Ciencias Sociales, Y Ciencias Naturales y Matemáticas...” (Membreño, 2016, p. 48).

La Escuela Superior del Profesorado enfrentó retos importantes, pero cosechó un prestigio local e internacional que la llevó a plantearse la necesidad de evolucionar, situación que después de enfrentar un difícil y largo proceso logra transformarse en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

El compromiso de las Instituciones de Educación Superior es permanente, se esfuerzan constantemente por desarrollar investigaciones al más alto nivel que robustezcan su razón de existir y devolver al mismo tiempo, a la sociedad que las patrocina, propuestas viables y con calidad en los ámbitos en los que la misma se los requiere. Los organismos

internacionales involucrados con el desarrollo educativo revisan periódicamente las agendas de las universidades y su desempeño. En sus estudios e informes, la UNESCO claramente establece que “la investigación en América Latina está notoriamente más financiada por recursos públicos que privados, los aspectos asociados al avance del conocimiento son predominantes respecto a la investigación asociada al desarrollo experimental y los investigadores se desempeñan mayoritariamente en universidades” (Arozena y Sutz, 2016, p. 10, como se citó en VRIP-UPNFM, 2017-2018).

En ese sentido, la UPNFM en el proceso de fortalecer la misión exclusiva por formar los formadores al más alto nivel cuenta con dos ejes con los que aspira a dar fiel cumplimiento a los objetivos estipulados en la Visión de País y el Plan de Nación. El primero de ellos y que es objeto de una permanente actualización es el Sistema de Líneas Institucionales de Investigación 2020-2022 que tiene como objetivos:

- a. Contribuir al fortalecimiento de la cultura de investigación a través de la participación y la dialéctica comprensiva en la construcción de nuevas claves para el ideario investigativo universitario, conectado con las expectativas de los actores internos y externos.
- b. Concebir la investigación como un proceso social, que se orienta hacia el mejoramiento de la calidad del ser humano y de la sociedad en su conjunto.
- c. Conjugar necesidades e intereses personales, grupales, institucionales y sociales como una vía para dar respuesta, desde una perspectiva crítica, a la problemática educativa a través de proyectos educativos transformadores.
- d. Vincular la investigación que desarrollan docentes, investigadores y estudiantes como proceso continuo y cuyo impacto se evaluará a nivel de los beneficios tangibles y cuantificables en circunstancias políticas y socioeconómicas que la agenda toma en cuenta y modifica.

- e. Proporcionar respuestas planificadas, concertadas y coordinadas por las unidades académicas de la institución, a las demandas del contexto interno y externo mediante una cartera institucional de resultados en el área de investigación.
- f. Identificar áreas de conocimiento que requieran investigaciones adicionales orientadas a la superación de ciertas debilidades del sistema educativo.
- g. Impulsar el financiamiento de los proyectos de investigación de docentes y estudiantes sobre la base de las áreas y necesidades previstas en la agenda institucional de investigación
- h. proporcionar a las autoridades, docentes y estudiantes, información pertinente y contextualizada sobre las prioridades y necesidades de investigación en el campo educativo, en el ámbito institucional, local, regional y nacional.

El segundo componente fundamental en el compromiso institucional por mantener los niveles formativos al óptimo nivel se encuentra directamente relacionado con el apoyo a los programas de formación a nivel de Postgrado.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán constituyó en 1996 la Dirección de Postgrado con los objetivos de formar profesionales al más alto nivel; formar investigadores docentes para los diferentes niveles del sistema educativo nacional; contribuir al estudio y solución científica de los problemas nacionales, regionales e internacionales de orden educativo, económico, social, político, cultural y tecnológico; fomentar el conocimiento de la realidad nacional mediante la investigación científica, humanística y tecnológica; contribuir a la formación del ciudadano, desarrollando sus potencialidades creadoras; lograr el dominio de la disciplina, el saber y proyectarlo hacia la comunidad. (Membreño, 2016, p. 226)

En el proceso de desarrollo de esta investigación doctoral importa establecer la estrecha vinculación que a nivel de política universitaria curricular establece la UPNFM entre sus

distintos niveles de formación docente. Los estudios de Postgrado requieren, como se señala en la introducción de esta investigación, que los egresados de los pregrados accedan al siguiente nivel empoderados con una formación académica sólida para cursar exitosamente los programas de Maestría y formación doctoral respectivamente.

En ese sentido, la presente investigación buscó enmarcarse dentro del programa de estudios del Doctorado Latinoamericano en Educación (DLAE)¹³ debido que el estudio de las Políticas Públicas Educativas y la Profesión Docente son sus ejes primordiales y es a partir de ellos que se analizó el currículo del Profesorado en Ciencias Sociales para la enseñanza de la historia.

El programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: políticas públicas y profesión docente (DLAE), primera promoción, inaugurado en el año 2016 y conducido en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), fue recibido con mucho interés por profesionales de diversas instituciones educativas, particularmente los involucrados en la tarea de formar los futuros cuadros profesionales para la enseñanza en todo el país.

La UNESCO (2018) lo concibe como un programa en el cual sus graduados desarrollarán “capacidades para la producción teórico-metodológica que permita el análisis, la interpretación y el cambio de las realidades educativas de los países de América Latina, en la perspectiva del desarrollo sustentable”. La puesta en marcha de este programa doctoral en la UPNFM camina de la mano con lo establecido por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior al determinar en el numeral 38 que: “Los establecimientos de enseñanza superior deberían buscar esferas de investigación y docencia capaces de abordar

¹³ Objetivos del DLAE: Aportar a la producción de conocimiento original acerca de las políticas públicas en educación y de la profesión docente en el nivel nacional y regional., contribuir en la consolidación del papel de las universidades en la formulación, revisión e instrumentación de políticas públicas, a fin de incidir en aquellas dirigidas al fortalecimiento de la profesión docente en el marco del derecho de toda población a una educación de calidad. (DLAE, 2015)

los asuntos que atañen al bienestar de la población y crear bases sólidas para la ciencia y la tecnología pertinentes en el plano local” (UNESCO, 2009).

El programa doctoral fue implementado con la intención de arrojar soluciones viables a los grandes retos educativos que enfrenta el país y como política educativa institucional de la UPNFM fue de suma importancia debido a que persiguió el abordaje de problemáticas locales y globales que afectan el buen desempeño de la variable educación en sus diferentes campos de acción.

En síntesis, en el desarrollo de las categorías de análisis de esta investigación acerca del mejoramiento de la enseñanza de la historia en su Profesorado en Ciencias Sociales, la puesta en marcha del programa doctoral como lo fue el DLAE, puede considerarse como uno de los componentes jerárquicamente definitorios de política curricular universitaria, pues a través de él la UPNFM desarrolla un mayor acercamiento e identificación de las problemáticas existentes en el estudio de las mallas curriculares a nivel de pregrado; de esta forma la universidad promueve el desarrollo de la investigación y potencia el interés para la solución de un problema no resuelto como lo es la producción de conocimiento científico, compromiso declarado en el Plan Estratégico Institucional.

PARTE III. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Sección I. Análisis Documental. PE UPNFM-CCSS

En esta sección se presenta el análisis documental de los Planes de Estudios de 1991, 1993 y 2008 de la carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM. La exploración de las asignaturas del área de historia se realizó utilizando el Método Comparativo para confrontar los hallazgos en función de su creación, objetivos, y categorías dentro del espacio de tiempo en que fueron desarrollados los diseños curriculares.

1.1. Plan de Estudios 1991

1.1.1 Análisis documental

El Plan de Estudios de 1991 fue concebido con el propósito de formar al profesor de Ciencias Sociales, en el grado de Bachiller Universitario, para hacer frente al escaso número de docentes que atendían los cursos del área, específicamente en el nivel de Educación Media en Honduras. El currículo fue estructurado para que, durante cuatro años, distribuidos en ocho semestres académicos, sus estudiantes adquiriesen competencias taxativas de la profesión docente y fuesen capaces de:

- Dominar los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales que le permitan conocer e interpretar la realidad nacional.
- Utilizar los instrumentos teóricos-metodológicos en el análisis histórico estructural de realidades concretas. Aplicar el conocimiento teórico en la transformación de la realidad social.
- Poseer una formación política consecuente en las luchas por la transformación de la sociedad nacional.
- Conservar, promover enriquecer y fomentar la cultura hondureña en todas sus manifestaciones, con el fin de mantener nuestra identidad nacional.

- Reconocer la necesidad de luchar por la democratización política, económica, social y cultural de la vida nacional.
- Asumir una actitud de defensa y respeto a la soberanía y a la identidad nacional.
- Analizar la realidad educativa nacional para detectar sus problemas y contribuir activamente en la solución de los mismos.
- Utilizar todos los recursos disponibles en la comunidad donde trabaja para mejorar la calidad docente y contribuir con sus conocimientos al desarrollo de esa comunidad.
- Mantenerse en permanente actualización siguiendo el curso dinámico de las Ciencias Sociales y las necesidades de la docencia nacional para contribuir a las transformaciones que la misma demande.
- Realizar trabajos de investigación que contribuyan al desarrollo de las Ciencias Sociales, tanto en la actividad docente como en la científica propiamente dicha. (PE-CCSS, 1991, pp. 24-26)

Como lo registra el Plan de Estudios de 1991, el diagnóstico fue instrumentalizado para determinar el perfil profesional de los egresados, y en el que se impulsaba el desarrollo de las capacidades de:

- Desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión.
- Realizar un análisis crítico de la realidad nacional.
- Distinguir y manejar las diversas metodologías, recursos didácticos, así como técnicas de la enseñanza para la elaboración y evaluación de programas educativos, además de un desempeño eficiente en el desarrollo de la práctica docente y su labor educativa.
- Servir las asignaturas de la especialidad que integran los planes de estudio correspondientes al ciclo común de cultura general y al ciclo diversificado de la educación media.

- Realizar acciones conducentes a la transformación de la realidad nacional, con la colaboración de la comunidad donde labora. (UPNFM-CCSS PE, 1991, pp. 20-23)

El Plan de Estudios de 1991 reviste una enorme importancia porque fue configurado tomando verdaderamente en cuenta las circunstancias adversas que atravesaba el país hacia finales de la década de 1980 con una economía subordinada a condiciones de dependencia que dificultaba la consolidación de un Estado Nacional autónomo, económica, social y políticamente. Esta situación influía en la deformación de la identidad nacional y fortalecía el desarrollo de procesos de transculturación que impedían el establecimiento de una nación hondureña con capacidad de sentar sus propias bases materiales y espirituales ante un estado inerte frente a la crisis estructural del capitalismo.

Este diagnóstico concebido en el documento como *Marco Teórico* partió de dos fuentes: la primera de ellas fue la tesis “Evaluación del Currículo de Ciencias Sociales. Criterios de Formación y Demanda de los Egresados”, elaborada en 1980 por Ana Isabel Landa y otros, previo a la obtención del grado de Profesorado en Ciencias Sociales; y la segunda fuente analizada fue la Ley Orgánica de Educación, título IV, capítulo I, decreto ley número 79 del 14 de noviembre de 1966. (1991, pp. 4-19)

En lo que al sistema educativo hondureño en general correspondió, el aludido documento denunciaba:

- a) Un sistema educativo aislado de la realidad nacional, incapaz de brindar condiciones de equidad en cuanto al acceso y oportunidades a la población. Por ende, los principios fundamentales de la Educación Nacional no se cumplen porque no es democrática, ya que no todas las personas tienen las mismas oportunidades de ingresar a los centros educativos.
- b) La orientación curricular del Sistema Educativo Nacional hondureño, se distinguía por ser academicista, ya que los sujetos del proceso enseñanza – aprendizaje eran únicamente recibidores de información, lo que exigía el cambio hacia una nueva malla curricular en el

que los elementos participantes del proceso educativo fueran verdaderos agentes para el avance de la sociedad.

c) Se observaba una fuerte separación entre los diferentes niveles educativos, mostrando una profunda brecha entre cada estrato.

d) La falta de preparación académica de los docentes era evidente, y mostraban un sesgo importante en detrimento del área urbana.

e) La mercantilización de la educación creciente en el nivel medio de la educación era evidente, frente a un Estado pasivo e inoperante para el sector educativo público.

f) La falta de recursos didácticos y bibliográficos afectaba el desarrollo de las asignaturas del área de Ciencias Sociales, en la misma forma que al resto de los saberes.

g) Finalmente, el sistema educativo en Honduras no proporcionaba al educando los conocimientos y valores conducentes a formar un hombre consciente de la realidad con capacidad para transformarla.

Estas características del Sistema Educativo Nacional ponían en evidencia la necesidad de formar docentes con un alto valor académico que les permitiera desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión, en concordancia con los fines de la educación hondureña, “en el sentido de formar ciudadanos aptos para la construcción de una sociedad independiente y desarrollada, con principios democrático; aptos para ejercer el principio de la libre determinación de los pueblos ” (UPNFM-CCSS-PE, 1991, pp. 6-8).

Frente a esta situación, la profesionalización universitaria de los docentes de Educación Media, que inició con la transformación de la Escuela Superior del Profesorado en Universidad Pedagógica Nacional, implicó el desarrollo de una basta línea de trabajo, en la cual los egresados de las Ciencias Sociales no sólo respondían a su desempeño docente en el aula, sino también el proceso implicaba que asumieran roles tales como “Coordinador de los Centros de Estudios Sociales que funcionan en los institutos y como Coordinadores del

Trabajo Educativo Social el que es actualmente, requisito de grado en estas instituciones” (PE, 1991, p. 21).

En el paso de conversión de Escuela Superior del Profesorado a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán fue necesario iniciar un proceso de profesionalización en el que inicialmente se ofreció al profesorado egresado la obtención del grado académico de Bachiller Universitario en Ciencias Sociales, ofrecido a partir del Plan de Estudios 1991, y en el cual las tareas de investigación y extensión se articularon bajo las exigencias que comportaba la producción de conocimiento científico con estructuras adecuadas propias de las instituciones universitarias.

En consonancia, el perfil profesional del Plan de Estudios de 1991 establecía que el objetivo primordial del Currículo de Ciencias Sociales es la formación de docentes para el nivel medio del Sistema Educativo Nacional en este campo del saber, con el fin de que sean capaces de desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión. Las características básicas de su formación serán, por lo tanto, la rigurosidad científica y el interés y la capacidad para el análisis crítico de la realidad nacional. (p. 20)

En el caso de la enseñanza de la historia, el plan contenía un total de ocho asignaturas con contenidos relacionados con la ciencia histórica; en su realización participaron cuatro especialistas cuyo nivel profesional, además de ser profesores en Ciencias Sociales certificados, comprendía otras especialidades que iban desde egresados de la Licenciatura en Historia, un Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Historia y un Máster en Historia.

La vigencia del que fue el primer Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias Sociales con un grado universitario comprendió el período que iba desde 1991 hasta el 8 de febrero de 1999, atravesando por el proceso de desgaste correspondiente. El Plan de Estudios de 1991

fue sustituido por el Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura, cuya propuesta se elaboró en 1993.¹⁴

En la elaboración del Plan de Estudios de Ciencias Sociales de 1991 concurren profesionales de diferentes disciplinas, entre ellos profesores de educación media en Ciencias Sociales, sociólogos, especialistas en economía y planificación del desarrollo, en ciencias de la educación, administración de empresas, geografía, filosofía con especialidad en antropología, currículum e historia.

Según el PE de 1991, el cuerpo docente poseía además de la calificación profesional requerida, los recursos didácticos e intelectuales necesarios para asumir la formación de los futuros bachilleres universitarios en Ciencias Sociales; en el caso concreto de la enseñanza de la historia, ocho asignaturas de esta especialidad fueron incluidas. (pp. 76-78)

Tabla 4

Nivel académico. Personal de historia a cargo de la elaboración de los Planes de Estudios

PLAN DE ESTUDIOS 1991 (BACHILLERATO UNIVERSITARIO EN CIENCIAS SOCIALES)	
Grado Académico Superior	Cantidad
Egresados de la Licenciatura en Historia	2
Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Historia	1
Maestría en Historia	1
PLAN DE ESTUDIOS 1993 (LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES)	
Grado Académico Superior	Cantidad
Egresados de la Licenciatura en Historia	1
Licenciatura en Historia	2
Maestría en Currículum y Enseñanza de la Historia	1
Maestría en Historia	2
PLAN DE ESTUDIOS 2008 (LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES)	
Grado Académico Superior	Cantidad

¹⁴ Libro de Registro de Aprobación de Carrera y Planes de Estudios de la Dirección de Educación Superior. (UNAH, 1993, Tomo II, Folio 413)

Licenciatura en Historia	8
Maestría en Historia	3

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Bachiller Universitario (UPNFM, 1991, pp. 76-78); PE en el Grado de Licenciatura (UPNFM, 1993, pp. 110-112); y PE en el Grado de Licenciatura. (UPNFM, 2008, pp. 309-315)

Entretejados con el perfil profesional fueron establecidos los objetivos de aprendizaje, determinándose con ellos la estructuración de las asignaturas que integraron el Plan de Estudios. Este documento es de suma valía pues fue a partir de él que se instauraron las bases de la formación universitaria del Profesorado en Ciencias Sociales, que ha guiado la formación universitaria tanto el bachillerato como la licenciatura en la Carrera de Ciencias Sociales en la UPNFM.

Estructuralmente existieron tres áreas didácticas interrelacionadas, complementarias y conexas entre sí:

- a) La formación general, concebida para relacionar al estudiante con el conocimiento cultural y su realidad, con el propósito que adquieran conciencia y contribuyan con participación crítica a la transformación de su realidad, promoviendo valores que robustezcan la identidad nacional.
- b) La formación pedagógica, con la intención que los estudiantes aprendan su papel de mediadores en favor del aprendizaje, propiciando la transformación del fenómeno educativo en beneficio de la sociedad.
- c) La formación específica, implica el manejo de las disciplinas escogidas y la capacidad de síntesis del conocimiento científico, su campo de aplicación, además de su relevancia en la transformación de la sociedad. (pp. 26, 28, 30)

Otro rasgo distintivo del Plan de Estudios de 1991 fue que la formación general comprendió diez asignaturas que representan el 23% de las unidades valorativas estipuladas; a su vez la formación pedagógica conformada por 10 asignaturas concentraba el 28% del total de las unidades valorativas, y la formación específica integrada por un máximo de 29 asignaturas equivale al 49% de las unidades valorativas que integraron el Plan de Estudios. Se debe agregar que el estudiante tenía la obligación de acreditar entre 145 y 150 unidades valorativas a fin de obtener el título de Profesor de Educación Media en el grado de Bachiller Universitario (Membreño, 2016, p. 156).

En relación a las asignaturas del área de historia, incluidas en las tres áreas didácticas anteriormente enunciadas, las mismas fueron conformadas desde una perspectiva congruente con la formación académica del cuerpo docente, y correspondió a cada profesional asumir el desarrollo de las asignaturas cuyos contenidos estuvieron estrictamente enlazados a su competencia o especialidad.

Sin embargo, existió una peculiaridad en el Plan de Estudios de 1991 debido a que dos asignaturas del área de historia fueron impartidas por departamentos académicos distintos al Departamento de Ciencias Sociales, es decir, la asignatura Historia y Apreciación del Arte, perteneciente a la formación general era impartida por el Departamento de Arte, y la asignatura Historia y Filosofía de la Educación, perteneciente a la formación pedagógica era impartida por el Departamento de Ciencias de la Educación.

El análisis de los contenidos de ambas asignaturas citados en la tabla 4, responden a temas eminentemente históricos, y correspondía a los especialistas en el área de la historia impartirlas para respetar el adecuado desarrollo de la estructura curricular y la pertinente formación de los estudiantes del Profesorado, sin embargo, no hubo cambios en cuanto al cambio de área de las dos asignaturas aludidas, a pesar de que como plantea Plá (2001):

[...] la historia sin aditamentos es conocimiento totalizador porque incorpora la materia sociológica y la economía política, y también todo lo que hace(n) las ciencias

sociales del hombre, incluida la psicología individual. Por supuesto, sin pretender suplantar a cada una de estas especialidades. Nada de lo humano es ajeno a la historia, y de ahí que todas las ciencias del hombre se resumen en la historia o si se quiere en una ciencia social única. (p. 39)

En el caso de los paradigmas concebidos en el Plan de Estudios de Ciencias Sociales 1991 y utilizados en la UPNFM para la enseñanza de la historia, los mismos fueron definidos desde la perspectiva:

- A) espacial,
- B) por temas y,
- C) períodos

La importancia o alternabilidad en el empleo de estos ejes varió según la naturaleza de cada asignatura.

En general las asignaturas que partían de un modelo geográfico o regional como Historia de Honduras, Historia de América o Historia Contemporánea de Centroamérica, además de aquellas que poseían un carácter generalista como Historia y Apreciación del Arte e Historia Universal I y II, sus contenidos fueron desarrollados en función de los tres paradigmas, en cambio las asignaturas con propósitos de erudición filosófica como Teoría de la Historia, e Historia y Filosofía de la educación, emplearon el paradigma temático, con excepción de la última que incluyó para el abordaje de sus contenidos igualmente el paradigma temporal.

Respecto al discurso ideológico los contenidos de las asignaturas Historia y apreciación del arte, Historia y filosofía de la Educación, Historia universal I, Historia de América e Historia contemporánea de Centroamérica, poseían distintivos temáticos vinculados al positivismo. En su marco teórico se leen aseveraciones como “el fenómeno estético como parte de la cultura” a través de la historia; la educación como empresa social “forma el tipo de hombre que la sociedad necesita” y, “el desarrollo histórico que se inicia con el proceso

independentista, hasta nuestros días” (p.45), la muestra solo refleja como en estas asignaturas se ponía un marcado énfasis en los aspectos culturales y políticos de amplia tendencia a la validación del *statu quo*. Al respecto, de esta forma de abordar los hechos históricos Plá (2001) señala que “... el sujeto de la historia son las civilizaciones, y su material de estudio no es el hecho en sí mismo. Es necesario estudiar el desarrollo de las civilizaciones que han existido para entender a la propia civilización occidental...estas civilizaciones nacen, crecen, maduran y mueren” (p. 32).

En contraste con los postulados del positivismo evidenciados en las asignaturas aludidas, las asignaturas Historia de Honduras e Historia universal II ostentaron principios teóricos congruentes con el materialismo histórico al tomar como punto de partida el análisis de la realidad histórica y las relaciones sociales, con énfasis en las condiciones económicas y los cambios estructurales fundamentados en los procesos revolucionarios experimentados a lo largo de la historia, sin hacer apología de una u otra escuela del pensamiento, la variables del materialismo histórico muestran fortaleza si se toma en cuenta que:

Las clases sociales se delimitan objetivamente y la lucha de clases no es una etiqueta, se manifiesta en la lucha por una reivindicación económica en una formulación consciente, pero también en una dinámica objetiva inherente a la sociedad que analicemos, a través del arte, la ciencia, los sentimientos, además de los fusiles o de los actos revolucionarios conscientes. (Plá, 2001, p. 67)

Ahora bien, analizadas las corrientes de pensamiento que orientaron las asignaturas del área de historia en el Plan de Estudios de 1991, aún quedan dos aspectos importantes por resaltar, el primero es el hecho de que diferencia a los dos primeros Planes de Estudios (1991 y 1993), el último vigente, va en relación con la configuración en términos de unidades valorativas (U.V)¹⁵. Para el caso, las asignaturas de historia anteriormente fueron

¹⁵ La unidad valorativa es un criterio de medida contenido en las Normas Académicas de la Educación Superior (1992) con la finalidad de estipular, en una relación directamente proporcional, el esfuerzo de atención

estructuradas en su mayoría con cuatro unidades valorativas (U.V), a excepción de la que era impartida por el Departamento de Arte que estaba constituida por tres U. V, y el segundo aspecto que diferencia los tres diseños curriculares va en relación al el desarrollo de sus contenidos, en los cuales los Planes de Estudios de 1991 y 1993 fueron impartidos en períodos académicos semestrales, mientras que el plan de Estudios de 2008 se desarrolla bajo la modalidad trimestral.

Tabla 5

Asignaturas de formación general. Plan de Estudios 1991

CÓDIGO	ASIGNATURA	U.V.	H	REQUISITO	DEPARTAMENTO ACADÉMICO
EDG-110	Filosofía General	3	3	-----	Ciencias de la Educación
CSG-110	Historia de Honduras	4	4	-----	Ciencias Sociales
LLG-110	Español	4	4	-----	Letras y Lenguas
THG-110	Salud y Nutrición	3	4	-----	Educación Técnica para el Hogar
EFG-110	Educación Física, Recreación y Deportes	-----	----	-----	Educación Física
MAG-115	Matemáticas General	4	4	-----	Ciencias Matemáticas
CNG-110	Fundamentos de Ciencias Naturales	3	3	-----	Ciencias Naturales
CNG-115	Introducción a la Educación Ambiental	-----	----	-----	Ciencias Naturales
CSG-115	Realidad Socioeconómica y Política de Honduras	4	4	-----	Ciencias Sociales
EDG-115	Psicología General	3	3	-----	Ciencias de la Educación
MAG-120	Estadística General	3	3	MAG-115	Ciencias Matemáticas

académica en horas que los educandos deben realizar por espacio de una semana; además, cada hora académica tiene una duración de 50 minutos, como se lee en los artículos 59, 60 y 62 de las mismas.

ARG-113	Historia y Apreciación del Arte	3	3	-----	Arte
---------	---------------------------------	---	---	-------	------

Nota. Adaptado del Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Bachiller Universitario. (UPNFM-CCSS PE, 1991, p. 27)

La formación específica concebida como el encuentro con el campo del conocimiento seleccionado para ejercer la docencia, permitía que el estudiante adquiriera un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos de disciplinas científicas afines que integran su campo profesional; en ese sentido, el Plan de Estudios de 1991 muestra una importante fortaleza al contemplar dentro del bloque para la enseñanza de la historia, asignaturas de 4 unidades valorativas, con 4 horas clase frente al alumno en modalidad semestral, como lo ilustra la tabla 6. Adicionalmente, como lo muestra la tabla 7, la dosificación de contenidos es pertinente en función de los objetivos que se perseguían en el Plan de Estudios en discusión.

Tabla 6

Asignaturas de formación específica. Plan de Estudios 1991

CÓDIGO	ASIGNATURA	U.V.	H/C	REQUISITO	DEPARTAMENTO ACADÉMICO
CSE-200	Antropología General	4	4	Ninguno	Ciencias Sociales
CSE-205	Economía I	4	4	CSG-115	Ciencias Sociales
CSE-210	Geografía Física	4	5	CNG-110 o CNG-115	Ciencias Sociales
CSE-215	Ciencias Políticas	4	4	CSG-115	Ciencias Sociales
CSE-220	Geografía Humana	4	4	CSE-210	Ciencias Sociales
CSE-225	Sociología I	4	4	CSG-115	Ciencias Sociales
CSE-230	Teoría de la Historia	4	4	EDG-110 y CSG-110	Ciencias Sociales
CSE-240	Historia Universal I	4	4	CSE-230	Ciencias Sociales
CSE-245	Geografía de Honduras	4	4	CSE-220	Ciencias Sociales
CSE-250	Economía II	3	3	CSE-205	Ciencias Sociales
CSE-255	Sociología II	---	3	CSE-225	Ciencias Sociales

CSE-300	Historia Universal II	4	4	CSE-240	Ciencias Sociales
CSE-305	Etnología de América	4	4	CSE-200	Ciencias Sociales
CSE-310	Geografía de América	3	3	CSE-220	Ciencias Sociales
CSE-315	Introducción al Derecho	4	4	CSE-215	Ciencias Sociales
CSE-320	Historia de América	4	4	CSE-305	Ciencias Sociales
CSE-325	Geografía Universal	4	4	CSE-220	Ciencias Sociales
CSE-330	Introducción a la Promoción Social	3	4	EDP-220 CSE-250 y CSE-255	Ciencias Sociales
CSE-335	Historia Contemporánea de Centroamérica	4	4	CSE-320	Ciencias Sociales

Nota. Datos de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Bachiller Universitario. (p. 31)

Tabla 7

Paradigmas de la historia por asignatura. Plan de Estudios 1991

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia de Honduras	ESPACIO, PERÍODOS Y TEMAS ¹⁶ <ul style="list-style-type: none"> • Honduras y sus primeros pobladores. • La colonización española y su repercusión en la sociedad indígena. • Independencia y formación del estado nacional. • Honduras a partir de la primera guerra mundial. 	Esta asignatura tiene el propósito de dar una visión global del proceso histórico que se inicia con las relaciones precolombinas hasta llegar a la formación de la nacionalidad hondureña. Se pretende hacer los análisis correspondientes de las relaciones sociales, económicas y políticas que determinan las condiciones estructurales concretas y los procesos de los cuales forman parte y fomentar el espíritu crítico, la sensibilidad social y la capacidad de análisis científico dando una visión panorámica de la realidad pasada y

¹⁶Dosificación de contenidos enmarcados en el Positivismo.

del momento actual en sus relaciones con los procesos históricos mundiales.

DEPARTAMENTO QUE IMPARTE: CIENCIAS SOCIALES

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia y apreciación del arte	PERÍODOS, TEMAS Y ESPACIO ¹⁷ <ul style="list-style-type: none"> • El arte en la prehistoria. • El arte en el mundo antiguo y en la edad media. • El arte precolombino. • El arte contemporáneo. • El arte en Honduras. 	Tiene como propósito lograr que el alumno aplique, aprecie y disfrute el fenómeno estético como parte de la cultura, caracterizando las particularidades del mismo en cada período histórico.

DEPARTAMENTO QUE IMPARTE: ARTE

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia y Filosofía de la educación	TEMAS Y PERÍODOS ¹⁸ <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza del fenómeno educativo, factores, estadios y principios constitutivos. • Las diferentes concepciones educativas sobre el mundo, la sociedad y el hombre. • Las etapas y concepciones de la educación en general y en Honduras en particular. • Fines y problemas (soluciones) de la educación hondureña que 	Tiene como propósito fundamental formar en el estudiante una conciencia crítica sobre los problemas de la educación; al igual que una actitud reflexiva que lo induzca a la búsqueda de soluciones a dichos problemas. Parte del supuesto de que la educación es la más importante de las empresas sociales y como tal, forma el tipo de hombre que la sociedad necesita.

¹⁷ Dosificación de contenidos enmarcados en el Positivismo

¹⁸ Dosificación de contenidos enmarcados en el Positivismo

la sociedad actual
necesita.

DEPARTAMENTO QUE IMPARTE: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Teoría de la Historia	TEMAS ¹⁹ <ul style="list-style-type: none"> • El carácter científico de la historia y la naturaleza del conocimiento histórico. • El problema de la periodización. • La objetividad y la ley en Historia. • El hecho histórico y las fuentes. • Las ciencias auxiliares. • Evolución sintética de las opiniones sobre la historia. 	Con el desarrollo de esta asignatura se busca iniciar al estudiante en los estudios históricos y proporcionar una visión global del desarrollo de la historia como ciencia.

DEPARTAMENTO QUE IMPARTE: CIENCIAS SOCIALES

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia Universal I	PERÍODOS, TEMAS Y ESPACIO ²⁰ <ul style="list-style-type: none"> • El hombre primitivo. • La formación de los grandes Estados del Cercano Oriente. • Grecia y Roma, aspectos principales. • El paso al feudalismo, características generales de este régimen y sus particularidades en 	Esta asignatura busca dar una síntesis del proceso histórico que se inicia con el aparecimiento del hombre y la sociedad hasta la descomposición del régimen feudal.

¹⁹ Contenidos sugeridos bajo los preceptos del Materialismo Histórico y el Positivismo

²⁰ Dosificación de contenidos enmarcados en el Positivismo

Francia, Alemania, Italia, Inglaterra y España.

- El nacimiento de las relaciones monetario - mercantiles y sus consecuencias.

DEPARTAMENTO QUE IMPARTE: CIENCIAS SOCIALES

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia Universal II	TEMAS, PERÍODOS Y ESPACIO ²¹	El propósito de esta asignatura es proporcionar al estudiante una síntesis del proceso histórico que se inicia con el nacimiento de las relaciones capitalistas hasta el momento actual.
	<ul style="list-style-type: none"> • El modo de producción capitalista y sus características. • Los cambios producidos en las sociedades producidos por su apareamiento, síntesis de las revoluciones burguesas que hicieron posible su triunfo, nuevas corrientes socioeconómicas-políticas, el imperialismo y sus características, sus condiciones. • La revolución socialista, el mundo actual. 	
ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia de América	ESPACIO, TEMAS Y PERÍODOS ²²	El desarrollo de esta asignatura tiene el propósito de dar al estudiante una visión global de la época colonial en sus aspectos más sobresalientes, por ser la base de la posterior sociedad
	<ul style="list-style-type: none"> • El marco del nacimiento del mundo americano, la expansión europea. 	

²¹ Contenidos dosificados bajo los preceptos del materialismo histórico. Valoración de la autora

²² Dosificación de contenidos enmarcados en el Positivismo

- La colonización hispánica y sus principales características.
- La colonización francesa, inglesa, portuguesa y holandesa.
- La crisis del orden colonial.
- La independencia, la formación de los Estados Nacionales.
- Las economías de expansión, la crisis del 30.
- La influencia norteamericana.
- Reformismo y militarismo.

DEPARTAMENTO QUE IMPARTE: CIENCIAS SOCIALES

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia contemporánea de Centroamérica	ESPACIO, TEMAS Y PERÍODOS ²³ <ul style="list-style-type: none"> • La independencia y la formación de los estados nacionales en Centro América (1821 – 1870). • La Reforma Liberal en Centroamérica y el nuevo orden socioeconómico (1870 – 1900). • La debilidad de la sociedad agroexportadora y la crisis de los años 30. • La depresión mundial y el auge de la postguerra, 	El propósito de esta asignatura es lograr que los estudiantes ubiquen la realidad hondureña dentro del contexto de los países centroamericanos para mantener vigente el ideal morazánico de la unión de Centroamérica mediante una visión global del período histórico que se inicia con la independencia de Centroamérica hasta el momento actual.

²³ Dosificación de contenidos enmarcados en el Positivismo.

relaciones de Estados
Unidos y Centroamérica.

DEPARTAMENTO QUE IMPARTE: CIENCIAS SOCIALES

Nota. Datos de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Bachiller Universitario. (pp. 36-37, 45-48, 61-62, 64, 67, 69-70)

1.1.2 Compendio de las principales características del Plan de Estudios de 1991 en el área de la enseñanza de la historia

El PE de 1991 estuvo supeditado al proceso de cambios académicos que conllevó la conversión de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán en Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, incluyendo en la formación docente a nivel de Bachiller Universitario en Ciencias Sociales, acciones inherentes a la investigación y extensión vinculadas al dominio científico propio de las entidades universitarias. Entre los rasgos más destacados de esta malla curricular se encuentran el planteamiento didáctico estructural que delineó el camino a seguir de las dos posteriores revisiones y transformaciones curriculares, evidenciado en la formación general, la formación pedagógica y la formación específica, en la enseñanza de la historia: es decir, el acceso al conocimiento histórico contempló ocho asignaturas cuyos contenidos epistemológicos respondieron a posturas de la corriente del positivismo y al materialismo histórico. En su conjunto los contenidos temáticos fueron organizados alrededor de tres paradigmas ampliamente aceptados en la didáctica de la historia: el espacial, el de temas y finalmente el de períodos.

1.2. Plan de Estudios 1993

1.2.1 Análisis documental.

El Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura fue la respuesta congruente a la transformación institucional cuando, al iniciar la década de 1990, la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán daba paso a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán UPNFM, (PE-CCSS,1993).

Este Plan de Estudios se estructuró, en primera instancia, alrededor de criterios inherentes a la formación y demanda de los egresados, así como al análisis metodológico que conlleva la enseñanza de las ciencias sociales; ambos criterios sustentados en las Normas Académicas de la Educación Superior de 1992.

En segunda instancia, se requería elevar la calidad formativa de los egresados creando el perfil profesional del profesorado de Ciencias Sociales de acuerdo con las demandas pertinentes al nivel medio de la Educación Nacional; para ello la base de sustentación la encontraron en los datos emanados de la Comisión de la Educación Superior creada en 1989, sirviendo también como orientación de referencia para formular un Plan de Estudios, cuyas expectativas se proyectan en dos líneas, a decir, llenar los vacíos en la formación de los docentes del área y capacitar a las nuevas generaciones de estudiantes para su desempeño técnico administrativo, así como en el ámbito de la investigación.

De esta manera, el lapso para la formación de un profesor de Ciencias Sociales comprendía, desde su etapa inicial hasta culminar los estudios de grado, cuatro años, divididos en ocho períodos regulares de 15 semanas y cuatro períodos intensivos de ocho semanas (Plan de Estudios, 1993).

El Plan de Estudios de Ciencias Sociales, aprobado en 1993, facultaba la obtención del Grado de Licenciatura, y tenía como objetivo primordial que sus egresados desarrollaran la capacidad de impartir con eficiencia la totalidad de las asignaturas que integraban las Ciencias Sociales, en los niveles de Ciclo Común de Cultura General, así como en las modalidades inherentes al Ciclo Diversificado, en sus entregas formal y no formal, y que además su preparación les permitiese ejercer funciones administrativas características de su práctica docente en el sistema educativo hondureño. (PE, 1993, p. 5)

Al igual que en el Plan de Estudios de 1991, concurrieron en la revisión y elaboración del Plan de 1993 distintos profesionales del área social, tales como especialistas en sociología, economía y planificación del desarrollo, organización y administración de archivos, historia, y además bachilleres universitarios en Ciencias Sociales.

Al interior de este plan se encontraban dos asignaturas del campo histórico que pertenecían a la formación general y seis asignaturas que integraban la formación específica de la Licenciatura en Ciencias Sociales. El Plan de Estudios aludido estuvo vigente hasta el año 2009, cuando fue reemplazado por el Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el grado de Licenciatura en el año 2008.

La realización del Plan de Estudios 1993 se sustentó en las investigaciones sobre los criterios de formación, la demanda de los egresados y el análisis de la metodología en la enseñanza, realizada al currículo de Ciencias Sociales, así como también en las Normas Académicas de la Educación Superior aprobadas en 1992. (UPNFM-CCSS PE, 1993, p. 5)

El perfil del graduado de este Plan de Estudios establecía dos aspectos fundamentales relacionados, en primer lugar, con las competencias profesionales cognitivas, éticas físicas y mentales al igual que las cívicas y culturales; y, en segundo lugar, con los roles inherentes al proceso de aprendizaje que, como facilitador, orientador, promotor social, investigador y administrador educativo debía de ser asumido por el egresado de este profesorado. (1993, pp. 23-25)

El Plan de Estudios 1993 tomó de su predecesor la misma forma de organizar los contenidos programáticos en asignaturas bajos los ejes de:

a) Formación general, integrada por cuatro asignaturas obligatorias y tres electivas (correspondientes una al espacio pedagógico de Ciencias Naturales, una al espacio pedagógico de Arte, además de una al espacio pedagógico de Educación Técnica de Hogar y Educación Física). En conjunto estas siete disciplinas representan el 12.58% de las unidades valorativas que integran el PE.

b) Formación pedagógica, compuesta por trece asignaturas que representan el 28.74% del total de las unidades valorativas.

c) Formación específica, constituida por veintisiete asignaturas que contienen el 58.68% de las unidades valorativas requeridas para la obtención del profesorado en el grado de licenciatura en ciencias sociales. (UPNFM-CCSS PE, 1993, pp. 36-41)

Con el fin de estructurar el Plan de Estudios se delinearon aspectos sobre la realidad nacional y la educación tales como:

- La situación nacional
- La situación económica actual
- La situación social
- La situación educativa
- La enseñanza de las ciencias sociales
- Los fundamentos filosóficos
- La doctrina pedagógica

Sin embargo, una preocupación acompañó a los redactores del Plan de Estudios de 1993, pues los mismos hicieron énfasis en la necesidad de revisar el problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel medio (campo laboral de los egresados del Profesorado en

ese momento), dado que la distribución de los contenidos mostraba desfases en cuanto a nivel de profundidad y secuencia entre un nivel y otro.

Para el Ciclo Común de Cultura General, segmento correspondiente a la Educación Media Inicial donde comenzaba la práctica del docente egresado de Ciencias Sociales, los contenidos del área eran diversos. El Plan de Estudios señalaba el problema que experimentaba el interesado en ser parte del Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM debido a la forma como había recibido los contenidos en los niveles anteriores.

En ese período, existían una variedad significativa de asignaturas que se imparten desde el Ciclo Común, Ciclo Diversificado y Magisterial con distinto nivel de profundidad, pero con escasa relación lógica en la distribución de contenidos según niveles...se evidencia un desfase entre un nivel y otro, así como también el grado de profundidad con que se trata los contenidos. Todo esto hace necesario revisar la secuencia de los contenidos en los distintos niveles.

Para el Ciclo Común de Cultura General, las Ciencias Sociales, comprendía conocimientos de diversas orientaciones con preponderancia: Geografía, Historia, Economías, Sociología, Ciencias Políticas y Antropología. Los cuales son dosificados por el docente de Ciencias Sociales en cada uno de los años del Ciclo común, adquiriendo con ella el carácter de Cultura General y no el de una orientación específica que prepare al estudiante para seguir una carrera en particular. Se deduce pues, que el problema no es si el egresado de Ciencias Sociales tiene o no la capacidad profesional para cubrir con profundidad los contenidos programáticos, sino cómo estos contenidos están distribuidos en todos los subniveles de la Educación Media siendo esta una variable independiente para el docente y para la institución que lo forma. (PE, 1993, p. 14)

Para el cuerpo docente elaborando el Plan de Estudios de Ciencias Sociales de 1993, la dosificación de los contenidos programáticos de todos los niveles de la educación relativos a las Ciencias Sociales era un imperativo, debido a que la estructuración lógica del perfil

para la enseñanza de las Ciencias Sociales dependía de ello para establecer la cantidad y calidad de los conocimientos, tanto generales como específicos que cada egresado de la Carrera debería poseer.

Los creadores del Plan de Estudios de 1993 ofrecieron trabajar en conjunto con el Ministerio de Educación, a través de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, y lograr la dosificación adecuada para el abordaje de los contenidos fundamentales para el profesorado de la Carrera de Ciencias Sociales de la UPNFM.

Desde una perspectiva legal el Plan de Estudios de Ciencias Sociales, como propuesta curricular en construcción, dejó establecido que la relación entre el nivel medio y el universitario no era horizontal, “ya que la Universidad Pedagógica prepara al futuro docente en un sentido general y no para servir una asignatura en especial” (PE, 1993, p. 15).

Sin embargo, los creadores del Plan de Estudios de Ciencias Sociales apuntaron que “El docente en lo que ha conocimiento se refiere, teórica, científica y metodológicamente va más allá de eso, de modo que aun pareciendo general la formación que se recibe adquiere solvencia académica para desempeñarse con eficiencia en la educación media” (p. 15).

Sumado al problema de falta de concreción curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el Marco Teórico del Plan de Estudios de 1993 de este Profesorado, señaló el importante grado de empirismo existente en el nivel educativo medio, debido a que durante las décadas de 1970 y 1980 el aumento de los centros de Educación Media propició la incorporación de docentes sin la formación técnica, pedagógica y científica apropiada para la atención académica. Frente a esta situación, el cuerpo docente de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de 1993 instaba a la implementación de una política de programas profesionalizantes que mejorasen la enseñanza de las Ciencias Sociales en su conjunto.

Los fundamentos filosóficos del PE 1993 se sustentaron siguiendo los razonamientos y las disposiciones establecidas en la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación, y la Ley de Educación Superior.

En ese sentido, la doctrina pedagógica institucional de la universidad se enmarcó en cuatro principios básicos:

a) La función esencial de la institución es la formación de cuadros docentes para el sistema educativo nacional, bajo los principios de la libertad de cátedra, de aprendizaje y de investigación científica.

b) Los profesionales formados por la institución manejarán concepciones y prácticas educativas que respondan a la problemática educativa, generada por el acontecer sociopolítico y científico de la realidad hondureña.

c) Utilizar todos los recursos académicos y administrativos en favor de la actualización, sistematización y perfeccionamiento continuo de la actividad curricular, fundamentada en la dinámica de la realidad nacional.

d) El proceso de enseñanza-aprendizaje deberá ser concebido como unidad, en la cual docencia, investigación y extensión constituyen un todo orgánico.

e) La integración operativa de estas tres funciones son el fundamento del quehacer social de la universidad, como respuesta a las demandas que plantea el progreso de Honduras.
(PE, 1993)

En relación a las derivaciones que implicaba haberse formado en la Carrera de Ciencias Sociales, y particularmente en el área de la enseñanza de la historia, la institución recomendaba a los egresados, desde su Plan de Estudios, mantener posturas congruentes con lo que la sociedad esperaba de ellos:

-Participar en la consolidación de los valores del patrimonio socio cultural del país y en la incorporación de estos al currículum y a la formación integral de los educandos.

-Conocer los valores tradicionales y costumbres que forman parte del patrimonio socio cultural de Honduras. Vinculado a este conocimiento se infiere la habilidad de organizar situaciones de autoaprendizaje que conduzcan al enriquecimiento de valores socioculturales.

-Así mismo, se enfatizaba en la actitud de fomentar en los educandos y en la comunidad, el cultivo y aprecio de valores, tradiciones y manifestaciones culturales que proporcionen el desarrollo de una sólida conciencia nacional.

Si bien es cierto la formación en historia en el Profesorado de 1993 aún requería de más espacios formativos, el PE compendió en su perfil general los conocimientos, valores y actitudes en relación directa con la disciplina histórica desde el ámbito formativo; sin embargo, la educación en materia histórica no fue retomada en el perfil profesional de la Carrera de Ciencias Sociales, que era el espacio en el cual estos conocimientos operaban de forma directa en la formación general y específica de sus educandos; es decir, “a lo que le compete como profesional de la docencia en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (PE, 1993, p. 32).

Sin aludir de manera específica a el campo de la historia, el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el grado de licenciatura de 1993, se estructuró alrededor de la capacidad docente de “promover y orientar el desarrollo económico social y cultural”, además de “participar en las acciones necesarias para la transformación estructural del país”.

Sin embargo, en dos de los cuatro objetivos generales de este Plan de Estudios se encontraban explícitamente incluidos los conocimientos históricos que en teoría

reforzarían la formación de los docentes en Ciencias Sociales, puesto que el Plan declaraba la necesidad de:

- a) Conocer e interpretar la realidad nacional.
- b) Conservar, promover, enriquecer y fomentar la cultura e identidad nacional en todas sus manifestaciones (1993).

La formación general de 1993 por otra parte, era concebida en el artículo 94 de las Normas de Educación Superior como aquella que “proporciona a los estudiantes los elementos teóricos y las experiencias adecuadas para ampliar su comprensión de la naturaleza, el hombre y la sociedad, bajo una visión universal y humanista del mundo con el fin de formar profesionales con un sentido crítico y conscientes de sus responsabilidades públicas y humanas, para una mejor contribución a la transformación de la realidad nacional.

Este bloque fue integrado por las asignaturas de Español, Filosofía General, Sociología e Historia de Honduras, más tres asignaturas optativas con tres unidades valorativas por asignatura, que debían de ser elegidas del campo de las Ciencias Naturales, de Arte, de Técnica Hogar y/o de Educación Física.

Tabla 8

Asignaturas de formación general. Plan de Estudios del Profesorado en CCSS 1993

Código	Asignatura	U.V.	H/T	H/P	Requisito
LLG-115	Español	3	3		Ninguno
CSG-114	Historia de Honduras	3	3		
CSG-111	Sociología	3	3		
EDG-110	Filosofía General	3	3		
Código	Asignaturas Electivas de Ciencias Naturales	U.V.	H/T	H/P	Requisito
CNG-115	Introducción Educación Ambiental	3	3		Ninguno
CNG-105	Ciencias de la Tierra	3	3		

Código	Asignatura	U.V.	H/T	H/P	Requisito
CNG-110	Fundamentos de Ciencia	3	3		
Código	Asignaturas Electivas de Arte	U.V.	H/T	H/P	Requisito
ARG-115	Historia del Arte	3	3		Ninguno
ARG-114	Apreciación Artística	3	3		
Código	Asignatura Electiva de Técnica Hogar	U.V.	H/T	H/P	Requisito
THG-115	Salud y Nutrición	3	2	3	Ninguno
Código	Asignatura Electiva de Educación Física	U.V.	H/T	H/P	Requisito
EFG-115	Educción Física, Recreación y Deporte	3	2	3	Ninguno

Nota. Adaptado del Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura. (UPNFM, 1993, p. 37)

Como ha quedado establecido, la formación general comprendió siete asignaturas, con cuatro de las cuales eran de carácter obligatorio, sin embargo, en el caso de la asignatura para el estudio de la Historia de Honduras, las tres U.V. representaban el 25% del total de la formación general. Los estudiantes debieron escoger tres asignaturas electivas de una oferta que comprendía siete asignaturas; en este caso la Carrera de Arte ofertaba la asignatura Historia del Arte que, de ser elegida por los estudiantes, representaría el 33.3% del total de las asignaturas seleccionadas.

Esto significaba que, en esta área de la profesionalización del docente en Ciencias Sociales, ambas asignaturas de historia representan el 28.57% del total de las asignaturas que integraban la formación general.

La formación específica del currículo de la Licenciatura en Ciencias Sociales fue integrada por dos ejes primordiales, el primero fue conocido como la Formación Específica Pedagógica, misma que dotaba al futuro profesor de las Ciencias Sociales con las herramientas teórico-prácticas que le permitirían ejercer la docencia, el bloque comprendía 13 asignaturas y 48 unidades valorativas del Plan de Estudios.

Tabla 9

Asignaturas de formación específica en Ciencias Sociales. Plan de Estudios 1993

CÓDIGO	ASIGNATURA	U.V.	H/T	H/P	REQUISITO
CSE-280	Geografía Física I	3	2	3	CNG-105, 110 ó 115
CSE-301	Teoría de la Historia	4	4		EDG-110 y LLG-115
CSE-302	Economía I	4	4		CSE-333
CSE-290	Geografía Física II	3	2	3	CSE-280
CSE-311	Ciencias Políticas	4	4		CSG-114
CSE-312	Economía II	3	3		CSE-302
CSE-313	Historia Universal I	4	4		CSE-301
CSE-303	Cartografía	3	3		CSE-290
CSE-321	Antropología	4	4		CSG-111Y CSE-311
CSE-341	Historia Universal II	4	4		CSE-313
CSE-319	Geografía Humana	4	4		CSE-303
CSE-331	Introducción al Derecho	4	4		CSE-375
CSE-332	Etnología de América	4	4		CSE-321
CSE-333	Teoría Sociológica	4	4		CSG-111
CSE-340	Geografía de Honduras	4	4		CSE-319
CSE-345	Historia de América	4	4		CSE-332
CSE-350	Geografía de América	3	3		CSE-319
CSE-361	Investigación Social	4	4		CSE-333
CSE-362	Sociología Rural	4	4		CSE-312
CSE-363	Historia Contemporánea de C.A.	4	4		CSE-345
CSE-375	Promoción Social	3	3		CSE-361
CSE-371	Seminario de Antropología	2	1	3	CSE-345
CSE-372	Economía III	3	3		CSE-370
CSE-373	Historia Universal III	4	4		CSE-341 y CSE-363
CSE-381	Seminario Estado y Sociedad	3	2	3	CSE-363 y CSE-331
CSE-370	Sociología Urbana	4	4		CSE-362
CSE-360	Geografía Universal	4	4		CSE-319

Nota. Adaptado de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura. (UPNFM, 1993, p. 41)

La formación específica, propiamente dicha, segundo eje fundamental relativo al estudio de las Ciencias Sociales dotaba a los estudiantes del área con los conocimientos esencialmente teóricos de las disciplinas científicas afines al desempeño profesional futuro en su especialidad.

La formación específica en Ciencias Sociales comprendió 27 asignaturas divididas en 98 unidades valorativas, y, seis de las asignaturas integradas con 4 unidades valorativas cada una, correspondían a la enseñanza de la historia; por consiguiente, solo el 22.22% de las asignaturas, así como 24.49% de las unidades valorativas de la formación específica en Ciencias Sociales pertenecían al campo disciplinario de la ciencia histórica.

Debido a la transición curricular de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán hacia la naciente Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, el Plan de Estudios de 1993 contempló una serie de contenidos adicionales en el campo de la historia con énfasis en el estudio de las regiones geográficas de Europa y Norteamérica durante los siglos XIX y XX.

Adicionalmente, contempló el estudio de los movimientos revolucionarios y reformistas durante el siglo XX en América Latina, con el propósito de que los profesores egresados de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán pudiesen obtener por equivalencia las asignaturas de Historia Universal I y II e Historia de América, y pudiesen de esta forma optar al grado de Bachillerato Universitario, de conformidad al programa vigente entre 1993 y el 2008.

Tabla 10*Paradigmas de la historia por asignatura. Plan de Estudios de 1993*

Asignatura	Tipo de enseñanza	Marco teórico
Historia de Honduras	POR PERÍODOS <ul style="list-style-type: none"> • Los primeros pobladores. • La colonización española. • Independencia y formación del estado nacional. 	Esta asignatura tiene el propósito de dar una visión global del proceso histórico que se inicia con las relaciones precolombinas hasta llegar a la formación de la nacionalidad hondureña. Se pretende hacer los análisis correspondientes de las relaciones sociales, económicas y políticas que determinan las condiciones estructurales concretas y los procesos de los cuales forman parte y fomentar el espíritu crítico, la sensibilidad social y la capacidad de análisis científico dando una visión panorámica de la realidad pasada y del momento actual en sus interrelaciones con los procesos históricos mundiales.
Asignatura	Tipo de enseñanza	Marco teórico
Historia del arte	POR PERÍODOS <p>Ofrece una visión diacrónica del fenómeno artístico desde sus primeras y primitivas manifestaciones hasta su diversificación en la época contemporánea.</p>	La asignatura incluye, como contenidos un estudio del arte primitivo y su evolución hasta las complejidades del mundo antiguo: Mesopotamia, Egipto, India, China y Japón; el arte clásico greco-latino, la expresión artística medieval renacentista en barroco y rococó, el arte

neoclásico y la creación románica, el arte del siglo XIX: realismo y naturalismo, el impresionismo y expresionismo, (sic) la obra de arte del siglo XX, corrientes y tendencias más expresivas, el curso incluye una visión panorámica del arte Americano Precolombino.

DEPARTAMENTO QUE IMPARTE: ARTE

Asignatura	Tipo de enseñanza	Marco teórico
Teoría de la Historia	POR TEMAS a) Concepciones fundamentales acerca del mundo y de historia. b) Los conceptos de la historia. c) Historiografía y teoría historiográfica. d) El carácter científico de la historia. e) El problema de la periodización. f) El hecho histórico. g) Las fuentes históricas y el método. h) La evaluación de las opiniones sobre la historia.	Con el desarrollo de esta asignatura se busca iniciar al estudiante en los estudios históricos y proporcionar una visión global del desarrollo científico de la historia. Permitirá al futuro docente, conocer la problemática que ha rodeado a la ciencia de la historia, con el propósito de que asuma una actitud eminentemente científica en el tratamiento de los temas históricos.
Asignatura	Tipo de enseñanza	Marco teórico

Historia
Universal I

POR PERÍODOS

- Comunitario primitivo.
- Esclavista.

POR TEMAS

- El nacimiento de la sociedad humana.
- El origen del hombre.
- La economía, la sociedad, la cultura, la formación y el desarrollo de la civilización en el cercano oriente, en China, Grecia y Roma.

El conocimiento del pasado de la humanidad en sus aspectos más sobresalientes y con la mayor profundidad y extensión posibles es imprescindible para el egresado de la Carrera de ciencias sociales que labora en el nivel medio del sistema educativo nacional, por lo que para el logro de este propósito el estudio de la historia universal ha sido dividido en tres cursos: Historia Universal I, Historia Universal II e Historia Universal III.

Con el desarrollo del curso de Historia Universal I se pretende dar una síntesis del proceso histórico que va desde el aparecimiento del hombre y de la sociedad humana, hasta la caída de la sociedad esclavista y el advenimiento del régimen feudal.

Asignatura	Tipo de enseñanza	Marco teórico
Historia universal II	<p>POR PERÍODOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • La desintegración del régimen esclavista en el siglo V. • El surgimiento del régimen capitalista y la crisis del siglo XVII. <p>POR TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El surgimiento del feudalismo y sus características. 	<p>Con el desarrollo de esta asignatura se pretende que el estudiante amplíe el conocimiento del pasado de la humanidad iniciado en el curso anterior, mediante una síntesis del proceso histórico que se inicia en el siglo V con la desintegración del régimen esclavista hasta el surgimiento</p>

- La economía y la sociedad, los Estados Medievales, la iglesia y sus relaciones con el Estado.
 - El mercantilismo.
 - Las cruzadas.
 - La ciudad medieval.
 - El surgimiento de los Estados Nacionales en Europa.
 - La expansión comercial.
 - El Renacimiento.
 - La Reforma y la Contrarreforma.
 - Los descubrimientos geográficos, la ciencia y la cultura en la edad media.
- del régimen capitalista y la crisis del siglo XVII.
- Esta temática al igual que en el curso anterior se deberá tratar tomando como base el concepto de modo de producción con el fin de encontrar científicamente las respuestas históricas al origen de los cambios operados en la sociedad.

Asignatura	Tipo de enseñanza	Marco teórico
Historia de América	<p>POR PERÍODOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende desde la época colonial hasta la primera mitad del siglo XX. <p>POR TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El marco de nacimiento del mundo americano. • La expansión europea. • La colonización hispana y sus principales características. • La colonización francesa, inglesa, portuguesa y holandesa. • La crisis del orden colonial. • La independencia. • La formación de los estados nacionales. • Las economías de expansión. • La crisis del 30. 	<p>El desarrollo de esta asignatura tiene el propósito de dar al estudiante una visión global desde la época colonial hasta la primera mitad del siglo XX.</p>

- La influencia norteamericana
- Reformismo y militarismo.

Asignatura	Tipo de enseñanza	Marco teórico
Historia Contemporánea de Centroamérica	POR TEMAS <ul style="list-style-type: none"> • La independencia y la formación de los estados nacionales en Centro América (1821 – 1870). • La reforma liberal en Centroamérica y el nuevo orden socioeconómico (1870 – 1900). • La debilidad de la sociedad agroexportadora y la crisis de 1930. • La depresión mundial y el auge de la postguerra. • Relaciones de Estados Unidos y CA. 	El propósito de esta asignatura es lograr que los estudiantes ubiquen la realidad hondureña dentro del contexto de los países centroamericanos para mantener vigente el ideal morazánico de la unión de Centroamérica mediante una visión global del período histórico que se inicia con la independencia de Centro América hasta el momento actual.

Asignatura	Tipo de enseñanza	Marco teórico
Historia Universal III	POR TEMAS <ul style="list-style-type: none"> • Las revoluciones burguesas. • La revolución industrial. • Las nuevas tendencias sociopolíticas. • Los movimientos revolucionarios en Francia e Inglaterra de la primera mitad del siglo XIX. • Los revolucionarios burgueses de 1848. • Las unificaciones italiana y alemana. • La guerra franco-prusiana. • La comuna de Paris. 	Con el desarrollo del presente curso se pretende que el estudiante concluya el conocimiento de los principales hechos acaecidos fuera del ámbito del continente americano, mediante una síntesis del proceso histórico que se inicia con los procesos revolucionarios que hicieron posible el triunfo del capitalismo hasta la postguerra.

- El colonialismo y el neocolonialismo
- Las dos guerras mundiales y la postguerra.

Nota. Adaptado de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura. (UPNFM-CCSS, 1993, pp. 51, 53, 63, 69, 83, 85, 90, 93)

1.2.2 Compendio de las principales características del Plan de Estudios de 1993 en el área de la enseñanza de la historia

El Plan de Estudios de 1993 fue concebido para dar continuidad a la formación profesional de los docentes universitarios en Ciencias Sociales, iniciada en 1990 con la transformación institucional, continuada con el plan de 1991 con la incorporación del bachillerato universitario y finalmente complementada con el otorgamiento a sus egresados del grado de licenciatura, dos años después. El plan de Estudios 1993 procuraba fomentar en los nuevos profesionales competencias inherentes al conocimiento, la ética y la cultura, e integrarlos a una práctica docente como facilitadores de los aprendizajes, moderadores sociales, investigadores y administradores educativos.

En este contexto, se buscaba que la enseñanza de la historia, basada en el conocimiento de la realidad económica, social y cultural de Honduras promoviera la valoración del patrimonio tangible e intangible del país, con el propósito de que los egresados del Profesorado incidieran en la difusión de la identidad y el desarrollo nacional.

1.3. Plan de Estudios 2008

En este apartado se realiza una revisión en conjunto de las modificaciones experimentadas por el Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM. Características de la estructura de los Espacios Formativos que sustituyeron a las

Asignaturas para la enseñanza de la historia son parte de la sección II del análisis comparativo.

1.3.1 Análisis documental

El Plan de Estudios 2008 de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura, muestra importantes similitudes con los Planes de Estudios anteriores en cuanto al perfil académico profesional y a los objetivos que se pretendían lograr a través del desarrollo de los mismos.

Novedosa es la descripción cualitativa y cuantitativa de los Espacios Formativos que en el Modelo Competencial se conocen como las *Descripciones Mínimas*, y en las cuales se enuncian los núcleos temáticos y los ejes transversales que orientan los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que se esperan que desarrollen como competencias los futuros licenciados en Ciencias Sociales. Asimismo, la Formación Didáctico-Metodológica orientada a la especialidad, la Formación Profesional y la Práctica Profesional fueron aspectos novedosos que conformaron la estructura curricular del Plan de Estudios 2008.

Por su trascendencia es importante subrayar los cambios más importantes que experimentó el Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias Sociales, al igual que todas las demás carreras en la reforma curricular de 2008:

En primer lugar, se transitó a un modelo educativo por Competencias en torno al cual se estructuraron todos los Planes de Estudios en la UPNFM.

En segundo lugar, por primera vez se abandona la estructura que habían tenido anteriormente los Planes de Estudios, es decir, de estructurarse en tres áreas –dos comunes y una específica-, pasan a una nueva estructura de Formación de Fundamento y Formación Específica.

En tercer lugar, se destaca que la antigua formación pedagógica pasó a estar a cargo de los respectivos Departamentos Académicos.

La formación pedagógica didáctica orientada es un componente de la formación profesional que permite la configuración de una práctica profesional reflexionada, a la vez que va conformando la identidad docente, ya que se estructura como un espacio de reflexión pedagógica, epistemológica y filosófica de la institución educativa, así como las opciones psicológicas, didácticas, curriculares, investigativas y de gestión de la actividad educativa aplicada a la especialidad correspondiente. Los contenidos de la formación pedagógico didáctica orientada a la especialidad se seleccionarán de acuerdo a la naturaleza de la carrera. (PE-CCSS, 2008, p. 44)

En ese sentido, en el cambio para realizar las transformaciones académicas, que vinculan la formación de los profesionales universitarios en Ciencias Sociales con el campo de la enseñanza de la historia, se indicaron tres principios básicos:

- a) Las instituciones de educación superior tienen el deber de precisar, por medio de su misión, cuál será su condición en la formación de ciudadanos capaces de generar transformaciones sociales trascendentales para lograr una sociedad culta, equitativa, justa y productiva.
- b) [...] es necesario propiciar el aprendizaje permanente y el planteamiento de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.
- c) [...] Honduras necesita una educación que exalte los valores de la nacionalidad, fortalezca la identidad, contribuya al desarrollo económico y al mejoramiento de las condiciones de vida de las mayorías desposeídas.

En cuarto lugar, para ese momento histórico del nuevo rediseño curricular, es importante apuntar que como parte de la posición estratégica de la Carrera y, consecuente con el proceso de mejoramiento académico relacionado con la pertinencia y coherencia curricular, se planteó en la institución la necesidad de crear más Maestrías para elevar el nivel de los docentes de todos los Departamentos Académicos.

En Ciencias Sociales se propuso la creación de la Maestría en Enseñanza de la Historia, debido a que ya en 1999 se había logrado crear la Maestría en la Enseñanza de la Geografía. El énfasis en estas dos áreas se debe a que ambas cuentan con el mayor impacto curricular en el Profesorado. La Maestría en la Enseñanza de la historia en la UPNFM continua como proyecto a desarrollarse.

En quinto lugar, se apuntó, de cara a la adopción del nuevo modelo educativo, cuatro aspectos que subyacían en los Planes de Estudios anteriores y que podrían afectar el proceso de la enseñanza de la historia en el Profesorado en Ciencias Sociales:

- La tensión entre la escuela historizante que abandona la utilidad social, rehúye los conflictos actuales, es un enfoque más periodístico que de análisis históricos.
- Se desarrolla un tipo de historia novelada que deja de lado el rigor científico y se apoya más en el entretenimiento.
- El debate se mantiene en el pasado, se estudian los hechos y procesos, pero sin trascendencia y utilidad social.
- El desarrollo de la ciencia histórica en la actualidad está inmerso en un proceso acelerado de la globalización capitalista, en la práctica y teorización de la historia sobresale la lucha entre las tendencias generalizadoras o globalizadoras y las fuerzas particularizantes, fuerzas cuantitativas y fuerzas cualitativas.

Al razonar la necesidad de la transformación del modelo, se planteó que “la tendencia histórica actual es orientada hacia la especialización por temas, ramas, períodos históricos y problemáticas. La practicidad del mundo moderno exige de una menor erudición y una

mayor cientificidad; las obras generales son ahora más profundas y menos literarias” (Plan de Estudios CCSS, 2008, p. 9).

Sin embargo, como se establece en el análisis comparado, los paradigmas se mantuvieron en una gran mayoría en los espacios formativos de historia.

En sexto lugar, la postura estratégica de la Carrera de Ciencias Sociales en 2008 en cuanto a metodología consistió en la identificación de bloques por ejes temáticos que permitirían una mayor interrelación de las Ciencias Sociales en el abordaje de la realidad social. La selección de los conceptos transdisciplinarios relevantes para el estudio de las Ciencias Sociales englobó:

- La cultura, diversidad cultural e identidad;
- El tiempo, continuidad y cambio;
- Las personas, lugares y ambientes;
- El poder, la autoridad, el gobierno e ideales y práctica civil;
- La ciencia, tecnología y sociedad;
- La producción, distribución, consumo y comunicaciones globales.

Atinente a la utilización de herramientas de investigación y de las nuevas tecnologías para generar conocimientos en el campo de aplicación y enseñanza de las Ciencias Sociales, bajo el Modelo Competencial según el modelo curricular esbozado en el marco teórico, el diseño de los Planes de Estudios de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, que fueron elaborados en las postrimerías del siglo XX, “respondieron a las demandas de la época” cuyos “sustentos epistemológicos y psicológicos fueron el positivismo y el conductismo respectivamente” (PE, 2008, p. 14).

En consecuencia, la aplicación de este modelo conllevó, entre otros aspectos, al de las conductas que los estudiantes deben manifestar como prueba de sus aprendizajes, con una ausencia del trabajo interdisciplinario, además del “reduccionismo teórico” preocupado

más por la explicación de los hechos que el establecimiento de las causas y efectos, además de su relación con el contexto educativo. Como una crítica a los resultados obtenidos durante la aplicación del modelo anterior, se llegó a establecer que fueron dogmatizadas las estrategias para el aprendizaje, vedándose con ello la capacidad crítica y propositiva de los educandos.

El modelo curricular de 2008 asumió una orientación basada en competencias bajo el carácter teórico constructivista de las estrategias planteadas por el proyecto TUNING Latinoamérica. De acuerdo con este discurso:

Se promueve la formación de profesionales con la capacidad de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos que conlleven al pleno ejercicio ciudadano.

Los profesionales asumirán competencias requeridas por la sociedad hondureña y latinoamericana que lo faculten a desempeñarse autónomamente, posean creatividad para operar en diferentes circunstancias, practiquen valores sociales y vinculados con su ocupación. (PE-CCSS, 2008, p.15)

Por otra parte, el perfil académico profesional del egresado de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales considera que su graduado será capaz de analizar, debatir y contar con posturas críticas, que le permitan comprometerse con los hechos “ y los procesos históricos-sociales y ecológicos, las características que asumen en la actualidad, y poner este conocimiento al servicio de los grupos y organizaciones sociales que buscan la construcción de una sociedad más segura, equitativa y solidaria.” (PE, 2008, p. 32)

Referente al campo ocupacional de los profesionales en Ciencias Sociales, como docentes en servicio, deberán tener la capacidad de realizar su mediación pedagógica en los niveles de educación media y universitaria, en los espacios académicos correspondientes a Estudios Sociales, Cívica, Sociología, Historia de Honduras Historia de la Cultura, Desarrollo Socioeconómico, Investigación Social, Promoción Social, Economía, Promoción y Desarrollo,

Realidad Socioeconómica, Ciencias Sociales, Geografía y otras afines; áreas formativas correspondientes al nivel medio del sistema educativo nacional.

En el caso de la Educación Media (pública y privada) los espacios formativos aludidos se imparten en sus en sus dos modalidades: el Bachillerato Científico Humanista y el Bachillerato Técnico Profesional.

Como se estableció anteriormente, el Plan de Estudios 2008 contempla entre sus áreas curriculares la formación de fundamentos generales y pedagógicos que, entre otras características, ayudan a generar desde sus respectivas situaciones educativas la reflexión filosófica-histórica-sociológica acerca de la institución escolar, su función social y las grandes tendencias actuales de la educación.

A esta formación general corresponde el espacio pedagógico Historia de Honduras, que como se ha establecido anteriormente, es un espacio académico obligatorio de cursar en todos los Profesorados de la UPNFM.

Tabla 11

Espacios Pedagógicos de la formación de fundamento general. Plan de Estudios de 2008

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o créditos	C. T.	C. P.	H/S	H. T.	H. P.	H/L	Requisito
FFE-1101	Español	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFH-1801	Historia de Honduras	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFM-1301	Matemáticas	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
FFF-1601	Filosofía	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFS-1501	Sociología	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFI-1401	Inglés	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno

Nota. Adaptado de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura. (p. 40)

En cuanto a la formación pedagógico-didáctica como componente de la formación profesional docente y en congruencia con la propuesta de transdisciplinariedad se identificaron seis núcleos temáticos, cinco de los cuales, como quedó establecido en el Plan, se encuentran vinculados a los espacios académicos de la historia:

-Cultura, diversidad cultural e identidad; que analiza y explica los juicios razonados sobre el manejo de las necesidades y las respuestas específicas a problemas humanos. A este núcleo corresponden los espacios académicos Historia de Honduras, Historia de América y Gestión del Patrimonio Cultural.

-Tiempo, continuidad y cambio; implica que el conocimiento histórico y el concepto de tiempo, cronología, causalidad, cambio, conflicto y complejidad pueden explicar, analizar y mostrar conexiones entre patrones de variabilidad histórica y/o persistencia. Conciernen al presente núcleo los espacios académicos Historia de Honduras, Historia de América, Historia del Mundo Antiguo y Medieval, Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo, así como Gestión del Patrimonio Cultural.

-Personas, lugares y ambientes; analiza las características físicas de la tierra a través del tiempo, además de la influencia mutua que existe entre el espacio y los eventos históricos como los conflictos territoriales, migraciones, cambios ecológicos, económicos, tecnológicos y políticos. Pertenecen a este núcleo los espacios académicos Historia de América y Gestión del Patrimonio Cultural.

-Poder, autoridad, gobierno, ideales y prácticas civiles; en síntesis, describe, analiza y evalúa conceptos o categorías sociales para comprender su rol, interacciones y vínculos con asuntos públicos, para ayudarles a asumir una posición razonada. Este núcleo no hace referencia a espacios académicos propios de la historia.

-Ciencia, tecnología y sociedad; analiza la forma como la ciencia y la tecnología han transformado el mundo físico y la sociedad, además de la comprensión del tiempo, espacio y la interacción de los seres humanos con el ambiente. El espacio académico Teoría de la Historia integra este núcleo.

-Producción, distribución, consumo y conexiones globales; refiere a los recursos humanos, capitales, tecnológicos y naturales requeridos en el desarrollo de los sistemas económicos, analizando entre otros factores la competitividad en el mercado, además de los intereses nacionales o globales y sus conflictos. A este núcleo se encuentra vinculado el espacio académico de Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo. PE-CCSS, 2008, pp. 45-48)

A su vez, este Plan de Estudios incluye ocho contenidos transversales:

Tabla 12

Contenidos transversales. Plan de Estudios Carrera de Profesorado en CCSS 2008

N.º	EPÍTETO	JUSTIFICACIÓN
1.	Identidad y diversidad cultural	Construir, revalorizar y fortalecer las identidades colectivas étnicas, locales, regionales y nacionales en pro del respeto, la dignidad, la tolerancia y la construcción de una convivencia pacífica y armónica.
2.	Derechos humanos y ciudadanía	Propone enseñar saberes que permitan fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad.
3.	Desarrollo sostenible	Se entiende como un proceso de desarrollo que no solamente busca la satisfacción de las necesidades básicas, sino también la participación de los hombres y mujeres en la construcción de formas de interacción para asegurar la base de los recursos naturales, de tal manera que la población actual no comprometa la capacidad productiva, social y

		ecológica de las futuras generaciones, con el propósito de satisfacer sus propias necesidades.
4.	Integración centroamericana	Parte de una visión crítica de la unificación que incorpore otras formas alternativas en los ámbitos económico, político, cultural educativo, turístico y en la prevención de riesgo, que incluyan a los pueblos, la sociedad civil, a la comunidad, las etnias y sus culturas, e incluso que se tomen en cuenta las condiciones medioambientales de la región.
5.	Didáctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales	El manejo didáctico de las Ciencias Sociales requiere del dominio del conocimiento y aplicación de las estrategias de aprendizaje que hagan posible que los y las estudiantes se enfrenten de manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; lo cual les permite incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden.
6.	Investigación	Hacer uso de diversos tipos de investigaciones sociales como bibliográficas, de campo, estudios de casos, investigaciones de mercado, procesos de investigación en las clases, investigaciones etnográficas, guías de observación y sondeos de opinión, el uso de diarios de campo, practicar diversos tipos de observaciones y otras técnicas dentro del campo cuantitativo y cualitativo.
7.	Género	El análisis con énfasis en genero permite identificar diferencias entre hombres y mujeres, los roles, las responsabilidades los conocimientos, el acceso, uso y control sobre los recursos, los problemas y necesidades, prioridades y oportunidades con el propósito de planificar el desarrollo con eficiencia y equidad.
8.	Prevención y gestión del riesgo	La gestión del riesgo se concibe como el conjunto de acciones orientadas a disminuir el impacto de los desastres en la sociedad. Implica ver y tratar las amenazas y vulnerabilidades tanto físicas como sociales, desde distintos espacios pedagógico-educativos, garantizando una mejor comprensión de nuestra realidad natural y espacial, así mismo, reconoce el valor de la participación de los diferentes

actores sociales; la familia, la escuela y la comunidad en su conjunto.

Nota. Adaptado de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura. (UPNFM, 2008, pp. 48-51)

En la formación profesional del Profesorado en Ciencias Sociales en el área de la enseñanza de la historia, se observa la fusión de espacios formativos sin el correspondiente aumento de unidades valorativas, una reducción de unidades valorativas en dos espacios formativos, la supresión de un espacio formativo y la creación del Seminario de Investigación para el estudio de la historia hondureña.

Tabla 13

Espacios de la formación profesional. Plan de Estudios de 2008

Código	Espacio Pedagógico	U.V.	C.T	C.P	H/S	H.T	H. P	H/L	Requisito
ESC-1303	Fundamentos de Geografía	3	2	1	5	2	3	4	ECN-2401
ESC-1403	Etnología	3	3	0	3	3	0	6	EEH-3601
ESC-1604	Economía Política	3	3	0	3	3	0	6	FFS-1501
ESC-1804	Geografía Física	4	3	1	6	3	3	6	ECS-1303
ESC-1904	Teoría de la Historia	3	3	0	3	3	0	6	FFH-1801
ESC-2004	Teoría Sociológica	4	4	0	4	4	0	8	FFS-1501
ESC-2205	Laboratorio de Cartografía	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno

ESC-2305	Geografía Humana		4	3	1	6	3	3	6	ESC-1804
ESC-2405	Historia del Mundo Antiguo y Medieval	del	4	4	0	4	4	0	8	ESC-1403 ESC-1904
ESC-2505	Principios de Microeconomía y Macroeconomía	de	3	3	0	3	3	0	6	ESC-1604
ESC-2606	Geografía de Honduras	de	4	3	1	6	3	3	6	ESC-2205 ESC-2305 Simultáneo o posterior ESC-2706
ESC-2706	Geografía Mundial		4	3	1	6	3	3	6	ESC-2205 ESC-2305 Simultáneo o posterior ESC-2606
ESC-3006	Ciencias Políticas		3	3	0	3	3	0	6	ESC-2004
ESC-3307	Sociología del Desarrollo	del	3	3	0	3	3	0	6	ESC-3006
ESC-3407	Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo	del	4	4	0	4	4	0	8	ESC-2405 Simultáneo o posterior ESC-3507
ESC-3507	Historia de América	de	3	3	0	3	3	0	6	ESC-2405 Simultáneo o posterior ESC-3407
ESC-3608	Sociología de la Educación	de la	3	2	1	5	2	3	4	ESC-3307
ESC-3708	Gestión del Patrimonio Cultural	del	3	2	1	5	2	3	4	ESC-3507

ESC-4008	Antropología Social	3	2	1	5	2	3	4	ESC-3507
ESC-4109	Seminario de Estado y Sociedad	3	2	1	5	2	3	4	ESC-3808
ESC-4309	Taller de Investigación Aplicada a las Ciencias Sociales	3	2	1	5	2	3	4	FPM-2202 FPE-2302 FDS-3808 FDS-3908
ESC-4409	Derechos Humanos y Ciudadanía	3	3	0	3	3	0	6	ESC-3006
ESC-4600	Estrategias y Recursos en la Enseñanza de las Ciencias Sociales	3	2	1	5	2	3	4	PPS-4209
ESC-4700	Seminario de Economía Contemporánea	3	2	1	5	2	3	4	ESC-4309
ESC-4800	Seminario de Antropología	3	2	1	5	2	3	4	ESC-4309
ESC-4900	Seminario de Investigación Historia de Honduras	3	2	1	5	2	3	4	ESC-4309

Nota. Adaptado de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura. (UPNFM, 2008, pp. 52-53)

Los paradigmas para la enseñanza de la historia se desarrollan bajo la clasificación ya conocida, es decir por períodos, por temas, y por regiones geográficas como se observa en la tabla trece. La cantidad de unidades temáticas es extensa pues el resultado de la fusión de la antigua asignatura Historia Universal I con la antigua asignatura Historia Universal II, por ejemplo, no favorece el afianzamiento adecuado para el estudio de la Modernidad

(1492-1789), que si bien es abordado en el espacio formativo Historia de América, se requiere de una mayor amplitud en cuanto al abordaje de los cambios y las transformaciones que a nivel mundial, no solo de este continente, se desarrollaron en el mundo en cuanto al desarrollo del pensamiento racional, el humanismo, los derechos del hombre, la idea del progreso y finalmente el del surgimiento del estado nación y la ansiada separación de poderes, que moldeó la historia política mundial con repercusiones extraordinarias hasta la actualidad.

Tabla 14

Paradigmas de la historia por asignatura. Plan de Estudios de 2008

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia de Honduras	<p>POR PERÍODOS Y TEMAS</p> <p>a) Período Prehispánico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al estudio de la historia. - Desarrollo de la cultura prehispánica en su contexto histórico. <p>b) Período Colonial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período de conquista y colonización de Honduras. - Contexto histórico y geográfico. <p>c) Período Independiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independencia y Federación Centroamericana 1821 – 1842. - Período de la post-federación de 1842 a 1876. - Reformismo liberal y economía de enclave 1876 a 1913. - Inestabilidad política y dictadura de 1900 a 1949. 	<p>Este curso tiene el propósito de dar una visión global del proceso histórico de nuestro país, su evolución cultural, hasta llegar a la formación de la nacionalidad hondureña. Se pretende, con el mismo, hacer los análisis correspondientes de las relaciones sociales, económicas y políticas que determinan las condiciones estructurales concretas y los procesos de los cuales forman parte. Se busca fomentar el espíritu crítico, la sensibilidad social y la capacidad para análisis científico, dando una visión panorámica de la realidad pasada y del momento actual en sus</p>

- Modernización del Estado y interrelaciones con los dictaduras militares (huelgas, golpes militares, reformas y represión) 1949 – 1982). (Págs. 99 – 101)
- Democracia y retorno al orden constitucional.

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Teoría de la Historia	<p>POR ÁREAS TEMÁTICAS</p> <p>1. La ciencia de la historia</p> <p>a) Naturaleza del conocimiento histórico</p> <p>b) Concepto, importancia y caracterización de la historia.</p> <p>c) La constitución de la historia como ciencia. La evolución historiográfica.</p> <p>d) La historia en el conjunto de las ciencias sociales.</p> <p>e) Las disciplinas auxiliares de la historia.</p> <p>2. La problemática del trabajo del historiador.</p> <p>a) Teorías y métodos de la historia.</p> <p>b) Categorías de la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El hecho histórico. - Los sujetos de la historia. - La intercalación entre los aspectos de la vida social. - El tiempo histórico. - El espacio geográfico. <p>c) Problemas de la historia</p> <ul style="list-style-type: none"> - La objetividad. - La causalidad. - El movimiento histórico. 	<p>Este espacio pedagógico se ubica en el segundo año de la Licenciatura en Ciencias Sociales, pues será el segundo encuentro del estudiante de la Carrera con la ciencia histórica, iniciando así la secuencia de lo que será su quehacer en relación a los espacios pedagógicos de Historia de Honduras, Historia del Mundo Antiguo, Medieval, Moderno y Contemporáneo, así como la Historia de América, y, finalmente, el seminario de Historia de Honduras. A través de este espacio pedagógico se pretende que conozcan las diferentes interpretaciones sobre los principales problemas teóricos, metodológicos y prácticos de la historia, para que puedan reflexionar críticamente sobre los mismos.</p>

- d) Las divisiones de la historia. La periodización.
- e) Las fuentes de la historia. Críticas de las fuentes.
- f) La investigación histórica. Pasos.
- 3. Metodología de la enseñanza de la historia.
 - a) Principios para la enseñanza de la historia.
 - b) Dificultades para la enseñanza de la historia.
 - c) Selección de los contenidos históricos.
 - d) El estudio de un caso como método para el aprendizaje.
 - e) El estudio de la historia local como opción didáctica.

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia del Mundo Antiguo y Medieval	POR ÁREAS GEOGRÁFICAS Y PERÍODOS a) Introducción al estudio de las sociedades precapitalistas. - El debate sobre las categorías y el concepto de estas sociedades. - Los métodos para el estudio de estas sociedades. - Fuentes para la investigación de estas épocas. b) El próximo oriente. - La importancia de los primeros imperios en la Mesopotamia. - Egipto. c) Europa. - El imperio romano.	La parte introductoria de este espacio pedagógico enfoca algunos conceptos teórico-metodológicos acerca de la historia de las sociedades anteriores al capitalismo del área geográfica tales como: China, Egipto, Perú, Japón, México y Europa entre otras. Se pretende dar a conocer las temáticas fundamentales y los procesos históricos propios de la edad antigua y la edad media. En esa perspectiva el estudiante conocerá los debates que existen en torno a estos dos

- El legado romano.
 - La civilización griega.
 - La difusión de la cultura griega.
 - d) Asia
 - La india.
 - La civilización Hindú
 - La China
 - Sus características.
 - Japón
 - La sociedad japonesa.
 - e) La descomposición de la época antigua hacia la transición de la época medieval.
 - Causa de la crisis interna de la época antigua.
 - Causas externas que facilitaron la caída del imperio romano.
 - Los germanos y los eslavos.
 - El surgimiento de una nueva época
 - f) La época medieval
 - La alta y la baja edad media en Europa occidental y oriental.
 - Formación de las relaciones feudales sociales y de producción en: Francia, Italia y Bizancio.
 - g) La alta y la baja edad media en Asia y el próximo oriente.
 - Formación de las relaciones feudales sociales y de producción en: India, China, Japón, Persia, Arabia y Egipto.
 - h) El final de la edad media y el surgimiento de las sociedades capitalistas.
- períodos históricos de la humanidad. Se introducirá al estudiante en las primeras formas de organización humana del neolítico, hasta el siglo V, y de aquí se analizará la transición hacia la edad media del siglo V al XVII d.n.e., según se trate de Europa, Asia o África (para América este período es abarcado en el espacio pedagógico de etnología de América). En este espacio pedagógico se hará énfasis en aquellas características económicas, sociales, políticas, ecológicas y culturales propias. Finalmente se procura impulsar el carácter crítico, el análisis y la interpretación de los estudiantes sobre estos procesos históricos y como eje transversal la didáctica de la historia, para adoptar una actitud reflexiva y comprometida frente a los retos académicos del nuevo siglo.

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo	POR TEMAS a) Conceptos y categorías surgidos en el capitalismo. b) Conceptos y categorías surgidos en el proceso de construcción del socialismo. c) Surgimiento de la burguesía y el proletariado. d) Impacto social, económico y político del neocolonialismo. e) La coexistencia pacífica y la guerra fría. f) El modelo neoliberal y su perspectiva histórica.	Este espacio pedagógico parte de la transición de la sociedad feudal hacia los albores, construcción y consolidación del capitalismo y el socialismo. Se aborda, desde la óptica histórica, el proceso de conformación y ascenso de la burguesía y el proletariado como clases sociales. Se trata asimismo sobre el nuevo reparto del mundo y las contradicciones políticas, ideológicas, sociales y la violencia ejercida para controlar el poder estatal, social, económico y geopolítico en los siglos XIX, XX y XXI. Dentro de este contexto se persigue impulsar el carácter crítico, el análisis y la interpretación de los estudiantes sobre esos procesos históricos para adoptar una actitud reflexiva y comprometida como profesor de cara al siglo XXI.
ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Historia de América	POR TEMAS a) Visión general de la historia de América desde el siglo XVI hasta la actualidad: - El choque de dos mundos y el proceso de sometimiento.	Este espacio pedagógico es, fundamentalmente de carácter crítico, sus objetivos orientan al estudiante hacia el análisis y la interpretación de las principales temáticas del continente americano.

- Mano de obra esclava, indígena y africana. Mestizaje.
- Se trata de que los estudiantes aprendan y manejen debidamente las competencias que les permitan realizar discusiones hasta llegar a asumir posiciones de peso, debidamente consensuadas y aceptadas.
- Actividades económicas: agricultura, ganadería minería. Relaciones comerciales. El contrabando.
 - La sociedad colonial. Diversas tipologías.
- b) Crisis del orden colonial:
- Las Reformas Borbónicas y sus efectos. La ruptura del colonialismo español.
 - Desintegración imperial y emancipación.
- c) La larga espera y expansión económica inducida. El orden neocolonial:
- La expansión de la revolución industrial en América Latina.
 - Demanda de productos. Oferta industrial europea.
 - Crédito e inversión de capitales.
 - El ferrocarril y la navegación a vapor.
 - Mono producción y sociedad.
 - Mano de obra e inmigración.
 - Las reformas y las oligarquías liberales.
 - Expansión comercial y concesiones.
- d) Imperialismo inglés y norteamericano. Incidencia en América Latina.
- e) Movimientos revolucionarios y reformistas en América Latina:

- Revolución mexicana.
- Revolución bolivariana.
Revolución cubana.
- Reformismo uruguayo,
brasileño y argentino: Batlle,
Vargas y Perón.
- Reformismo militar: Perú,
Bolivia y Ecuador.
- Vía del socialismo en América
Latina.

ASIGNATURA	TIPO DE ENSEÑANZA	MARCO TEÓRICO
Seminario de Investigación de Historia de Honduras	<p>POR TEMAS</p> <p>a) La investigación histórica en Honduras.</p> <p>b) Métodos y técnicas de investigación histórica: construyendo la historia de honduras.</p> <p>c) La sociedad colonial (hacia el siglo XVIII): diversidad cultural.</p> <p>d) La crisis del sistema colonial de producción (a mediados del siglo XVIII).</p> <p>e) La independencia centroamericana y hondureña (siglo XIX).</p> <p>f) La federación centroamericana (en el primer tercio del siglo XIX). Morazán en la historia.</p> <p>g) Anarquía y proceso de formación del Estado hondureño (en la primera y segunda mitad del siglo XIX): cambio continuidad.</p>	<p>El seminario de historia de Honduras es un espacio para el desarrollo de investigaciones monográficas bibliográficas o de otras fuentes inclusive las de lengua extranjera sobre temáticas de la historia patria, siendo un campo de cultivo para la realización de la vinculación entre la teoría y la práctica, utilizando la metodología y las técnicas de la investigación histórica.</p> <p>El seminario, tiene como tiempo histórico y cronológico los siglos XVIII, XIX y XX, tomándose o seleccionándose una temática o problemática particular, específicamente de carácter histórico para no desviar o dedicarse a temáticas fuera de las esferas del seminario. Ahondando en</p>

- | | |
|--|--|
| h) Reforma Liberal (a principios del último tercio del siglo XIX): ciencia, tecnología y sociedad. | las temáticas a investigar se partirá desde el sistema colonial de producción, la vida |
| i) Enclaves (finales del siglo XIX y comienzos del XX). | republicana y los diversos intentos de formar y |
| j) Oligarquía y dictadura (primeros años del siglo XX a mediados del mismo siglo). | consolidar un Estado hondureño. Dentro del contexto del |
| k) Modernización del Estado (mediados del siglo XX): situación de los derechos humanos. | proceso histórico y la interpretación, se persigue como un objetivo fundamental impulsar el |
| l) Gobiernos militares movimientos sociales. | carácter crítico, el análisis y la interpretación por parte de |
| m) Democracia y doctrina de seguridad nacional (las últimas décadas del siglo XX). | los estudiantes, para adoptar una actitud reflexiva y comprometida como profesor de cara al siglo XXI. |

Nota. Adaptado de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura. (UPNFM, 2008, pp. 99 – 101, 145 – 149, 166 – 170, 209 – 211, 212 – 215, 220 – 226, 293 – 296)

1.3.2 Compendio de las principales características del Plan de Estudios 2008 en el área de la enseñanza de la historia

El Plan de Estudios de 2008 fue establecido alrededor del modelo por competencias y estructurado en dos áreas, Formación de Fundamento y Formación Específica, en cuyo caso la erudición pedagógica, como ya se ha apuntado, queda bajo la responsabilidad de los Departamentos Académicos, respondería a la particularidad de cada carrera. Con esta malla curricular la enseñanza de la historia gravita en la formación de ciudadanos cuyas competencias propendan a mejorar la calidad de vida, reforzar la identidad nacional y cuyos valores esenciales permitan alcanzar a desarrollar una sociedad más ecuánime.

Las disciplinas de la historia tienden al estudio y análisis, con dominio científico, de los acontecimientos y procesos relevantes, de valor social dentro del contexto nacional y mundial al que se pertenece. Los ejes temáticos curriculares de las Ciencias Sociales, además del tiempo, espacio y cambio social comprenden la cultura, el poder con sus diferentes manifestaciones, además de enfoques en economía, ciencia y tecnología.

El enfoque competencial declara ser un modelo curricular que tiene el objetivo de favorecer la articulación de los profesionales con las transformaciones sociales y tecnológicas, mediante la creatividad, valores y conocimientos necesarios para romper con la inseguridad, inequidad e indiferencia ciudadana.

Finalmente, en el proceso de readecuación curricular los estudiantes formándose en la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias sociales, con el PE de 1991, debían de aprobar 38 asignaturas, divididas en 151 UV para obtener el título de Profesor de Educación Media en Ciencias Sociales en el grado de Bachiller Universitario; en 1993 tenían que acreditar un total de 47 asignaturas, divididas en 167 UV, para adquirir la Licenciatura en Ciencias Sociales; y en el PE 2008 los espacios académicos a cursar son 51, divididos en 161 UV para obtener la titulación de Licenciatura en la UPNFM.

Sección II. Estudio Comparativo PE - CCSS 1991, 1993, 1998

En esta sección se presentan las asignaturas y espacios formativos de las mallas curriculares con los que se ha realizado la enseñanza de la historia en la Carrera de Ciencias Sociales en la UPNFM, desde sus inicios como institución universitaria hasta el proceso de rediseño curricular mediante el cual se adoptó el Modelo Educativo por Competencias en la institución.

Tabla 15

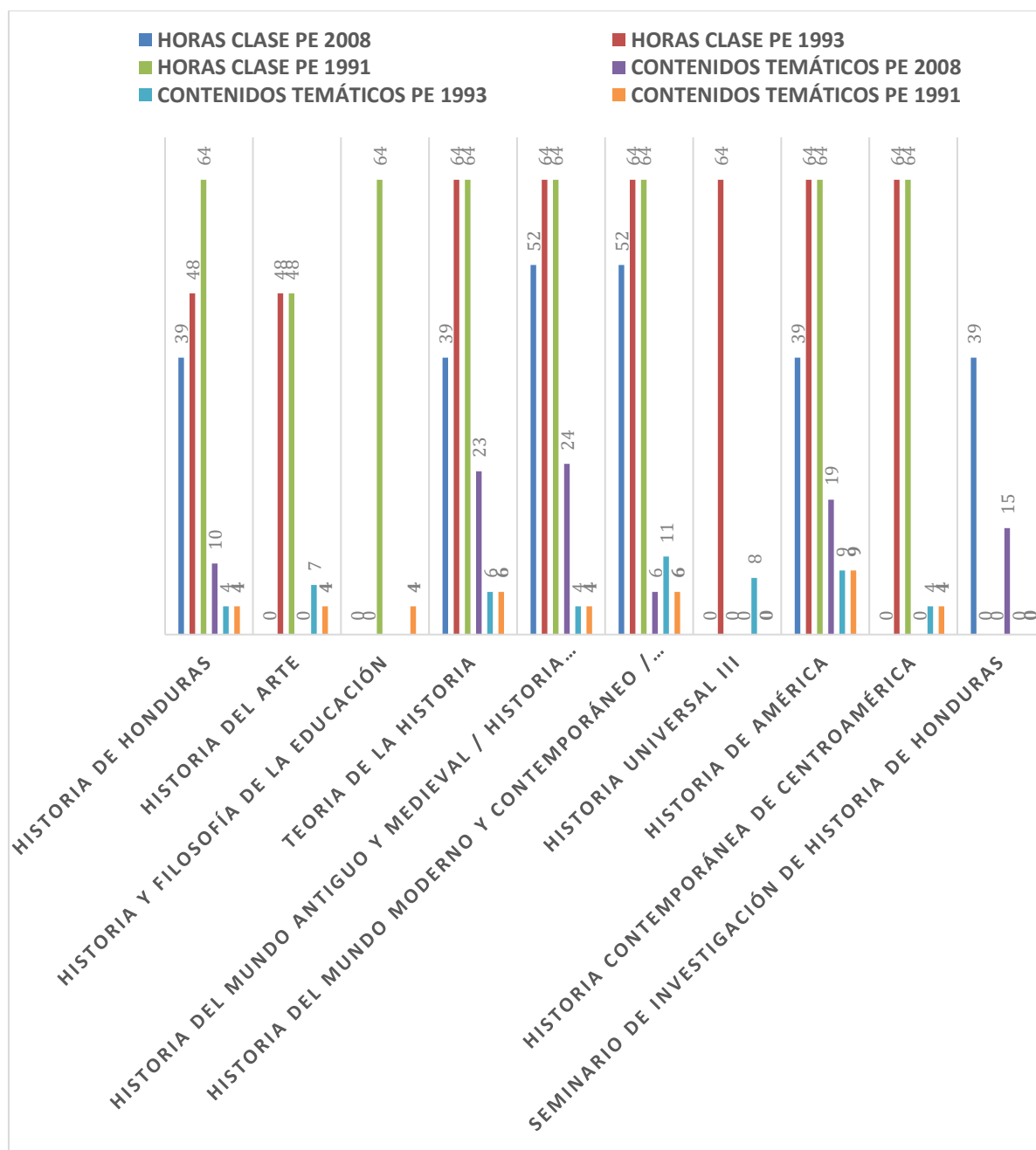
Resultados del estudio desde la categoría homogénea curricular: distribución del peso de hora clase versus contenidos temáticos por PE 1991, 1993, 2008

ESPACIOS FORMATIVOS (ponderación propia)	HORAS CLASE			CONTENIDOS TEMÁTICOS		
	PE 2008	PE 1993	PE 1991	PE 2008	PE 1993	PE 1991
<i>Historia de Honduras</i>	39	48	64	10	4	4
<i>Historia del Arte</i>	0	48	48	0	7	4
<i>Historia y Filosofía de la Educación</i>	0	0	64			4
<i>Teoría de la Historia</i>	39	64	64	23	6	6
<i>Historia del Mundo Antiguo Y Medieval / Historia Universal I</i>	52	64	64	24	4	4
<i>Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo / Historia Universal II</i>	52	64	64	6	11	6
<i>Historia Universal III</i>	0	64	0	0	8	0
<i>Historia de América</i>	39	64	64	19	9	9
<i>Historia Contemporánea de Centroamérica</i>	0	64	64	0	4	4
<i>Seminario de Investigación de Historia de Honduras</i>	39	0	0	15	0	0

Nota. Elaboración propia

Figura 2

Gráfico de la variación en el área de la enseñanza de la historia. Planes de Estudios 1991, 1993, 2008, CCSS-UPNFM



Nota. Elaboración propia

2.1 Interpretación de los datos

La tabla 15 y la figura 2 reflejan las modificaciones curriculares para el área de la enseñanza de la historia en los Planes de Estudios del Profesorado en Ciencias Sociales en tres diferentes momentos:

I. Historia de Honduras en el PE de 1991 contaba con 4 UV que se desarrollaban en un período de 16 semanas; para la revisión curricular de 1993 la asignatura pasó a contar con 3 UV, impartidas igualmente en períodos de 16 semanas.

Con la adopción del enfoque por competencias en 2008, los contenidos del espacio formativo Historia de Honduras continúan impartándose con 3 UV en períodos de 13 semanas.

II. Historia del Arte en 1991 de 3 UV desarrolladas en 16 semanas, continuó igual en 1993 y fue suprimida en 2008.

III. Historia y Filosofía de la Educación en 1991 de contar con 4 UV desarrolladas en 16 semanas pasó a ser suprimida en el Plan de Estudios de Ciencias Sociales en 1993.

IV. Teoría de la Historia en 1991 de 4 UV desarrolladas en 16 semanas, se mantuvo igual en 1993, pero en 2008 pasó a contar con 3 UV desarrolladas en un lapso de 13 semanas.

V. Historia Universal I, en 1991 contó 4 UV desarrolladas en 16 semanas no sufrió alteración alguna en 1993, pero en 2008 es suprimida y parte de sus contenidos pasaron a ser fusionados en el espacio formativo Historia del Mundo Antiguo y Medieval (creado en 2008 con 4 UV). Se desarrolla en períodos de 13 semanas.

VI. Historia Universal II en 1991 contó con 4 UV, sus contenidos se desarrollaban en 16 semanas, y no sufrió alteración alguna en el PE 1993, pero en 2008 es suprimida, sus contenidos pasaron a ser fusionados en los espacios formativos Historia del Mundo

Antiguo y Medieval e Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo (creados en 2008 con 4 UV). Se desarrolla en períodos de 13 semanas.

VII. Historia Universal III, vigente solo en 1993, tuvo un lapso formativo de 4 UV desarrolladas en 16 semanas, fue suprimida y parte de sus contenidos fueron integrados al espacio formativo Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo anteriormente aludido.

VIII. Historia de América en 1991 contó con 4 UV desarrolladas en 16 semanas, se mantuvo invariable en 1993, pero en 2008 pasó a contar con 3 UV para ser sus contenidos desarrollados ahora en un lapso de 13 semanas.

IX. Historia Contemporánea de Centroamérica en 1991 contó con 4 UV desarrolladas en 16 semanas, no sufrió alteración alguna en el PE de 1993, pero en 2008 fue suprimida.

X. Seminario de Investigación de Historia de Honduras fue incorporado hasta el 2008 y consta de 3 UV desarrolladas en un lapso de 13 semanas.

2.2 Caso Historia de Honduras

Tabla 16

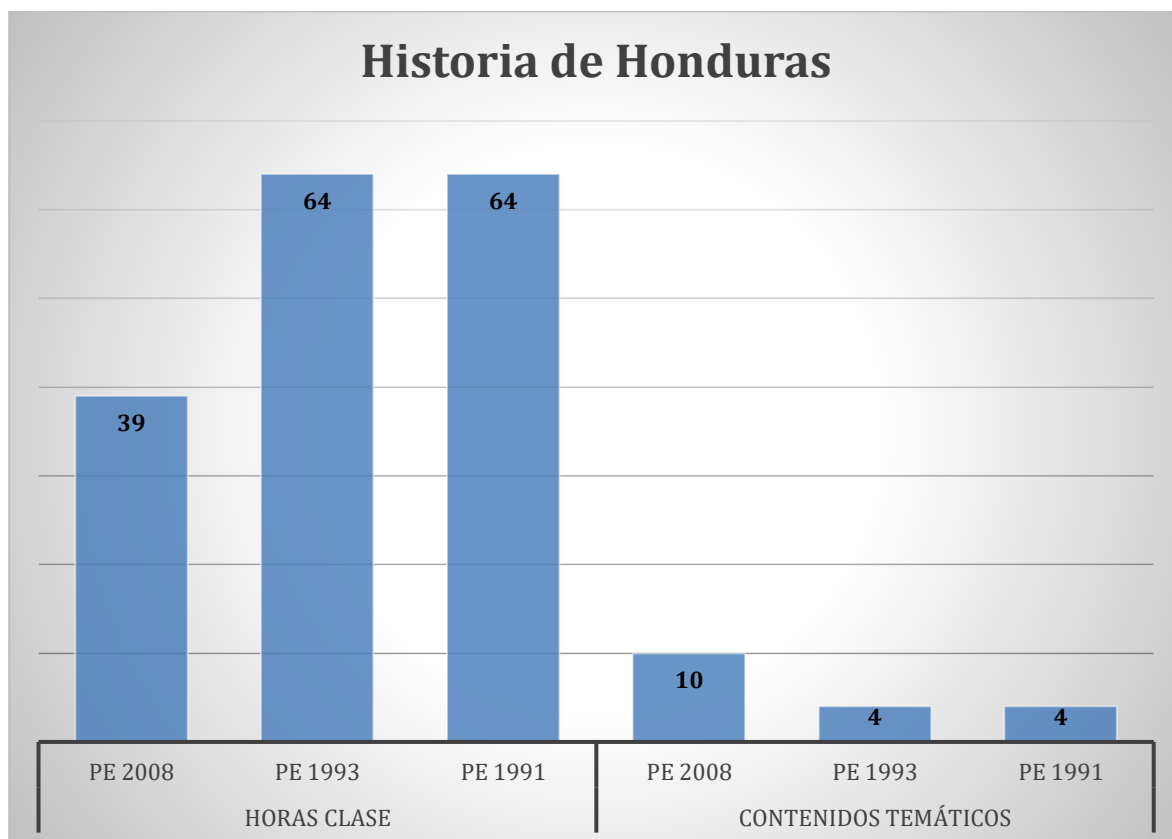
Comparación desde el espacio de Análisis Tiempo Diacrónico, de la categoría homogénea curricular de la Asignatura Historia de Honduras PE 1991, 1993, 2008.

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMAS			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE	
									SEMANAS	
HISTORIA DE HONDURAS	PLAN DE ESTUDIOS 1991									
		✓	✓	✓	✓	✓		4	4	
								4	16	
	PLAN DE ESTUDIOS 1993									
		✓	✓	✓	✓	✓		3	3	VIGENTE Y REDUCIDA
								3	16	
PLAN DE ESTUDIOS 2008										
	✓			✓	✓		✓	3	3	PROPUESTA MODIFICADA Y REDUCIDA
								3	13	

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de la asignatura Historia de Honduras



Nota. Elaboración propia.

2.2.1 Análisis Comparado

El espacio formativo Historia de Honduras, al disponer una mayor cantidad de unidades valorativas en los Planes de Estudio de 1991 y 1993, tenía una mayor posibilidad de cumplir con los objetivos cognoscitivos, la capacidad de análisis científico y fomentar la sensibilidad social en torno a la comprensión de los procesos históricos. Observando el modelo utilizado en los planes citados, utilizan la descripción teórica que procura explicar el hecho histórico

con el propósito que los estudiantes logren comprenderlo, pero no existe ninguna aplicabilidad de ese conocimiento a su contexto individual, social, nacional o regional para la solución de problemas. Visto lo anterior a través del modelo constructivista vigente en la década de 1990, los estudiantes alcanzan los niveles de comprensión o conocimiento, donde se logran relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos, llegando a la comprensión de los contenidos. (Pimienta, 2007, p. 23)

La reducción del tiempo de atención académica que refleja el Plan de Estudios 2008 puede llegar a limitar el alcance de las competencias propuestas, por lo tanto, es conveniente retornar a cuatro unidades valorativas, como lo revelaban los planes de estudios 1991 y 1993, para incrementar un 25% las horas clase, y con ello, permitir una mejor dosificación de los contenidos orientados al logro de las competencias manifiestas en el espacio formativo historia de Honduras.

La propuesta del espacio disciplinar Historia de Honduras, originada en el Plan de Estudios de 1991, se mantuvo sin modificación alguna en sus contenidos, corriente epistemológica, paradigmas y Modelo Educativo, en la iniciativa curricular de 1993, a excepción de las unidades valorativas y las horas clase que en ambos casos disminuyeron un 25%. Esta reducción manifiesta en el tiempo de atención académica no incorporó ajuste alguno en torno a la metodología de aprendizaje.

El Plan de Estudios 2008 si bien ratifica la cátedra Historia de Honduras y amplía sus contenidos temáticos correspondientes a los períodos prehispánico, colonial y contemporáneo; al adoptar períodos académicos de 13 semanas disminuyó en 9 horas clase el servicio formativo, lo cual representa una limitación equivalente al 16.3333% con relación al Plan de Estudios de 1993.

A partir del Plan de Estudios de 1991, la oferta académica de la cátedra Historia de Honduras en cada reforma curricular ha restringido sucesivamente la circunstancia educativa, tanto en términos de unidades valorativas, como en el cambio de los ciclos didácticos, pasando

de semestres con un lapso de 16 semanas, a períodos de 13 semanas. Lo anterior impactó en forma progresiva la cantidad de horas clase, restringiendo en cada Modelo Educativo el logro de objetivos o el alcance de las competencias supuestas. Este hecho refleja una relación inversamente proporcional entre el aumento de los contenidos y el tiempo de servicio académico; las limitaciones al respecto perjudican la calidad de la asignatura hasta el extremo de incidir en su homologación o equivalencia entre las principales universidades estatales.

La situación de la asignatura Historia de Honduras es muy diferente al resto de las asignaturas de la malla curricular de Ciencias Sociales. En analogía a otras asignaturas de la ciencia histórica que se imparten en las universidades presenta la peculiaridad, anteriormente establecida, de integrar el conjunto de los Estudios Generales, razón por la cual se encuentra ubicada en el inicio de las mallas curriculares de cada Carrera universitaria.

Carías Zapata (2008) califica a los Estudios Generales como elementos imprescindibles en los currículos universitarios hondureños. En este orden de ideas, se considera a la llamada formación general como el enlace entre los estudios de nivel medio y el ingreso a los estudios universitarios. Dado que la experiencia durante largos años de los docentes universitarios en Honduras ha sido la de un continuo y permanente deterioro de la calidad de los estudios del Nivel Medio, los Estudios Generales vendrían a servir como remedio en contra de la defectuosa preparación que traen los alumnos y alumnas al acceder a la Universidad.

Sin embargo, desde sus inicios, cuando fueron introducidos los Estudios Generales en la Universidad centroamericana, se rechazó esta opción de que fueran remedio de falencias de la formación anterior. Existe, inclusive, un precepto constitucional según el cual la educación que se brinda a los estudiantes tiene que corresponderle al nivel respectivo que cursan, es decir, que en la Universidad no puede enseñarse lo correspondiente al nivel

inferior; la educación universitaria tiene que ser, necesariamente, educación superior. (pp. 12-13)

Por lo anteriormente expresado, Carías Zapata destaca que las Normas Académicas del Nivel de Educación Superior estipularon en su artículo No. 87 que los Estudios Generales estarán constituidos por “cuatro asignaturas obligatorias (Español, Filosofía, Sociología e Historia de Honduras) y no menos de tres asignaturas optativas no especificadas, pero siendo una de ellas del campo de las Ciencias Naturales.” (2008, pp. 88-89).

Concretamente, en lo que se refiere a esta investigación, una vez determinada el área de estudio de la asignatura Historia de Honduras se estableció la cantidad de unidades valorativas, cuatro en total para su desarrollo en las cuales sus contenidos fueron periodizados en cuatro momentos que parten de la época prehispánica, colonial, período independiente, hasta llegar al siglo XX con énfasis en el estudio de la primera guerra mundial.

Condicionada por el marco geográfico y temporal, la temática de la asignatura Historia de Honduras alude al estudio de los primeros pobladores prehispánicos, la colonización española y sus repercusiones sobre la sociedad indígena, la formación del estado nacional a partir de la independencia, y una reseña histórica que inicia en la tercera década del siglo XX.

Lo anterior se presentaba organizado a manera de cápsulas históricas que no evidencian su nivel de análisis o descripción de los hechos, con discontinuidad en el tiempo histórico y en donde los eventos citados se manifiestan de manera aislada, dificultándose de esa forma alcanzar a partir de la estructura temática en esta asignatura “dar una visión global del proceso histórico que se inicia con las relaciones precolombinas hasta llegar a la formación de la nacionalidad hondureña.”, propósito estipulado en el Plan de Estudios de 1991 (pp. 36-37).

2.3 Caso Historia del Arte

Tabla 17

Comparación del trazado curricular de la Asignatura HAA PE 1991 Y HA PE 199

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMAS			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE	
									SEMANAS	
HISTORIA Y APRECIACIÓN DEL ARTE	PLAN DE ESTUDIOS 1991									
	✓		✓	✓	✓	✓		3	3	
									16	
HISTORIA DEL ARTE	PLAN DE ESTUDIOS 1993									
	✓		✓	✓	✓	✓		3	3	PROPUESTA MODIFICADA
									16	

Nota. Elaboración propia.

2.3.1 Análisis Comparado

La asignatura Historia y Apreciación del Arte fue una asignatura cursada por el profesorado en CCSS y se enmarcó en la formación general del Bachillerato Universitario y podía tomarse sin requisito alguno. Desde 1991 hasta el PE 1993, la asignatura mantuvo su vigencia como parte de la formación en Ciencias Sociales; experimentó una leve modificación temática en el último plan, que especificaba regionalmente las manifestaciones artísticas a lo largo de la periodización positivista de la historia.

Como se ha referido su implementación dependió del Departamento de Arte, aunque sus contenidos pertenecen exclusivamente al campo académico de la historia. Fue estructurada a partir de tres UV que corresponden a tres horas clase por semana a lo largo de un semestre, con una cantidad de semanas no especificadas en el PE 1991, pero según las disposiciones de la UPNFM, corresponde a un período de 16 semanas. Por otra parte, el enfoque de los contenidos indica tres paradigmas, concretados en períodos, temas y espacio. Su organización en la línea del tiempo parte de la prehistoria, continúa en la antigüedad y la edad media, luego aborda la época precolombina, hasta llegar a la actualidad contemporánea.

Esta forma de secuenciar el tiempo siguiendo el modelo positivista dejó aparentemente, en el PE 1991, un vacío en lo que corresponde al estudio de los estilos artísticos de la edad moderna, período intermedio entre el medievo y la época contemporánea, y al que corresponden estilos artísticos como el Renacimiento, así como el estilo Neoclásico impulsado en la segunda mitad del siglo XVIII, fundamental para ilustrar el auge del Absolutismo, la expansión transatlántica europea y el advenimiento del capitalismo, fundamentado en la circulación de mercancías, cuya rúbrica moldeó el imperialismo occidental; procesos históricos indispensables de abordar por la incidencia en el desarrollo de la historia mundial.

2.4 Caso Historia y Filosofía de la Educación

Tabla 18

Proceso del trazado curricular de la asignatura HFE - PE 1991

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMAS			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE	
									SEMANAS	
HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	PLAN DE ESTUDIOS 1991									
	✓			✓	✓	✓		4	4	PROPUESTA ÚNICA
									16	

Nota. Elaboración propia.

2.4.1 Análisis comparado

Este espacio disciplinar correspondió a la formación general de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el Plan de Estudios de 1991 que otorgaba en el grado de Bachiller Universitario a su profesorado. La asignatura Historia y filosofía de la educación, pertenecía al bloque de las asignaturas de formación pedagógica y su implementación contempló cuatro unidades valorativas, correspondientes a una cantidad análoga de horas clase por semana, durante un semestre. Los estudiantes de Ciencias Sociales debían haber aprobado la asignatura de Filosofía General.

Historia y Filosofía de la Educación fue otra de las asignaturas de contenido histórico cuya oferta académica no era cubierta por el Departamento de Ciencias Sociales sino por el Departamento de Ciencias de la Educación.

Los contenidos se encontraban organizados a partir de los paradigmas por temas y períodos con temáticas que contemplaban la observación histórica - reflexiva de la educación en general y el desarrollo de las diversas concepciones para el estudio de las sociedades a nivel mundial, desde sus inicios hasta particularizar en el caso hondureño, esbozando sus propósitos, dificultades y posibles soluciones. Con el auxilio de la periodización de la historia el profesor a cargo procuraba definir la educación desde las circunstancias propias de la década de 1980 hasta la actualidad (es decir, a inicios de la década de 1990).

La asignatura Historia y Filosofía de la Educación fue eliminada para la propuesta académica de 1993, que como se apuntó anteriormente el grado académico a obtener en la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales sería el de Licenciatura.

2.5 Caso Teoría de la Historia

Tabla 19

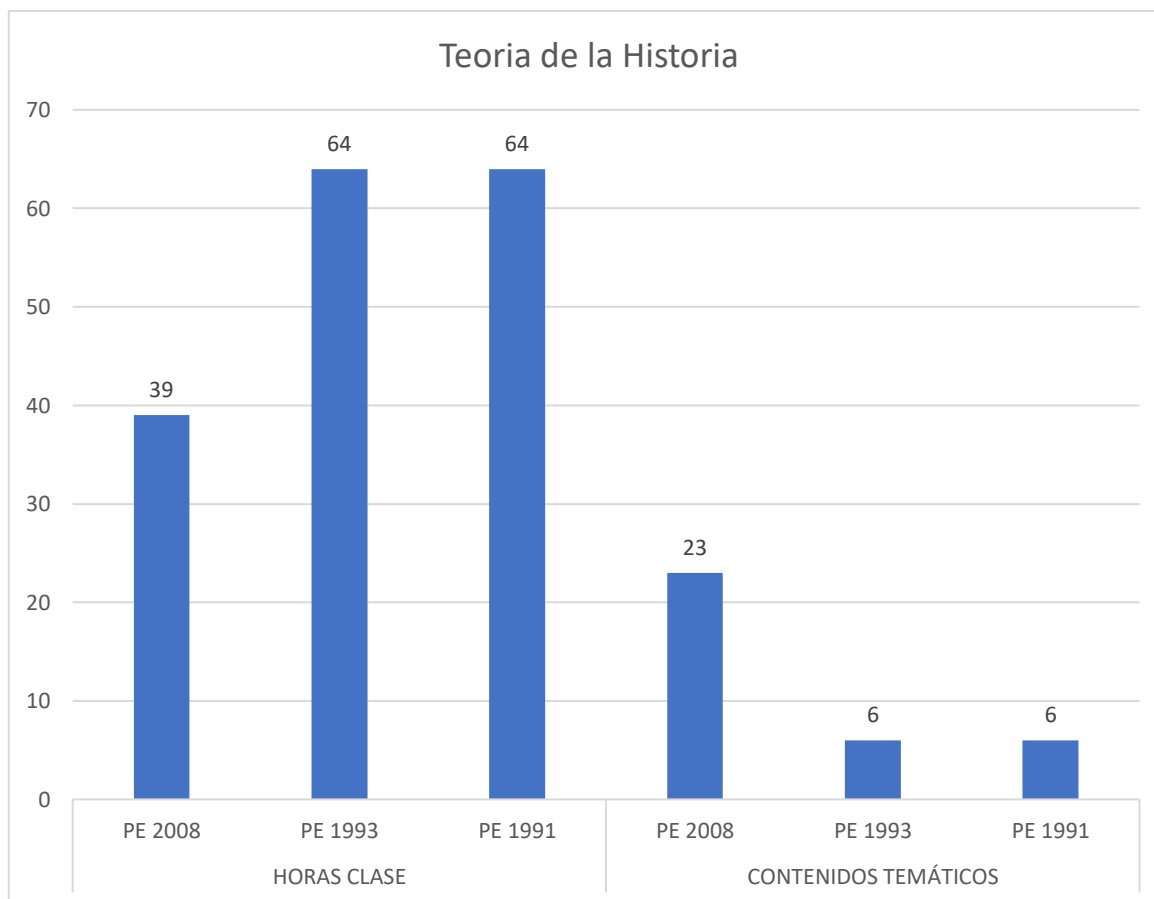
Comparación del trazado curricular de la asignatura Teoría de la Historia PE 1991, 1993, 2008

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMAS		MODELO EDUCATIVO			TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE	
									SEMANAS	
TEORÍA DE LA HISTORIA	PLAN DE ESTUDIOS 1991									
	✓	✓			✓	✓		4	4	
		✓				✓			16	
	PLAN DE ESTUDIOS 1993									
	✓	✓			✓	✓		4	4	VIGENTE
		✓				✓			16	
	PLAN DE ESTUDIOS 2008									
	✓	✓			✓		✓	3	3	PROPUESTA MODIFICADA Y REDUCIDA
							3	13		

Nota. Elaboración propia.

Figura 4

Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de Teoría de la Historia



Nota. Elaboración propia.

2.5.1 Análisis Comparado

Teoría de la Historia permaneció inalterada durante el desarrollo de los Planes de Estudios de 1991 y 1993. Sus contenidos fueron impartidos según el programa de estudios bajo las concepciones de las Escuelas de Pensamiento Positivista y la del Materialismo Histórico. Su objetivo primordial era el de proporcionar una visión global del desarrollo de la historia como ciencia.

En la reforma curricular que dio paso al Plan de Estudios de 2008 el ahora Espacio Formativo Teoría de la Historia declara en su descripción mínima que el abordaje de sus contenidos se realizará bajo “los preceptos teóricos de la corriente constructivista” (p. 13).

El curso Teoría de la Historia conllevó en 2008 la rebaja de una unidad valorativa que representó un 25% en el espacio de tiempo para el desarrollo académico. Es decir, la disminución se evidenció en la cantidad de horas clase por semana y en la cantidad de semanas por período académico; porcentualmente hablando, esta disminución significa un treinta y nueve por ciento menos (39%) en términos del tiempo destinado a la atención académica en el aula con respecto a los planes de 1991 y 1993.

La descripción mínima de Teoría de la Historia declaraba que el estudiante desarrollará la capacidad de realizar análisis teórico, aplicará metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la historia, y reconocerá la importancia de la historia en la observación crítica y propositiva del presente. El paradigma de enseñanza no varió pues se mantuvo la elección para impartir los contenidos por temas, al igual que en los diseños curriculares de 1991 y 1993. Adicionalmente se estableció que las áreas temáticas, dispuestas en tres tópicos centrales caracterizarían la ciencia histórica través de evolución conceptual, los factores que la determinan y los métodos para su enseñanza. (pp. 146-147)

Fuera de los ajustes del tiempo que han sido abordados, Teoría de la Historia experimentó en la reforma curricular de 2008 un incremento de la temática abordada, en comparación con los planes que le precedieron. Indudablemente las competencias y las áreas temáticas fueron planteadas de forma precisa, pero requieren de un análisis en cuanto a la manera cómo deben ser articulados, cada uno de los contenidos, en relación con las competencias, y con ello, sugerir el tipo de evaluación requerida para cada competencia, según fueron estipuladas, a decir, evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas.

2.6 Caso Historia Universal I

Tabla 20

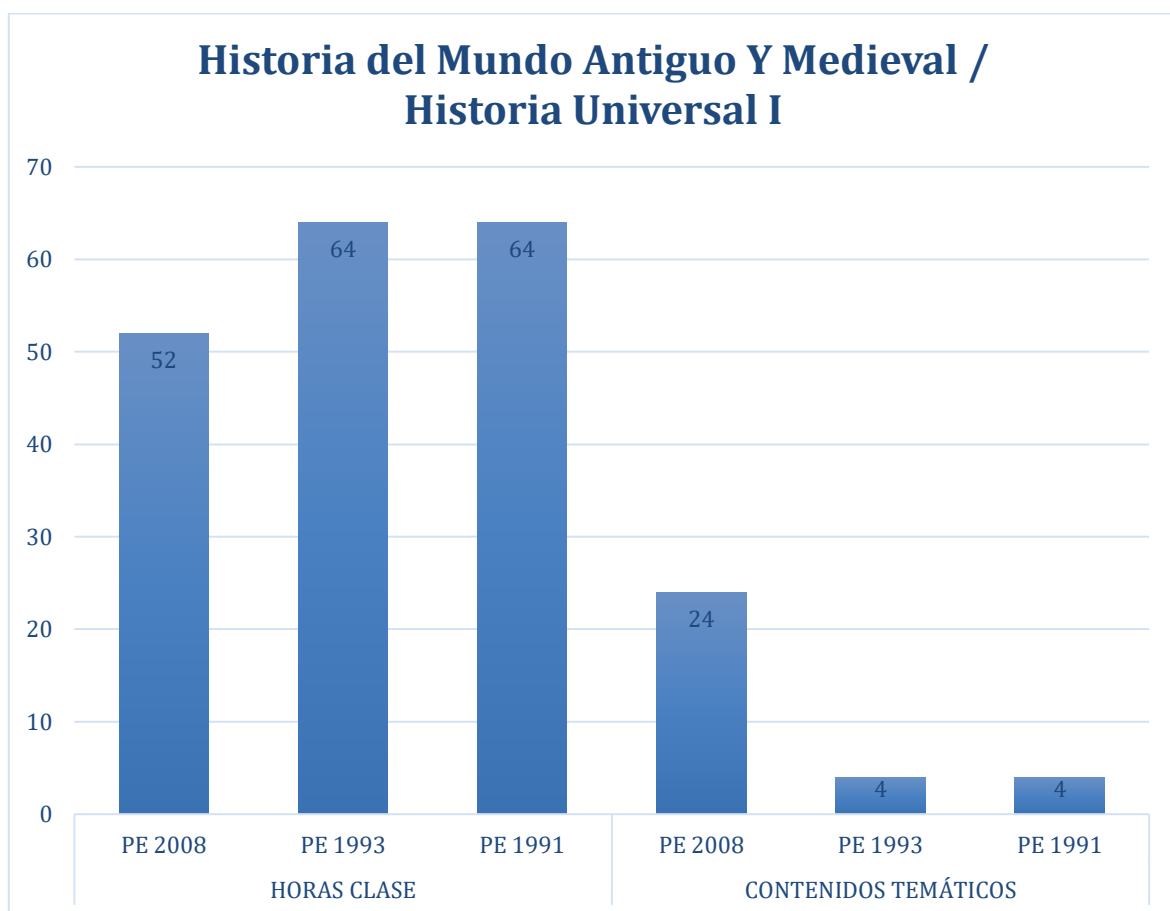
Comparación del trazado curricular de la asignatura HU II/HMAM

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMAS			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE	
									SEMANAS	
HISTORIA UNIVERSAL I	PLAN DE ESTUDIOS 1991									
	✓		✓	✓	✓	✓		4	4	
			✓	✓	✓	✓		4	16	
	PLAN DE ESTUDIOS 1993									
	✓		✓	✓	✓	✓		4	16	Propuesta modificada y reducida en contenidos
HISTORIA DEL MUNDO ANTIGUO Y MEDIEVAL	PLAN DE ESTUDIOS 2008									
	✓		✓	✓	✓		✓	4	4	13

Nota. Elaboración propia.

Figura 5

Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de Historia Universal I



Nota. Elaboración propia.

2.6.1 Análisis Comparado

La asignatura Historia Universal I fue parte del primer Plan de Estudios del Profesorado de Ciencias Sociales en 1991 y su marco epistemológico se enmarcó dentro del Positivismo, sus contenidos abarcaban desde el apareamiento de los primeros seres humanos hasta la época feudal. Sin embargo, el rediseño curricular para el PE de 1993 incorporó dos cambios esenciales; en primer lugar, la visión de pensamiento con el que se desarrollarían los

contenidos sería bajo la égida del materialismo histórico, y en segundo lugar la línea del tiempo hace referencia, incluyendo a los modos de producción primitivo y esclavista, pero excluyó el modo de producción feudal.

Por lo que se refiere al Plan de Estudios del 2008, el espacio Historia del Mundo Antiguo y Medieval sustituyó a la asignatura Historia Universal I. Sus contenidos fueron reacomodados para abordar el estudio de las sociedades precapitalistas (explícitamente las de la Edad antigua y la Edad media). El cambio más notorio del rediseño fue que todos los contenidos para abordar las sociedades prehistóricas fueron trasladados a otra asignatura del programa de estudios.

Esta propuesta curricular tiene antecedentes en el Plan de Estudios de 1993; pero difiere de éste en lo que concierne al Modelo Educativo (pasando de objetivos a competencias), y en el sustento teórico pues se regresa a los postulados de la escuela de pensamiento positivista.

En cuanto a los temas de la asignatura en referencia, el Plan de Estudios 2008 especifica con mayor profundidad el abordaje de los contenidos respecto a los planes de la década anterior. Inicialmente los tópicos giran alrededor de las sociedades precapitalistas y bajo ese esquema, aborda las entidades antiguas y medievales tanto europeas como asiáticas.

Entre las competencias específicas de este espacio pedagógico se encuentra la capacidad de análisis de los procesos históricos, aplicar los conocimientos en cuanto al abordaje de la problemática social y comprender el funcionamiento de las distintas entidades sociales en el ámbito de la convivencia bajo la concepción del desarrollo humano sostenible. (p. 166)

Es de hacer notar que el tiempo de atención académica se vio limitado. Pese a mantener la misma cantidad de unidades valorativas que Historia Universal I en los dos planes de estudio que le precedieron, la cátedra Historia del Mundo Antiguo y Medieval disminuyó un 18.75% las horas clase en el plan de 2008. Esto se hace evidente, al igual que otras asignaturas, a

partir de la contracción del tiempo destinado para el desarrollo de los contenidos, pasando de períodos cuya duración equivalía a 16 semanas a lapsos trianuales de 13 semanas.

El discurso curricular de Historia del Mundo Antiguo y Medieval de 2008, en analogía a los espacios formativos de Historia Universal I de los planes anteriores, aborda el enfoque por competencias desde su estructura, implicando diversos tipos de temporalidad (sincrónica y diacrónica), para acercarse al conocimiento del acontecer histórico. Estas estrategias de aprendizaje incluyen también el análisis comparativo entre diferentes tipos de sociedades que se relacionan directamente con el planteamiento de los temas.

La amplitud de los contenidos en la línea del tiempo incluye tres modos de producción analizados en 24 temas cuya metodología para la enseñanza y el aprendizaje, haciendo uso de una amplia participación y reflexión, no incorporaba aún el uso de la tecnología de la información y comunicación en sus propuestas de investigación, exposiciones, conferencias y clases magistrales, aunque indudablemente son empleadas en vista de las circunstancias actuales.

2.7 Caso Historia Universal II

Tabla 21

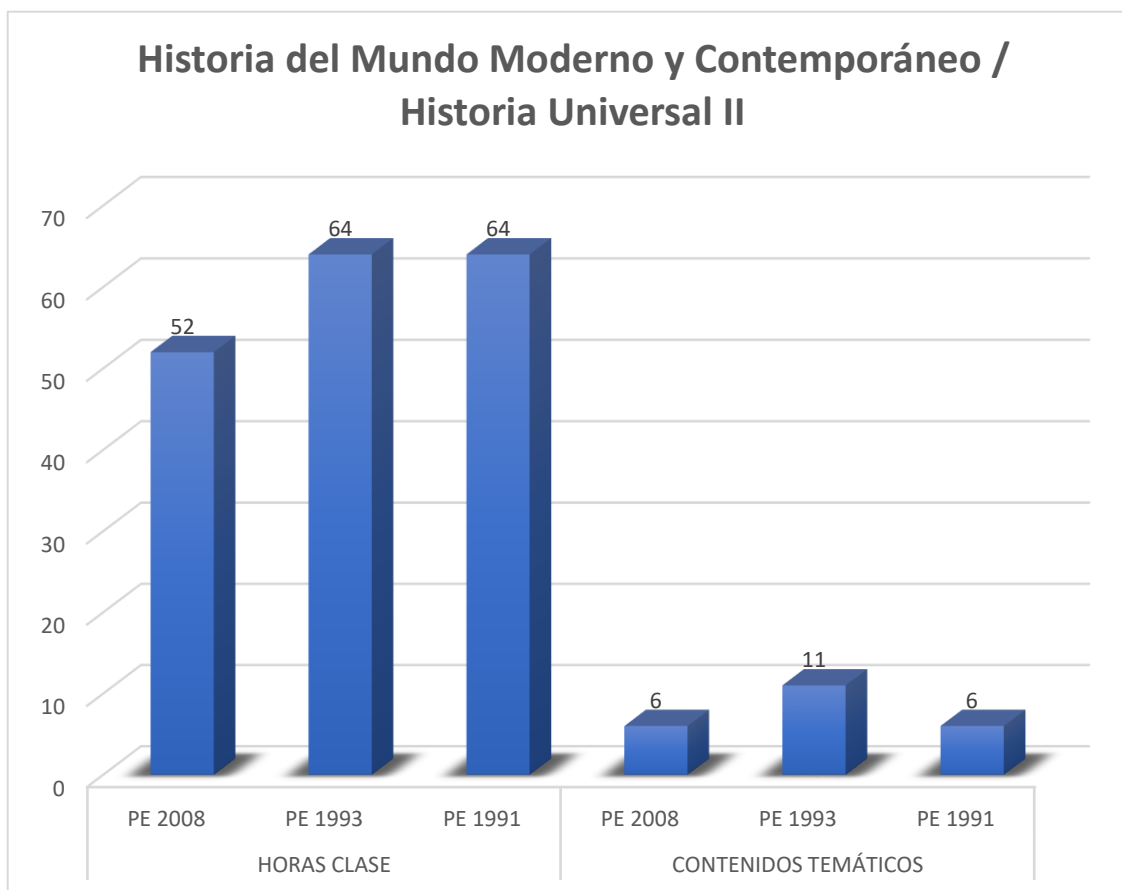
Comparación del trazado curricular de la asignatura HU II/HMMC- PE 1991, 1993, 2008

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMAS			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
			ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE SEMANTAS	
HISTORIA UNIVERSAL II	PLAN DE ESTUDIOS 1991									
		✓		✓	✓	✓		4	4 16	
	PLAN DE ESTUDIOS 1993									
		✓	✓	✓	✓	✓		4	4 16	PROPUESTA MODIFICADA
HISTORIA DEL MUNDO MODERNO Y CONTEMPORÁNEO	PLAN DE ESTUDIOS 2008									
		✓			✓		✓	4	4 13	PROPUESTA ANÁLOGA MODIFICADA Y REDUCIDA

Nota. Elaboración propia.

Figura 6

*Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de Historia Universal II/
Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo*



Nota. Elaboración propia.

2.7.1 Análisis Comparado

En el Plan de Estudios de 1993 la asignatura Historia Universal II experimentó un cambio significativo con respecto a la propuesta original de 1991. Los temas abarcaban ahora desde la disolución del esclavismo, la época feudal, hasta el surgimiento del capitalismo, contenidos que en el plan 1991 se concretaron al desarrollo del modo de producción capitalista.

Las unidades valorativas fueron mantenidas no así el importante incremento al volumen de los contenidos que comprometían las expectativas establecidas en los indicadores de logro. (PE, 1993, p. 83)

De manera análoga a la signatura Historia Universal II, vigente en Plan de Estudios 1991 y 1993, la Cátedra Historia del Mundo Moderno y contemporáneo fue creada a partir de la fusión de contenidos de las asignaturas Historia Universal II e Historia Universal III y pasó a formar parte del Plan de Estudios 2008. La fusión no muestra importantes modificaciones de contenido debido a que solamente se retomó la propuesta temática del plan 1991, no obstante, se observa un mayor énfasis en relación con el significado y circunstancias del nacimiento del Capitalismo, el Socialismo, el surgimiento de las clases sociales antagónicas de las últimas dos centurias y un leve incremento en el abordaje de los modelos económicos más destacados en los siglos XIX, XX y XXI. (p. 210)

En la creación de la nueva malla curricular bajo el enfoque por competencias, el espacio formativo Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo refleja un mayor énfasis en el desarrollo de la capacidad de análisis respecto a los procesos históricos, sociales y ecológicos, para corresponder a lo declarado en los ejes transversales de la Carrera que aboga por propiciar los principios de la seguridad, equidad y solidaridad en el educando.

Es importante resaltar que la modificación experimentada por la signatura Historia Universal II para dar paso a la creación del espacio formativo Historia del Mundo Contemporáneo para el Plan de Estudios 2008, muestra un severo reajuste en horas clase en comparación con la asignatura de Historia Universal II del plan 1993.

La reforma curricular que estableció el Plan de Estudios 2008, vigente en la Carrera de Ciencias Sociales ha dejado con doce (12) horas clases menos que las asignaturas equivalentes a Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo; situación que en términos porcentuales representa una modificación del dieciocho punto setenta y cinco por ciento

(18.75 %), las horas suprimidas pertenecen no a las horas de estudio independiente sino que a horas teóricas frente al docente en el aula, espacio didáctico en donde operan las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje enunciadas en las descripciones mínimas del espacio formativo en discusión.

A diferencia de los objetivos que manifiestan el conocimiento o síntesis de las relaciones precapitalistas, esbozados en los planes de 1991 y 1993, el planteamiento curricular del 2008 se enfoca en las competencias que tienden a crear una sociedad con valores de convivencia y a la actuación objetiva ante la problemática social y educativa existente.

Si bien Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo dispone de un 18.75% menos en términos de horas clase que Historia Universal II, la concreción de los temas viabiliza la consecución de las competencias sugeridas.

Se evidencia una relación congruente entre las competencias específicas, los contenidos temáticos y los indicadores de logro. Cabe también destacar que los contenidos temáticos que una vez fueron concretados en Historia Universal III, perteneciente al Plan de Estudios de 1993, fueron agregados a Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo correspondiente a la reforma curricular de 2008.

2.8 Caso Historia Universal III

Tabla 22

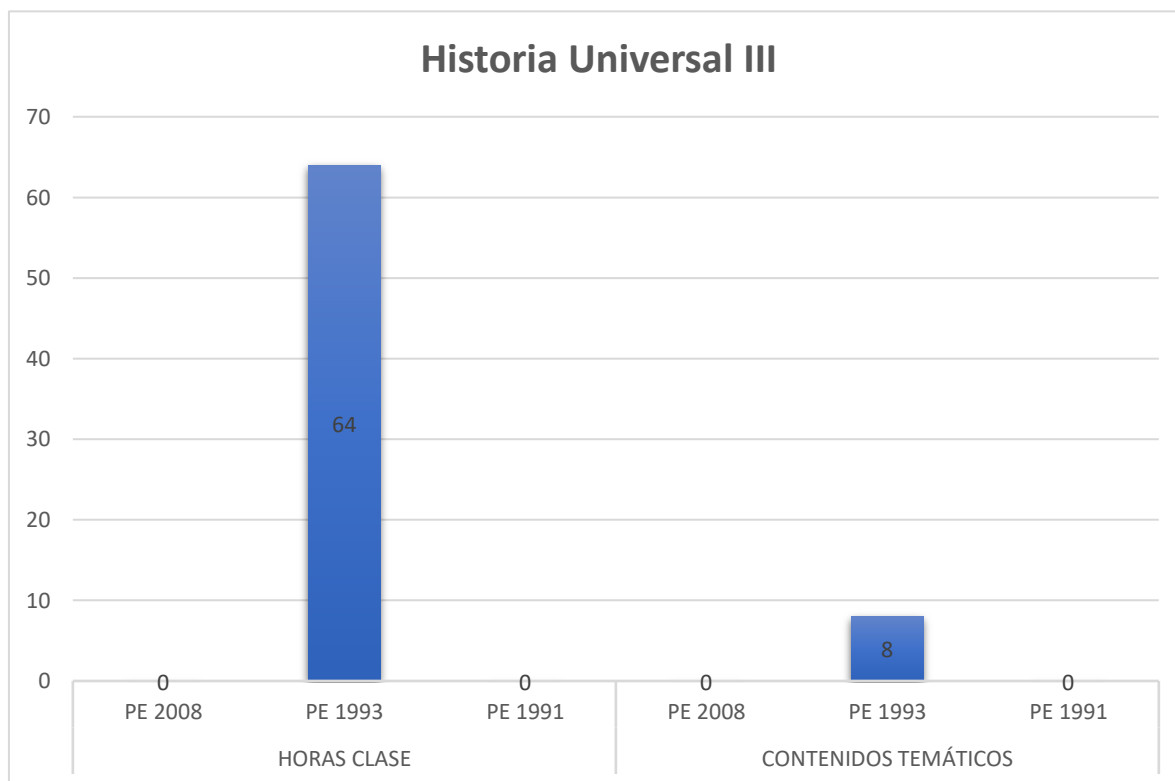
Proceso del trazado curricular de la asignatura HU III- PE 1993

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMA			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO DISCIPLINAR
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACI	PERIOD	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDAD VALORATIVA	HORA CLASE	
									SEMANAS	
PLAN DE ESTUDIOS 1993										
HISTORIA UNIVERSAL III									4	SECUENCIAL
		✓	✓	✓	✓	✓		4	16	

Nota. Elaboración propia.

Figura 7

Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de Historia Universal III



Nota. Elaboración propia.

2.8.1 Análisis Comparado

La asignatura Historia Universal III fue pensada por los especialistas del Departamento de Ciencias Sociales con la finalidad de complementar la formación que los futuros licenciados adquirirían con los contenidos abordados en la asignatura Historia Universal I y II.

La creación de esta asignatura presupuso el estudio a profundidad de temáticas como las Revoluciones Burguesas del siglo XIX, las unificaciones de los países europeos y sus enfrentamientos, los principales conflictos bélicos a nivel mundial de la primera mitad del siglo XX, y sus repercusiones. Estos contenidos fueron ubicados en el espacio formativo

disciplinar Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo, creado a partir de la fusión de los contenidos relativos a la asignatura Historia Universal II. La asignatura Historia Universal III fue suprimida en la última reforma curricular que dio paso al Plan de Estudios de 2008 bajo el enfoque por competencias.

La idea de organizar tres historias universales debería ser retomada en la próxima revisión o propuesta curricular de ciencias sociales, sobre la idea de organizar el abordaje del conocimiento histórico a partir de una línea temporal que articule contextos inmediatos para una mayor comprensión de los hechos y la problemática social, económica, ideológica, política y cultural, que a partir del análisis comparativo, puede aprovecharse para crear estrategias que permitan identificar o abordar las dificultades actuales.

Esta nueva propuesta puede ser organizada a partir de los modos de producción primitivo y esclavista, proseguir con el modo de producción feudal y el mercantilismo, para culminar con el modo de producción capitalista y socialista.

2.9 Caso Historia de América

Tabla 23

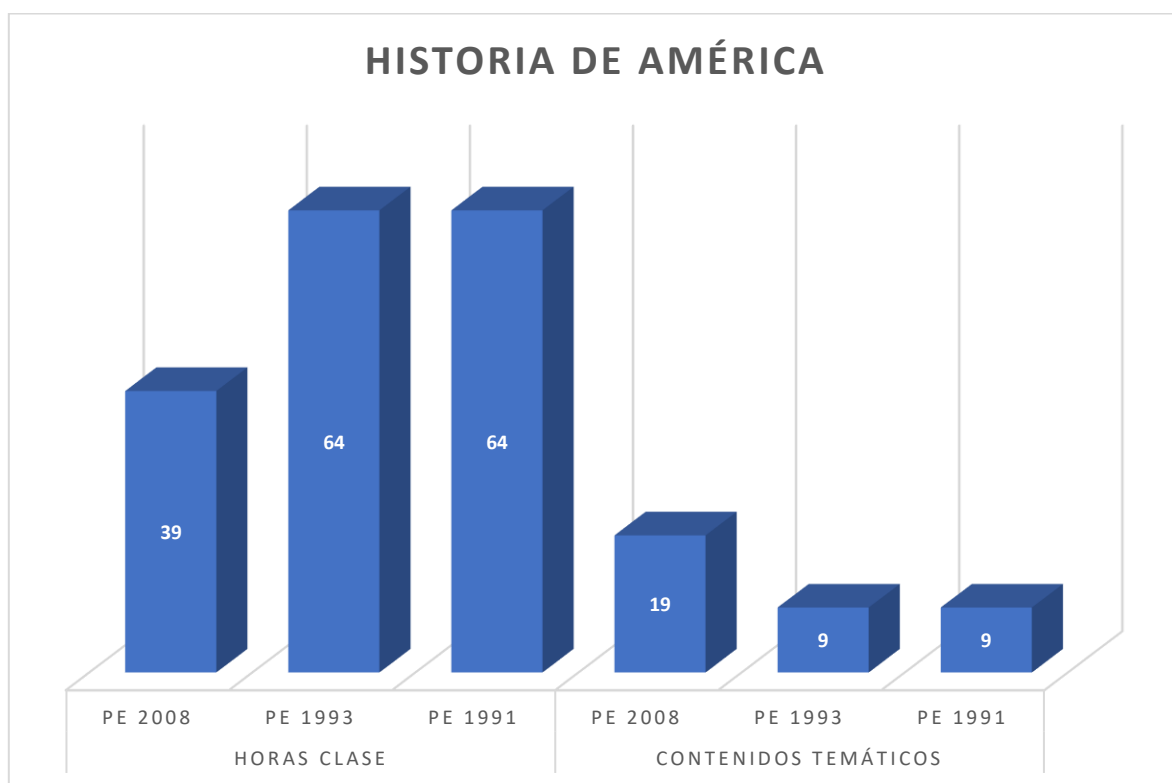
Proceso del trazado curricular de la asignatura HA en PE 1991, 1993, 2008

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMAS			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE	
									SEMANAS	
HISTORIA DE AMÉRICA	PLAN DE ESTUDIOS 1991									
	✓		✓	✓	✓	✓		4	4	
									16	
	PLAN DE ESTUDIOS 1993									
	✓		✓	✓	✓	✓		4	4	VIGENTE
									16	
PLAN DE ESTUDIOS 2008										
✓	✓	✓	✓	✓		✓		3	3	PROPUESTA MODIFICADA
									13	

Nota. Elaboración propia.

Figura 8

Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de Historia de América



Nota. Elaboración propia.

2.9.1 Análisis Comparado

La propuesta curricular del espacio formativo Historia de América fue mantenida sin ninguna variación en las revisiones curriculares que se llevaron a cabo en los Planes de Estudios del Bachillerato Universitario de 1991 y la evolución a Licenciatura que dio lugar al Plan de Estudios de 1993. La reforma curricular para la conformación del Plan de Estudios 2008 propició cinco modificaciones en el Espacio Formativo Historia de América que consistieron en:

La adopción de las dos corrientes epistemológicas predominante en los Planes de Estudio de 1991 y 1993, el Positivismo y el Materialismo Histórico.

Una leve ampliación con relación a la línea del tiempo en la cual, al igual que en los otros espacios del área de historia, los contenidos inician con el advenimiento del régimen colonial y concluyen ahora ya no en la primera sino en la segunda mitad del siglo XX.

Una simultánea reducción doble del tiempo destinado al desarrollo del espacio formativo. Es decir, en el diseño curricular de 2008 la asignatura Historia de América fue reducida a tres unidades valorativas a desarrollarse en un período de 13 semanas; una diferencia sustancial con relación a cómo se había venido impartiendo en los Planes de Estudios de 1991 y 1993, en los cuales alumnos y profesores disponían de cuatro unidades valorativas y un espacio de tiempo de 16 semanas para el desarrollo de los contenidos.

En la comparación se observa que el tiempo de atención académica, en aulas, a partir de 2008 tuvo una reducción del treinta y nueve por ciento (39%) con respecto a las horas clase destinadas para esta asignatura en los planes anteriores.

Un mayor énfasis en el estudio de las efemérides más que en el análisis de los procesos históricos per se. Es decir, una revisión a los Planes de Estudios de 1991 (p. 67) y de 1993 (p. 85), contrapuesto con las descripciones mínimas del Plan 2008 nos muestra en lugar de desarrollar la capacidad de examinar, cuestionar, e identificar el comportamiento integral de la sociedad colonial; reflexionar sobre los cambios más trascendentales acaecidos en Latinoamérica durante el siglo XIX y desarrollar la facultad de analizar los procesos históricos de mayor importancia a lo largo de la época contemporánea en América Latina.

El estudio de las fechas tomó preponderancia privilegiando así la historia historizante ya relativamente superada en los Planes de estudios anteriores a la reforma curricular ya enunciada.

Como puede observarse en el gráfico, el espacio formativo Historia de América en 2008 presenta una notable modificación respecto a la cantidad de los contenidos temáticos, cuya relación es inversamente proporcional a las horas clase destinadas para su desarrollo, esto en comparación con los planes de estudio de 1991 y 1993.

Como sugerencia para alcanzar las competencias esperadas a partir del abordaje temático sugerido, se anticipa la necesidad de ampliar la cantidad de unidades valorativas, lo cual permitiría no solo incrementar la cantidad de horas clase en un 25%, sino también realizar un trabajo más amplio en la consecución de los indicadores de logro establecidos en el Plan de Estudios vigente.

2.10 Caso Historia Contemporánea de Centroamérica

Tabla 24

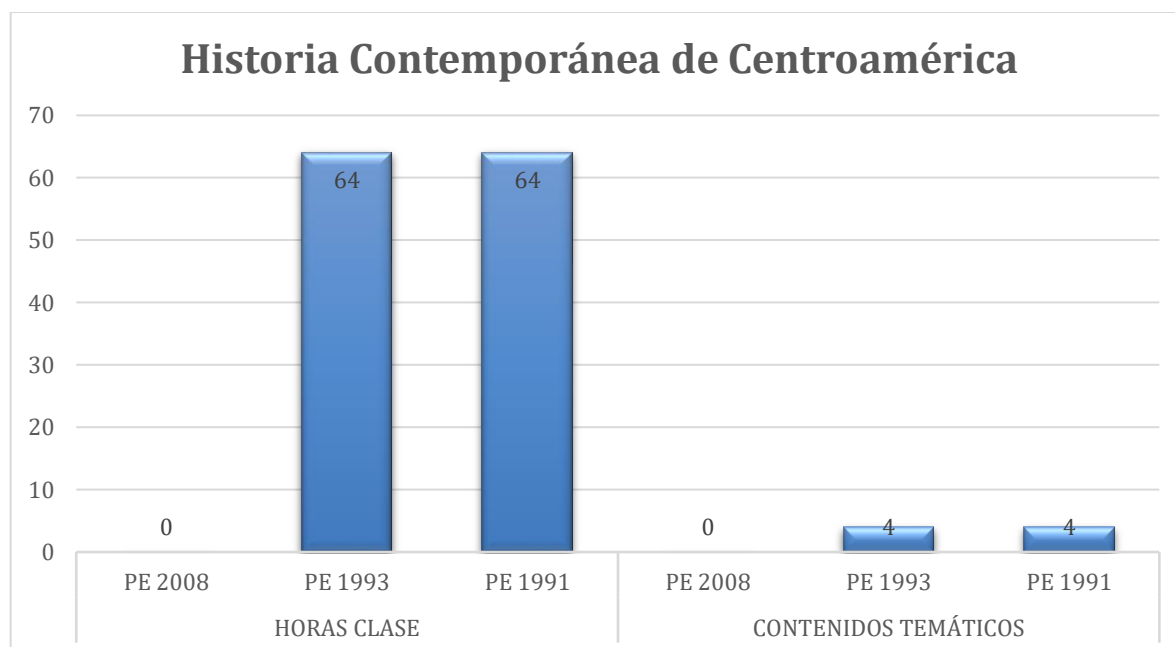
Proceso del trazado curricular de la asignatura Historia Contemporánea de CA en PE 1991, 1993

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMA			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE	
									SEMANA	
HISTORIA CONTEMPORÁNEA A DE CENTROAMÉRICA	PLAN DE ESTUDIOS 1991									
	✓		✓	✓	✓	✓		4	4	
									16	
	PLAN DE ESTUDIOS 1993									
✓		✓	✓	✓	✓		4	4	16	VIGENTE

Nota. Elaboración propia.

Figura 9

Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de Historia Contemporánea de Centroamérica



Nota. Elaboración propia.

2.10.1 Análisis Comparado

La asignatura Historia Contemporánea de Centroamérica formó parte del primer Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en la naciente Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. El equipo de especialistas de ese momento la ubicó en el bloque de asignaturas de formación específica y colocaron como requisito que el estudiante del Profesorado hubiese aprobado el cien por ciento (100%) del pensum del Bachillerato universitario.

Al ser parte del istmo centroamericano Honduras comparte un pasado colonial común, fronteras marítimas, terrestres y hasta tradiciones culturales innegables. Aún más el

proyecto político más importante que enfrentó Centroamérica fue la experiencia de haber conformado un gobierno federal en el siglo XIX y, la penosa realidad de no haber podido mantener unida a las cinco repúblicas por los conflictos internos y de dominación.

Historia Contemporánea de Centroamérica se mantuvo vigente en el segundo rediseño curricular realizado a ese mismo PE, sin embargo, sin suficientes argumentos, la misma fue suprimida en su totalidad en el marco de la creación de un nuevo currículo, expresado en un Plan de Estudios bajo el enfoque por competencias de 2006.

El espacio disciplinar Historia Contemporánea de Centro América fue desestimado de la propuesta curricular para el PE 2008, pese a ser la asignatura que académicamente ofrecía al Profesorado una oportunidad para reflexionar sobre los proyectos integracionistas de Francisco Morazán, prócer insigne que defendió la unión centroamericana.

Los PE anteriores al 2008 consideraban el espacio académico Historia de Centroamérica como un medio para el abordaje de los fenómenos sociales, económicos, culturales y políticos de un pasado regional común, que partía desde la separación conjunta del régimen colonial español, hasta la segunda mitad del siglo XX. La supresión de esta cátedra limita el análisis regional de los acontecimientos que nos unen, del tratamiento que debemos asumir para el abordaje y solución de los problemas comunes, y que sugieren, desde el ámbito educativo, políticas que viabilicen la integración curricular del istmo.

Si se parte del principio que “La historia de la humanidad es la conciencia del proceso del cambio, que implica una forma de participación política dentro de un tiempo real que sobrepasa, tanto en la teoría como en la práctica de la conciencia histórica del mundo.” (Magallón, 1999, p. 73) se comprenderá que, en base a este enunciado, hace falta una valoración objetiva de los alcances académicos de la asignatura en contraposición con las ventajas o desventajas curriculares y didácticas para no disponer más de este espacio formativo en un nuevo currículo.

2.11 Caso Seminario de Investigación de Historia de Honduras

Tabla 25

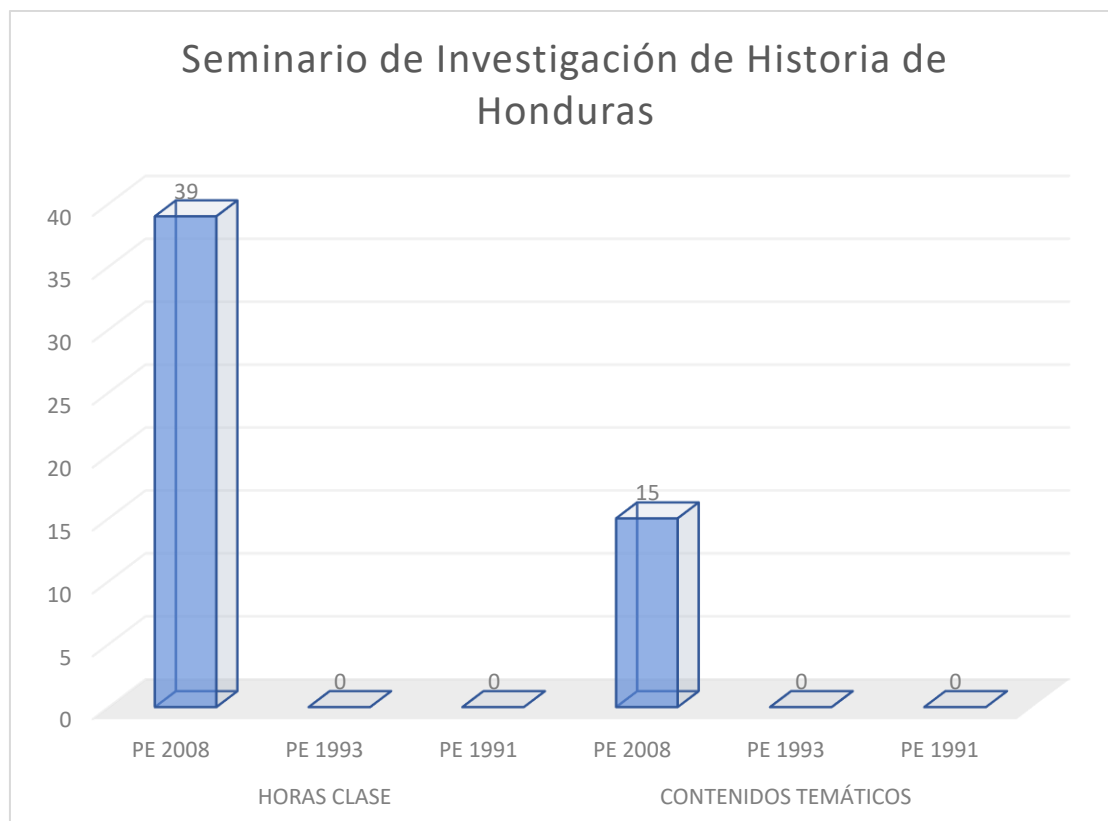
Proceso del trazado curricular de la asignatura SIHH - PE 2008

ESPACIO FORMATIVO	CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES		PARADIGMAS			MODELO EDUCATIVO		TIEMPO DE ABORDAJE		SITUACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO
	POSITIVISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ESPACIO	PERÍODO	TEMA	POR OBJETIVOS	POR COMPETENCIAS	UNIDADES VALORATIVAS	HORAS CLASE	
									SEMANAS	
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE HISTORIA DE HONDURAS	PLAN DE ESTUDIOS 2008									
	✓			✓	✓		✓	3	3	PROPUESTA ÚNICA
									13	

Nota. Elaboración propia.

Figura 10

Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de SIHH



Nota. Elaboración propia.

2.11.1 Análisis Comparado

Este espacio académico introducido en la reforma curricular de 2008 pretende analizar desde el ámbito bibliográfico, temas inherentes al período colonial y época contemporánea, que parten de la independencia hasta las últimas décadas del siglo XX. Su propósito es caracterizar la evolución social y económica nacional, incorporando competencias cognitivas e interpretativas de la realidad histórica mediante la aplicación de principios, métodos y técnicas de investigación.

La creación del espacio formativo Seminario de Investigación de Historia de Honduras marcó un hito en el proceso de impulsar el quehacer investigativo en la Carrera de Ciencias Sociales de la UPNFM. No obstante, antes de él, docentes y estudiantes realizaban ejercicios en todos y cada uno de los espacios de historia. Lo fundamental de este espacio formativo fueron las líneas de investigación en las cuales se establecía, como su nombre lo dice, que la investigación sería exclusivamente tomando a Honduras como objeto de estudio.

Con ello, se pretende que la investigación en Historia Colonial y Republicana de Honduras permita que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias analíticas, interpretativas y críticas frente a una historia tradicional que fomenta escuamente la reflexión y el desarrollo de la conciencia crítica. En armonía con las competencias aludidas el espacio formativo se desarrolla en torno a dos ejes fundamentales: la investigación (fuentes, métodos y técnicas), además de las características sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades colonial y contemporánea.

Tabla 26

*Resumen de hallazgos generales del análisis de los Planes de Estudios 1991, 1993 y 2008.
Área de la enseñanza de la Historia (elementos cuantitativos distintivos)*

Categorías	Plan de Estudios	Plan de Estudios	Plan de Estudios
	1991	1993	2008
Horas Clase	496	480	260
Unidades Valorativas	31	30	20
Contenidos Temáticos	41	53	97

Nota. Elaboración propia.

I. Las horas clase destinadas a la enseñanza de la historia, así como la cantidad de unidades valorativas concernientes a las asignaturas de historia disminuyeron progresivamente en cada nuevo Plan de Estudios.

II. Los contenidos temáticos en las asignaturas de historia presentan una relación inversamente proporcional a la cantidad de horas clase o de unidades valorativas destinadas para su desarrollo.

Tabla 27

Resumen de hallazgos generales del análisis de los Planes de Estudios 1991, 1993 y 2008.

Área de la Enseñanza de la Historia (elementos cualitativos distintivos)

Categorías	Plan de Estudios 1991			Plan de Estudios 1993			Plan de Estudios 2008		
Corriente Epistemológica	Positivismo	Materialismo Histórico		Positivismo	Materialismo Histórico		Positivismo	Materialismo Histórico	
	66.67%	33.33%		44.44%	55.56%		71.43%	28.57%	
Modelo Educativo	Objetivos	Competencias		Objetivos	Competencias		Objetivos	Competencias	
	100%	0%		100%	0%		0%	100%	
Paradigmas	Espacio	Período	Tema	Espacio	Período	Tema	Espacio	Período	Tema
	25%	35%	40%	31.81%	31.81%	36.38%	16.67%	33.33%	50%

Nota. Elaboración propia.

I. La corriente epistemológica positivista predominó en el enfoque curricular de 1991 y 2008, no así en 1993 donde predominó la corriente epistemológica del materialismo histórico.

II. El modelo educativo por objetivos se mantuvo vigente en los Planes de Estudios de 1991 y 1993, no así en el Plan de Estudios 2008 estructurado alrededor del modelo educativo por competencias.

III. Los paradigmas inherentes al espacio, período y tema se mantuvieron constantes en los Planes de Estudios 1991, 1993 y 2008, pero tomó mayor relevancia la organización de los contenidos a partir de temas en todos los P.E.

PARTE IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones

Preámbulo

Honduras comparte con Latinoamérica no solo un pasado histórico, sino que además una interconexión en temáticas relevantes como lo es el estudio del avance y/o retroceso de los procesos educativos. Por esa razón se procedió en primera instancia, a realizar un estudio hermenéutico a través de recursos bibliográficos y hemerográficos cuidadosamente seleccionados para establecer las condiciones socioeconómicas que jugaron un papel importante en el desarrollo de importantes cambios a nivel macro de la política educativa curricular en la región latinoamericana en la última década del siglo XX.

Un segundo momento de la investigación se realizó después de múltiples asesorías, debates, revisiones, y modificaciones y consistió en el desarrollo de un análisis íntegro y exclusivamente documental a cada uno de los espacios disciplinares de historia en los Planes de Estudios de 1991, 1993 y 2008, de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. En ese sentido, se revisaron todos y cada uno de los espacios formativos a la luz de los objetivos específicos declarados en esta investigación encontrándose que:

-El Plan de Estudios de 1991 fue estructurado bajo un Modelo Educativo que respondía a la tradición del desarrollo de sus contenidos por objetivos de aprendizaje. Este enfoque en el área de la historia contó con un esquema temático muy completo en su estructura, sin embargo, al revisar la malla de sus contenidos, especialmente en el estudio de las sociedades bajo el paradigma por períodos, en el mismo se observó que adolecía de algunos rasgos en demasía *academicistas*, en tanto que los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, según el tipo de parámetros de las evaluaciones declaradas en los documentos, posicionaban a los educandos en un rol de receptores, limitación observada en el mismo documento, cuando se establecía la necesidad de pasar a un nuevo tipo de currículo en el

que los elementos participantes en el proceso educativo, sean elementos activos, dinámicos, que coadyuven al desarrollo de la sociedad. (PE, 1991, p. 6).

-Al interior del Plan de Estudios de 1993 se presentó una propuesta del currículo por competencias, iniciativa introducida como parte del perfil del egresado, las disposiciones fueron genéricas, y aludían los campos científico, ético, cívico, cultural, físico y mental, mismo que no fueron especificados para cada uno de los espacios formativos. Cabe mencionar que las asignaturas de historia continuaron respondiendo, en términos generales, al modelo por objetivos de aprendizaje del Plan de Estudios que les precedió.

-Los Planes de Estudios vigentes desde 2008, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se rigen por el Modelo por Competencias. El MC fue adoptado bajo la tradición del constructivismo y el Proyecto Tuning en la primera década del siglo XXI, con la finalidad de desarrollar el enfoque de acorde a los movimientos curriculares encaminados al fortalecimiento y obtención de mejores resultados en la formación y la enseñanza del Profesorado, del sistema educativo a nivel superior.

-Las modificaciones al Plan de Estudios 2008, en relación con las unidades valorativas versus horas clase en los espacios específicos para la enseñanza de la historia aún no han sido revisadas, el pensum total contiene 48 espacios formativos de los cuales solo 6 de los mismos son para el abordaje del estudio y la enseñanza de la historia de la humanidad.

-En el caso concreto del Departamento de Ciencias Sociales de la UPNFM, a partir del rediseño curricular de 2008, el área para la enseñanza de la historia ya no cuenta con tres espacios del área de historia que son fundamentales para la formación del futuro graduado de la Carrera, y experimentó simultáneamente la reducción de unidades valorativas en algunos de los espacios formativos que sí se mantuvieron, como lo registra el Plan de Estudios de 2008 de la Carrera en su página 65.

-En el análisis comparado de cada asignatura de historia en los tres Planes de Estudios se observa que los mismos no se encuentran suficientemente consolidados, impactando de manera contradictoria con lo que el perfil de salida del Plan de Estudios estipula, en lo que al reforzamiento de conceptos tales como formación en ciudadanía, identidad nacional, y memoria histórica corresponde; elementos que, estudiados a profundidad en las asignaturas de historia son fundamentales para el adecuado funcionamiento de las sociedades que aspiran a desarrollar y a vivir plenamente su democracia.

Hallazgos conclusivos puntuales:

- La revisión a la línea temporal, relacionada con la dosificación temática en los espacios formativos de las asignaturas de Historia Universal I, II y III, muestra que la cantidad de contenidos en la fusión de estos espacios es excesiva en función del tiempo para su desarrollo, situación compleja y necesaria de revisar; las estrategias didácticas tales como el método global en la lectura o el estudio independiente, para que el profesorado logre pensar históricamente no podrá alcanzarse en tanto los conocimientos históricos sigan experimentado un abordaje parcial e inacabado, en aula, de acorde a la duración del período académico normado en la última propuesta curricular, es decir, la de 2008.
- El abordaje de los contenidos limitados a 3 unidades valorativas para Historia de América y tres para Teoría de la Historia conlleva a que se pudiesen experimentar vacíos teóricos y metodológicos que consecuentemente dificultarían el adecuado desempeño docente, su quehacer en el campo de la investigación y aun, encontrar limitaciones en actividades de producción de recursos didácticos para la divulgación científica.
- Bajo las premisas del método comparativo se desarrolló un análisis hermenéutico (narrativo, descriptivo e interpretativo), siguiendo la estructura diacrónica de los

Planes de Estudios para la enseñanza de la historia. A partir de los resultados se concluye que los objetivos específicos fueron alcanzados, al dilucidar las readecuaciones curriculares y revisar el estado de las políticas educativas nacionales. En los rediseños al Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales, en el área de la enseñanza de la historia, se registra una significativa correspondencia entre las demandas del momento histórico en que fueron desarrollados y las escuelas de pensamiento seleccionadas.

- Al finalizar el estudio curricular y de política educativa puede concluirse, que no se han realizado procesos sistemáticos de movilidad académica y actualización curricular en el área de la enseñanza de la historia en la Carrera de Profesorado de Ciencias Sociales, a nivel local ni interregional, objetivo que se encuentra declarado en la estructura de los Planes de Estudios sobre la base de las experiencias de holísticas de docencia, investigación y vinculación en el marco de las políticas curriculares de internalización y fortalecimiento de los campos disciplinares.

2. Recomendaciones

Preámbulo

El espíritu que animó el desarrollo de la presente investigación concuerda con el planteamiento que establece que la revisión de los diseños curriculares son procesos dialécticos porque los mismos dan paso a la revisión de las políticas educativas por parte de la sociedad, acción que no debilita la democracia, sino por el contrario la fortalece²⁴.

²⁴ La participación ciudadana en las políticas públicas es un derecho y un deber de todos. La estabilidad de la democracia participativa depende tanto de instituciones que garanticen su libre cumplimiento y ejercicio como de la identidad, conducta y participación de los individuos. (Torres-Melo y Santander, 2013, p.165)

Si se considera que el “... rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno” (Lamas, 2015, p. 315) el pensum con el que se forma y se enseña la historia en Honduras amerita una revisión concienzuda en vista de, valga la reiteración, sus abreviados conocimientos en la malla curricular. Esta situación podría deberse a la falta de actualización y organización con la que se imparte la disciplina en las últimas décadas en Honduras, por lo que se sugiere un consiguiente estudio valorativo con los egresados de los tres Planes de Estudios aludidos en esta investigación.

En consonancia con lo encontrado en el análisis documental, se considera que la revisión curricular debe ser una tarea permanente en las universidades, pues frente a los tomadores de decisiones son ellas a quienes corresponde realizar recomendaciones académicas e impactar positivamente en el proceso de construcción de políticas públicas educativas valederas, y en este caso puntual, que las mismas fortalezcan didácticamente los contenidos del currículo de historia, para cumplir con la tolerancia, eje transversal de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales, que desarrollado a su máxima expresión contribuirá a la unión de los ciudadanos de la República de Honduras, independientemente de su credo político, religioso, posición económica y filiación étnica.

Los estudios de política educativa y currículo para la enseñanza de la historia son escasos y su concreción contribuye indudablemente en la construcción de la Historia de la Educación en Honduras. Los docentes de Ciencias Sociales, futuros encargados de impartir los conocimientos históricos requieren ser formados adecuadamente porque las sociedades que no conocen ni estudian a profundidad la historia en sus diferentes dimensiones, experimentan dificultades para afrontar colectivamente los retos de un mundo cada vez más cambiante e indiferente a los problemas de la sociedad.

De acorde a lo anterior puede colegirse que estos desafíos podrían ser alcanzados fundamentalmente a través del mejoramiento de la calidad en la formación del profesorado en historia. La Carta Magna hondureña establece en el artículo N.º 151 que es el Estado a través de la educación el encargado de mantener "...los principios esenciales de la democracia, inculcará y fomentará en los educandos profundos sentimientos hondureñistas...", asimismo, en su artículo N.º 68 se estipula tácitamente que "La enseñanza de la Constitución de la República, de la Historia y Geografía nacionales, es obligatoria y estará a cargo de profesionales hondureños" (p. 21). Esta función requiere un alto compromiso y óptimos niveles de formación académica con capacidad analítica, para cumplir con los artículos anteriormente citados, esto es, formar a los ciudadanos con pensamiento crítico y tolerante en Honduras.

Al finalizar esta investigación aún quedan importantes aristas en las que seguir ahondando si se quiere contribuir al fortalecimiento e innovación de la enseñanza de la historia en cuanto a modelos educativos, programas de estudio, recursos para el aprendizaje, léase bibliografías, hemerografías y tics.

Adicionalmente, si el currículo de historia con el que se forma el Profesorado de Ciencias Sociales continua siendo ajustado y sometido a modificaciones y reducciones en cuanto a horas, contenidos temáticos y aun experimentando transformaciones didácticas sin suficientes estudios que demuestren la eficacia de estos cambios, la necesidad por revisar la malla curricular y la política educativa se convierten en tópicos a tener presentes, en el momento de conceptualizar y determinar la distribución de los contenidos de esta disciplina en el pensum universitario y, de esta forma, garantizar la calidad institucional declarada en el Modelo Educativo de la UPNFM.

La recomendación de proceder a una pronta reforma curricular tiene como objetivo que las cátedras de enseñanza de la historia planteen los contenidos de una manera objetiva,

incluyente y equitativa; condiciones indispensables para comenzar a recuperar la Memoria Histórica y a reconstruir la Identidad Nacional en Honduras, puesto que “...no todo se juega en la escuela, pero lo que allí sucede no deja de tener relevancia para el destino individual de cada sujeto social y para el de una sociedad.” (Poggi, 2014, p. 13). En consonancia, corresponde al Estado acompañar a la Academia en las recomendaciones de reestructuración de planes de estudio para lograr profesionales de historia preparados para actuar crítica y reflexivamente y cubran las necesidades que la nación les demande.

-Al finalizar el análisis documental acerca de la trayectoria de las políticas públicas, la opinión de expertos acerca de las mismas en la enseñanza de la historia, y realizar el estudio comparado de cada espacio formativo de historia en las tres mallas curriculares (1991, 1993 y 2008) del campo de estudio aludido, se recomienda la conformación de una política educativa que vincule como ejes transversales componentes como la multiculturalidad y la multietnicidad; elementos que caracterizan a la nación hondureña y que son tareas para las cuales la promoción de políticas educativas incluyentes y congruentes urgen para lograr una verdadera consolidación del estado democrático en la República de Honduras.

-El conocimiento en profundidad de la realidad centroamericana desde la destrucción del Proyecto federal hasta la historia reciente. Esta situación podrá incidir favorablemente e incentivar a que futuros investigadores hondureños, egresados del Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM, se involucren en los estudios curriculares comparativos en universidades, idealmente de la región centroamericana, que cuentan primordialmente con escuelas de formación docente en el área de historia, como es el caso de la EFPM de Guatemala. De esta forma se podrá lograr la esperada promoción y la movilidad entre la nueva generación de profesores de historia, interesada en indagar, reconstruir y divulgar científicamente desde sus cátedras no solo la historia nacional, sino que la de la Patria Grande de Morazán, es decir, la historia de Centroamérica.

Recomendaciones puntuales:

- Se recomienda fortalecer la estrategia didáctica de orientar las investigaciones del profesorado en formación en el área de historia, en y con sus comunidades; sistematizar las investigaciones bibliográficas y hemerográficas, haciendo uso del espacio social circundante, que le permita, de acorde al perfil de salida vigente, comprender, incluir y respetar la realidad del “otro”; porque la función social de contar con profesores de historia es lograr consolidar la formación ciudadana, multiétnica y multicultural, en Honduras.
- Al finalizar el exhaustivo análisis de política curricular, en los Planes de Estudios 1991, 1993 y 2008 del Profesorado en CCSS, y observar la escueta cantidad de espacios relacionados con la pedagogía y la didáctica de la Historia, se recomienda retomar el proyecto de creación de la Maestría para la Enseñanza de la Historia, pues el campo laboral del egresado de la UPNFM es fundamentalmente la docencia.
- **Recomendación de Enmienda a Cantidad de Unidades Valorativas**

Asignatura: Historia de Honduras CSG-114 (PE 1991 4 UV)

Asignatura: Historia de Honduras CSG-110 PE 1993 4 UV)

Espacio Formativo: Historia de Honduras FF-1801 (PE 2008 3 UV)

Se exhorta a considerar, nuevamente, la recomendación realizada en el Acta No. 8 Sesión Ordinaria del Consejo de Educación Superior del 18 de enero de 1990, Sección IV, numeral 100, acerca de los Planes de Estudios: “Reforzar la formación en Historia y en la Realidad Socioeconómica de Honduras, asignándoles cuatro unidades valorativas cada una. (p. 28).

En el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el grado de Bachiller Universitario en 1991, la asignatura Historia de Honduras CSG-110 fue desarrollada con 4 Unidades Valorativas (UV) en con 4 Horas Clase (HC) semanales. La disminución de las unidades valorativas puede ocasionar no solo que los alumnos no logren valorar la importancia y utilidad que los conocimientos de la disciplina pueden prestarles a lo largo de su desempeño profesional, sino que esta situación conduzca a un limitado resultado en los perfiles de egreso de cada profesional universitario y no se logren cubrir las expectativas de una formación integral requerida por las universidades y por los proyectos de país.

Adicionalmente, el espacio Historia de Honduras se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con 4 UV, el proceso de equivalencia de los estudiantes de la UPNFM puede verse comprometido al presentar solamente 3 UV en la misma asignatura cursada.

- **Recomendación de Reincorporación Temática Total**

Asignatura: Historia Contemporánea de Centroamérica CSE-335 (PE 1991)

Asignatura: Historia contemporánea de Centroamérica CSE-363 (PE 1993)

Espacio Formativo: Historia Contemporánea de C. A. (PE 2008 suprimido)

Esta investigación de Política educativa y currículo tuvo como propósito primordial el análisis de los contenidos, en los planes de estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias Sociales de la UPNFM, con la finalidad de fortalecer la enseñanza de la historia y lograr una óptima preparación del futuro docente de Ciencias Sociales. En ese sentido, los Planes de Estudios deben ser flexibles sin perder la coherencia entre el modelo asumido y las peculiaridades de cada campo del conocimiento impartido, dentro de la

especialidad macro del Profesorado; en consecuencia, se recomienda la recuperación e inserción en la malla curricular del espacio formativo Historia Contemporánea de Centroamérica por tres razones fundamentales:

La República de Honduras comparte no solo un pasado histórico con el istmo centroamericano, sino que programas, proyectos y políticas regionales en todos los ámbitos hermanan a la región centroamericana, no se comprende la formación de un docente de las Ciencias Sociales que no domine en profundidad la historia del Istmo Centroamericano desde la Federación Centroamericana con su figura insigne: el General José Francisco Morazán Quezada y su gesta trascendental para la región con sus repercusiones hasta hoy día.

El Plan de Estudios 2008 declara a la *Integración Centroamericana* como su cuarto contenido transversal analizando que: Los intentos de integración centroamericana han marcado la historia de Centroamérica. Desde el siglo XIX hasta nuestros días se han hecho propuestas en consonancia con los modelos económicos. Durante el siglo XX e inicios del XXI, se han creado una serie de instituciones formadas con el fin de fortalecer la integración del área, en los diferentes ámbitos; económico, político, cultural, educativo, turístico y de prevención de riesgo.

Se requiere tener una visión crítica de la integración que incorpore otras formas alternativas: que incluyan a los pueblos, la sociedad civil, a la comunidad, las etnias y sus culturas e incluso, que se tomen en cuenta las condiciones medio ambientales de la región. Es de importancia recuperar otros espacios como las redes de organizaciones de la sociedad civil, foros y encuentros alternativos. (UPNFM-CCSS-PE, 2008, p. 49)

En consonancia con la recomendación anterior, se presenta un modelo heurístico de la Descripción Mínima del Espacio Formativo a restaurar con los conocimientos organizados bajo el modelo por competencias:

HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE CENTROAMÉRICA ECS-3507

Requisitos: Historia de Honduras FFH-1801, Historia de América ECS-3507

Total de unidades valorativas: 4. Teóricas: 4

Número de semanas: 13

Horas de clase frente al profesor en el periodo académico: 52. Horas de clase durante la semana: 4. Duración de hora clase: 58 minutos

Horas de Trabajo Independiente en el periodo y durante la semana: 120/8

Descripción del espacio Formativo:

Este espacio formativo es, fundamentalmente de carácter crítico, sus objetivos orientan al estudiante hacia el análisis y la interpretación de las principales temáticas del istmo centroamericano. Se trata de que los estudiantes aprendan y manejen debidamente las competencias que les permitan realizar discusiones hasta llegar a asumir posiciones de peso, debidamente consensuadas y aceptadas.

Conocimientos previos:

Poseer los conocimientos adquiridos en el área de Investigación Social, de modo tal que los estudiantes, posean las normas elementales de Investigación y asimismo, aquellos adquiridos en Historia de Honduras, Etnología, Historia del Mundo Antiguo y Medieval y simultáneamente con los procesos relacionados con la Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo e Historia de América.

Competencias genéricas:

1. Capacidad para análisis y síntesis.

2. Capacidad para desarrollo del aprendizaje autónomo, crítico y creativo a lo largo de la vida.
3. Capacidad para reforzar las temáticas y metodologías de investigación en el estudio de la historia americana con el propósito de contribuir a su fortalecimiento.
4. Capacidad para vincular la teoría y la práctica.
5. Capacidad para convivir en paz y promover el respeto a la diversidad.

Competencias específicas:

1. Capacidad para analizar, cuestionar y asumir compromiso, ante los acontecimientos y los procesos históricos, sociales y ecológicos, las características que asumen en la actualidad, y poner este conocimiento al servicio de los grupos y organizaciones sociales que buscan la construcción de una sociedad más segura, equitativa y solidaria.
2. Capacidad para aplicar con propiedad metodologías y técnicas de recolección de datos y de análisis propios de las ciencias sociales para el abordaje científico de la problemática social y educativa actual.
3. Capacidad para comprender el funcionamiento social, político, económico, cultural y natural de la sociedad a fin de reflexionar, hacer propuestas y asumir compromiso en torno a las políticas de desarrollo nacional, local y regional en el ámbito del respeto de los derechos humanos, la integración económica y la convivencia social bajo una concepción de desarrollo humano sostenible.

Sub-competencias:

1. Analizar las diferentes etapas del pasado inmediato de Centroamérica, desde la Independencia hasta el siglo XX.
2. Caracterizar los distintos cambios generados en el devenir histórico de centroamericana desde la independencia hasta la segunda mitad del siglo XX.
3. Plantear los procesos evolutivos de las sociedades centroamericanas.
4. Desarrollar la capacidad de aplicar diferentes metodologías en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia.
5. Vincular los conocimientos históricos con los rendimientos básicos de la Secretaría de Educación.

6. Dominar teóricamente las diferentes corrientes historiográficas predominantes en la historia Centroamericana.
7. Reflexionar sobre la visión global de la historia centroamericana, sus problemas, desafíos, conflictos y alternativas.
8. Conocer acerca del desarrollo de las sociedades centroamericanas a través de la historia.
9. Analizar la importancia de la historia en el desarrollo de las sociedades centroamericanas a través del tiempo y el espacio.
10. Reconocer la importancia de la historia Centroamericana para analizar el pasado, manteniendo una actitud crítica y propositiva en el presente.

Áreas temáticas:

1. El proceso de Independencia Centroamericana

- a) Antecedentes coloniales de la Independencia (Reformas Borbónicas y la crisis del dominio colonial).
- b) Caracterización económica, política y cultural de la sociedad centroamericana previo al momento de la independencia.
- c) Causas internas y externas de la independencia.
- d) Consecuencias inmediatas de la independencia y anexión a México.

2. La República Federal de Centroamérica

- a) Factores que propiciaron la unión centroamericana.
- b) Principales conflictos políticos, económicos y sociales:
 - i. La ideología e intereses de los conservadores y la iglesia.
 - ii. La ideología e intereses de los liberales.
 - iii. Francisco Morazán, su papel político y las reformas implementadas desde la presidencia federal.
 - iv. La intervención inglesa en Centroamérica.
- c) Causas que propiciaron la desintegración de la República Federal.

3. Conformación de los Estados nacionales Centroamericanos

- a) La construcción de los Estados centroamericanos a manos de los conservadores.
- b) La intervención norteamericana e inglesa en Centroamérica durante la segunda mitad del siglo XIX.
- c) Incorporación de Centroamérica a la economía capitalista mundial en el marco de la segunda revolución industrial (la reforma liberal).

4. Intervención norteamericana y dictaduras durante la primera mitad del siglo XX

- a) La expansión norteamericana en Centroamérica.
- b) La economía primaria de mono producción y subsistencia durante la primera mitad del siglo XX.
- c) Crisis de 1930.
- d) Democracias y/o dictaduras.

5. Centroamérica en la segunda mitad del siglo XX

- a) El Mercado Común Centroamericano.
- b) Crisis política y conflictos regionales.
- c) Procesos revolucionarios y tratados de paz.

6. Centroamérica en el siglo XXI

- a) La nueva economía de enclave. ZEDES
- b) Estado de la gobernabilidad democrática en Centroamérica
- c) Los movimientos migratorios: Movilidad, desplazamiento, atracción
- d) Sociedades centroamericanas: Construcción de identidades, multiculturalidad

Metodología de enseñanza-aprendizaje:

Este espacio formativo será desarrollado de manera participativa y a la vez reflexiva, utilizando las siguientes estrategias metodológicas: Clases magistrales, conferencias, investigaciones bibliográficas y documentales, exposición didáctica, ensayos, lecturas dirigidas, exposiciones grupales. Desarrollar estrategias de enseñanza -aprendizaje de la mochila digital en Plataforma virtual.

Indicadores de logro:

- Aplica el método comparativo en el estudio de Centroamérica.
- Evalúa en forma particular, los logros y problemas de la historia contemporánea de Centroamérica
- Presenta los aportes más significativos de Centroamérica en la época contemporánea.
- Evalúa la herencia cultural de Centroamérica colonial y contemporánea.
- Identifica las categorías y procesos históricos importantes en la evolución histórica contemporánea del Istmo Centroamericano.
- Identifica las principales fuentes bibliográficas y documentales para el estudio de la historia de contemporánea Centroamérica.

Metodología de Evaluación:

Este apartado es un elemento esencial del enfoque por competencias, el /la docente debe evidenciar el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo del periodo académico; sin embargo, en este espacio deberían figurar las estrategias empleadas a fin de poder evidenciar el dominio de las competencias a nivel cognitivo o conceptual, práctico o procedimental y de valor o actitud, y sus rúbricas respectivas. El (la) facilitador (a) del aprendizaje en este curso establecerá de mutuo acuerdo con los educandos el plan de evaluación, el cual se sugiere documentar a través de una rúbrica o tabla de especificaciones, tomando en cuenta formas alternativas de evaluación: solución de problemas, método de casos, proyectos, debate, portafolio, preguntas, ensayo, entre otras que podrían considerarse pertinentes. La evaluación deberá incluir tres momentos:

Evaluación Diagnóstica:

Se realiza al inicio del espacio pedagógico; pretende identificar el nivel de competencia que el estudiante tiene con relación a la temática a desarrollar a través de la aplicación de una prueba diagnóstica. Los resultados de este permitirán realizar las adecuaciones pertinentes en la planificación del curso. Evaluación Formativa: Se desarrollará durante el curso y en ella se informará periódica y oportunamente a los alumnos de sus avances. Se les brindará la oportunidad de que realicen experiencias de aprendizaje para alcanzar los indicadores de logro establecidos.

La evaluación Formativa:

Conlleva autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Evaluación Sumativa:

Se asignará una calificación cuantitativa desarrollando estrategias de evaluación aplicadas: controles de lectura, presentación de informes, guías de estudio, mapas cognitivos, ensayos sobre fuentes bibliográficas, revisión cualitativa y cuantitativa de tareas asignadas, exposiciones con equipos multimedia, teleconferencias, foros interactivos en Zoom, Teams o la plataforma virtual.

Bibliografía mínima:

Acuña, V. [Ed.]. (1993). *Historia General de Centroamérica*. Tomo I, II, III, IV, V, IV. España: Ediciones Siruela.

Becerra, I. (1992). *La América Encubierta. 1499-1992*. Honduras: Litografía López

Brignoli, H. Breve (1985). *Historia de Centroamérica*. España: Alianza editorial.

Brignoli, H. [Ed.]. (1993). *De la Ilustración al Liberalismo*. En *Historia General de Centroamérica*. España: FLACSO.

Carías Zapata, M. (2006). *De la patria del criollo a la patria compartida*. Tegucigalpa: Litografía López.

Fonseca, E. (1996). *Centroamérica: su historia*. Costa Rica: FLACSO/EDUCA.

Hasemann, G., Lara, G., y Cruz, F. (2017). *Los Indios de Centroamérica*. SEU-UPNFM.

Hernández, A. (2000). *Globalización Sin Pobreza: Una Propuesta de Integración para el Desarrollo*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.

Konetzke, R. (1989). *América Latina II la época colonial*. México: Editorial Siglo XXI.

Macleod, M. (1990). *Historia Socioeconómica de la América Central Española 1520-1720*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.

Martínez, S. (1985). *La Patria del Criollo*. Costa Rica: Editorial Universitaria CA

Miles, W. (1991). *Gobierno y sociedad en Centroamérica 1680-1840*. Costa Rica: EDUCA.

Ortega, Miguel. (1988). *Morazán, Laurel sin Ocaso*. Biografía. Tomo I, II, III. Tegucigalpa: Lithopres.

Pastor, R. (1988). *Historia de Centroamérica*. México: Prisma Editorial.

Pinto, J. (1989). *Centroamérica, de la Colonia al Estado Nacional (1800-1840)*. Guatemala: Editorial Universitaria.

Pinto, J. [Ed.] (1993). *El Régimen Colonial*. En *Historia General de Centroamérica*. España: FLACSO.

Torres, E. (1971). *Interpretación del desarrollo social Centroamericano*. Costa Rica: Educa.

Valle, R. (2009). *Historia de las ideas contemporáneas en Centroamérica*. Tegucigalpa: Litografía López.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alterman, E. (2019). El declive del pensamiento histórico. *The New Yorker*, USA.
<https://www.newyorker.com/news/news-desk/the-decline-of-historical-thinking>
- Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J.C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris*. [Documentos de Trabajo ERF, No.9.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Amaya, J. (2004). *Introducción al estudio de la Historia*. Tegucigalpa: Fondo Editorial UPNFM.
- Amaya, J. (2017). El legado de Francisco Morazán en Centroamérica: Los imaginarios del héroe unionista y su herencia histórica. *Revista de Museología KÓOT*, Págs. 46-57.
 DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/koot.v0i8.5869> URI:
<http://hdl.handle.net/11298/383>
- Amaya, P. (2016). *Evaluación de políticas y programas públicos: un aporte al fortalecimiento del Estado*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/386504/pna1de1.pdf>
- Apple, M. (1993). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservador*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M., Beane, J. [Comps.]. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Argueta, B. (2019). El laberinto de la equidad de la educación en Centroamérica. *Paradigma. Revista de Investigación Educativa*. Año 26, N°4, ISSN: 1817-422. Tegucigalpa: UPNFM-INIEES.
- Arocena, R., y Sutz, J. (2016). Universidades para el desarrollo. *Foro CILAG-UNESCO*.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapersCILAC-UnivParaDesarrollo.pdf>
- Beech, J., y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de

- Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados: Jason Beech y Analía I. Meo.
- Biagini, H. E. (1989). Precursores del Estado Benefactor. *Revista de Estudios Políticos*.
Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/27049.pdf>
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Bonal, X. (1988). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de educación* (Madrid), Núm. 317 (1998), pp. 185-202.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre317/re3171100465.pdf>
- Bravo, L. (2007). *Enseñanza de la historia y las ciencias sociales y formación ciudadana: bases para una propuesta de formación de profesores desde la didáctica de la especialidad*. <http://core.ac.uk/download/pdf/41584106.pdf>
- Browes, N. (2017). *Conceptos de la ciudadanía mundial en los currículos de cuatro países. Reflexiones en Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, Nº16*. Ginebra: OIE-UNESCO y APCEIUN.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260365_spa
- Brunner, J. J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica
- Butler, J. (2019). 'Negar as Ciências Humanas nos deixa à deriva num mundo movido por forças económicas', diz Judith Butler. Entrevista para *O Globo*, Brasil. <https://oglobo.globo.com/sociedade/negar-as-ciencias-humanas-nos-deixa-deriva-num-mundo-movido-por-forcas-economicas-diz-judith-butler-23647897?f>
- Cáceres, L. Z. (2008). *Perfeccionamiento del programa de la asignatura Historia de Honduras HH-101, basado en competencias en el Centro Universitario Regional Nor-Oriental*

(CURNO). [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de Honduras].
<https://tzibalnaah.unah.edu.hn/xmlui/bitstream/handle/123456789/188/T-MSc00037.pdf>

Carías Zapata, M. (2005). *De la patria del Criollo a la patria compartida*. Choluteca: Ediciones Subirana.

Carías Zapata, M. (2008). *Repensando los Estudios Generales UNAH*. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria No. 1.
<https://www.studocu.com/latam/document/universidad-nacional-autonoma-de-honduras/historia/repensando-los-estudios-generales-unah/8472221>

Castillo, L. (2005). Análisis documental. Universitat de Valencia. Disponible en:
<https://www.uv.es/macas/T5.pdf>

Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Tercera edición. España: Siglo XXI editores.

Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B., y Valls, E. (1992). Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.
https://www.academia.edu/42170163/Cesar_Coll_Juan_Ignacio_Pozo_Bernabe_Sarabia_Enric_Valls_Los_contenidos_de_la_reforma_Ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_de_conceptos_procedimientos_y_actitudes

Consejo de Educación Superior. (1990). *Acta No. 8 Sesión Ordinaria Consejo de Educación Superior 18 de enero de 1990*. <https://des.unah.edu.hn> › 303-acta-ces-008
<https://www.bing.com/search?q=A+C+T+A+No.+8+SESION+ORDINAR+CONSEJO+D+E+EDUCACION+SUPERIOR+18+DE+ENERO%2C+1990&form=ANNT11&refig=6912707b8d7d43b186d4c39a0cdc8e69>

Cordero, G. (1999). Educación, Pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1).

Cortés, A., González, M., Barrantes, R. y Ortiz, M (Comp). (s/f). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN Instituto para

la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wpcontent/uploads/2015/08/03_rutas.pdf

Cruz, V. (1990). *Historia de la Educación en Honduras*. Tegucigalpa: SUED-UNAH.

CSUCA. (2020). Objetivos del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior SICEVAES. En portal web <https://sicevaes.csuca.org/index.php/services/financial-services> Dirección de Educación Superior. (2014). Plan de Desarrollo Estratégico del Sistema de Educación Superior de Honduras. <https://des.unah.edu.hn/repositorio/plan-estrategico-del-ses-2014-2023/>

Domínguez, C. (2017). Educación, Currículo Escolar y Sociedad. Aspectos teóricos e históricos de la investigación. (Presentación personal en PPT, en el Módulo del DLAE, 27 de octubre, 2017). Tegucigalpa.

Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y la atención a las singularidades*. Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.

Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, (pp. 11-55). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Ecker, A. (1997). Didáctica de la historia orientada a procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros (as) de la educación media superior en la Universidad de Viena. *Pensamiento Universitario*. https://www.academia.edu/1383127/Did%C3%A1ctica_de_la_historia_orientada_a_procesos._Nuevos_caminos_en_la_formaci%C3%B3n_de_maestros_as_de_la_educaci%C3%B3n_media_superior_en_la_Universidad_de_Viena

Edwards Jr. B., Caravaca, A., y Moschetti, M. (2019). *La educación en Honduras: entre la privatización y la globalización*. [https://worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16254/la-educación-en-honduras-entre-la-privatización-y-la-globalización](https://worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16254/la-educaci%C3%B3n-en-honduras-entre-la-privatizaci%C3%B3n-y-la-globalizaci%C3%B3n)

- Esquivel, N. (2004). ¿Por qué y para que la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*, noviembre 2003-febrero 2004, año/vol. 10, número 003. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México pp. 309-320. <http://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>
- Febvre, L. (1997). *Combates por la historia*. España: editorial planeta. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/36/35066_Combates_por_la_historia.pdf
- Federación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. (2017). *Informe de Progreso Educativo de Honduras 2017*. Educación una deuda pendiente. www.reduca-al.net/noticias/honduras-presentacion-informe
- Ferrer, J. y Arregui, P. (2003). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones. *PREAL*, 26, 1-29. http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/382/ferrer_y_arregui_pruebas_internacionales.pdf?
- Frankenberg, G. (2011). Teoría Crítica. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*. Año 9, número 17. Argentina. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. *Documentos*. Buenos Aires: PREAL.
- García, C. N. (2002). *Economía y cultura: el espacio común latinoamericano*. En N. García. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*, (pp. 51-77). Buenos Aires: Paidós.
- García, G. C. (2003). *Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. En M. Mollis. (Comp.). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. (pp. 17-37). Buenos Aires: CLACSO.
- Gazmuri, S. R. (2013). *La construcción ideológica del curriculum chileno de Historia y*

Ciencias Sociales. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129278/rgs1de1.pdf>

Gentili, P. (2008). *“Una vergüenza menos, una libertad más”*. *La reforma universitaria en clave de futuro*. En E. Sander., P. Gentili., y H. Aboites, (Comp.). *Las reformas universitarias: desafíos y perspectivas noventa años después*. (pp. 36-50). Buenos Aires: CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3026.dir/06gentili.pdf>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Giraldo, G. (2012). *Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6941/1/GloriaGiraldo_2012_curriculoense%C3%B1anza.pdf

Giroux, H. (14 de mayo 2019). La crisis de la escuela es la crisis de la democracia. *El País*.
https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024_18496

Gómez, L. M. (2012). El marco de las coaliciones de causa –Advocacy Coalition Framework–. *Revista Opera*, (12),11-30. [fecha de Consulta 14 de octubre de 2020].
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=675/67530270002>

González, Y., y Muñoz, L. (2010). La Educación Superior Centroamericana en contexto de construcción de espacios comunes del conocimiento. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol.10.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4441798800>

Greaves, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, mayo-agosto. Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001203>

Green, I. L. (2011). *Reforma curricular en la UPNFM, un diseño basado en competencias*

académicas y profesionales para la formación docente. [Diapositivas de PowerPoint]. https://www.academia.edu/24723965/Reforma_curricular_en_la_UPNFM_un_dis_e%C3%B1o_basado_en_competencias_acad%C3%A9micas_y_profesionales_para_la_formaci%C3%B3n_docente

Inestroza, J. E. (2012). *Vigencia del Código de Educación Pública de 1947 en la Coyuntura Educativa de Post Guerra: Reformas y Tendencias en la Escuela Primaria y la Formación Inicial de Maestros (1943-1953)* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <http://repositorio.upnfm.edu.hn:8081/>

Instituto de Investigaciones Educativas y Sociales. (2010). *Estado de la Educación en Honduras*. Tegucigalpa: UPNFM-VRIP-INIEES. Disponible en <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/2608/estado-educacion-honduras>

Kent, N. (2013). *La enseñanza en los institutos superiores de formación docente.* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de la Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.898/te.898.pdf>

Lacarrière, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar.* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/.../11829_lacarrière_espinoza.pdf

Lahera, E. (2004). Política y políticas públicas. CEPAL. *División de Desarrollo Social, Serie Políticas Sociales No.95.*

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. En *Propósitos y Representaciones*. 3(1), 313-386. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475216.pdf>

Latapí, P. (1980). *Políticas Educativas y Valores Nacionales*. México: Nueva imagen.

Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia*. España: Paidós.

Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la historia consideraciones generales. *Revista de*

Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (5), 9- 23. Venezuela: Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200502>

López Segrera, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis. (Comp.). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. (pp. 39-42). Buenos Aires: CLACSO.

López, N. (2007). *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

López, O. (s/f). El paradigma de la complejidad en Edgar Morin.
<http://www.bdigital.unal.edu.co/11086/1/01235591.1998.pdf>

Mansilla, H. (2008). La necesidad de una teoría crítica de la modernización ante las realidades de la segunda mitad del siglo XX. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XIV (1), 165-179 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011673014>

Martínez-Lirola, M. (2019). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. *Revista electrónica EDUCARE*. Universidad Nacional. Costa Rica. 23(2): 1-20.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/9584/1527>

Martínez, R. (2020). Peregrina de América. Luz Viera Méndez, la primera experta itinerante de la UNESCO (1943-1971). *La Aljaba. Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer*, 24.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/5230/5786>

McCowan, T. O. (2011). Derecho universal á educação: silências, rescos e possibilidades. *Praxis Educativa*, 6(1), 9-20.

Membreño, M. (2016). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Honduras: Sistema Editorial Universitario SEU-UPNFM.

Mera, M. (2016). *Devenir maestro de historia. La formación docente como experiencia*

de subjetivación. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma del Estado de México].

<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65365/MARIA%20NOEL%20MERA%20TESIS-split-merge.pdf>

Merlo, I. (2012). *Los modelos de organización pública de los gobiernos locales y la calidad de sus políticas*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). http://www.academia.edu/3391963/Proyecto_Tesis_Doctoral_Los_modelos_de_organizacion_publica_local_y_la_calidad_de_sus_politicas

Monasta, A. (2001). *Antonio Gramsci (1891-1937)*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default>

Montúfar, J. H. (2002). *El Rediseño del Perfil Profesional de las Carreras de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el Plan del Mejoramiento Académico*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. https://library.upnfm.edu.hn/images/tesis%20clasificadas/Maestria%20en%20curriculum/jose_hernan_montufar_chinchilla.pdf

Morales Ulloa, R. (s/f). La reforma de la formación docente en Honduras: un estado de la situación actual. <https://congresoctg.ucr.ac.cr/memoria>
<https://www.google.com/search?q=Reforma+en+la+formacion+docente+de+Honduras>.

Morales Ulloa, R., y Magalhães, A. M. (2013). Visiones, tensiones y resultados. La nueva gobernanza de la educación en Honduras. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (3). <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728003.pdf>

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Morin, E. (2006). *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Nueva visión.

Munk, R. (2010). La teoría crítica del desarrollo: resultados y prospectiva. *Migración y desarrollo*, 8(14), 35-57.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-

Muñoz, L. (1995). *Historia de Honduras*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.

- Ñaupas, P. H., Mejía, M. E., Novoa, P. E. y Villagómez, P. A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa -cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: ediciones de la U.
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! la obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves para el futuro*. México: Editorial Debate.
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (s/f). Honduras. Plan Nacional de Desarrollo Educativo. 1994-1997. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 8. Educación y Democracia (1). OEI. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie08a08.htm>
- Pages, J. (2003). *Enseñar a Enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia*. <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>
- Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Patiño, A. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles educativos*, 34(136), 23-41. 24 de septiembre de 2018. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Peñaloza Tello, M. (2009). *Pensamiento epistémico y socio antropológico del currículo. El problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/21334?show=full&locale-attribute=es>
- Pimienta, J. (2007). *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Pineau, P. (2010). *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Plá, S. (2014). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión. *Sinética* 44.
- Plá, S., y Páges, J (coordinadores). (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México, D.F: Universidad Pedagógica Nacional.
https://www.academia.edu/10076091/La_investigaci%C3%B3n_en_ense%C3%B1anza_de_la_historia_en_Am%C3%A9rica_Latina
- Poggi, M. (2014). *Educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf
- Prats, J. C. (2015). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*.
http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&catid=14&id=41
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En C.A. Torres (Comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, (pp. 9-21). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, R. B. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/19972>
- Ramos, L. (19 de julio de 2019). Plataforma: nuevo PCM; decreto disfrazado y creado para privatizar salud y educación. Entrevista de V. Hernández [Cinta de audio]. En *Tiempo digital*. <https://tiempo.hn/https://www.eldesconcierto.cl/2019/05/26/aulas-sin-historia-ciudadanos-modelos-para-el-modelo/plataforma-nuevo-pcm-privatizar-salud-educacion/>
- Ramos, V. (1987). *Honduras: Guerra y Anti-nacionalidad*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.
- República de Honduras. (1966). *Ley Orgánica de Educación*. Disponible en https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/LE_7.pdf

- República de Honduras. (1982). *Asamblea Nacional Constituyente, Decreto No. 131*.
https://portalunico.iaip.gob.hn/portal/ver_documento.php?uid=MjE0MDIzODkzNDc2MzQ4NzEyNDYxOTg3MjM0Mg
- República de Honduras. (1982). *Constitución de la República de Honduras*.https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_de_Honduras.pdf
- República de Honduras (2000). *Propuesta de la Sociedad Hondureña Para la Transformación de la Educación Nacional*. Foro Nacional de Convergencia (FONAC).
<http://lanic.utexas.edu/project/laoap/cif/cif000023.pdf>
- República de Honduras. (2004). *Sector Educativo Enfoque Sectorial de Largo Plazo Articulación de las Intervenciones en Educación en el marco del Plan de Gobierno 2002 – 2006 y de la Estrategia para la Reducción de la Pobreza*.
<https://www.fao.org/uploads/media/ART-INTERV-EDUC.pdf> · Archivo PDF
- República de Honduras. (2019). Decreto Ejecutivo No. PCM-036-2019. *Diario Oficial La Gaceta N. º 38993*.<http://transparencia.scgg.gob.hn/index.php/regulacion/571-decretos-acuerdos-julio-2019>
- Rodríguez, C. (2019). Aulas sin Historia: Ciudadanos modelos para el modelo.
<https://www.eldesconcierto.cl/2019/05/26/aulas-sin-historia-ciudadanos-modelos-para-el-modelo/>
- Rojas, R. (1986). *Guía para realizar Investigaciones Sociales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Sader, E., Gentili, P., y Aboites, H. [Comp.] (2008). *Las reformas universitarias: desafíos y perspectivas noventa años después*.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109062939/sader.pdf>
- Salgado, R. (Ed.) (2006). *La Formación Inicial, Profesionalización y capacitación Docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente*. Honduras: UNESCO-IESALC.
- Sánchez, D. P. (1993). *Repercusiones de la Escuela de «Annales» en la enseñanza de la*

historia en España. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2239/1/T18620.pdf>

Sánchez Jaramillo, F. (2005). La Historia Como Ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen 1, Julio – pp. 54-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf>

Secretaría de Educación de Honduras. (s.f.). *Ley Orgánica de Educación 1966*. http://www.se.gob.hn/seduc/Leyes_especial/

Secretaría de Educación de Honduras. (s/f). *Diseño curricular Nacional para la Educación Básica. Segundo Ciclo*. https://se.gob.hn/media/files/basica/DCNEB_segundo_ciclo.pdf

Secretaría de Educación de Honduras. (2003). *Currículo Nacional Básico*. https://www.google.com/search?q=Curriculo+Nacional+Basico+de+Honduras&rlz=1C1CHBF_esHN718HN718&tbm=isch&s

Secretaría de Educación de Honduras. (2010). *Visión de País 2010 – 2038 y Plan de Nación 2010- 2022. Planes estratégicos educativos*. <https://www.se.gob.hn/se-detalle-plan/>

Simbaña Gallardo, V., Jaramillo Naranjo, L. y Vinuesa, S. (2017). Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. Universidad Politécnica Salesiana. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441852610002/html/>

Soleno, R. D., y Maradiaga, N. M. (2001). Marco Conceptual y Estrategia de Intervención para el Rediseño de las Carreras. *Colección Textos para el Rediseño de las Carreras*. Dirección de Desarrollo Curricular UPNFM.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Torres, C. A. (2001). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte*. En C.A. Torres [Comp.] Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI, (pp. 23-52). Buenos Aires: CLACSO.

- Torres-Melo, J., y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y desde herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Bogotá: IEMP.
- Torres, R. M. (2000). *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe*. En Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61702730.pdf>
- Tünnermann, C. (2008). *La reforma de Córdoba. Vientre fecundo de las reformas universitarias*. En E, Sader., P, Gentili., y H. Aboites, (Comp.). *Las reformas universitarias: desafíos y perspectivas noventa años después*. (pp. 16-19) Buenos Aires CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109062939/sader.pdf>
- Tuning Academy. (s/f). *Tuning as methodology*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2015/01/Tuning_Academy_brochure.pdf
- UNESCO-IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum.pdf>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.m
 ulti
- UNESCO - IESALC. (2018). Convocatoria de participación en el Doctorado Latinoamericano: Políticas Públicas y Profesión Docente. *Boletín de Educación Superior IESALC informa*. Abril 2010, N. 9
 205.http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=187
- UNESCO. (2021). *Docentes*. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/docentes>

- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (1992). *Ley de Educación Superior. Reglamento General de la Ley. Normas Académicas del Nivel de Educación Superior*. https://portalunico.iaip.gob.hn/portal/ver_documento.php?uid=NzUwNTA4OTM0NzYzNDg3MTI0NjE5OdcyMzQy
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2018). *La Educación Superior en Honduras y sus Líneas Estratégicas*. <https://des.unah.edu.hn/dmsdocument/5996->
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (1991). *Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Bachiller Universitario*. Tegucigalpa, M.D.C.: VRAC-UPNFM
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (1993). *Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Media en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura*. Tegucigalpa, M.D.C.: VRAC-UPNFM
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2008). *Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales en el Grado de Licenciatura*. Tegucigalpa, M.D.C.: VRAC-UPNFM.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2014). *Modelo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. SEU: Tegucigalpa. <https://www.upnfm.edu.hn/phocadownload/MODELO%20EDUCATIVO%20UPNFM.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2015). *Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente. DLAE Características del proyecto*. Tegucigalpa, M.D.C.: VRIP-UPNFM.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2020). *Sistema de Líneas Institucionales de Investigación 2020-2022*. Tegucigalpa, M.D.C.: VRIP-UPNFM. <https://vrip.upnfm.edu.hn/index.php/lineas-institucionales-de-investigacion-2020-2022fai-2021>

Villalobos, Z. L. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. 1ª. Ed. Costa Rica: EUNED.

Weinberg, G. (1985). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Zea, L. y Magallón, M. (1999). *Geopolítica de América Latina y el Caribe. La democracia en América Latina a fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.

PARTE V. ANEXOS

Anexo 1.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES 2008
DESCRIPCIONES MÍNIMAS MODELO POR COMPETENCIAS

Historia de Honduras FFH-1801

Código: FFH-1801. Unidad Académica Responsable: Departamento de Ciencias Sociales.
Requisitos: Ninguno Total de unidades valorativas o créditos 3 Teóricas: 3 Número de semanas: 13 Horas de clase frente al profesor en el período académico: 45 horas Duración Hora Clase: 58 minutos

Descripción del Espacio Pedagógico

Este curso tiene el propósito de dar una visión global del proceso histórico de nuestro país, su evolución cultural, hasta llegar a la formación de la nacionalidad hondureña. Se pretende, con el mismo, hacer los análisis correspondientes de las relaciones sociales, económicas y políticas que determinan las condiciones estructurales concretas y los procesos de los cuales forman parte. Se busca fomentar el espíritu crítico, la sensibilidad social y la capacidad para análisis científico, dando una visión panorámica de la realidad pasada y del momento actual en sus interrelaciones con los procesos históricos. Conocimientos previos: Los conocimientos adquiridos en los espacios pedagógicos de Estudios Sociales e Historia de Honduras de la Educación Media.

Competencias Genéricas

1. Capacidad para Análisis y Síntesis. 2. Capacidad para Comunicación oral y escrita en su lengua materna (español). 3. Capacidad para trabajar en equipo. 4. Capacidad para convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos. 5. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo, crítico y creativo a lo largo de toda la vida. 6. Capacidad para gestionar la prevención y el manejo de riesgos psico biosociales y naturales. 7. Capacidad para demostrar compromiso ético.

Competencias Específicas

1. Capacidad para analizar, cuestionar y asumir compromiso, ante los acontecimientos y los procesos históricos-sociales y ecológicos, las características que asumen en la actualidad, y poner este conocimiento al servicio de los grupos y organizaciones sociales que buscan la construcción de la sociedad más segura equitativa y solidaria. 2. Capacidad para comprender el funcionamiento social, político, económico, cultural y natural de la sociedad a fin de reflexionar, hacer propuestas y asumir compromiso en tomo a las políticas de desarrollo nacional, local y regional en el ámbito del respeto de los derechos humanos, la

integración económica y la convivencia social bajo una concepción de desarrollo humano, sostenible.

Sub-competencias

1. Identificar los conceptos básicos, escuelas y periodizaciones de la historia y aplicarlos al estudio de la historia nacional. 2. Comprender la historia como un proceso de construcción social. 3. Reforzar la concepción sobre la sociedad hondureña, sus orígenes y evolución histórica 4. Estudiar el carácter multiétnico y multicultural de nuestra nación 5. Comunicar de manera escrita su análisis personal respecto a la configuración del Estado Nacional de Honduras. 6. Identificar los antecedentes históricos y geográficos registrados en la historia de los desastres naturales acontecidos en la región centroamericana. 7. Participar y colaborar activamente con el equipo en las tareas asignadas para el desarrollo de un trabajo. 8. Defender los derechos individuales y la integridad física y moral de las personas y grupos étnicos. 9. Demostrar una actitud de no pasividad ante la deshonestidad de otras personas en los diferentes contextos.

Áreas temáticas

a. Período Prehispánico: - Introducción al estudio de la Historia. – Desarrollo de la cultura prehispánica en su contexto Histórico. B. Período Colonial: - Período de conquista y colonización de Honduras. – Contexto histórico y geográfico. C. Período Independiente: - Independiente y Federación Centroamericana. 1821-1842 – Período de la post-federación de 1842 a 1876. – Reformismo liberal y economía en enclave 1876 a 1913. – Inestabilidad política y dictadura de 1900 a 1949. – Modernización del Estado y dictaduras militares (huelgas, golpes militares, reformas y represión de 1949 a 1982). – Democracia y Retorno al orden constitucional.

Metodología de Enseñanza-Aprendizaje

Este espacio será desarrollado de manera participativa y reflexiva, haciendo uso de las estrategias metodológicas siguientes: mapas cognitivos, mapas conceptuales, trabajos de investigación bibliográfica monografías, organización de archivos municipales, conversatorios con profesionales, visitas a lugares de interés histórico, discusión de temas utilizando recursos tecnológicos disponibles.

Indicadores de Logro

Organiza y categoriza la información – Compara los diversos elementos que han determinado la historia del país. – Establece la interacción entre los elementos para reelaborar la información. – Presenta sus propias conclusiones o análisis. – Participa de forma activa y colaborativa en los espacios de encuentro del grupo. – Utilizar formas diversas para procurar el respeto a los derechos humanos.

Metodología de Evaluación

Este apartado es un elemento esencial del enfoque por competencias, el /la docente debe evidenciar el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo del periodo académico; sin embargo, en este espacio deberían figurar las estrategias empleadas a fin de poder evidenciar el dominio de las competencias a nivel cognitivo o conceptual, práctico o procedimental y de valor o actitud, y sus rúbricas respectivas. El facilitador del aprendizaje en este curso establecerá de mutuo acuerdo con los educandos el plan de evaluación, el cual se llevará a cabo de acuerdo con el siguiente proceso: Evaluación Diagnóstica: Se realiza al inicio del espacio pedagógico; pretende identificar el nivel competencia que el estudiante tiene con relación a la temática a desarrollar a través de estudios de diagnóstico.

Evaluación Formativa

Se llevarán a cabo en el transcurso del espacio pedagógico y en él se informará a los alumnos de sus aciertos y desaciertos, y se les brindará la oportunidad de que realicen actividades de reforzamiento que les permitan alcanzar los indicadores de logros establecidos. Entre las estrategias de evaluación a utilizarse se identifican las guías de observación de actitudes, autoevaluación, coevaluación heteroevaluación y la revisión del portafolio del estudiante.

Evaluación Sumativa

Se asignará procesualmente una calificación cuantificativa, para tal efecto deberán realizar: Presentación de argumentaciones personales críticas y reflexivas, mapas conceptuales, mapas cognitivos, informes de visitas guiadas, informe y defensa de investigaciones bibliográficas, presentación y defensa de ensayos.

Bibliografía Mínima

1. Arrillaga Torres, Rafael. (1982) Introducción a los problemas de la historia, Madrid, Alianza.
2. Bloch, Mark. (1967) Introducción a la historia, México, Fondo de Cultura Económica.
3. Brom, Juan. (1985) Para comprender la historia, México, Nuestro Tiempo.
4. Carbonell, Charles-Oliver. (1986) La historiografía, México, Fondo de Cultura Económica.
5. Cardoso, Ciro F. Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia, Barcelona.
6. Cardoso, Ciro F. y Pérez Brignoli, Héctor. (1984) Los métodos de la historia, México, Grijalbo.
7. Carr, Edward H. (1989) ¿Qué es la historia?, México, Planeta Mexicana.
8. Cruz, Manuel. (1991) Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas mayores, Barcelona, Paidós.
9. Chatelet, Francois. (1979) El nacimiento de la historia. Formación del pensamiento historiador en Grecia, México, Siglo XXI.
10. Chesneaux, Jean. (1977) ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de los historiadores, México, Siglo XXI.
11. Fontana, Joseph. (1982) Historia: anales del pasado y proyecto social, Barcelona, Crítica Grijalbo.
12. Florescano, Enrique. (1992) El Historiador frente a la historia, México, UNAM.
13. Gallo, Miguel Ángel. (1987) Qué es la historia, México, Quinto Sol.

14. Gonzáles, Luis. (1988) El oficio del historiador, México, El Colegio de Michoacán,
15. Salomón, Pierre. (1972) Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica, Barcelona, Teide.
16. Topolsky, Jersy. (1973) Metodología de la historia, Madrid, Cátedra.
17. Tuñón de Lara, Manuel. (1975) ¿Por qué la historia?, Barcelona, Salvar.
18. Vilar, Pierre. (1982) Introducción al vocabulario del análisis histórico, Barcelona, CríticaGrijalbo.
19. Vilar, Pierre. (1992) Pensar la historia, México, Instituto Mora.
20. Wagner, Fritz. (1980) La ciencia de la historia, México, UNAM.
21. Collinwood, Robin George. (1965) Idea de la historia, México, Fondo de Cultura Económica.
22. Febvre, Lucien. (1970) Combates por la historia, Barcelona, Ariel.
23. Gonzáles Gómez, Francisco y Gallo, Miguel Ángel. (Coordinador), (1993) Teoría de la historia: de los mitos a la ciencia, México, Quinto Sol.
24. Séller, Agnes. (1984) Teoría de la historia, México, Fontamara.
25. Le Goff, Jacques. (1988) “La nueva historia” y Guy Buis. “Marxismo y su nueva historia”, España, Mensajero.
26. Moradiello, Enrique. (1994) El oficio del historiador, España, Siglo XXI.
27. Novack, George. (1984) Para comprender la historia, México, Biblioteca de Filosofía.
28. Pla, Alberto J. (1982) La historia y su método, Barcelona, Fontamara.

Anexo 2.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES 2008
DESCRIPCIONES MÍNIMAS MODELO POR COMPETENCIAS

Teoría de la Historia Código: ECS-1904

Unidad Académica Responsable: Departamento de Ciencias Sociales Requisitos: FFH-1801
Historia de Honduras Total de Unidades Valorativas o créditos: 3 Teóricas: 3 Número de
semanas: 13 Horas de clase frente al profesor en el período académico: 45 horas Duración
Hora Clase: 58 minutos

Descripción del Espacio Pedagógico

Este espacio pedagógico se ubica en el segundo año de la Licenciatura en Ciencias Sociales, pues será el segundo encuentro del estudiante de la Carrera con la Ciencia Histórica, iniciando así la secuencia de lo que será su quehacer con relación a los espacios pedagógicos de Historia de Honduras, Historia del Mundo Antiguo, Medieval Moderno y Contemporáneo, así como la Historia de América y, finalmente, el Seminario de Historia de

Honduras. A través de este espacio pedagógico se pretende que conozcan las diferentes interpretaciones sobre los principales problemas teóricos, metodológicos y prácticos de la Historia, para que puedan reflexionar críticamente sobre los mismos.

Conocimientos Previos

Es recomendable poseer conocimientos y formación adquiridos en los espacios de la Filosofía, inherentes a la definición conceptual y epistemológica de la ciencia, las ciencias naturales y las ciencias sociales; así como de algunos elementos básicos que son incorporados en el espacio pedagógico de Historia de Honduras, referentes al concepto de Historia, periodización y el manejo del Tiempo Social (sincronía y diacronía).

Competencias Genéricas

1. Capacidad para análisis y síntesis. 2. Capacidad para trabajar en equipo. 3. Capacidad para vincular la teoría y la práctica. 4. Capacidad para convivir en paz y de promover el respeto a la diversidad.

Competencias Específicas

1. Capacidad para articular las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales para lograr una visión holística, científica y paradigmática de análisis de las sociedades subdesarrolladas en el marco de la globalización. 2. Capacidad para analizar cuestionar y asumir compromiso, antes los acontecimientos y los procesos históricos-sociales y ecológicos, las características que asumen en la actualidad, y poner este conocimiento al servicio de los grupos y organizaciones sociales que buscan la construcción de una sociedad más segura equitativa y solidaria. 3. Capacidad para aplicar con propiedad metodologías y técnicas de recolección de datos y de análisis para el abordaje científico de la problemática social y educativa actual. 4. Capacidad para aplicar con propiedad metodologías y técnicas de recolección de datos y de análisis propios de las ciencias sociales para el abordaje científico de la problemática social y educativa actual. 5. Capacidad para comprender el funcionamiento social, político, económico, cultural y natural de la sociedad a fin de reflexionar, hacer propuestas y asumir compromiso en torno a las políticas de desarrollo nacional, local y regional en el ámbito del respeto de los derechos humanos, la integración económica y la convivencia social bajo una concepción de desarrollo humano sostenible.

Sub-competencias

1. Analizar las diferentes escuelas del pensamiento histórico, desde la antigüedad hasta la época contemporánea. 2. Caracterizar las distintas periodizaciones de la historia. 3. Plantear los procesos evolutivos de las sociedades humanas. 4. Desarrollar la capacidad para aplicar diferentes metodologías en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia. 5. Vincular los conocimientos históricos con los rendimientos básicos de la Secretaría de Educación 6. Dominio teórico de las diferentes corrientes historiográficas predominantes a lo largo de la Historia. 7. Reflexionar sobre la visión global de la historia como ciencia, su método y el trabajo de los historiadores. 8. Conocer acerca del desarrollo

de las sociedades humanas a través de la historia. 9. Analizar la importancia de la historia en el desarrollo de las sociedades a través del tiempo y el espacio. 10. Reconocer la importancia de la historia para analizar el pasado, manteniendo una actitud crítica y propositiva en el presente. 11. Conocer de manera general cada uno de los distintos espacios pedagógicos de Historia que se imparten en el Departamento de Ciencias Sociales.

Áreas Temáticas

1. La ciencia de la Historia a. Naturaleza del conocimiento científico. B. Concepto, importancia y caracterización de la Historia. C. La constitución de la Historia como ciencia. La evolución historiográfica. D. La Historia en el conjunto de las Ciencias Sociales. E. Las disciplinas auxiliares de la Historia. 2. La problemática del trabajo del historiador. A. Teorías y métodos de la Historia. B. Categorías de la Historia: i. El hecho histórico. ii. Los sujetos de la historia. iii. La intercalación entre los aspectos de la vida social. iv. El tiempo histórico. V. El espacio geográfico. C. Problemas de la Historia i. La objetividad ii. La casualidad iii. El movimiento histórico. D. Las divisiones de la Historia. La periodización e. Las fuentes históricas. Críticas de las fuentes. F. La investigación histórica. Pasos. 3. Metodología de enseñanza de la Historia. A. Principios para la enseñanza de la Historia. B. Dificultades para la enseñanza de la Historia. C. Selección de los contenidos históricos. D. El estudio de caso como método para el aprendizaje. e. El estudio de la historia local como opción didáctica.

Metodología de Enseñanza-Aprendizaje

El programa del espacio pedagógico será desarrollado a través de la recensión de libros, teleconferencias, videos, ensayos individuales, investigaciones bibliográficas, elaboración de murales, visitas a sitios históricos y museos, clases magistrales, lecturas dirigidas, discusión en grupo de los materiales de estudio seleccionados y realización de exposiciones grupales y/o individuales.

Indicadores de Logro

- Demuestra pensamiento crítico, razonamiento oportuno y lógico en la comprensión del entorno social y cultural a través del tiempo. – Valora las repercusiones sociales de los avances de la humanidad en el tiempo. – Aplica una metodología adecuada para la enseñanza de la historia. – Realiza investigaciones bibliográficas sobre temas inherentes a la historia: monografías y ensayos, entre otros.

Metodología de Evaluación

Este apartado es un elemento esencial del enfoque por competencias, el /la docente debe evidenciar el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo del periodo académico; sin embargo, en este espacio deberían figurar las estrategias empleadas a fin de poder evidenciar el dominio de las competencias a nivel cognitivo o conceptual, práctico o procedimental y de valor o actitud, y sus rúbricas respectivas. Se desarrollarán estrategias

adecuadas de evaluación que incluyan la participación de ambos actores (docentes y alumnos) tanto para el consenso de los dispositivos e instrumentos de evaluación a utilizar como en los estilos o formas de evaluar, en este sentido se promoverá la auto evaluación y coevaluación por parte de los alumnos y la heteroevaluación ejercida por el docente. En general se prevén tres momentos de evaluación:

Evaluación Diagnóstica

Se realiza al inicio del espacio pedagógico y pretende identificar en nivel de competencia que el estudiante tiene, en relación con la naturaleza del espacio pedagógico.

Evaluación Formativa

Se llevará a cabo durante el transcurso del desarrollo del espacio pedagógico y en él se hará énfasis en la capacidad creativa y de argumentación, así como en la capacidad para aplicar los conocimientos, en la explicación y solución de problemas pedagógicos y epistemológicos. Durante la misma, se informará a los alumnos sobre sus aciertos y desaciertos y se les brindará la oportunidad de que realicen actividades de reforzamiento que les permitan alcanzar los indicadores de logro establecidos.

Evaluación Sumativa

Se llevará a cabo desde el inicio del curso y permitirá al finalizar el mismo, asignar una calificación al estudiante. Para su realización, se utilizarán entre otras, las siguientes estrategias de evaluación: resolución de problemas, mapas conceptuales, estudio de casos, ensayos, elaboración de proyectos, Textos paralelos, controles de lectura y presentación de textos.

Bibliografía Mínima

1. Arrillaga Torres, Rafael. (1982) Introducción a los problemas de la historia, Madrid, Alianza.
2. Bloch, Mark. (1967) Introducción a la historia, México, Fondo de Cultura Económica.
3. Brom, Juan. (1985) Para comprender la historia, México, Nuestro Tiempo.
4. Carbonell, Charles-Oliver. (1986) La historiografía, México, Fondo de Cultura Económica.
5. Cardoso, Ciro F. Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia, Barcelona.
6. Cardoso, Ciro F. y Pérez Brignoli, Héctor. (1984) Los métodos de la historia, México, Grijalbo.
7. Carr, Edward H. (1989) ¿Qué es la historia?, México, Planeta Mexicana.
8. Cruz, Manuel. (1991) Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas mayores, Barcelona, Paidós.
9. Chatelet, Francois. (1979) El nacimiento de la historia. Formación del pensamiento historiador en Grecia, México, Siglo XXI.
10. Chesneaux, Jean. (1977) ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de los historiadores, México, Siglo XXI.
11. Fontana, Joseph. (1982) Historia: anales del pasado y proyecto social, Barcelona, Crítica Grijalbo.
12. Florescano, Enrique. (1992) El Historiador frente a la historia, México, UNAM.
13. Gallo, Miguel Ángel. (1987) Qué es la historia, México, Quinto Sol.
14. Gonzáles, Luis. (1988) El oficio del historiador, México, El Colegio de Michoacán.
15. Salomón, Pierre. (1972) Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica, Barcelona, Teide.
16. Topolsky, Jersy. (1973) Metodología de la historia, Madrid, Cátedra.
17. Tuñón de Lara, Manuel. (1975) ¿Por qué la historia?, Barcelona, Salvar.
18. Vilar, Pierre. (1982) Introducción al vocabulario del análisis histórico, Barcelona, Crítica

Grijalbo. 19. Vilar, Pierre. (1992) Pensar la historia, México, Instituto Mora. 20. Wagner, Fritz. (1980) La ciencia de la historia, México, UNAM. 21. Collingwood, Robin George. (1965) Idea de la historia, México, Fondo de Cultura Económica. 22. Febvre, Lucien. (1970) Combates por la historia, Barcelona, Ariel. 23. Gonzáles Gómez, Francisco y Gallo, Miguel Ángel. (Coordinador), (1993) Teoría de la historia: de los mitos a la ciencia, México, Quinto Sol. 24. Séller, Agnes. (1984) Teoría de la historia, México, Fontamara. 150 25. Le Goff, Jacques. (1988) “La nueva historia” y Guy Buis. “Marxismo y su nueva historia”, España, Mensajero. 26. Moradiello, Enrique. (1994) El oficio del historiador, España, Siglo XXI. 27. Novack, George. (1984) Para comprender la historia, México, Biblioteca de Filosofía. 28. Pla, Alberto J. (1982) La historia y su método, Barcelona, Fontamara.

Anexo 3.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES 2008
DESCRIPCIONES MÍNIMAS MODELO POR COMPETENCIAS

Historia del Mundo Antiguo y Medieval Código: ECS-2405

Unidad Académica Responsable: Departamento de Ciencias Sociales

Requisitos: ECS-1403 Etnología ECS-1904 Teoría de la Historia

Total de unidades valorativas o créditos: 4 Teóricas: 4

Número de semanas: 13

Horas de clase frente al profesor en el período académico: 60 horas

Duración Hora Clase: 58 minutos

Descripción del Espacio Pedagógico

La parte introductoria de este Espacio Pedagógico enfoca algunos conceptos teórico-metodológicos acerca de la Historia de las sociedades anteriores al capitalismo del área geográfica tales como: China, Egipto, Perú, Japón, México y Europa entre otras, ya que son herramientas fundamentales para los estudiantes de Ciencias Sociales. Se pretende dar a conocer las temáticas fundamentales y los procesos históricos propios de la Edad Antigüedad, y la Edad Media. En esa perspectiva el estudiante conocerá los debates que existen en torno a estos dos períodos históricas de la humanidad. Se introducirá al estudiante en las primeras formas de organización humanas del Neolítico, hasta el siglo V, y de aquí se analizará hacia la transición hacia la Edad Media del siglo V al XVII d.n.e., según se trate de Europa, Asia o África (para América este período es abarcado en el espacio pedagógico de Etnología de América). En este Espacio Pedagógico se hará énfasis en aquellas características económicas, sociales, políticas, ecológicas y culturales propias. Finalmente, se procura impulsar el carácter crítico, el análisis y la interpretación de los

estudiantes sobre estos procesos históricos y como un eje transversal la Didáctica de la Historia, para adoptar una actitud reflexiva y comprometida frente a los retos académicos del nuevo siglo.

Conocimientos Previos

Se requiere que el estudiante, además de tener conocimientos básicos sobre los orígenes y desarrollo de las primeras sociedades humanas (antes y durante el Paleolítico) tenga un dominio básico en lo relativo a categorías de la historia (hecho histórico, tiempo histórico, sujeto histórico, interrelación entre sujetos históricos entre sí y respecto a aspectos de la vida social, espacio geográfico), sus principales problemas teóricos (causalidad, cambio, continuidad, criterios de periodización de la historia).

Competencias Genéricas

1. Capacidad para análisis y síntesis. 2. Capacidad para trabajar en equipo. 3. Capacidad para transmitir el conocimiento oral y escrito. 4. Capacidad para vincular la teoría y la práctica. 5. Capacidad para convivir en paz y de promover el respeto a la diversidad.

Competencias Específicas

1. Capacidad para analizar, cuestionar y asumir compromiso, ante los acontecimientos y los procesos históricos-sociales y ecológicos, las características que asumen en la actualidad, y poner este conocimiento al servicio de los grupos y organizaciones sociales que buscan la construcción de una sociedad más segura, equitativa y solidaria. 2. Capacidad para aplicar con propiedad metodologías y técnicas de recolección de datos y de análisis propios de las ciencias sociales para el abordaje de la problemática social y educativa actual. 3. Capacidad para comprender el funcionamiento social, político, económico, cultural y natural de la sociedad a fin de reflexionar, hacer propuestas y asumir compromiso en torno a las políticas de desarrollo nacional, local y regional en el ámbito del respeto de los derechos humanos, la integración económica y la convivencia social bajo una concepción de desarrollo humano sostenible.

Sub-competencias

1. Mantener una visión sincrónica diacrónica del acontecer histórico (político, económico, ecológico y cultural) de las Sociedades Precapitalistas. 2. Analizar diferencias y similitudes entre las Sociedades Precapitalistas. 3. Establecer el papel que jugó el medio ambiente en la articulación de estas sociedades. 4. Reflexionar acerca del impacto de estas Sociedades sobre el medio ambiente. 5. Mostrar la influencia de las civilizaciones en el desarrollo de la Época antigua y Medieval... 6. Identificar las particulares adaptaciones que tuvo la Helenización entre las Civilizaciones Antiguas. 7. Conocer las situaciones internas y externas que condujeron al surgimiento, desarrollo y decaimiento de las Sociedades Precapitalistas. 8. Identificar las diferencias y similitudes que existieron en la evolución de las Sociedades Precapitalistas. 9. Tener un dominio básico sobre el conocimiento de las fuentes

bibliográficas básicas que tratan sobre este espacio pedagógico. 10. Implementar investigaciones bibliográficas pertinentes a la temática desarrollada sobre estas sociedades.

Áreas Temáticas

a. Introducción al estudio de las Sociedades Precapitalistas. - El debate sobre las categorías el concepto de estas sociedades. - Los métodos para el estudio de estas sociedades. - Fuentes para la investigación en de estas épocas. b. El Próximo Oriente. - La Importancia de los primeros imperios en la Mesopotamia. - Egipto c. Europa - El Imperio Romano - El Legado romano. - La Civilización Griega. - La Difusión de la Cultura Griega d. Asia. - La India. - La civilización Hindú. - La China. - Sus características - Japón - La sociedad japonesa. e. La descomposición de la Época Antigua hacia la transición a la Época Medieval. - Causas de la crisis interna en la Época Antigua. - Causas externas que facilitaron la caída del Imperio Romano. 169 - Los Germanos y Eslavos. - El surgimiento de una nueva época. f. La Época Medieval - La Alta y la Baja Edad Media en Europa Occidental y Oriental - Formación de las relaciones feudales sociales y de producción en: Francia, Italia y Bizancio g. La Alta y la Baja Edad Media Asiática y en el Próximo Oriente - Formación de las relaciones feudales sociales y de producción en: - India, China, Japón, Persia, Arabia y Egipto. h. El final de la Edad Media y el surgimiento de las sociedades capitalistas

Metodología de Enseñanza-aprendizaje

Este Espacio Pedagógico será desarrollado de manera participativa y reflexiva, haciendo uso de las siguientes estrategias metodológicas: Texto paralelo, mapas conceptuales, investigaciones bibliográficas, discusión dirigida, exposición didáctica, conferencia, clase magistral, ensayos.

Indicadores de Logro

Aplica el método comparativo en el estudio de las Sociedades Precapitalistas. - Evalúa, en forma global, los logros y problemas ecológicos surgidos en las Sociedades Precapitalistas. Indica las categorías básicas (procesos históricos, periodización, conceptos en base a las cuales se estudia el desarrollo de las Sociedades Precapitalistas. - Identifica las contribuciones realizadas por las sociedades Precapitalistas. - Indica cuáles son las categorías y los procesos históricos (sociales, económicos, políticos, ecológicos y culturales) que median en la evolución histórica de las Sociedades Precapitalistas. - Identifica plenamente las principales fuentes bibliográficas para el estudio de las sociedades Precapitalistas.

Metodología de Evaluación

Este apartado es un elemento esencial del enfoque por competencias, el /la docente debe evidenciar el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo del periodo académico; sin embargo, en este espacio deberían figurar las estrategias empleadas a fin de poder evidenciar el dominio de las competencias a nivel cognitivo o conceptual, práctico o procedimental y de valor o actitud, y sus rúbricas respectivas. En este Espacio Pedagógico,

el facilitador del aprendizaje establecerá, de mutuo acuerdo con los estudiantes, el plan de evaluación. Este plan se llevará a cabo de acuerdo con el siguiente proceso:

Evaluación Diagnóstica

Se preparará un diagnóstico que recopile información sobre los conocimientos previos que los estudiantes manejan en relación con el espacio de evaluación de los aprendizajes.

Evaluación Formativa

Esta se realizará a través de asesorías calendarizadas, mediante cronogramas de trabajo, a los diferentes grupos, en donde se tomará en cuenta el tipo de aporte de cada estudiante.

Evaluación Sumativa

Exámenes parciales, registro cualitativo de participación, recensión y ensayos sobre fuentes bibliográficas, revisión cualitativa y cuantitativa de tareas asignadas. 170

Bibliografía Mínima

1. Introducción al estudio de la Historia Antigua 2. Hervás, Roldán. El concepto, los métodos y las fuentes de la Historia Antigua... p. 3-51 3. Peter James. Siglos de oscuridad. Desafío a la cronología tradicional del mundo antiguo... p. 25-47. 4. Las sociedades del neolítico y el proceso civilizatorio 5. Redman, Charles. Los orígenes de la civilización. Desde los primeros agricultores hasta la sociedad urbana en el próximo oriente...Cap. 4, p. 119-184. 6. Arias, Pablo y Ángel Almendáriz, El Neolítico... p. 26-45. 7. Mesopotamia: la tierra entre dos ríos. (3,500 a.C. - s. VI a.C.) 8. Padró, Josef. "Mesopotamia (hasta finales del segundo milenio) ..." p. 57-130. 9. Texto: Asamblea de Uruk, Código de Hammurabi y otros. 10. El antiguo Egipto: La tierra del Nilo (3,500 a.C.- 33 a.C.) 11. Presedo. Egipto. pp 57-130. 12. Texto: Anales de la dinastía I y otros. 13. La civilización de la India: Unidad y fragmentación (2,500 a.C.-711 d.C.) 14. Montenegro Duque, Ángel y José María Solana, "India", p. 466-502. 15. Texto: Los edictos de Asoka, el sistema de castas y otros. 16. Otros pueblos de la antigüedad. Indoeuropeos y semitas (VII milenio a.C.-IV a.C.) 17. Liberani, Mario. El antiguo oriente. Historia, sociedad y economía... 18. Textos: Heródoto, El Decálogo, Edicto de Telepinu y otros. 19. La China antigua: las culturas de los ríos Amarillos y Yang T'se (1,200 a.C.- 221 a.C.) 20. Montenegro Duque, Ángel y José María Solana. "China", p. 400-465. 21. Texto: Informe de Chang Chien y otros. 22. La cultura Creto-micénica 23. Picazo, Fernández y Tsiolis. El nacimiento de Grecia... p. 6-51. 24. Textos: Poemas homéricos. 25. La civilización griega (2,500 a.C. siglo V a.C.) 26. Fernández, García, Melero y Tsiolis, Grecia Clásica...p. 5-68. 27. Texto: Heródoto y Tucídides. 28. El período helenístico y la difusión de la cultura griega (Siglo IV a.C.) 29. Rubio, Blázquez y Tsiolis, Grecia helenística...p. 6-69. 30. Texto: Flavio Arriano. Periplo de Ponto Euxino. 31. Roma: De las ocho colinas a la conquista del Mediterráneo (VIII a.C.- V a.C.) 32. 14 Roldán, González y Bendala. La Roma primitiva y republicana...p. 6-101. 33. Texto: Dionisio de Halicarnaso. Antigüedades romanas 34. El imperio romano (27-siglo IV) 35. Hidalgo, Mangas y Bajo...La Roma del Alto Imperio... p. p. 41-110. 36. Texto: Julio César. La Guerra de las Galias. 37. La crisis del imperio (siglo III a.C.) 38. Santos Yanguas, Narciso. La decadencia de Roma, p. p. 65-103. 39. Besga Marroquín, Armando. "El final del imperio romano", Historia 16, Año XXIV, N° 285, p. 46-57. 40. Texto: Aristides. Discurso a Roma. 41. 18. Rousselle, Aline. "La política de los cuerpos: entre procreación y continencia" ... pp. 77-129

Anexo 4.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES 2008
DESCRIPCIONES MÍNIMAS MODELO POR COMPETENCIAS

Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo Código: ECS-3407

Unidad Académica Responsable:

Departamento de Ciencias Sociales

Requisitos: ECS-2405 Historia del Mundo Antiguo y Medieval Simultáneo o posterior con ECS-3507 Historia de América

Total de unidades valorativas o créditos: 4 Teóricas

4 Número de semanas: 13 Horas de clase frente al profesor, el período académico 60 horas

Duración Hora Clase: 58 minutos

Descripción del Espacio Pedagógico

Este Espacio Pedagógico parte aquí de la transición de la Sociedad Feudal hacia los albores, construcción y consolidación del Capitalismo y el Socialismo. Se aborda, desde la óptica histórica, el proceso de conformación y ascenso de la burguesía y el proletariado como clases sociales. Se trata asimismo sobre el nuevo reparto del mundo y las contradicciones políticas, ideológicas, sociales y la violencia ejercida para controlar el poder estatal, social, económico y geopolítico en los siglos XIX, XX y XXI. Dentro de este contexto, se persigue impulsar el carácter crítico, el análisis y la interpretación de los estudiantes sobre esos procesos históricos, para adoptar una actitud reflexiva y comprometida como profesor de cara al siglo XXI.

Conocimientos Previos

Es necesario que el estudiante conozca y domine las categorías acerca del desarrollo y las transiciones de las sociedades humanas a través de la historia (hecho histórico, tiempo histórico, sujeto histórico, interrelación entre sujetos históricos entre sí y respecto a aspectos de la vida social, espacio geográfico) y de sus principales problemas teóricos (causalidad, cambio, continuidad, criterios de periodización). Asimismo, es necesario que el estudiante deba conocer los principales procesos socioeconómicos, políticos y culturales previos al siglo XVI, y que dieron lugar a la transición del feudalismo al capitalismo.

Competencias Genéricas

1. Capacidad para análisis y síntesis. 2. Capacidad para trabajar en equipo. 2. Capacidad para transmitir el conocimiento oral y escrito. 3. Capacidad para vincular la teoría y la práctica. 4. Capacidad para convivir en paz y de promover el respeto a la diversidad.
Competencias específicas: 1. Capacidad para analizar, cuestionar y asumir compromiso,

ante los acontecimientos y los procesos históricos-sociales y ecológicos, las características que asumen en la actualidad, y poner este conocimiento al servicio de los grupos y organizaciones sociales que buscan la construcción de una sociedad más segura, equitativa y solidaria. 2. 6. Capacidad para aplicar con propiedad metodologías y técnicas de recolección de datos y de análisis propios de las ciencias sociales para el abordaje científico de la problemática social y educativa actual.

Áreas Temáticas

a. Conceptos y categorías surgidos en el Capitalismo. b. Conceptos y categorías surgidos en el proceso de construcción del Socialismo. c. Surgimiento de la burguesía y el proletariado d. Impacto social, económico y político del neocolonialismo e. La coexistencia pacífica y la guerra fría f. El modelo neoliberal en su perspectiva histórica.

Metodología de Enseñanza-Aprendizaje

Este espacio pedagógico será desarrollado de manera participativa y reflexiva, haciendo uso de las siguientes estrategias metodológicas: Clases magistrales y demostrativas, utilización de: mapas históricos, atlas históricos, videos, ensayos, exposiciones por equipos de trabajo y resumen de libros, mapas conceptuales, investigación bibliográfica, discusión dirigida.

Indicadores de logro

- Aplica el método comparativo en el estudio del Mundo Moderno y Contemporáneo. - Evalúa, en forma global, los logros y problemas ecológicos surgidos a lo largo del período en estudio. - Identifica las contribuciones realizadas por las sociedades modernas y contemporáneas a la humanidad. - Indica cuáles son las categorías y los procesos (sociales, económicos, políticos, ecológicos y culturales) que median en la evolución histórica de las sociedades modernas y contemporáneas. - Identifica plenamente las principales fuentes bibliográficas para el estudio de la Historia Universal Moderna y Contemporánea.

Metodología de Evaluación

Este apartado es un elemento esencial del enfoque por competencias, el /la docente debe evidenciar el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo del periodo académico; sin embargo, en este espacio deberían figurar las estrategias empleadas a fin de poder evidenciar el dominio de las competencias a nivel cognitivo o conceptual, práctico o procedimental y de valor o actitud, y sus rúbricas respectivas En este Espacio Pedagógico, el facilitador del aprendizaje establecerá, de mutuo acuerdo con los educandos, el plan de evaluación. Este plan se llevará a cabo de acuerdo con el siguiente proceso:

Evaluación Diagnóstica

Se preparará un diagnóstico que recopile información sobre los conocimientos previos que los estudiantes manejan en relación con el espacio de evaluación de los aprendizajes. Evaluación Formativa: Esta se realizará a través de asesorías calendarizadas, mediante

cronogramas de trabajo, a los diferentes grupos, en donde se tomará en cuenta el tipo de aporte de cada estudiante.

Evaluación Sumativa

Exámenes parciales, registro cualitativo de participación, recensión y ensayos sobre fuentes bibliográficas, revisión cualitativa y cuantitativa de tareas asignadas.

Bibliografía Mínima

1-. Alvear Acevedo, Carlos. Historia de la Cultura. Ed. LIMUSA. Noriega Editores. México. 2002. 2-. Alvear Acevedo, Carlos. Historia Universal Contemporánea. Ed. LIMUSA. Noriega Editores. México. 2002. 209 3-. Marx, Karl. El Capital. Biblioteca de Filosofía. Ediciones Folio. Barcelona. 2002. Tomo I, II. 4-. Marx, Karl. El 18 Brumario de Luís Bonaparte. Clásicos de Siempre. Pensamiento Político. Editora Diana Blumenfeld. Argentina. 2005. 5-. Marx, Karl y Engels, Friedrich. Manifiesto del Partido Comunista. Ediciones Mestas. Madrid. 2001. 6-. Engels, Federico. Del Socialismo Científico al Socialismo Utópico. Editorial Ricardo Aguilera. Madrid. 1977. 7-. H. Durón, Virgilio. (Compilador). Grandes Forjadores del Socialismo. Colección: "Biografía de Personajes Famosos". No. 6. Graficentro Editores. Tegucigalpa., s/f. 8.- Océano. Gran Crónica Océano del Siglo XX. Océano Grupo Editorial. Barcelona. 1999. Tomo I, II. 9-. Gómez, Navarro, José L., González Calbet, M. Teresa, López Fácil, Ramón, et al. Historia Universal. Ed. Pearson. México. 1998. 10-. Rodríguez Arvizú, José, Ramírez Campos, Silvia y Gómez Méndez, Sergio Orlando. Ed. LIMUSA. Noriega Editores. México. 2003. Bibliografía complementaria: Winks, Robin. Historia de la Civilización. Volumen II. Pearson Education, México, 2000 Materiales adicionales (revistas, videos, películas).

Anexo 5.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES 2008
DESCRIPCIONES MÍNIMAS MODELO POR COMPETENCIAS

Historia de América Código: ECS-3507

Departamento de Ciencias Sociales Requisitos

ECS- 2405 Historia del Mundo Antiguo y Medieval Simultáneo o posterior con ECS-3407

Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo

Total de unidades valorativas o créditos 3 Teóricas

3 Número de semanas 13 Horas de clase frente al profesor en el período académico

45 horas

Duración Hora Clase 58 minutos

Descripción del Espacio Pedagógico

Este espacio pedagógico es, fundamentalmente de carácter crítico, sus objetivos orientan al estudiante hacia el análisis y la interpretación de las principales temáticas del continente americano. Se trata de que los estudiantes aprendan y manejen debidamente las competencias que les permitan realizar discusiones hasta llegar a asumir posiciones de peso, debidamente consensuadas y aceptadas.

Conocimientos Previos

Poseer los conocimientos adquiridos en el área de Investigación Social, de modo tal que los estudiantes, posean las normas elementales de Investigación y asimismo, aquellos adquiridos en Etnología, Historia del Mundo Antiguo y Medieval y simultáneamente con los procesos relacionados con la Historia del Mundo Moderno y Contemporáneo.

Competencias Genéricas

1. Capacidad para análisis y síntesis. 2. Capacidad para desarrollo del aprendizaje autónomo, crítico y creativo a lo largo de la vida. 3. Capacidad para reforzar las temáticas y metodologías de investigación en el estudio de la historia americana con el propósito de contribuir a su fortalecimiento. 4. Capacidad para vincular la teoría y la práctica. 5. Capacidad para convivir en paz y promover el respeto a la diversidad.

Competencias Específicas

1. Capacidad para analizar, cuestionar y asumir compromiso, ante los acontecimientos y los procesos históricos-sociales y ecológicos, las características que asumen en la actualidad, y poner este conocimiento al servicio de los grupos y organizaciones sociales que buscan la construcción de una sociedad más segura, equitativa y solidaria. 2. Capacidad para aplicar con propiedad metodologías y técnicas de recolección de datos y de análisis propios de las ciencias sociales para el abordaje científico de la problemática social y educativa actual.

Sub-competencias

1. Identificar los procesos sociales y el impacto cultural del choque de las primeras décadas del período colonial hasta la emisión de las leyes nuevas. 2. Identificar y caracterizar la sociedad colonial en los aspectos económicos, sociales culturales y políticos 3. Reflexionar sobre los cambios producidos en Europa del siglo XIX y sus efectos en las sociedades latinoamericanas. 4. Capacidad para analizar los procesos históricos más importantes de la Historia Contemporánea de América Latina. 5. Realizar investigaciones bibliográficas pertinentes a la temática desarrollada.

Áreas Temáticas

a. Visión General de la Historia de América desde el Siglo XVI hasta la actualidad: - El Choque de dos mundos y el proceso de Sometimiento. Mano de obra esclava, indígena y africana. Mestizaje. - Actividades económicas: Agricultura, ganadería, minería. Relaciones comerciales. El contrabando. - La sociedad colonial. Diversas tipologías. b. Crisis del Orden Colonial: - Las Reformas borbónicas y sus efectos. La ruptura del colonialismo español. -

Desintegración imperial y Emancipación. c. La larga espera y expansión económica inducida. El Orden Neocolonial: - La expansión de la revolución industrial en América Latina. - Demanda de Productos. Oferta industrial europea. - Crédito e inversión de capitales. - El ferrocarril y navegación a vapor. - Mono producción y sociedad. - Mano de obra e inmigración. - Las reformas y oligarquías liberales. - Expansión comercial y concesiones. d. Imperialismo inglés y norteamericano. Incidencia en América Latina. e. Movimientos Revolucionarios y Reformistas en América Latina: - Revolución mexicana. - Revolución boliviana. Revolución cubana. - Reformismo uruguayo, brasileño y argentino: Batlle, Vargas y Perón. - Reformismo militar: Perú, Bolivia, Ecuador. - Vía del Socialismo en América Latina.

Metodología de enseñanza-aprendizaje

Este espacio pedagógico será desarrollado de manera participativa y a la vez reflexiva, utilizando las siguientes estrategias metodológicas: Clases magistrales, conferencias, investigaciones bibliográficas y documentales, exposición didáctica, ensayos, lecturas dirigidas, exposiciones grupales, etcétera.

Indicadores de Logro

- Aplica el método comparativo en el estudio de América. - Evalúa en forma particular, los logros y problemas de la Historia de América. - Presenta los aportes más significativos del continente americano. - Evalúa la herencia cultural de América colonial y contemporánea.
- Identifica las categorías y procesos históricos importantes de la evolución histórica contemporánea. - Identifica las principales fuentes bibliográficas y documentales para el estudio de la historia de América.

Metodología de Evaluación

Este apartado es un elemento esencial del enfoque por competencias, el /la docente debe evidenciar el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo del periodo académico; sin embargo, en este espacio deberían figurar las estrategias empleadas a fin de poder evidenciar el dominio de las competencias a nivel cognitivo o conceptual, práctico o procedimental y de valor o actitud, y sus rúbricas respectivas. El (la) facilitador (a) del aprendizaje en este curso establecerá de mutuo acuerdo con los educandos el plan de evaluación, el cual se sugiere documentar a través de una rúbrica o tabla de especificaciones, tomando en cuenta formas alternativas de evaluación: solución de problemas, método de casos, proyectos, debate, portafolio, preguntas, ensayo, entre otras que podrían considerarse pertinentes. La evaluación deberá incluir tres momentos:

Evaluación Diagnóstica

Se realiza al inicio del espacio pedagógico; pretende identificar el nivel de competencia que el estudiante tiene con relación a la temática a desarrollar a través de la aplicación de una prueba diagnóstica. Los resultados de este permitirán realizar las adecuaciones pertinentes en la planificación del curso. Evaluación Formativa: Se desarrollará durante el curso y en ella se informará periódica y oportunamente a los alumnos de sus avances. Se les brindará

la oportunidad de que realicen experiencias de aprendizaje para alcanzar los indicadores de logro establecidos.

La evaluación Formativa

Conlleva autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Evaluación Sumativa

Se asignará una calificación cuantitativa desarrollando estrategias de evaluación aplicadas: controles de lectura, presentación de informes, guías de estudio, mapas cognitivos, ensayos sobre fuentes bibliográficas, revisión cualitativa y cuantitativa de tareas asignadas.

Bibliografía mínima

1. Alperovich, M. "Historia de América Latina" por M. Alperovich y L. Siliezkina, México, Quinto Sol, 1983.
2. Bayhut, Gustavo. "América Latina: de la independencia a la segunda guerra mundial" por G. Bayhut y Helene Bayhut. México, siglo XXI, 1985.
3. Cardoso, Fernando Enrique. "Dependencia y desarrollo en América Latina, Ensayo de interpretación sociológica, por Fernando Enrique Cardoso y Enzo Feletto. México, siglo XXI, 1979.
4. Cueva Agustín. "el desarrollo del Capitalismo en América Latina. Ensayo de interpretación histórica. 2a. edic. México, siglo XXI, 1978.
5. Furtado Celso. "La Economía latinoamericana, desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana" 4a. edición. México, siglo XXI, 1973.
6. Halperin Donghi, Tulio. "Historia contemporánea de América Latina" 10 edición. México, Alianza, 1983.
7. Lynch, John. "Las Revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826" México, Ariel, 1986.
8. Soler, Ricaurte. "Idea y cuestión nacional latinoamericana, de la independencia a la emergencia del imperialismo". México, siglo XXI, 1980.
9. Bagu, Sergio, "Economía de la Sociedad Colonial. Ensayo de Historia Comparada de América Latina, México, 1992, Conac y Grijalbo.
10. Cardoso, C.E.S. Y H. Pérez Brignoli, "Historia Económica de América Latina", Barcelona, 1979.
11. Chaunu, P. "L'Amérique et les Amériques" Paris, 1964, A. Colin. 213
12. Izard, M. La Viña, J. "Maíz, Banano y Trigo. Sobre el pasado de América Latina. Barcelona, 1996, EUB.
13. Egaña, A. "Historia de la Iglesia en la América Española". Madrid, 1966, Alhambra.
14. Gibson, C. "España en América", Barcelona, 1977, Grijalva.
15. Wallerstein, I. El Moderno sistema económico mundial. II. El mercantilismo y la consolidación de la economía europea, México, 1984.
16. Pla, A. J. "América Latina siglo XX" Economía, sociedad, revolución, Caracas, 1980, UCV.

Anexo 6.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES 2008
DESCRIPCIONES MÍNIMAS MODELO POR COMPETENCIAS

Seminario de Investigación de Historia de Honduras Código: ECS-4900

Unidad Académica Responsable
Departamento de Ciencias Sociales

Requisitos ECS- 4309 Taller de Investigación aplicada a las Ciencias Sociales.

Total de unidades valorativas o créditos: 3 Teóricos: 2 Prácticos: 1

Número de semanas: 13 Horas de clase frente al profesor en el período académico: 75 horas

Duración Hora Clase: 58 minutos

Descripción del Espacio Pedagógico

El Seminario de Historia de Honduras, es un espacio para el desarrollo de investigaciones monográficas bibliográficas o de otras fuentes inclusive las de lengua extranjera sobre temáticas de la historia patria, siendo un campo de cultivo para la realización de la vinculación entre la teoría y la práctica, utilizando la metodología y las técnicas de la investigación histórica. El Seminario, tiene como tiempo histórico y cronológico los siglos XVIII, XIX, y XX, tomándose o seleccionándose una temática o problemática particular, específicamente de carácter histórico, para no desviar o dedicarse a temáticas fuera de las esferas del seminario. Ahondando en las temáticas a investigar se partirá desde el Sistema Colonial de Producción, a la Vida Republicana y los diversos intentos de formar y consolidar un Estado hondureño. Dentro del contexto del proceso histórico y la interpretación, se persigue como un objetivo fundamental impulsar el carácter crítico, el análisis y la interpretación por parte de los estudiantes de esos procesos históricos, para adoptar una actitud reflexiva y comprometida como profesor de cara al siglo XXI.

Conocimientos Previos

Es recomendable o se requiere, al estudiante, además de poseer los conocimientos fundamentales del desarrollo histórico de Honduras (orígenes prehispánicos, periodización nacional, instituciones coloniales y republicanas) y del fortalecimiento de la identidad nacional, debe tener las capacidades para investigar y adoptar una actitud crítica y analítica de los hechos históricos de la sociedad hondureña.

Competencias Genéricas

1. Capacidad para análisis y síntesis. 2. Capacidad para trabajar en equipo. 3. Capacidad para transmitir el conocimiento oral y escrito en su lengua materna y extranjera. 4. Capacidad para vincular la teoría y la práctica. 5. Capacidad para convivir en paz y de promover el respeto a la diversidad. 6. Capacidad para conocer la lengua extranjera.

Competencias Específicas

1. Capacidad para comprender y conceptualizar el proceso de la historia hondureña. 290 2. Capacidad para articular las distintas disciplinas de las ciencias sociales para lograr una visión holística, científica y paradigmática de análisis de las sociedades subdesarrolladas en el marco de la globalización. 3. Capacidad para analizar, cuestionar y asumir compromiso, ante los acontecimientos y los procesos históricos-sociales y ecológicos, las características que asumen en la actualidad, y poner este conocimiento al servicio de los grupos y organizaciones sociales que buscan la construcción de una sociedad más segura, equitativa y solidaria. 4. Capacidad para identificar los diferentes enfoques curriculares, y aplicar las metodologías didácticas, y las adaptaciones pertinentes de acuerdo con la naturaleza de las

Ciencias Sociales y sobre todo a las necesidades e intereses de la población educativa. 5. Capacidad para promover y formar gestores socioculturales, para fortalecer e incidir en la construcción de saberes, acciones, sentidos y esperanzas. 6. Capacidad para aplicar con propiedad metodologías y técnicas de recolección de datos y de análisis propios de las ciencias sociales para el abordaje científico de la problemática social y educativa actual. 7. Capacidad para valorar, promover y general un conocimiento significativo que permita analizar, responder y ofrecer posibles soluciones a los diferentes problemas que afectan a la sociedad, multitemporalmente, a diferentes escalas, y en diferentes contextos sociales. 8. Capacidad para identificar los diferentes enfoques curriculares, y aplicar las metodologías didácticas y las adaptaciones pertinentes de acuerdo con la naturaleza de las Ciencias Sociales y sobre todo a las necesidades e intereses de la población educativa.

Sub-competencias

1. Analizar sincrónica y diacrónicamente los hechos históricos (político, económico, ecológico y cultural) relacionados a la historia de Honduras. 2. Reflexionar sobre las diversas categorizaciones relacionadas a la historia de Honduras. 3. Identificar dentro del contexto histórico las periodizaciones relacionadas a la historia de Honduras. 4. Saber interpretar los diversos hechos históricos sus causas y efectos. 5. Definir los hechos más relevantes dentro del proceso histórico. 6. Implementar la metodología de enseñanza aprendizaje sobre el saber histórico. 7. Mostrar el dominio básico sobre las fuentes de la historia. 8. Implementar investigaciones bibliográficas pertinentes a las temáticas a desarrollar. 9. Mostrar el dominio de los métodos y técnicas de investigación y en especial las relacionadas con la historia. 10. Implementar investigaciones bibliográficas en su lengua materna y extranjera que sean pertinentes a las temáticas a desarrollar.

Áreas Temáticas

a. La investigación histórica en Honduras b. Fuentes para la investigación histórica en su lengua materna y extranjera. c. Métodos y técnicas de investigación histórica: Construyendo la Historia de Honduras d. La Sociedad Colonial (hacia el siglo XVIII): Diversidad Cultural. e. La Crisis del Sistema Colonial de Producción (a mediados del siglo XVIII) f. La Independencia Centroamericana y hondureña (siglo XIX) g. La Federación Centroamericana (en el primer tercio del siglo XIX). Morazán en la 291 Historia. h. Anarquía y Proceso de formación del Estado Hondureño (en la primera y segunda mitad del siglo XIX): Cambio y continuidad. i. Reforma Liberal (a principios del último tercio del siglo XIX): Ciencia Tecnológica y Sociedad. j. Enclaves (finales del siglo XIX y comienzos del XX) k. Oligarquía y Dictadura (primeros años del siglo XX a mediados del mismo siglo) l. Modernización del Estado (mediados del siglo XX): Situación de los derechos humanos. m. Gobiernos Militares (tercera mitad del siglo XX): Movimientos sociales. n. Democracia y Doctrina de Seguridad Nacional (las últimas décadas del siglo XX). La lucha por su consecución y papel de la mujer en el mismo. o. Fuentes para la investigación histórica en su lengua materna y extranjera.

Metodología de Aprendizaje

Este espacio pedagógico por su componente programático teórico y práctico, será desarrollado como un Seminario de Investigación Histórico. Desarrollándose la participación y reflexión, utilizándose las siguientes estrategias didácticas: Mapas conceptuales, exposiciones, ensayos, exposición didáctica, conferencias, resúmenes de libros e investigaciones. Indicadores de logro: - Identifica la problemática de la investigación histórica en Honduras - Integra el conocimiento teórico y el práctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia - Evalúa de forma integral los procesos históricos de la sociedad hondureña - Revisa constantemente la bibliografía y la historiografía relacionada a la temática de estudio - Aplica las categorías y conceptos históricos a través del tiempo que han surgido en la evolución histórica de Honduras. - Revisar constantemente las fuentes bibliográficas y la historiografía, en su lengua materna y extranjera atinente a la temática de estudio.

Metodología de Evaluación

Este apartado es un elemento esencial del enfoque por competencias, el /la docente debe evidenciar el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo del periodo académico; sin embargo, en este espacio deberían figurar las estrategias empleadas a fin de poder evidenciar el dominio de las competencias a nivel cognitivo o conceptual, práctico o procedimental y de valor o actitud, y sus rúbricas respectivas. El facilitador del aprendizaje establecerá, de mutuo acuerdo con los educandos, el correspondiente plan de evaluación, que puede llevarse a cabo de acuerdo con el siguiente proceso:

Evaluación Diagnóstica

Se preparará un diagnóstico que recopile información sobre los conocimientos previos que los estudiantes manejan en relación con el espacio de evaluación de los aprendizajes.

Evaluación Formativa

Esta se realizará a través de asesorías calendarizadas, mediante cronogramas de trabajo, a los diferentes grupos, en donde se tomará en cuenta el tipo de aporte de cada alumno. Evaluación Sumativa Exámenes parciales, registro cualitativo de participación, recensión y ensayos sobre fuentes bibliográficas, revisión cualitativa y cuantitativa de tareas asignadas e investigaciones.

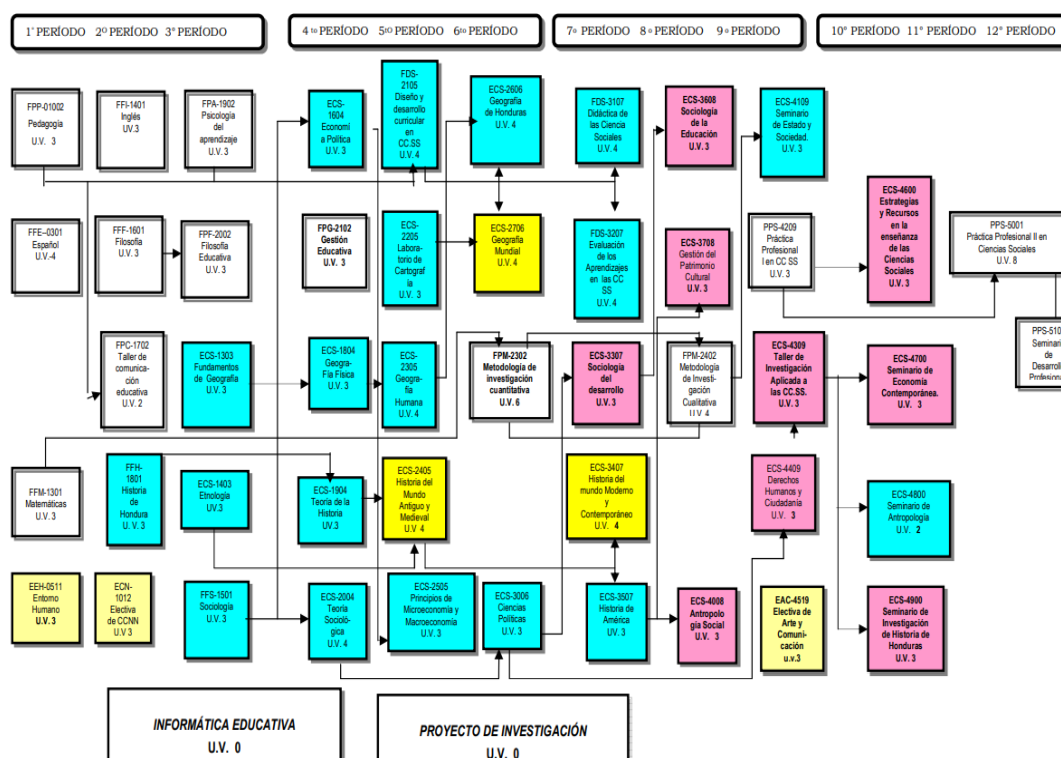
Bibliografía Mínima

1. Carías, Marcos. De la Patria del Criollo a la Patria Compartida. Una Historia de Honduras. Ediciones Subirana. Litografía López. Tegucigalpa. 2006.
2. Barahona, Marvin. Evolución Histórica de la Identidad Nacional. Colección Códices. Ed. Guaymuras. Tegucigalpa. 1991.
3. Barahona, Marvin. Honduras en el siglo XX. Una Síntesis Histórica. Colección Códices Ed. Guaymuras. Tegucigalpa. 2005.
4. Euraque, Darío A. Conversaciones Históricas con el Mestizaje y su Identidad nacional en Honduras. Litografía López. Honduras. 2004.
5. Mariñas Otero, Luís. Honduras. Colección Realidad Nacional No. 6. Ed. Universitaria. Tegucigalpa. 1983.
7. Martínez López, E. Biografía del General Morazán. Editora Nacional. Tegucigalpa. 1966.
8. Oquelí, Ramón. (Compilador). Antología. José del Valle. Colección Letras Hondureñas N°. 6. Ed. Universitaria. Tegucigalpa. 1981.
9. Paz, Darío Rubén.

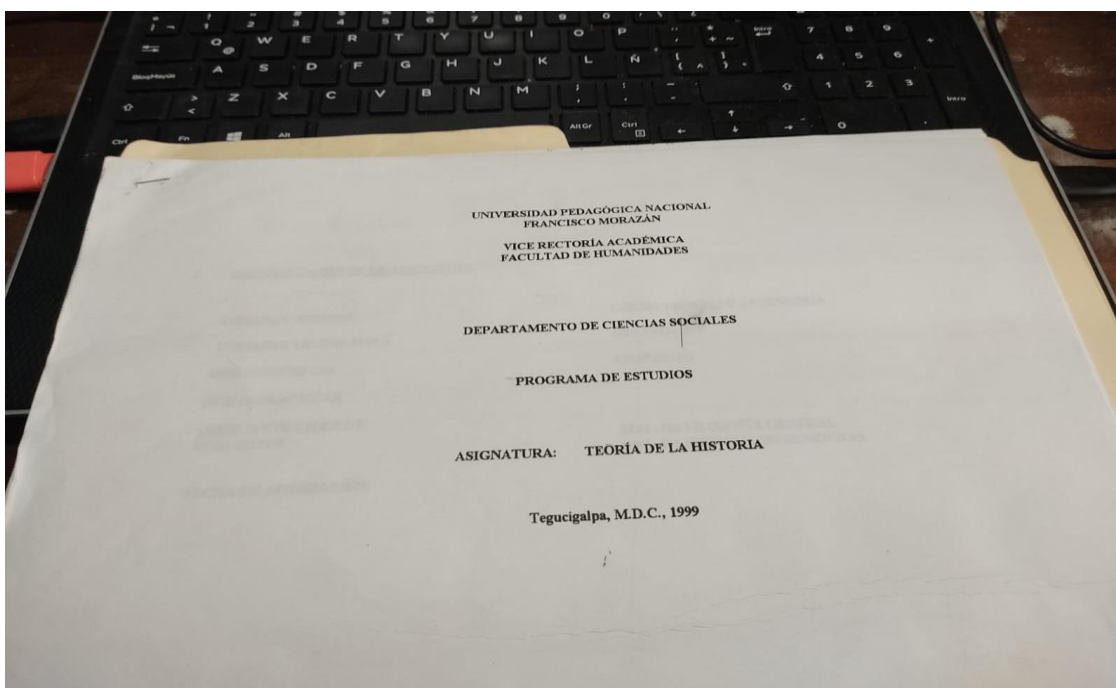
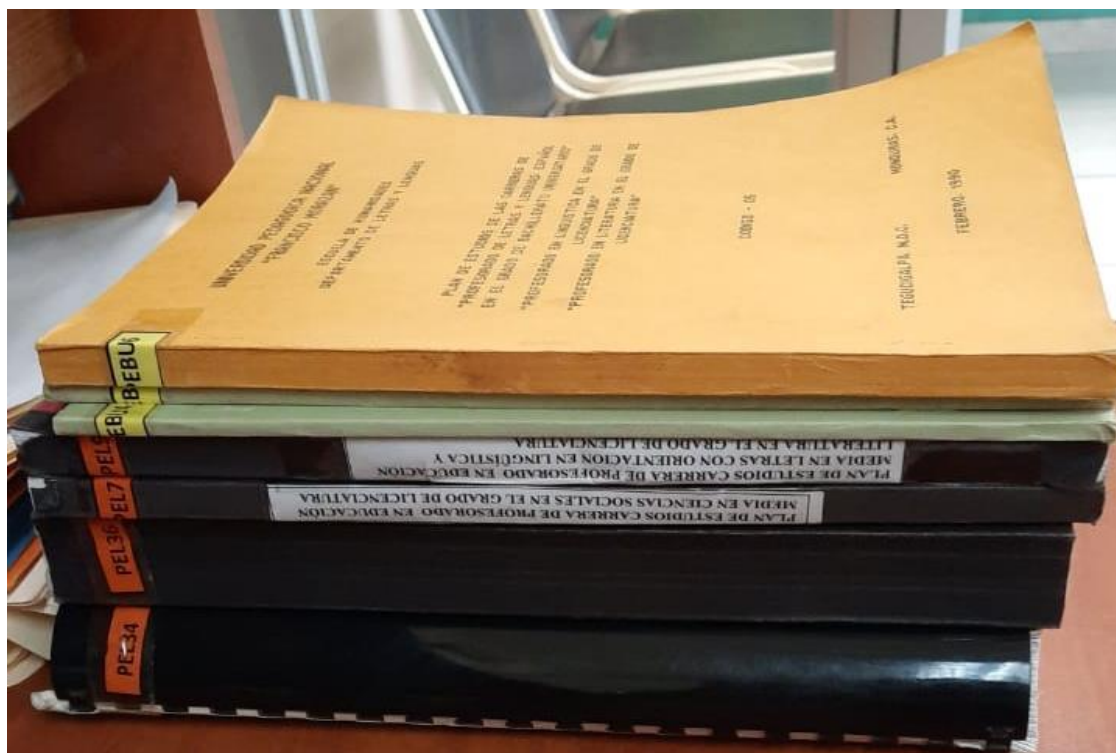
(Compilador). Honduras: Del enclave Bananero a la Democracia Formal. Lecturas de Historia de Honduras Siglo XX. Coordinación del Programa de Formación Continua. UPNFM. Tegucigalpa. 2002. 10. Posas, Mario. Breve Historia de las Organizaciones Sindicales de Honduras. Fondo Editorial UPNFM. Tegucigalpa. 2004. 11. Vallejo, Antonio R. Primer Anuario Estadístico. Correspondiente al Año de 1889. Colección Documentos. Ed. Universitaria. Honduras. 1997. 12. Santana, Adalberto. El Pensamiento de Francisco Morazán. Ed. Fondo Universitario. Tegucigalpa. 1992. 13. Sosa Roberto (Compilador) Documentos para la Historia de Honduras. Honduras: Imagen y Palabra. EDIGRAFIC. 2002. Tomo I, II y III. 14. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Ramón rosa Oro de Honduras. Antología. Colección Homenaje No. 2. Ed. Universitaria. Tegucigalpa. 1993. 15. Yankelevich, Pablo. Honduras. Textos de la Historia de Centro América y el Caribe. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luís Mora. Universidad de Guadalajara. Ed. Nueva Imagen. México. 1990. 16. Zelaya Garay, Óscar Gerardo. (Compilador). Antología. Lecturas de Historia de Honduras. Pearson Educación. México. UPNFM. 2001.

Anexo 7.

Flujograma de la Carrera de Profesorado en Ciencias Sociales-UPNFM. Plan de Estudios 2008



Nota. En dominio público.
https://www.academia.edu/34089280/PLAN_DE_CIENCIAS_SOCIALES_UPNFM



Nota. Archivos en Vicerrectoría Académica de la UPNFM, Tegucigalpa, Honduras.

Lista de abreviaturas

Ciencias Sociales	CCSS
Espacio Formativo	EF
Hora Clase	HC
Plan de Estudios	PE
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	UNAH
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	UPNFM
Unidad Valorativa	UV
Método Comparativo	MC
Teoría Crítica	TC
Modelo Educativo	ME

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz de categorías de análisis	52
Tabla 2. Operacionalización de las categorías	57
Tabla 3. Enfoques teóricos.....	100
Tabla 4. Nivel académico. Personal de historia a cargo de la elaboración de los PE	157
Tabla 5. Asignaturas de formación general. Plan de Estudios 1991.....	158
Tabla 6. Asignaturas de formación específica. Plan de Estudios 1991.....	159
Tabla 7. Paradigmas de la historia por asignatura Plan de Estudios 1991	172
Tabla 8. Asignaturas de formación general . Plan de Estudios de 1993.....	174
Tabla 9. Asignaturas de formación específica. Plan de Estudios de 1993.....	176
Tabla 10. Paradimas de la historia por asignatura. PE de 1993	187
Tabla 11. Espacios pedagógicos de la formación de fundamentos PE 2008.....	189
Tabla 12. Contenidos transversales. Plan de Estudios de 2008	191
Tabla 13. Espacios de la formación profesional. Plan de Estudios de 2008.....	194
Tabla 14. Paradigmas de la historia por asignatura. Plan de Estudios de 2008	194
Tabla 15. Resultados del estudio: distribución del peso de la HC y CT por PE	203
Tabla 16. Comparación del trazado curricular de historia de Honduras.....	207
Tabla 17. Comparación del trazado curricular de HAP PE 91/HA PE 93.....	212
Tabla 18. Proceso del trazado curricular de Historia de la Filosofía de la Educación.	214
Tabla 19. Comparación del trazado curricular de Teoría de la Historia.....	216
Tabla 20. Comparación en el proceso del trazado curricular de HU II/HMA.....	219
Tabla 21. Comparación del trazado curricular de HU II/HMMC.....	223
Tabla 22. Proceso del trazado curricular de la asignatura HU III- PE 1993.....	227
Tabla 23. Proceso del trazado curricular de HA en PE 1991, 1993, 2008	230
Tabla 24. Proceso del trazado curricular de la asignatura HCCA en PE 1991, 1993	234
Tabla 25. Proceso del trazado curricular de la asignatura SIHH	237
Tabla 26. Resumen hallazgos del análisis. Elementos cuantitativos distintivos.....	240
Tabla 27. Resumen hallazgos del analisis. Elementos cualitativos distintivos.....	241

Índice de figuras

Figura 1. Impacto de la globalización	117
Figura 2. Gráfico de la variación de los PE de 1991, 1993 y 2008 de CCSS.....	204
Figura 3. Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal HH.....	208
Figura 4. Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de TH.....	217
Figura 5. Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de HUI	220
Figura 6. Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de HUII.....	224
Figura 7. Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de HUIII.....	228
Figura 8. Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de HA	231
Figura 9. Integración de las diemnsiones teóricas y secuencia temporal de HCCA	235
Figura 10. Integración de las dimensiones teóricas y secuencia temporal de SIHH.....	238