



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**  
**GENERACIÓN 2023**

**TÍTULO DE LA TESIS: El proceso de  
construcción de un Plan de estudios de la Facultad de  
Filosofía y Letras, BUAP**

**PRESENTADO POR:**

**Karen Jocelyn Ortega Bonilla**

**ASESOR DE TESIS:**

Dr. José Gabriel Montes Sosa

**LECTORAS:**

Dra. María Bernarda González Pérez

Mtra. Susana Ismenne Burgos Vázquez

**Octubre 2025**

## **Agradecimientos**

*A la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), antes CONAHCYT, por brindarme la oportunidad de estudiar este posgrado a través de la beca otorgada a través de la Convocatoria de Becas Nacionales para estudios de Posgrados 2023-2.*

*Al Dr. Gabriel Montes, por brindarme el acompañamiento, orientación y ayudarme a lograr el entendimiento de las teorías que cimentaron esta tesis. Por su paciencia y palabras de aliento en cada paso que daba.*

*A mis padres, Came y Gil, por ser mi sostén en cada proyecto y decisión de mi trayectoria académica y profesional. Por darme las herramientas necesarias para afrontarme a la vida y siempre creer en mí. A mi hermana, Iris, por ser una parte esencial de cada momento de mi vida, por acompañarme y nunca dejarme sola.*

*A mis profesores y profesoras, que dejaron en mí las suficientes enseñanzas para entender los nuevos panoramas de la Educación Superior. Cada una de sus palabras, sus consejos, dieron pie a una nueva forma de ver la realidad educativa.*

*A todas mis amistades, que estuvieron presentes en todo el proceso, apoyándome, brindándome su compañía y palabras de aliento para concluir este camino que decidí emprender. Un especial agradecimiento a Paúl, quien estuvo siempre presente, apoyándome desde nuestro espacio laboral, así como al Dr. Edgar Gómez, que me brindó las facilidades para atender mis ocupaciones académicas. También un agradecimiento muy grande para Anita, que me apoyó muchísimo en la parte más complicada de este proceso.*

*En cada una de estas líneas están presentes todas y cada una de las personas que estuvieron conmigo estos dos años de arduo trabajo, explícita o implícitamente, les agradezco infinitamente.*

*Y especialmente, este trabajo va dedicado para Teté. Que, a la distancia, desde otro plano, y otro momento, siempre me acompañó y sé que hoy sonríe con orgullo al verme culminar este proyecto.*

## Índice

<b>I.</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>I.1.</b>	<b>Planteamiento del problema.....</b>	<b>13</b>
<b>I.2.</b>	<b>Pregunta de investigación.....</b>	<b>20</b>
<b>I.3.</b>	<b>Justificación.....</b>	<b>20</b>
<b>I.4.</b>	<b>Objetivos del estudio.....</b>	<b>22</b>
<b>II.</b>	<b>Marco Contextual y Normativo.....</b>	<b>23</b>
<b>II.1.</b>	<b>Contexto Nacional.....</b>	<b>23</b>
<b>II.1.1.</b>	<b>Nueva Escuela Mexicana.....</b>	<b>32</b>
<b>II.2.</b>	<b>Contexto Estatal.....</b>	<b>34</b>
<b>II.3.</b>	<b>Contexto institucional.....</b>	<b>36</b>
<b>II.3.1.</b>	<b>La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.....</b>	<b>36</b>
<b>II.3.2.</b>	<b>Modelo Universitario Minerva.....</b>	<b>38</b>
<b>II.3.3.</b>	<b>Plan de Desarrollo Institucional BUAP 2021-2025.....</b>	<b>44</b>
<b>II.3.4.</b>	<b>Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica.....</b>	<b>48</b>
<b>III.</b>	<b>Marco Teórico.....</b>	<b>51</b>

<b>III.1.</b>	<b>El currículum: Entre la teoría y la práctica.....</b>	<b>51</b>
<b>III.1.1.</b>	<b>El plan de estudios.....</b>	<b>63</b>
<b>III.2.</b>	<b>Calidad, pertinencia y evaluación del currículum.....</b>	<b>66</b>
<b>III.2.1.</b>	<b>Calidad.....</b>	<b>66</b>
<b>III.2.2.</b>	<b>Pertinencia.....</b>	<b>73</b>
<b>III.2.3.</b>	<b>Evaluación del currículum.....</b>	<b>76</b>
<b>III.3.</b>	<b>Diseño Curricular: La construcción de un Plan de Estudios de nivel superior.....</b>	<b>80</b>
<b>IV.</b>	<b>Metodología.....</b>	<b>87</b>
<b>V.</b>	<b>Reflexión.....</b>	<b>102</b>
<b>V.1.</b>	<b>Experiencia previa al proceso de rediseño curricular.....</b>	<b>102</b>
<b>V.2.</b>	<b>Experiencia durante el proceso de rediseño curricular.....</b>	<b>112</b>
<b>V.3.</b>	<b>Experiencia posterior al proceso de rediseño curricular.....</b>	<b>143</b>
<b>V.4.</b>	<b>Horizonte de sentido de la Comisión .....</b>	<b>147</b>
<b>V.4.1.</b>	<b>El espacio vivido.....</b>	<b>147</b>

<b>V.4.2.</b>	<b>El cuerpo vivido.....</b>	<b>150</b>
<b>V.4.3.</b>	<b>El tiempo vivido.....</b>	<b>152</b>
<b>V.4.4.</b>	<b>La relación humana vivida.....</b>	<b>155</b>
<b>VI.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>158</b>
<b>VII.</b>	<b>Referencias.....</b>	<b>165</b>
<b>VIII.</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>179</b>

## I. Introducción

La educación superior representa una etapa imprescindible para la formación humana y profesional de las personas. La sociedad actual, respondiendo a cada contexto, demanda seres humanos capaces de desarrollarse en el ámbito social y de aportar conocimientos y habilidades significativas como parte de una retribución social. Aspectos como la globalización, la tecnología, el internet y la inmediatez de la información, determinan una serie de necesidades para las nuevas generaciones que tendrán que desempeñarse en el campo laboral y profesional. (Cruz et. Al., 2019 en Carrasco y Villero, 2022, p. 80). Lo anterior, aunado a las diversas problemáticas sociales que aquejan al mundo, tales como la violencia, la marginación de grupos vulnerables, la recesión económica, el deterioro de los recursos naturales, entre otros (Pedroza-Flores y Reyes-Fabela, 2020, pp. 298-300), evidencia la importancia de atender a la mejora de la educación superior y reflexionar en torno a ella y a sus necesidades. Nevárez-Zambrano et al., (2021), mencionan al respecto que “fenómenos como la globalización, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la Sociedad del Conocimiento e Información (SCI) están transformando los espacios educativos, laborales, sociales y culturales donde se desarrolla la persona” (De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1499).

Los cambios que ha venido experimentando la educación superior, cuyo origen se desprende de las exigencias sociales actuales, ha desencadenado la búsqueda de estrategias de mejora educativa que consideran elementos como la pertinencia, calidad, sistematicidad, planeación y alineamiento de lo que se plantea en las instituciones de educación a las diferentes políticas nacionales e internacionales: “La educación superior en estos últimos 20 años viene

afrontando desafíos y demandas, como es el caso de la calidad educativa universitaria, la competitividad de los egresados, la investigación y la innovación tecnológica” (De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1501). Para tales fines, el análisis curricular ha desempeñado un papel importante en la educación y, específicamente, en el nivel superior, se ha propuesto repensar los fines de la educación superior, así como las características y funcionamiento de la misma, además de conocer las políticas y normativas que la rodean.

Al respecto, Herrero et al. (2018) menciona que “No sólo las prácticas, sino las políticas educativas están cambiando.” (Villalobos, *et. al.* 2021, p. 24). Además de que hay problemáticas institucionales de tipo interno que también se deben atender para la continuidad adecuada de la educación superior. Situaciones como la deserción y permanencia, así como inserción en el campo laboral del estudiantado, se han convertido en problemáticas que demandan cambios y mejoras en pro del desarrollo de currículos integrados por las diferentes características necesarias para la educación del siglo XXI. De la Cruz, Huapaya y Shiguay añaden que “(...) es una problemática que se mantiene vigente y esto se observa cuando el profesional egresado, al buscar insertarse en el ámbito laboral, identifica que su formación es poco obsoleta y que no han sido formado para abordar tal función o desempeño laboral” (2022, p. 1499).

Ahora bien, entre las principales reformas políticas con implicaciones en el nivel superior destaca la de la Ley General de Educación Superior (LGES), publicada el 20 de abril de 2021, a partir de la cual ha quedado sin efecto la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978 (Lissen y Sianes, 2021, p. 287), misma que estuvo vigente por más de cuarenta años en México, como marco legal y

normativo para los diferentes programas educativos de formación profesional. “Dicha reforma se aprobó estando en la presidencia de la república, Andrés Manuel López Obrador, y se gestó tomando como eje transversal la equidad y la justicia educativa” (Buendía Espinosa, 2021, en Sánchez y Sianes, 2021, p. 288). Entre los aspectos de mayor relevancia, esta ley determina la obligatoriedad de la educación partiendo del nivel inicial hasta el superior, de modo que se trabaje sobre el desarrollo de una formación integral de las personas, respondiendo así a las necesidades sociales y laborales. Cabe mencionar que “la actual ley abre paso a un tiempo renovado que acoge las necesidades más actuales tanto en el ámbito tecnológico como en el económico, social y educativo, una circunstancia que estimula la implementación de un marco jurídico moderno, impregnado de las singularidades del país. (Sánchez y Sianes, 2021, p. 288).

Conforme a los objetivos primordiales de la LGES, destacan dos criterios importantes. Por un lado, está “la necesidad de sentar las bases para que el Estado pueda garantizar el derecho a la Educación Superior de la población mexicana.” (Sánchez y Sianes, 2021, p. 289); por otro lado, “se hace alusión a la búsqueda de una mejora continua con el propósito de alcanzar la excelencia académica, el establecimiento de parámetros de calidad y de financiación pública en la Educación Superior. (Sánchez y Sianes, 2021, p. 289). Es decir, se busca atender el acceso a la educación superior y su papel como derecho, al mismo tiempo que se asegura que la educación recibida sea de calidad. Además, con la LGES se estipula que la educación superior atienda a nueve parámetros obligatorios, mismos que deben verse reflejados en la planeación y desarrollo y evaluación del currículum:

a) El desarrollo integral de la persona, no ciñéndose taxativamente a la mera función formativa.

b) Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México.

c) Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

d) Fomentar los conocimientos y habilidades TIC para minimizar la brecha digital en la enseñanza.

e) Coadyuvar a la solución de problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, medioambientales.

f) Preservar, enriquecer y difundir los bienes y valores de las diversas culturas; g) ampliar las oportunidades de inclusión social educativa.

h) Desarrollar las habilidades del alumnado de Educación Superior para facilitar su incorporación a los sectores social, productivo y laboral.

i) Impulsar la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacionales, nacional, regional, estatal, municipal y comunitario. (Sánchez y Sianes, 2021, pág. 290).

Precisamente, atendiendo a estas problemáticas, y a las necesidades de actualización e innovación de los programas educativos, Tejada y Ruíz, (2016), destaca que es una situación que ha escalado a niveles internacionales, donde las universidades están identificando situaciones

particulares a sus contextos que demandan cambios urgentes: “las universidades a nivel mundial han comenzado un proceso de rediseño de sus planes de estudios, para que la educación que imparten sus alumnos les permita integrarse al campo laboral rápidamente y puedan contar con las competencias necesarias para rendir en sus distintos roles” (Villalobos *et. al.*, 2021, p. 24).

Atendiendo al contexto inmediato, y a los diversos cambios en el ámbito educativo, es pertinente destacar el papel de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que, siguiendo la información proporcionada por la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, en los últimos 25 años ha llevado a cabo distintas actualizaciones en su estructura curricular, así como su modelo académico denominado Modelo Universitario Minerva (MUM), implementado por primera vez en el año 2009, y que sustenta sus planes de estudios y el funcionamiento de las diferentes licenciaturas que la institución ofrece. (Comunicación personal, 8 de noviembre de 2023).

El Modelo Universitario Minerva (2007), fundamentado en tendencias nacionales e internacionales, así como en el análisis de las necesidades de una sociedad globalizada, ha buscado la mejora en la calidad educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla mediante la implementación de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 09). Este modelo, además de enfatizar en los principales fenómenos mundiales que han marcado las políticas educativas en México como lo es la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento, atiende a los lineamientos establecidos por distintas organizaciones tales como la UNESCO, que retoma los conceptos de pertinencia, calidad e internacionalización, así como del Banco Mundial, organismo que propone trabajar la educación superior a partir de cuatro grandes

áreas: la financiera, tecnológica, la gubernamental y la del desarrollo curricular. (MUM, 2007, pp. 09-12).

En otros términos, los objetivos que persigue el actual modelo universitario se ven encaminados a responder a las demandas nacionales, así como estar a la vanguardia de los organismos internacionales, mismos que hacen recomendaciones para el progreso de la educación en beneficio del desarrollo social y económico de todos los países. Trabajo que, sin duda alguna, representa un importante desafío para todos los actores de la educación, de cualquiera de los contextos posibles, dada la necesidad de equilibrar las diferentes partes que componen estas exigencias y responder, al mismo tiempo, a las necesidades de cada institución.

Actualmente, el MUM sigue vigente, con dos actualizaciones importantes en los planes de estudios: 2009 y 2016, mismas que han dado lugar a una respuesta polarizada entre la comunidad estudiantil y docente, así como dudas e inquietudes respecto a su pertinencia. Esto, con las repercusiones generadas de la crisis sanitaria del 2020, ocasionó un replanteamiento y revisión obligatoria de los planes de estudios de la Universidad. (Secretaría Académica FFyL, Comunicación personal, 8 de noviembre de 2023).

De los 89 programas de licenciatura que oferta la Universidad (BUAP, 2025), esta investigación está basada en el caso específico de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, cuya actualización más reciente corresponde al Plan de Estudios MUM 2016. Siguiendo diversas opiniones y comentarios de la comunidad universitaria, este plan de estudios ha generado una serie de inquietudes a partir de su desarrollo y resultados. Entre los elementos que más se cuestionan está la carga académica del estudiantado, la reducción de los años de la licenciatura, así

como la síntesis y/o eliminación de algunas materias de planes anteriores, las cuales propiciaron cambios significativos en el desempeño del estudiantado, así como en el perfil de egreso. Cabe destacar que esta licenciatura se caracteriza por tener cuatro áreas terminales: Lingüística, Literatura, Didáctica y Comunicación, situación que contribuye a que sea un programa académico amplio, con una gran diversidad de seminarios y líneas de investigación.

Atendiendo a los proyectos de análisis curricular, a inicios del año 2023, la BUAP presentó un nuevo proyecto de rediseño curricular, enfocado en renovar la educación superior con miras a desarrollar un aprendizaje integral del estudiantado, en correlación con las políticas nacionales e internacionales. Este proyecto fue integrado previamente en el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 de la Universidad, dentro del “Eje 3. Educación desarrolladora de la transformación” (PDI BUAP, 2021, p. 43), en el cual se establece que uno de los procesos necesarios para lograr el objetivo de dicho eje es el “rediseño curricular dinámico y construcción flexible del perfil de egreso” (PDI BUAP, 2021, p. 43). Por lo tanto, a través de la Vicerrectoría de Docencia y la Dirección de Educación Superior de la institución, se presentaron estrategias y metodologías de trabajo para llevar a cabo la actualización, no obstante, elementos como la temporalidad de las solicitudes, así como la planeación del proyecto por partes de las instancias mencionadas suscitaron una serie de contrastes de opiniones en los sectores involucrados, estableciendo áreas de oportunidad que atender en el marco del rediseño curricular.

A partir de esta contextualización surgió el interés por entender la experiencia vivida por la Comisión encargada del proceso de rediseño curricular en la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, así como los eventos y factores que influyen en el proyecto partiendo desde

un enfoque fenomenológico, tomando como referente teórico a Max Van Manen y su propuesta de fenomenología hermenéutica.

La presente se desarrolla, por tanto, como una investigación (interpretativa) explicativa-descriptiva (Sampieri, 2014), siguiendo un método Fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003) que tiene como finalidad describir e interpretar la experiencia vivida de las personas que integran la Comisión, partiendo de las narrativas recuperadas, el horizonte de sentido construido a partir de la corporeidad, espacialidad, temporalidad y relacionalidad experimentada por la Comisión.

### **I.1 Planteamiento Del Problema**

La Educación Superior actual requiere estar preparada para las exigencias de un alumnado del siglo XXI, caracterizado por estar altamente familiarizado con las tecnologías y el mundo digital. La actualización curricular en el contexto educativo del nivel superior es importante para tales fines. De la Cruz, Huapaya y Shiguay (2022) mencionan que “Resulta entonces exigente, atender no sólo las demandas que vienen de la sociedad y la empresa sino también de la reflexión que se tiene de la desafiante tarea que es el acto de diseñar tanto el currículo como el plan de estudios como ruta y guía para el desarrollo social y cultural” (p. 1502).

Durante su camino universitario, el estudiantado espera tener acceso a una educación de calidad, que atienda la pertinencia social y de mercado, de modo que su formación sea suficiente para asegurar un posicionamiento profesional y laboral que atienda a sus expectativas. Sin embargo, este es un escenario difícil de construir dado el constante cambio social que se vive.

Huamán *et. al.* (2021) comenta que “los profesionales se enfrentan a una realidad laboral en la cual no cuentan con la debida experiencia práctica y muestran poco desarrollo de sus competencias profesionales al momento de desplegar su autonomía profesional” (p.18 en De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1499). Esta situación evidencia que hay diferentes aspectos que repensar y reestructurar dentro de la educación superior, partiendo del planteamiento de un rediseño curricular y lo que este implica: el análisis de tendencias y necesidades actuales, hasta la estructuración de los perfiles de egreso, objetivos y mallas curriculares que respondan a las demandas actuales.

Si bien estos escenarios se extienden a nivel internacional, es importantes voltear a ver los casos cercanos ya que demuestran que esta es una situación real que debe atenderse de manera urgente: “a nivel local, la situación es más evidente; muchos egresados no logran insertarse con facilidad al campo laboral debido a que no presentan las cualidades llamadas competencias que se requieren en el sector empresarial para desempeñarse en el puesto de trabajo” (De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1501) Además de que “en algunos casos las empresas dejan de contratar personal porque los postulantes no califican para el puesto que ofertan” (De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1501).

En tal sentido, son diversos factores los que inciden en esta problemática, desde el diseño curricular, así como las bases teóricas, metodológicas y filosóficas que sustentan el currículo de las instituciones y su posterior aplicación. Al respecto, Ángeles *et. al.*, (2017) hace un análisis de las circunstancias bajo las cuales suceden estas situaciones:

Desde un análisis externo, esto se debe, por un lado, porque los currículos y los planes de estudios se encuentran desfasados, algunas universidades dentro de su plan de acción no contemplan

un periodo de actualización adecuado que permita tomar en cuenta los avances que dicta la academia; y por otro, porque el diseño de dichos documentos curriculares no son elaborados en base a un estudio de mercado o un análisis FODA del contexto, que permita evaluar la pertinencia y factibilidad de la propuesta, sino más bien muchas veces el referente para dicha construcción curricular es la experiencia y percepción que tienen las autoridades y los docentes involucrados en el diseño o en su defecto recurren a la adaptación de planes de estudios de otras universidades que responden a otro tipo de realidad; lo que no permite que el plan de estudio propuesto responda a dichas exigencias demandadas. (En De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, pp. 1499-1500)

Ahora bien, otro de los elementos que es importante atender en términos curriculares y que responde a las problemáticas sociales que aquejan al país, es la necesidad de una formación integral del estudiantado, con base en una educación humanista en la que el estudiante sea el centro del proceso educativo, más allá de las necesidades del mercado, y que, al mismo tiempo, desarrolle habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. También que se atienda a la promoción de valores y habilidades inter e intra personales, así como la responsabilidad social y con el entorno que les rodea.

Sin embargo, es producto de la misma globalización y el predominio de los modelos económicos que los currículos presten mayor atención a temas de eficiencia terminal y aumento en la matrícula, que en una formación integral del alumnado. Rodrigo Arocena (2004) menciona que “en la historia de América Latina, ha sido muy significativa la interacción de las reformas de la Educación Superior con las políticas para el desarrollo. Esa interacción suministra el hilo conductor de lo que persigue” (p. 918). Además, destaca la importancia de temas de masificación y financiamiento y cómo estos afectan de manera negativa a la educación.

Atendiendo a los procesos de construcción y actualización curricular, así como su implementación, éstos se ven determinados por el contexto inmediato de las instituciones, los requerimientos específicos de los programas educativos y los factores que los rodean. Para comprender a mayor profundidad estos procesos, en la presente tesis se estará analizando el caso particular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

La BUAP ha destacado por su calidad educativa, sustentada en la constante innovación y actualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en el amplio trabajo de investigación científica desarrollado por su comunidad (BUAP, 2025). Sin embargo, los continuos cambios en el campo laboral y social, así como las distintas políticas educativas nacionales e internacionales han apuntado hacia la necesidad actualizar con mayor frecuencia su oferta educativa, así como la estructura de los diferentes Planes de Estudios con los que cuenta. (MUM, 2007, pp.09-12).

Además, como resultado de las diferentes evaluaciones y procesos de acreditación por parte de organismos como COAPEHUM, COPAES, CIEES, entre otros (Secretaría Académica FFyL), se ha reforzado esta necesidad de modificaciones curriculares, planteándolo como uno de los ejes centrales de gobernanza y desarrollo por parte de la rectoría de la Universidad (PDI, 2021). Wee (2017) destaca que “es fundamental analizar la relación existente entre evaluación y construcción del currículum; desde su impacto y la manera en que esta orienta la toma de decisiones para el proceso de cambio” (p. 82). Lo anterior determina cómo estas actualizaciones surgen no sólo de las necesidades externas a la universidad, sino también a lo que se requiere de manera interna siguiendo la normativa y políticas que rigen a cada Institución de Educación Superior.

Ahora bien, para el caso específico de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica (LLH), la cual, a partir de la creación del Modelo Universitario Minerva (MUM), experimentó tres modificaciones curriculares, derivando en dos planes de estudios distintos: MUM 2009 y MUM 2016, se han evidenciado algunas problemáticas con respecto a los cambios estructurales y normativos del plan de estudios, dada la amplitud de los contenidos del programa educativo que abarca más de una disciplina en su estructura curricular (Literatura Hispánica, Lingüística, Educación y Comunicación). Asimismo, y de acuerdo a los datos proporcionados por la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, en enero 2023, de un total de 95 alumnos matriculados de la generación 2016, tan sólo el 22%, se había titulado, mientras que el 10% ya había logrado culminar sus estudios y se encontraban en proceso de elaboración de tesis; en contraste, el 29% seguía con un estatus de activo, lo cual significa que aún contaban con asignaturas pendientes por acreditar, con lo que se evidencia que la eficiencia terminal no ha sido del todo exitosa. En el mismo sentido, se obtuvo el reporte de que las cifras de deserción iban en aumento, registrando un 33% del total de alumnos. (Comunicación personal, 8 de noviembre de 2023).

En este contexto, y siguiendo los datos proporcionados por esta Secretaría, la Vicerrectoría de Docencia (VD) de la Universidad, en conjunto con la Dirección de Educación Superior (DES) comenzaron con los trabajos de actualización de los planes de estudios de todos los programas educativos de la institución en abril de 2023, con el fin de llevarlo a su aplicación en la admisión de 2024, objetivos que no fueron posibles, alargando el plazo de entrega para su implementación en 2025 o 2026, según el programa del que se tratara. (Comunicación personal, 8 de noviembre de 2023).

Para el rediseño curricular, la DES solicitó que cada Facultad conformara Comisiones de Diseño, Evaluación, y Seguimiento Curricular de Unidad Académica (CDESC/UA), mismas que debían estar integradas por docentes adscritos a los diferentes programas. No obstante, estas indicaciones propiciaron reacciones polarizadas entre facultades, derivado de la rigurosidad que implica el trabajo de actualización, el escaso tiempo que fue propuesto para desarrollar el proyecto o bien la necesidad del profesorado de capacitarse en temas de diseño curricular, sin embargo, se trataba de una tarea que se debía atender de manera obligatoria, demostrando cómo “la dimensión política juega un papel primordial en la construcción y mejora del currículum, pues se considera un campo de tensiones constantes” (Monarca 2012 en Wee, 2017, p. 81).

Al respecto de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, la CDESC/UA ha estado trabajando en el rediseño curricular bajo condiciones que, siguiendo sus testimonios, han dificultado el avance esperado. Entre los aspectos que generan mayor inquietud en la Comisión está el tiempo que la DES determinó para concretar el trabajo de actualización, así como la planeación del proyecto. La implementación de este nuevo Plan de Estudios estaba prevista para el periodo de Otoño 2024, lo cual dificultó la profundización en un proceso de análisis y revisión del PE anterior. Además, la comisión ha mencionado en diversas ocasiones que, para analizar los resultados de un PE son necesarios muchos datos que requieren de un tiempo considerable para ser recabados, ejemplo de ello son las cifras de eficiencia terminal, el campo laboral de los egresados y las opiniones y/o experiencias sobre el plan de estudios. Estos indicadores implican un exhaustivo trabajo, desde el hecho de reunir a la comunidad estudiantil y egresada y agendar citas para la aplicación de entrevistas o instrumentos diseñados para la recolección de datos. Del mismo modo,

el análisis del mercado laboral, las nuevas necesidades sociales y económicas, así como toda la revisión del contexto actual implica también una ardua labor que, al igual que los elementos anteriores, requiere de instrumentos bien elaborados, de datos y de una aplicación prueba-error que confirme su eficacia.

Cabe mencionar que, el acuerdo inicial que tuvo las CDESC/UA de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica con la DES fue que les proporcionarían todos los datos necesarios para esta actualización, con el fin de reducir el trabajo de la Comisión y que las distintas oficinas y direcciones de la Universidad tuvieran participación desde los sectores que manejan. Por ejemplo, la Dirección de Administración Escolar (DAE) estaría facilitando cifras actualizadas de egreso, titulación, bajas, entre otros; la Vicerrectoría de Docencia daría cuenta de un análisis previo del PE anterior, así como datos y cifras correspondientes a la recepción del mismo. Sin embargo, el acceso a esta información no ha sido del todo certero, de modo que la Secretaría Académica de la Unidad Académica en cuestión ha absorbido todas las responsabilidades en cuanto al acceso a las bases de datos. De este modo, las gestiones administrativas que la CDESC/UA está obligada a cumplir ha representado un reto adicional a todo el trabajo que han venido desarrollando. El hecho de que toda la Universidad se encuentre en el mismo proceso de actualización curricular ha generado que las solicitudes y oficios girados a las diferentes dependencias universitarias no reciban una atención pronta. Ante esta situación surgen las interrogantes: ¿De qué manera está viviendo la CDESC/UA de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica la experiencia del rediseño curricular? ¿Cuáles son los resultados de la organización y gestión del proceso de rediseño curricular definida por la Universidad?

De ahí que la presente tesis parta de un análisis fenomenológico correspondiente a la experiencia vivida de la Comisión de Diseño, Evaluación, y Seguimiento Curricular de Unidad Académica (CDESC/UA) de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP en el marco del proceso de rediseño curricular, con el fin de responder a la pregunta ¿Cómo se vive la experiencia de construcción de un plan de estudios, en el marco del proyecto de rediseño curricular, en la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP? Así, siguiendo esta problematización, se espera comprender qué factores intervienen y las implicaciones que hay sobre el proceso de rediseño curricular, todo desde el testimonio de cada una de las personas que integran la comisión, de modo que se analice lo que acontece en realidad y cuáles son las acciones que implementan de manera interna para atender a los requerimientos de la Universidad.

## **I.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo se vive la experiencia de construcción de un plan de estudios, en el marco del proyecto de rediseño curricular en la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP?

## **I.3 Justificación**

La Educación Superior en México se ha dado a la tarea de acceder a nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de responder a las necesidades contemporáneas de la sociedad. Además, ante los constantes cambios culturales, tecnológicos, ambientales, etc., hace que sea importante repensar qué se está haciendo para construir programas educativos de calidad y pertinentes según el contexto de cada institución.

Esta investigación surge a partir de la problemática observada en el proceso de rediseño curricular de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP, misma que comenzó a desarrollarse en abril de 2023 y que actualmente sigue en curso, para su aplicación en agosto de 2026, y cuyos objetivos están focalizados en analizar y comprender una experiencia real de rediseño curricular, situándose en una de las universidades de mayor relevancia del Estado de Puebla. Esto es relevante ya que es una investigación contextualizada en un fenómeno cercano y actual que permitirá entender la realidad detrás de estos proyectos educativos.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP correspondiente al MUM 2016, se caracterizó por tener deficiencias en el área de rendimiento académico, deserción y eficiencia terminal. Además, el estudiantado testifica y demuestra que algunos de los factores que influyen en su permanencia y egreso son la estructura y la normatividad del Plan de Estudios; por su parte, la planta docente y el personal administrativo muestran preocupación por el desempeño estudiantil y la calidad educativa derivada de la implementación del Plan de Estudios, adjudicando las distintas problemáticas a la misma actualización.

De ahí surgió la necesidad de abordar esta problemática, así como el proceso actual que se está llevando a cabo para rediseñar un plan de estudios que atienda a las necesidades actuales de la sociedad mexicana, además de atenerse a las políticas correspondientes. Por consiguiente, la pertinencia de esta investigación se encuentra en la comprensión del proceso que están llevando a cabo las CDESC/UAS, visto desde la experiencia, con la finalidad de esclarecer la situación actual del estudiantado y profesorado, así como de la Comisión encargada de la construcción del Plan de Estudios, atendiendo, además, a las inquietudes sobre los planes de estudios anteriores. Además,

se espera que este trabajo establezca las bases para investigaciones posteriores y se le permita hacer aportaciones a las actualizaciones curriculares futuras.

## **1.4 Objetivos Del Estudio**

### ***1.4.1 Objetivo General***

Comprender la experiencia vivida de la Comisión de Evaluación, Diseño, Evaluación, Seguimiento y Actualización Curricular de Unidad Académica en el proceso de construcción del Plan de Estudios la en el marco del proyecto de rediseño curricular en la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP

### ***1.4.2 Objetivos Específicos***

- Describir la experiencia vivida de la Comisión de Evaluación, Diseño, Evaluación, Seguimiento y Actualización Curricular de Unidad Académica en el proceso de construcción del Plan de Estudios la en el marco del proyecto de rediseño curricular en la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP
- Identificar los factores que influyen en el proceso de construcción de un plan de estudios de nivel superior.
- Interpretar la importancia de la experiencia vivida de la Comisión de Evaluación, Diseño, Evaluación, Seguimiento y Actualización Curricular de Unidad Académica.
- Revelar las fortalezas y áreas de oportunidad del proceso de construcción del plan de estudios de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP.

## **II. Marco Contextual Y Normativo**

### **II.1 Contexto Nacional**

En México existen diversos documentos oficiales y Organismos que establecen normativas y políticas educativas de cada uno de los niveles educativos, mismos que tienen el objetivo de regular, dirigir y establecer las tareas específicas que deben desempeñar los diferentes actores educativos, con el fin de lograr mejoras continuas en la educación. Para el caso de las Instituciones de Educación Superior destacan los siguientes:

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), fundada en el año de 1950, tiene el objetivo de estructurar “programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana.” (ANUIES, 2023). De este modo, busca mejorar de manera integral la educación superior en el país, desde la parte docente, de investigación y de extensión, así como formular políticas educativas y planes de desarrollo que atiendan al reconocimiento, pertinencia y calidad de la educación superior. (ANUIES, 2023).

Entre algunas de sus aportaciones, y atendiendo a los organismos que configura la ANUIES, se encuentra el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), cuya fundación tuvo lugar en el año 2010, y se define como una asociación civil sin fines de lucro que actúa como la única instancia autorizada por el Gobierno Federal, a través de la SEP, para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos del tipo superior que se imparten en México, en cualquiera de sus modalidades

(COPAES, 2019). Asimismo, ha trabajado en la mejora de los programas educativos y planes de estudios del nivel medio superior, dando paso al Consejo Para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, A.C., instancia que trabaja de manera similar al COPAES, enfocado a la educación media superior.

Cabe mencionar que, como extensión de la COPAES, se encuentra otro organismo encargado de los procesos de acreditación del nivel superior que se enfoca en el área de humanidades: el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), cuyo objetivo es “evaluar y acreditar la calidad de los programas de humanidades de las Instituciones de Educación Superior, por medio del reconocimiento de su papel en la formación de universitarios críticos, responsables y competentes en el marco de los diversos desafíos nacionales e internacionales” (2019).

Ahora bien, con referente a la documentación oficial que respalda y rige la Educación Superior en México, es necesario acceder al documento fundamental en México que determina la normativa jurídica y política del país: La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, misma que en su Artículo 3º establece el derecho a la educación de todas las personas que se encuentran en territorio mexicano:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será

responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025).

Asimismo, se destaca la responsabilidad del Estado en el funcionamiento y desarrollo de la educación, desde el nivel federal hasta los municipales, de modo que se establezca una responsabilidad colateral. También se añade la obligatoriedad de la educación, misma que se concibe como un derecho desde la niñez, así como la necesidad de dar continuidad a los diferentes niveles de estudios. En este último sentido, es destacable que en la última reforma de la Constitución (2025) se determina la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial hasta el superior, a diferencia de versiones anteriores, en donde solo se consideraba hasta la secundaria o nivel medio superior como obligatorios.

Al respecto de la Educación Superior, el artículo 3ro de la Constitución destaca la importancia de la autonomía en las Instituciones de Educación Superior, como un elemento que garantiza su función en tanto que libertad académica y de gobernanza: “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025). En este sentido, el carácter autogestivo que se les adjudica a las IES autónomas las deslinda de una total dependencia del Estado, además de permitirles un funcionamiento interno libre en las actividades educativas, de investigación y difusión, así como en la elaboración de los programas y planes de estudios.

Lo anterior se complementa con la publicación de la última reforma de la Ley General de Educación Superior en México (LGES) del 20 de abril de 2021, en la que se establecen una serie

de criterios y normas en pro del desarrollo del sistema educativo de nivel superior, las cuales atienden a las demandas y problemas actuales de la sociedad. Temas como la calidad, inclusión, gratuidad, autonomía y obligatoriedad son algunos de los que destacan en esta reforma. “Con esta ley se abre una nueva etapa educativa que respalda los cambios sociales, tecnológicos, de mercado laboral, políticos y también económicos que se producen en el país” (Sánchez y Sianes, 2021, p. 287). Para los fines de esta investigación, cabe destacar que la LGES define y precisa cómo se debe organizar la educación superior, así como las garantías que ésta ofrece para sus diferentes actores, convirtiéndose en un documento obligatorio para todo el territorio mexicano, mismo que responde a un orden social y público.

De manera estructural, la LGES está conformada por siete títulos: 1. Del derecho a la Educación Superior; 2. Del tipo de Educación Superior; 3. De la Educación Superior en el Sistema Educativo Nacional; 4. De las acciones, concurrencia y competencias del Estado; 5. De la coordinación, la planeación y la evaluación; 6. Del financiamiento de la Educación Superior; 7. De los particulares que imparten la Educación Superior y los Transitorios. (Ley General de Educación Superior, 2021, pp. 50-84) De modo que cada uno de los títulos describe la normativa específica de cada apartado, siguiendo el objetivo de atender las demandas educativas actuales.

En este contexto, se destacan algunos de los apartados de este documento por ser pertinentes para la investigación, específicamente aquellos que proponen criterios para el diseño curricular en educación superior, recuperando así las bases y marco normativo que deben seguir estos procesos. En el primer título que se presenta en el documento, se determinan los criterios, fines y políticas que rigen a la educación superior, destacando conceptos como autonomía, obligatoriedad,

gratuidad y validez de estudios (Ley General de Educación Superior, 2021, pp. 50-52). Así, se determinan aquellos elementos que deben estar contenidos en los planes de estudios que las instituciones de educación superior ofrecen, siguiendo los objetivos de la LGES en cuanto a calidad, cobertura y pertinencia.

Al respecto de las acciones y políticas educativas, en el artículo 5 se establece que la normativa correspondiente a la educación superior deberá responder a lo establecido en el Acuerdo Educativo Nacional, descrito en la Ley General de Educación, esto con la finalidad de que exista congruencia con los demás niveles educativos, al mismo tiempo que se coordinan las diferentes metas y objetivos en educación. (Ley General de Educación Superior, 2021, p. 51). Siguiendo la última reforma de la Ley General de Educación, correspondiente al 07 de junio de 2024, se establecen las siguientes acciones como parte del Acuerdo Educativo Nacional:

- I. Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación;
- II. Reconocer a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de la educación, prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la materia:
- III. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica;

- IV. Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales, y
- V. Promover la participación de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación.

(Ley General de Educación, 2024, p.7)

Específicamente en el punto IV se destaca la importancia de que los planes de estudios respondan a las necesidades y contextos reales de los actores educativos. Además de que se complementa con el artículo 7 de la LGES que establece lo siguiente: “La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes” (Ley General de Educación Superior, 2021, p. 52). Con esto, se fija la idea de que la formación del estudiantado de educación superior referirá a un nivel más alto, que contemple cada uno de los ejes en los que se desarrollan como personas que forman parte de una sociedad. Se busca una formación integral que prepare al alumnado para su integración a su contexto inmediato. Así, a través del desarrollo de un pensamiento crítico, sentido de identidad, mejora de habilidades y capacidades encaminadas hacia la profesionalización, responsabilidad social, habilidades digitales, habilidades emocionales, así como la erradicación de toda forma de violencia y/o discriminación, es que la Ley General de Educación establece un camino para lograr el objeto que defiende en su documento. (Ley General de Educación Superior, 2021, pp. 52-55). Siguiendo lo anterior como criterios del desarrollo de la educación superior, específicamente en el diseño, es de gran relevancia considerar los elementos mencionados como indispensables en todo programa educativo.

Además, este artículo determina una serie de criterios para la elaboración de políticas públicas en materia de educación superior, destacando la dignidad humana, la inclusión, reconocimiento de la diversidad humana, la internacionalización, la cultura de la paz, el cuidado y preservación del medio ambiente; además de enfatizar en los derechos y facilidades que requiere el profesorado, en donde destaca la libertad de cátedra, ateniéndose a las normativas correspondientes, según sea el caso. (Ley General de Educación Superior, 2021, pp. 52-55). En otras palabras, se establece que las políticas deberán atenerse a los criterios mencionados para la creación y desarrollo de un sistema educativo que atienda a las necesidades de la sociedad actual; el diseño de los programas educativos, por tanto, estará regido por los mismos criterios. Esto representa una sincronización en cuanto a los términos bajo los cuales la educación se desarrolla en el país, al mismo tiempo que se evidencia la congruencia en las bases que rigen estos procesos.

Siguiendo la línea del diseño curricular en México, la Ley General de Educación determina algunos principios y criterios que responden a los procesos de creación, diseño y actualización de planes de estudios. El Artículo 37 determina una serie de acciones que competen a las autoridades educativas y a las Instituciones de Educación Superior, destacando la creación de programas educativos y modelos que combatan y erradiquen las brechas de desigualdad por género, discapacidades, condición social, diversidades culturales, además de promover proceso de evaluación ya acreditación de los programas que respondan a las prácticas adecuadas. (pp.65-66). Por su parte, el artículo 39 determina que se debe considerar el “Programa Sectorial de Educación, los Programas Nacional y Estatales de Educación Superior, así como los planes de las instituciones de educación superior y las demandas de la sociedad en la materia, bajo criterios de pertinencia,

excelencia, equidad, inclusión, interculturalidad y cuidado del medio ambiente, además del entorno mundial y las necesidades nacionales, regionales, estatales y locales” (Ley General de Educación Superior, 2021, p. 65.) Con esta propuesta se encamina a que la creación y actualización de programas educativos responda a las necesidades contextuales además de que garantice la calidad y mayor acceso a la educación por parte de la sociedad mexicana, sin exclusión de los grupos minoritarios.

Al respecto del Reconocimiento de Validez oficial de estudios de tipo superior, la LGES la describe como “La resolución emitida en términos de esta Ley por las autoridades educativas federal, de las entidades federativas, o bien de las instituciones públicas de educación superior facultadas para ello, reconoce la validez oficial de estudios del tipo superior impartidos por un particular.” (Ley General de Educación Superior, 2021, p. 78.). Añade que este reconocimiento se ciñe a lo estipulado en la Ley General de Educación y la LGES, para lo cual se debe avalar que la Institución de Educación Superior cumpla todos los requisitos correspondientes: “personal académico, planes y programas de estudio, así como instalaciones conforme a la establecido en las disposiciones correspondientes, además presente, como parte de su reglamento escolar, las formas y procedimientos de titulación respectivos” (Ley General de Educación Superior, 2021, p. 78.).

Siguiendo sobre esta línea de normativas en el país, es necesario retomar el Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030 (PND), mismo que corresponde a uno de los documentos fundamentales en el que se establecen los elementos, metas, estrategias y objetivos que el gobierno mexicano debe alcanzar en el periodo vigente de cada gobierno, es decir, indica la dirección que debe seguir: “es

el documento en el que el Gobierno, a través de consultas públicas, explica cuáles son sus objetivos y estrategias prioritarias durante el sexenio” (Gobierno de México, 2025).

El Eje general 2: Desarrollo con bienestar y humanismo enfatiza en que la educación es un derecho para todas las personas que se encuentran en territorio mexicano, además de que es necesario garantizar un sistema educativo sólido, que dignifique la participación de cada una de las personas que se ven involucradas, al mismo tiempo que se implementa nuevo modelo educativo: La Nueva Escuela Mexicana. (PND, pp.41-42). Se destaca, además, el concepto de “República Educadora”, la cual se caracteriza por ser “humanista y científica busca que la educación habilite otros derechos fundamentales, haciendo de su defensa un asunto de justicia social.” (PND, p.45). Esta propuesta se ve acompañada por las acciones que la cuarta transformación ha emprendido, misma que busca la justicia social, así como la erradicación de las diferentes expresiones de violencia que aquejan al país, mientras se alcanza una formación académica y profesional del alumnado que responda a las demandas sociales. Añadido a lo anterior, el PND determina que se debe apostar por una educación más inclinada hacia la investigación y divulgación, que permitan un desarrollo científico y tecnológico significativo. Aunado a esto, destaca la importancia de dar mayor atención a la formación técnica, de modo que el nivel medio superior permita que el estudiantado sea capaz de iniciar su vida laboral y profesional. (PND, pp.46-48).

A manera de resumen, el Plan Nacional de Desarrollo destaca una serie de elementos que servirán de guía en el rescate del Sistema Educativo Mexicano, partiendo desde la educación inicial hasta la profesional, acompañado de la atención a los diferentes sectores vulnerables que históricamente no han tenido el mismo trato ni acceso a oportunidades. Busca una educación

basada en la equidad, la inclusión, la participación democrática y el humanismo, con miras a desarrollar una formación integral en cada una de las personas.

### ***II.1.1 Nueva Escuela Mexicana***

A partir de la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador, en México comenzó a implementarse una serie de propuestas y reformas encaminadas a una nueva planeación educativa, destacando la Nueva Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, misma que, entre otras cosas, prioriza la educación todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país. Posteriormente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo una serie de trabajos en torno a desarrollar un nuevo modelo educativo que respondiera a las necesidades de una nueva década: La Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta se resume en un “Plan de 23 años que da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria”. (SEMS, 2019, p. 3). Es decir, a partir de la NEM se busca reivindicar el papel de la educación en todos los niveles, mismos que abarcan desde la educación inicial hasta la superior, con la finalidad de dotar de obligatoriedad a cada etapa formativa. La educación en México ya no se visualiza como una serie de niveles que funcionan por separado en la preparación de estudiantes, sino que ahora se busca unificar los diferentes procesos, para alcanzar una educación integral y sistemática para todas las edades.

Si bien, este modelo se refiere primordialmente al nivel básico y medio superior, se tiene la expectativa de incorporarlo al nivel superior en los siguientes años. No obstante, es necesario tenerlo como contexto ya que el estudiantado que egrese de los niveles mencionados será el que se integre a las instituciones de educación superior, mismas que tienen el deber de llevar una dirección

que dé continuidad a lo que establece la NEM, y que atienda la formación integral que se busca. Por ejemplo, para el caso de la BUAP, a partir del 2023 iniciaron diversos procesos de rediseño curricular con miras a implementarse en 2024-2025, tomando como referencia las bases de la NEM, con el fin de regirse a lo establecido por el gobierno federal, considerando además las necesidades institucionales. (Dirección de Educación Superior, BUAP, 2023).

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior, son ocho los principios que rigen a la Nueva Escuela Mexicana, los cuales se resumen en:

- Fomento de la identidad mexicana
- Responsabilidad ciudadana y desarrollo de conciencia social
- Honestidad y responsabilidad social
- Participación en la transformación de la sociedad
- Respeto de la dignidad humana
- Promoción de la interculturalidad
- Promoción de la cultura de la paz
- Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente (2019, pp. 3-10)

A partir de esto, se evidencia la necesidad de responder a un contexto actual, regresando a la identidad mexicana, como respuesta a la constante globalización que envuelve a todo el país, o bien, la persistencia de los valores, tanto individuales como sociales, con el fin de crear una

sociedad mucho más empática y colaborativa, que comprenda el carácter de la otredad. También se encuentra el tema ambiental, mismo que es urgente atender ante el cambio climático que se vive, no sólo en México, sino en todo el mundo. Aunado a esto, “la NEM asume la educación desde el humanismo, (...) permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje”. (SEMS, 2019, p. 6).

Con todo lo anterior expuesto, se demuestra que las nuevas características que definen a la Educación en México están enfocadas en regresar el sentido humano al estudiantado a través de una enseñanza socialmente responsable. Además, el objetivo central de la educación es dotar de una formación integral de estudiantes que sean capaces de integrarse y aportar beneficios a la sociedad. Por lo tanto, el propósito educativo actual es crear individuos comprometidos con la mejora de su entorno y con responsabilidad social, que les permita relacionarse en sociedad y trabajar de manera colaborativa con el fin de resolver cualquier problema al que se enfrenten.

## **II.2 Contexto Estatal**

Al interior del Estado de Puebla, siguiendo el Plan Estatal de Desarrollo 2024-2030, se han establecido una serie de normativas que atienden al sector educativo, con miras a lograr mejoras significativas en los diferentes niveles educativos. Si bien, el documento está conformado por cinco ejes de Gobierno y uno transversal, mismos que siguen la siguiente estructura: “Eje 1. Humanismo con Bienestar; Eje 2. Prosperidad y Estabilidad Económica; Eje 3. Estado de Derecho, Seguridad y Justicia; Eje 4. Desarrollo Urbano y Crecimiento Sostenible; Eje 5. Gobierno Transformador y de Resultados; Eje transversal. Por amor a Puebla” (PED, 2024, p. 6), se le da atención especial a

la Educación en el Eje 1, siguiendo el objetivo de “Impulsar la educación bajo un enfoque de interculturalidad crítica con equidad, inclusión y perspectiva humanista.” (PED, 2024, p.31).

Son cuatro las estrategias centrales que se plantean para alcanzar este objetivo: “1.3.1.1 Reforzamiento del Sistema Educativo Estatal hacia la innovación científica y tecnológica; 1.3.1.2 Fortalecimiento del modelo de educación integral; 1.3.1.3 Establecimiento de proyectos de atención a las necesidades educativas de cada región; 1.3.1.4 Vinculación entre la comunidad, gobierno e iniciativa privada.” (PED, 2024, p.31).

En este sentido, el Gobierno Estatal dirige su atención a la implementación de estrategias de innovación tecnológica y científica a través de proyectos de infraestructura, cobertura y de gestión, siguiendo la meta de ampliar la cobertura en la mayor parte del Estado. Además, se hace hincapié en la necesidad de mantener una visión humanista, científica y contextualizada a cada región de Puebla. Además, destaca la importancia de la comunidad, la sociedad y el sector privado, como parte esencial del desarrollo del estudiantado.

Siguiendo la normativa estatal de la Educación a nivel superior, el Gobierno del Estado de Puebla determina en el Acuerdo del Secretario de Educación del Gobierno del Estado, por el que regula el funcionamiento y operación de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior de Puebla (COEPES-Puebla), publicado el 13 de diciembre de 2024, una serie de disposiciones y obligaciones que regulan las acciones de la COEPES-Puebla. Esta Comisión corresponde “un órgano colegiado de interlocución, deliberación, consulta y consenso para acordar las acciones y estrategias que permitan impulsar el desarrollo de la Educación Superior en la entidad, mediante la coordinación local de las estrategias, programas y proyectos. Atenderá a los

principios de corresponsabilidad, participación propositiva y pleno respeto a la diversidad educativa e institucional.” (2024, p.3)

Al respecto de las atribuciones de la COEPES-Puebla, el documento establece que será responsable de la planeación y desarrollo de la educación superior en conjunto con las Instituciones estatales y locales, así como las Secretarías responsables, de modo que se promuevan actividades de movilidad y vinculación, así como el diseño de políticas y estrategias de mejora. (2024, p.9)

Además, resaltan conceptos como pertinencia, necesidades educativas, de investigación y docencia, mejora en el financiamiento de las IES, mejoras continuas en los procesos de evaluación, así como la creación de estrategias de mejora de las condiciones del personal docente. (2024, pp. 9-10)

## **II.3 Contexto Institucional**

### ***2.3.1 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla***

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) destaca como una de las universidades de mayor reconocimiento y trayectoria a nivel nacional y estatal, además de que “constituye un gran pilar de la educación superior y la investigación científica en la región, y ocupa un destacado sitio entre las universidades públicas del país, gracias al esfuerzo conjunto de todos los miembros de la institución.” (BUAP, 2025) Por lo tanto, año con año recibe miles de estudiantes del interior de la República con el objetivo de tener una formación profesional de calidad.

A través de su amplia oferta académica, su innovación educativa, el núcleo docente y administrativo que la conforma, así como su papel en la ciencia y difusión cultural por parte de su comunidad, es que ha logrado posicionarse tanto a nivel estatal como internacional, situación que responde a la Visión de la Institución: “La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla será reconocida por la excelencia de su comunidad académica, de sus servicios y por sus diversos aportes de valor a la sociedad local, nacional e internacional.” (BUAP, 2025). Es por ello que destaca la pertinencia de voltear la mirada hacia esta institución, en un sentido de investigación y análisis de sus procesos educativos y de formación.

Desde su fundación, en 1587, bajo el nombre de Colegio del Espíritu Santo, hasta la actualidad, la Institución ha formado profesionales en las diversas disciplinas que ofrece, mismas que responden a las demandas de la sociedad, así como de los diferentes sectores, cumpliendo con la visión que establece la Universidad: “formar profesionales con alta preparación, ciudadanía crítica, sentido humanista y de comunidades productivas que, con ética rigurosa contribuyan al desarrollo sustentable y justo de mujeres y hombres del estado de Puebla, del país y de las regiones del mundo donde participen” (BUAP, 2025).

Además del compromiso de la BUAP con la educación, investigación y difusión, destaca la amplia oferta académica, así como la organización y gestión académica y administrativa. Son más de 300 programas educativos los que se ofertan en la Institución, diversificados en programas de licenciatura y posgrados en las diferentes Facultades e Institutos que la conforman. Cabe mencionar que, actualmente, la Rectoría, a cargo de la Dra. María Lilia Cedillo Ramírez, en conjunto con las Direcciones, Vicerrectorías, Secretarías y Coordinaciones institucionales,

gestionan los diversos procesos académicos y administrativos que atienden a las necesidades de la institución y sus diferentes sectores: “La Rectoría de la BUAP está comprometida con la práctica de estos valores e involucra a estudiantes, académicos, investigadores y personal no académico, en todas las actividades desarrolladas.” (BUAP, 2025)

### ***2.3.2 Modelo Universitario Minerva***

El Modelo Universitario Minerva (MUM) surge como un modelo educativo y académico que tiene por objetivo responder a las necesidades educativas que dejó la primera década de los 2000. Se propone como un modelo “congruente con la función social de una universidad pública que se oriente a la formación integral, humanista y se centre en el aprender a aprender basándose en la teoría constructivista, socioparticipativa”. (MUM, 2009, p. 41). Esta formación integral y humanista refiere a un modelo enfocado en la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje que atienda a cada una de las dimensiones que demanda la existencia humana y su integración en la sociedad. Al respecto de la función social, el MUM establece que son tres ejes los que conforman esta característica: “1. Fomento de la educación superior y de la universidad pública como espacio para el desarrollo social, 2. Formación de una nueva ciudadanía y 3. Contribución a un desarrollo humano, social equitativo, equilibrado, endógeno y sostenible.” (MUM, 2009, p. 30).

Este Modelo se ve dirigido bajo los principios filosóficos que determinan que el ser humano “es un ser histórico-social (...) que transforma su entorno (...) de manera libre, solidaria y responsable.” (MUM, 2009, p. 34). A partir de ello es que se basa en el humanismo crítico con el objetivo de perseguir una formación integral en el estudiantado dirigido a su inserción social. En un sentido socioeconómico, se destaca que el MUM tiene incidencias positivas en la atención a

problemas sociales y económicos del país, asimismo, enfatiza en la autonomía universitaria y sus implicaciones en la forma en que se pueden atender las necesidades sociales, fundamentando sus principios socioeconómicos según lo dictado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, fracción VII:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. (MUM, 2009, p. 34).

Por otro lado, la Misión que establece el Modelo contribuye al desarrollo de la sociedad, a través de una formación integral del estudiantado, basado en los valores humanos, el diálogo y pensamiento crítico, que en conjunto preparan al estudiantado para su participación social. La Visión, por su parte, plantea que la BUAP es una institución de educación superior pública que se compromete con la sociedad y la retribución que sus egresados tendrán hacia la misma. A través de una oferta académica diversificada, con aspectos destacables de calidad y acreditación, así como la implementación de un trabajo sobre los valores.(MUM, 2009, pp. 38-39).

Este proyecto representó una propuesta que se dice estar abierta a modificaciones según las nuevas exigencias que el avance de su implementación vaya generando. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla propone, con base en el MUM, una estructura curricular

específica para los cuatro niveles reconocidos dentro de su institución: Nivel medio superior, superior, posgrado y técnico superior universitario, mismas que se describen a continuación:

**Tabla 1**

*Estructura curricular de los cuatro niveles reconocidos en la BUAP*

<b>ASPECTOS</b>	<b>NIVEL MEDIO SUPERIOR</b>	<b>NIVEL SUPERIOR</b>	<b>NIVEL POSGRADO</b>	<b>NIVEL TÉCNICO UNIVERSITARIO</b>
<b>Necesidades identificadas</b>	Implementación de un tronco común (adaptación de materias como Psicología, Filosofía, Computación e Inglés)			
	Abrir espacios artísticos y deportivos			
	Retomar los exámenes ordinarios y extraordinarios			
	Rediseño curricular con miras a establecer un equilibrio curricular entre las áreas de conocimiento			
<b>Nueva estructura curricular según el MUM</b>	Plan de estudios organizado por asignaturas y áreas del conocimiento	Plan de estudios organizado en dos niveles: básico y formativo, mismos que se conforman por asignaturas que	Flexibilidad en la organización: Cursos a través de seminarios, conferencias, estancias o publicaciones.	También llamada “salida lateral”

cada programa determina		
Inclinación hacia un enfoque constructivista sociocultural	Inclinación hacia un enfoque social participativo	Orientación hacia la investigación y profesionalización
Manejo de la transversalidad	Manejo de la transversalidad	
Ciclos escolares semestrales	Temporalidad según las necesidades de cada programa	Temporalidad según las necesidades de cada programa
Implementación de asesorías		
Sin ponderación de créditos	Administración bajo el sistema de créditos	Valor de 150 créditos como mínimo.

(MUM, 2009, pp. 43-58).

La propuesta de estructura curricular del MUM consta de una orientación social-participativa y una educación transversal. Por transversalidad el MUM contempla un “enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa y se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística o de totalidad (...) Se busca aportar a la formación integral de las personas en los dominios cognoscitivo, procedimental y actitudinal” (2009, p. 16). Es decir, este modelo no sólo contempla la mayor cantidad de conocimientos que el alumno puede adquirir, sino que considera relevante la actitud que desarrollan en torno al ambiente escolar y cómo esto influye en su rendimiento académico.

El MUM funciona a partir de una integración curricular que “está constituida por las materias disciplinarias, materias de formación general universitaria (FGU), es decir, materias transversales y ejes transversales. A partir de tres niveles, estas materias buscan desarrollar tanto conocimientos disciplinarios, así como habilidades cognitivas y procedimentales en conjunto con valores y actitudes” (2009, p. 23). Por lo tanto, las asignaturas se dividen en dos partes: las correspondientes a disciplinas que contempla la licenciatura y aquellas que buscan desarrollar habilidades y actitudes en los alumnos a través de los llamados ejes transversales o “Conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales.” (2009, p. 18).

La finalidad de dichos ejes transversales es generar una reflexión en torno a la vida universitaria y la relación que los jóvenes tienen con la sociedad y con ellos mismos. Valores, actitudes, habilidades, capacidad de análisis, entre otros, son los principales aspectos que buscan trabajar estos ejes.

Por otra parte, el MUM contempla el llamado Currículo correlacionado “También denominado como currículo integral es una extensión del currículo por materias, pero en él se trata de manejar las relaciones entre dos o más materias sin destruir los límites de las mismas en sí.” (2009, p. 14). Es decir, promueve la interdisciplinariedad con la adaptación de las distintas asignaturas de cada una de las licenciaturas, de esta manera, los contenidos abarcados en cada una de ellas mostrarán una relación ya sea directa o indirecta con los contenidos de otras asignaturas. Así los estudiantes comprenderán mejor el papel que desempeña cada una de las materias dentro de la carrera, así como fuera de la universidad, es decir, en la vida diaria o profesional.

Ahora bien, la administración curricular está regida bajo el sistema de créditos, identificados como “unidad de medida cuya definición varía según las universidades o países” (2009, p. 19). Cada materia contempla de cuatro a diez créditos y para el proceso de titulación el alumno deberá cumplir con un número determinado de los mismos.

Las asignaturas están organizadas en el nivel básico y el nivel formativo. En el primero se contemplan aquellas materias básicas para la carrera, ya sean introductorias o iniciales, así como las materias de Tronco Común o integradoras, entre las que destacan Formación Humana y Social, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo y las materias de Lengua Extranjera. En el segundo nivel se encuentran materias más especializadas, así como el servicio social y la práctica profesional, sin mencionar los seminarios y optativas.

Dos características que no pueden omitirse sobre la estructura curricular del modelo es la flexibilidad y las salidas laterales. Respecto a la primera, implica la oferta de una movilidad académica para docentes y alumnos, programas académicos flexibles, salidas laterales, modalidades de titulación y aprendizaje variadas, entre otros aspectos (2009, pág. 49). Es decir, la normatividad deja de ser tan rigurosa, buscando beneficiar al estudiante y al docente al tomar en cuenta no sólo su vida académica sino también su vida social, económica y laboral. Esta situación guarda estrecha relación con las salidas laterales que básicamente implican una posibilidad de soluciones a las necesidades que presentan los estudiantes que tienen dificultades para concluir la carrera. De esta manera se toman en cuenta la eficiencia terminal y las posibilidades personales de cada alumno.

Cuando se habla de salidas laterales, el modelo refiere a la serie de modificaciones de las modalidades de titulación, las cuales incorporan nuevas opciones que van desde proyectos de resultados de las prácticas profesionales hasta la elaboración de material o propuestas didácticas. De esta manera, se busca facilitar el proceso de titulación al alumno y aumentar la eficiencia terminal de la universidad.

### ***2.3.3 Plan de Desarrollo Institucional BUAP 2021-2025***

El Plan de Desarrollo Internacional de 2021-2025 de la BUAP, partiendo de la necesidad de atender los estragos de las problemáticas de salud, cambios sociales y políticos, además de considerar el influjo de la tecnología sobre la vida humana, busca atender las necesidades de una sociedad globalizada que avanza con premura, y que exige cambios urgentes en el campo educativo. La Dra. Lilia Cedillo Ramírez, actual rectora de la Institución, al ser quien presenta el mencionado Plan, tiene el objetivo de atender las consecuencias que derivaron de lo acontecido a partir de la década del 2020. “El Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 lleva consigo una significativa carga de resiliencia para superar las brechas y secuelas derivadas de la pandemia y de los cambios producidos por procesos disruptivos.” (PDI BUAP, 2021, p. 8).

El PDI de la BUAP establece un marco estratégico sustentado en una misión que sitúa a la Institución como un espacio de formación de “profesionales con alta preparación, ciudadanía crítica, sentido humanista y de comunidades productivas que, con ética rigurosa, contribuyan al desarrollo sustentable y justo de mujeres y hombres del estado de Puebla, del país y de las regiones del mundo donde participen.” (PDI BUAP, 2021, p. 13). Asimismo, se conforma a partir de cuatro actores primordiales: Estudiantes, docentes, apoyo a actividades sustantivas y adjetivas y sociedad

en general, además de partir de cuatro ejes: Gobernanza y Gestión, Incluyentes con Trato Humano, Corresponsabilidad Social y Solidaria, Educación Desarrolladora para la Transformación y Modelo de Investigación abierta y comprometida. (PDI BUAP, 2021, p. 12).

El proceso de actualización curricular se ve planteado dentro del “Eje 3. Educación desarrolladora de la transformación” (PDI BUAP, 2021, p. 43), cuyo objetivo es “Preparar egresados que sepan de primera mano lo que es transformarse y sentir esa transformación, para convertirse en un ciudadano capaz en lo técnico, consciente y sensible ante lo social, y cuyo sentido del trabajo que realice sea el desarrollo amplio y trascendente de los seres humanos y de las comunidades a quienes se debe” (PDI BUAP, 2021, p. 43), se plantea, además, que para lograr tal objetivo es necesario el “rediseño curricular dinámico y construcción flexible del perfil de egreso” (PDI BUAP, 2021, p. 43).

De manera global, se habla de una actualización de la gestión curricular y académica de los diferentes planes de estudios, a partir del planteamiento de un proyecto integrador que considera como reto principal el trabajo de rediseño curricular y los elementos que acompañan el proceso tales como la capacitación y formación docente, los ambientes de aprendizaje, acompañamiento al estudiantado, etc. Por tanto, el Eje 3 responde a las necesidades del estudiantado, además de atender a uno de los problemas más significativos que es el rezago estudiantil y demás consecuencias derivadas de la pandemia. (PDI BUAP, 2021, p. 44). Es decir que, la crisis social vivida durante y posterior a la pandemia, desembocó en una serie de problemáticas colectivas e individuales que se han visto evidenciadas en consecuencias académicas tales como la reprobación o el rezago. A la

par de esto, la sociedad actual se ve deteriorada por otros problemas de mayor extensión como lo es el desempleo, la violencia, enfermedades, etc.

La Universidad, como un espacio de formación académica y personal, busca, por tanto, contar con las habilidades y estrategias adecuadas para moldear profesionales capaces de responder a las necesidades sociales y contrarrestar las crisis que se viven. Este es uno de los elementos en los que enfatiza el PDI 2021-2025, cuestionando cuál es la forma en que puede construirse un currículum de valor en todos los sentidos que demanda la sociedad actual. (PDI BUAP, 2021, pp. 45-47).

Como respuesta a la diversidad de problemáticas, el PDI propone una Educación Desarrolladora para la Transformación, que tiene, entre sus objetivos, empoderar al estudiantado y desarrollar sus capacidades en tres ámbitos: el intelectual, el de aprendizaje y de innovación. (PDI BUAP, 2021, p. 50). Asimismo, el Proyecto detonador que se propone en el documento, remite a la gestión curricular y académica de los Planes de Estudios, donde se enfatiza en la importancia de brindar una mayor certeza del futuro al estudiantado. (PDI BUAP, 2021, p. 49).

El Eje 3 propone tres objetivos primordiales a cumplir, uno de ellos, y el primero, es el correspondiente al diseño curricular: “Rediseñar Planes de Estudio bajo la modalidad modular mediada por tecnología, conducente a la acreditación de competencias profesionales y blandas o transversales determinada por el perfil de egreso y los campos de actuación profesional.” (PDI BUAP, 2021, p. 49), objetivo que se pretende alcanzar a partir de 10 metas:

1. Rediseñar contenidos de la Formación General Universitaria al 2023.

2. Contar con una programación anual recurrente de oferta flexible y abierta para acreditaciones y micro-credenciales formativas nacionales e internacionales con valor para los programas curriculares a través de la Educación Continua al 2025.
3. Contar en 2023 con estudios de pertinencia para los procesos de actualización de Planes de Estudio.
4. Implementar nuevas modalidades educativas mediadas por tecnología en el 100% de los Programas Educativos al 2025.
5. Ampliar en 30% la oferta de programa de la Universidad para Adultos al 2024.
6. Habilitar un modelo innovador para el desarrollo de la oferta académica regionalizada al 2024.
7. Actualizar el 100% de los planes y programas de estudio de Nivel Medio Superior (NMS) con herramientas formativas y contenidos acordes con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana, que promuevan el desarrollo de competencias profesionales para una vida productiva y de calidad, con base en situaciones de aprendizaje contextualizadas al 2023.
8. Mejorar la cobertura y pertinencia en el 100% de programas del Nivel Medio, implementando bachilleratos bivalentes que favorezcan la formación para el trabajo como una estrategia para impulsar la inserción laboral al 2023.
9. Contar con un programa de difusión de la oferta de Nivel Medio en particular en los municipios donde se tiene presencia a 2023.

10. Contar con un programa de evaluación y reconocimiento de la formación académica y de aprendizajes informales, para determinar la acreditación y portabilidad de los estudios realizados y conocimiento adquiridos, usando micro credenciales, credenciales alternativas y certificación, que permitan acceder al estudiante a niveles pertinentes de estudios superiores al 2023. (PDI BUAP, 2021, p. 49)

#### ***2.3.4 Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica***

Entre los cinco programas de licenciatura que oferta la Facultad de Filosofía y Letras destaca el del Lingüística y Literatura Hispánica, cuyo perfil profesional determina el desarrollo de conocimientos y habilidades en el área del lenguaje, literatura, investigación y enseñanza de la lengua, todo desde una perspectiva: “(...) los egresados tienen mayor riqueza de alternativas ocupacionales después de adquirir conocimientos sobre las teorías lingüísticas, literarias, comunicativas y didácticas y haber desarrollado habilidades para el análisis y la elaboración del discurso” (Plan de Estudios Lingüística y Literatura Hispánica, 2016, p. 9).

Desde su fundación, en 1965, esta licenciatura ha destacado por ser un programa en constante desarrollo y actualización, que atiende a las diferentes necesidades sociales y laborales de cada momento histórico. Partiendo de los cuatro planes de estudios reconocidos institucionalmente: 1995, 2000, 2009 y 2016, se ha posicionado como una de las principales carreras para la formación de docentes e investigadores en Lingüística y Literatura: “se han formado docentes, investigadores y técnicos de la comunicación verbal, necesarios para el desarrollo educativo, científico y comunicativo. En el sistema educativo poblano, a nivel bachillerato se encuentran trabajando egresados de este colegio, así mismo, en diversas

universidades de la entidad se localiza a docentes egresados del COLLHI.” (FFYL, 2025). De este modo, se demuestra cómo la realidad del campo laboral es congruente con parte del Campo de Trabajo que determina el mismo plan de estudios:

Campo de trabajo: Centros de investigación e instituciones gubernamentales y empresariales, organizaciones no gubernamentales (ONG's), así como aquellos relacionados con los medios de comunicación y la promoción cultural. Además, el estudiantado egresado podrá desempeñarse en instituciones educativas de nivel medio superior y superior, tanto de carácter público como privado.

Áreas de competencia profesional: Docencia, gestión y asesoría educativa. Investigación en tareas de búsqueda sistemática, procesamiento y análisis de información. Redacción y corrección de documentos científicos, periodísticos, publicitarios, empresariales, políticos y otros, de acuerdo con las normas editoriales vigentes.

Servicios a la sociedad: Promoción de las diversas manifestaciones culturales, en especial las relacionadas con la lengua española y la literatura hispanoamericana y la comunicación. (FFYL, 2025)

Además, atendiendo al núcleo docente que la conforma, destaca la participación de docentes con estudios en las principales disciplinas de la carrera, mismos que poseen grados académicos de maestrías y doctorados y que, además, de manera anual son evaluados por la institución en el desempeño académico y de investigación al interior de la Universidad, además de participar en diferentes convocatorias de reconocimiento y estímulos al desempeño: Pertenencia al Padrón de Investigadores de la BUAP, al Sistema Nacional de Investigadores, al Programa para el

Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) o al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), por dar algunos ejemplos (Secretaría Académica, Comunicación personal, 8 de noviembre de 2023). Cabe mencionar que se añaden docentes que colaboran de manera externa, que provienen de otras Instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales y que, desde su participación en estancias de investigación y posdoctorados, fortalecen las diversas áreas que la licenciatura destaca. (FFYL, 2025).

En este sentido, la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica representa un programa con diversas fortalezas en su propuesta curricular y su planta docente, sin embargo, también es pertinente prestar una mirada la experiencia que se vive al interior del aula, en la aplicación y desarrollo del plan de estudios, así como en la ejecución de cada una de las acciones que la planeación institucional propone. La comunidad universitaria perteneciente a esta carrera destaca una serie de comentarios y observaciones al programa, mismos que van orientados a la mejora de algunas características: carga académica, actualización docente, procesos administrativos, oferta académica, entre otras.

Con el objetivo de atender a lo anterior expuesto, así como a otras necesidades identificadas por la institución, a partir de 2023 se comenzó con el proceso de rediseño curricular, mismo que forma parte del objeto de estudio de este proyecto y que se irá desarrollando más adelante.

### III. Marco Teórico

#### III.1 El Currículum: Entre La Teoría Y La Práctica

Hablar del currículum puede parecer un tema complejo dadas las diversas conceptualizaciones que se han hecho al respecto, así como los momentos históricos y contextuales que han determinado la educación. Sin embargo, es pertinente comprender que cada una de ellas atiende a peculiaridades que, en su momento, han servido como referente a lo que la planeación educativa exige. Por lo tanto, es necesario hacer un recorrido por diversas fuentes y especialistas que han definido el concepto, con el fin de observar las características que se mantienen constantes, así como las que se van incorporando en cada una de las propuestas teóricas.

De manera general, se presentan una serie de conceptos y definiciones que tradicionalmente se han seguido para comprender al currículum, partiendo de propuestas teóricas de los años noventa hasta la actualidad, con el fin de observar el contraste entre diferentes momentos históricos y los cambios que ha experimentado el concepto:

**Tabla 2**

*Conceptualización del currículum según diferentes momentos históricos*

Autor y año	Definición
José Antonio Arnaz en <i>La Planeación Curricular</i> (1990)	“En tanto que plan, el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas,

---

estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar” (p. 9)

“Por otra parte, decimos del currículum que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje explícitamente; esto es, expresa y claramente “a la vista” de educandos y educadores” (p. 10)

---

Gimeno Sacristán en *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (1991)

“El *currículum* tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos, aunque por condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto, se exprese en ritos, mecanismos, etc.”. (pp. 15-16)

---

Michael Apple en *Ideología y currículo*. (2008)

“Las relaciones entre el conocimiento abierto y encubierto que se enseña en las escuelas, los principios de selección y organización de ese conocimiento, así como los criterios y modos de evaluación utilizados para «medir el éxito» de la enseñanza.” (p. 12)

---

Ángel Díaz Barriga en *Curriculum. Entre utopía y realidad* (2012)

“Aquel que hace referencia a una teoría sobre planes y programas de estudio (...) El conjunto de experiencias

---

---

	educativas que se promueven en el aula a partir del trabajo docente” (p. 22)
Margarita Osorio Villegas en <i>El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión.</i> (2017)	“(…) lo curricular como configuración de una práctica educativa, es una propuesta que especifica claramente un conjunto de contenidos y métodos y posee el rango de una sugerencia respecto a lo que en el aula puede resultar valioso y es posible de enseñar y aprender. Así el currículo se constituye en una hipótesis de trabajo educativo.” (pp. 150-151).
Nelson Barraza Escamilla en <i>El currículum, análisis y reformulación del concepto.</i> (2018)	“(…) oferta o propuesta educativa que implica un conjunto de acciones que la institución pone a consideración de los diversos públicos (padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas y población en general) con el propósito de manifestar una intencionalidad de formación en los educandos que accedieren a ella; y que cobra vida propia al implementarse en la población que ha depositado su confianza en ellos, bajo consideraciones de calidad, equidad, justicia social, flexibilidad, democratización y participación comunitaria” (p. 115)

---

---

<p>Marcela R. Mastrocola en <i>La extensión universitaria y el curriculum. Consideraciones conceptuales para pensar la integralidad en el curriculum universitario</i> (2023)</p>	<p>“(…) es una construcción teórica que abarca dimensiones políticas, sociales, culturales, pedagógicas y axiológicas particulares. (…) pensar en curriculum implica considerar cómo las personas actúan e interactúan dentro de un contexto educativo. En este sentido, el curriculum se constituye en una parte integral de la cultura de la sociedad, surgida de una realidad histórica y como reflejo de un entorno social específico (…) la problemática curricular se centra en los contenidos como representación del saber culto elaborado bajo la forma de “asignaturas”, “materias” o “disciplinas”. (p. 6)</p>
---	---

---

<p>María Concepción Barrón Tirado en <i>Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías</i> (2023)</p>	<p>“Una estrategia para la reconstrucción crítica del conocimiento que favorece el verdadero reconocimiento de la realidad y da voz a los estudiantes para una participación comprometida con su transformación” (p. 46)</p>
--	--

---

#### Elaboración propia

Partiendo de la tabla expuesta se determina que el significado de currículum se inclina hacia todo aquello que deriva de la planeación educativa de las instituciones, partiendo del plan de estudios, su aplicación, así como todos los factores académicos, administrativos, culturales y de gestión que las rodean. Durante la década de los noventa, posterior a un constante debate sobre el

significado del currículum, podemos observar que hay un énfasis en la normativa y planificación de contenidos temáticos de los planes de estudios, o bien la guía y secuencia que se proponen para alcanzar determinados objetivos académicos. Sin embargo, también se empiezan a dilucidar algunos cuestionamientos sobre la idea que prioriza lo teórico, analizando la práctica del currículum.

Como consecuencia, surge un área de interés sociológico, que reconsidera la conceptualización de *currículum*, incluyendo la participación de los diferentes actores del proceso educativo en la construcción del concepto, lo cual deriva en definiciones mucho más reflexivas sobre temas ideológicos, políticos y culturales, mismos que influyen directamente en el desempeño y funcionamiento de las instituciones. Se habla de experiencias, relaciones y estrategias que van en pro del desarrollo de una educación crítica, significativa y que responda con las necesidades sociales contemporáneas.

José Antonio Arnaz en *La planeación curricular* (1990), define el *currículum* como el plan que rige y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje. Además, hace hincapié en el Plan de Estudios como un elemento que compone al currículo, colocándolo como una de las piezas que lo construyen. Esta visión determina una dualidad en el sentido que adquiere la palabra: planeación y acción.

Arnaz destaca que el *currículum* va más allá de la planeación, se ve determinado por su aplicación y los diferentes elementos que giran en torno a él. Cada uno de los componentes externos al plan de estudios, mismos que se desarrollan dentro del aula en el proceso real de enseñanza-

aprendizaje, conforman la idea general de *currículum*. Específicamente este autor clasifica estas características en la idea del “currículum oculto” (p. 10).

Respecto a la estructura y composición del currículum, destaca que todos siguen una misma composición, aun cuando se trate de diferentes disciplinas o áreas de conocimientos. Los contenidos, objetivos y características específicas son variables, sin embargo, la estructura que propone es la siguiente: “Objetivos curriculares, Plan de Estudios, Cartas Descriptivas y Sistemas de Evaluación.” (p. 12). A continuación, se proporciona una descripción de los elementos que conforman al currículum:

**Tabla 3**  
*Estructura y composición del currículum según José Antonio Arnaz*

<b>Objetivos curriculares</b>	<b>Plan de estudios</b>	<b>Cartas descriptivas</b>	<b>Sistema de evaluación</b>
Refiere a los objetivos que persigue el currículum.	Refiere a los contenidos del currículum, mismos que van encaminados a alcanzar los objetivos curriculares y a lograr un correcto	Refiere a los programas de cada una de las asignaturas que contempla el plan de estudios.	Refiere a las características de admisión, evaluación, acreditación, etc. del plan de estudios en cuestión.

---

funcionamiento del

mismo.

---

(p. 12).

Arnaz añade que estas partes que componen al *currículum* no funcionan de manera independiente, sino que tienen el objetivo de estructurarse en un sistema en el que cada una influye en el funcionamiento del resto, así como en el sistema general. De lo contrario, el *currículum* presentaría deficiencias en su funcionamiento y no lograría alcanzar los objetivos que se plantea:

El curriculum es un sistema, en cuanto que un todo organizado cuyas partes son interdependientes; los cuatro elementos destacados deben estar coordinados entre sí para que se logre el propósito central de todo curriculum: guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje, organizándolo. Un currículum en el cual no hay concordancia entre sus elementos, provoca una conducción desordenada y hasta contradictoria de la enseñanza aprendizaje. (p.12)

Por otro lado, retomando las propuestas de Gimeno Sacristán en su texto *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (1988), menciona que el *currículum* es “algo que adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que lo tienen más directamente por objeto. Condiciones de desarrollo y realidad curricular no pueden entenderse más que vistas conjuntamente.” (p. 9). Con esto, el autor refiere que el *currículum* surge de la correlación de su estructura y aplicación, de modo que en la práctica cobra un mayor sentido que en la mera planeación.

Resulta interesante esta perspectiva ya que enfatiza en que el valor del *currículum* va más allá de la teoría y fundamentación, ya que es en su aplicación real que se puede evaluar la congruencia del mismo. Además, a través de la práctica, se evidencia la necesidad de cambios o actualizaciones. Dicho de otro modo, la acción y la teoría no pueden separarse la una de la otra, y es a partir de esta última que la evaluación de los resultados de la propuesta curricular puede ser mucho más honesta.

Aunado a lo anterior, el autor destaca la importancia del contexto histórico, social y cultural que rodea al currículum, ya que éste determina sus características clave y permite entender las necesidades reales del escenario educativo al que se enfrenta: “Cuando definimos el currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.” (p. 16)

Sacristán lleva el concepto de currículum hacia un enfoque sociológico al destacar la importancia del contexto y el conflicto de intereses que éste puede tener en su elaboración. El currículum no se puede comprender como un elemento neutral ya que se ve influenciado por las diferentes necesidades del escenario educativo, pero también por los intereses de las instituciones. Al ser varias las personas que tienen participación en la creación del *currículum*, tanto a nivel internacional, nacional, estatal e institucional, se espera que haya una serie de intereses específicos que se deberán atender: “Ello explica el interés de la sociología moderna y de los estudios sobre educación por un tema que es el campo de operaciones de diferentes fuerzas sociales, grupos profesionales, filosofías, perspectivas pretendidamente científicas, etc.” (p.18)

Por su parte, Michael W. Apple, en su texto *Ideología y currículo* (2008) construye una perspectiva del currículum desde un enfoque sociológico, que complementa lo que Sacristán propone en las líneas anteriores. Apple se inclina hacia el papel ideológico que se ve impreso en el *currículum* y los diferentes factores que influyen, además de sostener la idea de que el *currículum* surge de la necesidad de control social, siendo la escuela y la enseñanza los elementos ideales para alcanzar cierta dominación ideológica, tanto hacia el interior como exterior de las escuelas. (pp. 68-69).

Para Apple, “el estudio de las interrelaciones entre ideología y currículo y entre ideología y argumentación educativa tiene importantes implicaciones para el campo del currículo y para la teoría educativa y la política en general.” (p. 26), además de que permite comprender la existencia de símbolos dentro del currículum que tienen la función de promover determinadas ideologías previamente pensadas y seleccionadas por las escuelas y sus intereses propios, así como las exigencias sociales según el contexto.

De este modo, la propuesta de Apple cuestiona la conformación del currículum, así como las ideologías que están intrínsecas en cada proyecto curricular, mismas que persiguen fines que responden a intereses específicos de la institución. Además, reflexiona sobre la idea de que “El currículo parece estar fuera de contacto con la realidad y la historia de su pueblo. La comunidad, acertadamente, piensa que tiene poco que decir con respecto a lo que sucede en la institución que se supone que educa a su juventud.” (p. 86). Esto refiere a que la construcción del currículum en las instituciones está siguiendo caminos que lo convierten en un elemento ajeno a las necesidades

reales de la sociedad y del contexto específico, lo cual representa una problemática significativa para la educación.

Sobre esta línea, Ángel Díaz Barriga en su texto *Currículum. Entre utopía y realidad* (2012), hace una reflexión sobre la conceptualización del mismo y las diversas dificultades a las que se enfrentan al intentar aterrizar en una definición clara derivado del dinamismo que representa el concepto así como la diversidad en cuanto a perspectivas y teorías que giran sobre él: “De alguna forma se percibe que el campo del currículo atraviesa por un conjunto de tensiones, entre las necesidades institucionales que le dieron origen y distintas perspectivas de investigadores y académicos”. (p. 8).

Añade, además, que este concepto se ha enfrentado a una problemática que comparte con otras ideas del ámbito educativo que refiere a la necesidad de colocar adjetivos frente al concepto central con el fin de dotar de significado al mismo. Esta situación demuestra que hay toda una ramificación que surge del *currículum*, dando una diversidad de significados que hacen parecer que el concepto en sí pierde su sentido. “Esto es, adjetivaciones que al final de cuentas expresan un vaciamiento que no logran explicar, ni atender un problema en la práctica, aceptando un compromiso entre la formulación conceptual y la realidad educativa. (p. 10).

No obstante, aclara que, para atender esta problemática, es necesario distinguir entre concepto y disciplina. Esta última conforma lo que él denomina como “campo curricular” (p. 10), el cual engloba las diferentes manifestaciones del currículo, así como sus derivados según la adjetivación mencionada. Por su parte, el concepto es un todo que se refiere al objeto central de la disciplina en cuestión. (pp. 10-11)

Ahora bien, Díaz Barriga define al currículum como la teoría y experiencias educativas, es decir, sigue sobre la línea de los autores anteriores, que destacan la necesidad de ver ambas caras con el fin de comprender de manera integral cuáles son sus fines en el campo educativo. A la par del reconocimiento del *currículum* como teoría y práctica, el autor destaca la importancia de contar con un documento que determine los contenidos, normativa y planeación del proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que exista una guía, es decir, un plan de estudios: “Si bien reconocemos que son consistentes las aportaciones que señalan que hay una distancia entre el proyecto curricular formal y la realidad que acontece en los salones de clase, no se puede desconocer la necesidad institucional de contar con un plan de estudios en el que se puntualice una propuesta de formación. (p. 23).

Margarita Osorio (2017), a partir de diversas conceptualizaciones tales como las de Stenhouse (1984) y Kemmis (1988), refuerza la propuesta de Díaz Barriga, enfatizando la importancia de la práctica del currículum ya que el currículum no puede responder únicamente a esta hipótesis que se plantea de lo que debe ser la práctica educativa. Por su parte, Nelson Barraza (2018) complementa la idea anterior, asegurando que la implementación del currículum es imprescindible para la definición de tal concepto, añadiendo que en el currículum existe una participación diversa de los diferentes sectores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más actual, Marcela Mastrocola (2023) destaca que el currículum es un documento teórico que tiene influencia de diversas dimensiones tales como las sociales, económicas, etc., además de

hacer mención de la estructura común que sigue el currículum a través de contenidos disciplinares y asignaturas.

Finalmente es importante recuperar algunas de las ideas de María Concepción Barrón Tirado en su libro *Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías* (2023) en donde se presentan diferentes miradas acerca de temas curriculares en la actualidad, a partir de la intervención de expertos en el tema. En este sentido, Barrón enfatiza en la importancia de analizar las propuestas y perspectivas que se presentan sobre el *currículum* desde la sociología, definiendo el concepto como un “proyecto político educativo” (p. 23). Esto como resultado de la influencia que tiene la lucha de intereses que se vive dentro y fuera de las instituciones sobre lo que debería o no incluirse dentro del *currículum*, así como los objetivos que persigue y el modo en que se pretenden alcanzar.

Barrón y Díaz (2016) sostienen que el currículum está “sujeto a debate en distintos sectores de la sociedad y a nuevos esquemas de negociación del propio *currículum*, otorgando una mayor participación a los actores del mismo” (Barrón, 2023, p.23). De esta forma, el *currículum* se convierte en un objeto de poder, que determina qué y cómo se enseña a partir de las decisiones de diferentes sectores en el ámbito educativo. Tal cual lo menciona, Alba (1998): el currículum, al ser una propuesta político-educativa, está “pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemónicas” (Tirado, 2023, p. 23)

De este modo, la autora enfatiza en hablar desde una mirada sociológica sobre el *currículum* y sus principales características. Además, destaca que, siguiendo este enfoque, “el poder y la cultura son las categorías analíticas que se entretajan a través de los códigos, explícitos e implícitos

que permean la organización del conocimiento.” (Tirado, 2023, p. 47). Así, la autora sostiene que, siguiendo esta mirada sociológica, los conocimientos que se pretenden abarcar dentro del currículum responden al poder y la cultura.

### ***III.1.1 Plan de Estudios***

A partir de la revisión teórica del concepto de currículum se evidencia que una de sus partes esenciales es el Plan de Estudios, documento integrado por la propuesta teórica, filosófica y metodológica que determina el funcionamiento y los contenidos de los diferentes programas educativos. Si bien, hablar del plan de estudios no implica controversias como el currículum, éste permite una comprensión sistemática y accesible de lo que ofrece un programa. Se trata pues del documento que sustenta lo que se pretende enseñar, por ello es importante retomarlo como uno de los elementos a analizar dentro del currículum.

Nolla (1998) menciona que el plan de estudios es un “documento formal de educación susceptible de ser aplicado, que define, estructura, organiza y orienta el conjunto de contenidos y acciones que deben desarrollar profesores y estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje para cumplir los objetivos de una determinada profesión” (p. 65, citado en De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1503). En este sentido, se plantea una definición que se inclina hacia la normatividad y planeación educativa, que considera al profesorado y estudiantado como los dos principales actores.

Por su parte, Álvarez de Zayas (1999) propone que “el plan de estudios o pensum es el documento oficial y obligatorio que planifica y organiza la carrera o tipo de educación dirigido a

cumplir las exigencias que la sociedad ha establecido en la formación del egresado y contiene las características más generales de su desarrollo” (p. 66, citado en De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1503). Esta idea continúa con los criterios normativos, sin embargo, enfatiza en las exigencias sociales que debe cumplir el programa educativo, además de que no considera de manera explícita a los actores del proceso.

Arnaz (2012), menciona que “un plan de estudios es una descripción general de lo que ha de ser (o puede ser) aprendido, a la que debe complementarse con descripciones minuciosas contenidas en las cartas descriptivas. La función de los planes de estudios es la de permitirnos comunicar y examinar una gran cantidad de aprendizajes, así como su orden y circunstancias” (p. 29, en De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, pp. 1503-1504). Aquí se destaca que un plan de estudios plantea lo que se espera alcanzar en un programa educativo, siguiendo un orden sistemático que determina los objetivos y estrategias a seguir en el desarrollo del mismo.

Laura Elena Rojo (2018) define al plan de estudios como “un proyecto educativo tangible, realizable, medible y evaluable, que se ancla en una institución para dar rumbo a su esfuerzo; al mismo tiempo, tiene una dimensión intangible, toda vez que concentra las aspiraciones de un gran número de personas. (p. 3). Además, destaca que un plan de estudios persigue determinados objetivos, entre los cuales destaca un seguimiento sistemático de los contenidos que el estudiantado debe adquirir, las responsabilidades del profesorado y las de las autoridades, todo en pro de lograr una formación profesional satisfactoria en el estudiantado. (Rojo, et. al., 2018, p. 3)

Por otro lado, es pertinente mencionar que el concepto de Plan de Estudios también puede entenderse como el proceso a partir del cual es implementado. Aquino (2019) lo define como “un

proceso que debe tener presente la búsqueda de una transformación permanente, y evitar que presente dificultades por establecer límites disciplinares rígidos y aún con todo debe ser eficiente también” (Aquino, 2019, p. 64 citado en De la Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022, p. 1504). En este sentido, el autor destaca que es importante que el plan de estudios responda a las necesidades reales de la institución, y que proponga soluciones eficientes que faciliten el funcionamiento de la misma, en lugar de hacerlo más complejo. Idea que se ve reforzada con lo que menciona Dias (2012) sobre las funciones y desarrollo del plan de estudios:

Pero el plan de estudios cumple una función mucho más relevante, constituye una expresión de la forma como la institución concibe su tarea de formación, la forma como ha decidido abordar los contenidos de las distintas asignaturas o unidades didácticas, así como el trabajo pedagógico y didáctico que se llevará a cabo. Es una invitación a participar en estas actividades en la calidad de padres de familia, de profesores o de estudiantes. Una invitación, no una camisa de fuerza que impida realizar todas las adecuaciones que sean necesarias. (p. 4)

De tal modo que, De la Cruz, Huapaya y Shiguay (2022) concluye que un plan de estudios es “un sistema de sistema y como tal debe ser analizado, elaborado, ejecutado y evaluado por una comunidad” (p. 1511), es decir, que cada uno de los actores del proceso educativo serán responsables de la correcta aplicación del plan, de modo que pueda cumplir su ciclo.

## **III.2 Calidad, Pertinencia Y Evaluación Del Currículum**

### ***III.2.1 Calidad***

El tema de la calidad en la educación, así como la evaluación que conlleva, es fundamental para comprender el concepto de currículum, ya que influye directamente en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario tener claro que el concepto en sí mismo posee una variedad de sentidos e implicaciones, mismos que dificultan su delimitación, sin embargo, a través de los años han sido diversas las personas que han tratado de definir esta idea, partiendo, generalmente, de los objetivos que persigue la educación. Al respecto, Pablo Latapí propone una definición de calidad que considera cuatro criterios a seguir en la educación: “la convergencia de los cuatro criterios que suelen servir de referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.” (Tünnermann, 1997, p. 82). De tal manera que esta idea parte de los elementos que dotan de sentido y valor a la educación, con el fin de evaluar los resultados de manera favorable.

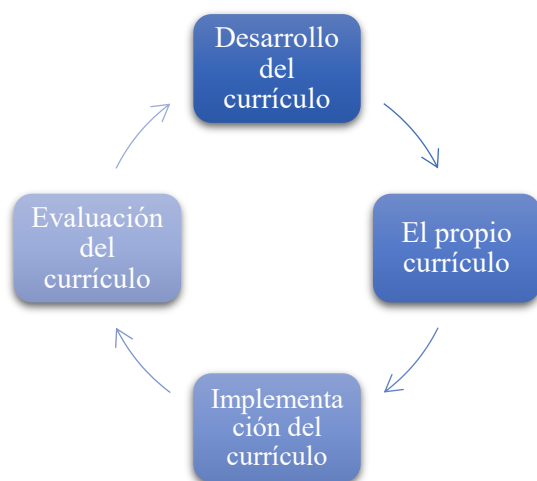
Ahora bien, siguiendo un planteamiento más general, “(...) la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestros países no pueden apartarse, y que demandan recursos humanos de la más alta calificación.” (Tünnermann, 1997, p. 79). Comprender, por tanto, el sentido de calidad en la educación es importante para trabajar en las mejoras en el aprendizaje, desarrollo de habilidades, acceso y equidad, así como la competitividad global e internacionalización, mismos que conducirán al país a un mayor desarrollo económico.

En esta serie de reflexiones que tiene Latapí (2002) enfatiza en la gran dificultad que presenta la búsqueda de una definición que logre englobar un significado más general de lo que refiere la calidad, siendo esta una problemática para la educación. Por consiguiente, Latapí propone que ésta refiera, genéricamente, a una “buena educación”, misma que debe estar compuesta por cuatro rasgos esenciales: el carácter, la inteligencia, los sentimientos y la libertad. (pp. 42-48). En esta segunda propuesta que hace el autor se evidencia que el término toma un sentido más humano, en el que no sólo se consideran aspectos formales o funcionales en cuanto a la educación.

En el mismo sentido, la UNESCO plantea una serie de reflexiones por parte de su Oficina Internacional de Educación, en su documento *Qué hace a un currículo de calidad* (2016), el cual plantea que “la noción de calidad es fundamental para el cambio de los currículos” (p. 7) y propone una serie de características indispensables para asegurar un programa educativo de calidad: Que sea planificado y sistemático; inclusivo y consultivo; liderado por profesionales del currículo; de carácter cíclico y que sea sostenible. (pp. 12-16). En este documento se establecen algunos criterios para juzgar la calidad del currículo, mismos que se resumen en la siguiente figura:

**Figura 1**

*Categorías de criterios para juzgar la calidad del currículo según la UNESCO*



(UNESCO, 2016 p. 9)

El primero de los criterios “Desarrollo del currículo” considera que la calidad deriva de las siguientes características: que sea planificado y sistemático; inclusivo y consultivo; liderado por profesionales del currículo; de carácter cíclico y que sea sostenible. (pp. 12-16). Este criterio determina las características formales y prácticas del *currículum*, así como el correcto desarrollo de habilidades sociales y de integración, para ser considerado de calidad. Esto implica que exista una estructura adecuada y congruente con las demandas sociales y la formación integral del estudiantado a través de ciertos ejes fundamentales tales como la inclusión, la sostenibilidad y el desarrollo de habilidades de liderazgo.

El segundo, titulado “El propio currículo”, detalla que, además, el currículum debe considerar una composición de contenidos y competencias acorde a las necesidades educativas, además de dar un valor a cada niña/niño por igual. El contenido que se presente dentro del currículum debe contribuir al desarrollo de competencias en el alumnado y ser pertinente, además de que responda las formas de aprendizaje de manera organizada y estructurada. (pp. 17-31). En esta segunda parte, se incorporan características respecto a los contenidos temáticos que se abordan dentro del currículum, así como la congruencia y pertinencia con los objetivos de los programas educativos. Esto es relevante ya que implica la conformación de los conocimientos teóricos y prácticos que se le dará al estudiantado, así como una estructura que facilite estos procesos.

El tercero, que lleva por título “Implementación del currículo” indica que en la aplicación del currículum es importante que se construyan nuevas expectativas en el estudiantado, el profesorado, las escuelas o ambientes de aprendizaje y en los sistemas educativos y autoridades. (pp. 32-37). De tal modo que, de manera complementaria a lo que se establece en el plan de

estudios, también se trabaja en estrategias alternas para su desarrollo, siguiendo las necesidades que van surgiendo en la práctica, así se pueda innovar y aplicar lo que indica la teoría, adaptándolo a la realidad educativa.

Finalmente, el cuarto criterio “Evaluación del currículo”, determina que este proceso tendrá calidad siempre y cuando siga una planeación sistemática, periódica y se lleve a cabo por personas calificadas y experimentadas. (pp. 38-40). Esto es importante ya que el currículum es un elemento que está en constante evaluación, principalmente desde la práctica docente y los resultados que se obtienen. La calidad se ve determinada por un correcto manejo de la planeación y la participación de personas que cumplan con las habilidades y conocimientos para alcanzar los objetivos del currículum a partir de la enseñanza.

Este esquema que presenta la UNESCO es útil para entender las diferentes caras que componen la idea de calidad. Si bien, como se explicó al inicio, el concepto es muy amplio y complejo, es necesario acoger una idea o definición que responda a las necesidades específicas que se tienen. Además, siguiendo el contexto actual de la educación en el siglo XXI, es importante acercarse a entender otras conceptualizaciones que consideren elementos cercanos a la realidad que nos rodea.

Uno de los conceptos que sobresalen en la teoría actual sobre calidad es el de sostenibilidad. Un *currículum* demanda una fundamentación teórica, filosófica y ética, que vea a cada persona en su individualidad, y que considere, además, el contexto en que se desarrolla. De ahí que la sostenibilidad sea uno de los ejes fundamentales en la educación, ya que, además de formar profesionales, es necesario seguir sobre un desarrollo humano que tenga consciencia de la

importancia de cuidar el planeta. Sobre esta línea, la calidad se concibe como un “[...] gran abanico de conocimientos y habilidades para la acción, que sobrepasan la parcelación del saber, requiriendo además un tratamiento didáctico desde criterios éticos de responsabilidad; lo cual hace necesario la inclusión de la eco-ética en la educación del futuro” (Geli, 2002; en Martínez, Aznar, Ull y Piñero, 2007, p.189, citado en Wee, 2017, p. 79).

Siguiendo sobre la línea, Cámara y González (2013) proponen como concepto de *calidad* aquellos efectos positivamente valorados por la sociedad respecto a los procesos de formación que llevan a cabo las personas en su cultura, satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida” (p. 254). Ellas, por su parte, enfatizan en el valor positivo que la sociedad le asigna al proceso educativo, como resultado de un intercambio entre ésta y las instituciones.

El Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES), como uno de los principales organismos acreditadores en México, determina dos definiciones de calidad según el ámbito del que se hable:

En el ámbito gubernamental educativo, la calidad se traduce en servicios eficaces, oportunos, transparentes que buscan siempre la innovación y la mejora continua que satisfaga las necesidades y expectativas de los usuarios, con estricto apego al marco normativo y a los objetivos del Programa Nacional de Educación vigente. 2. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos (COPAES, 2016, p. 46). (p. 90)

En este sentido, lo que propone la COPAES coincide con la propuesta que hacen algunos teóricos sobre el concepto de calidad, identificando la necesidad de atender a lo que la propia institución requiere a la par de las necesidades sociales. Esto como parte de un funcionamiento completo de los programas educativos mismo que se logrará manteniendo un equilibrio entre ambas partes.

Finalmente, una de las propuestas más recientes sobre la conformación del concepto de calidad y sus diferentes características es la que hace Vallaeys (2021), quien, a través de una tabla clasifica las principales filosofías de la calidad de la educación superior siguiendo una serie de indicadores tales como definición, tipo de evaluación, objeto de evaluación, evaluaciones, ventajas y desafíos. En esta propuesta se enfatiza en la calidad desde cuatro filosofías diferentes: Éxito en clasificaciones internacionales, conformidad a estándares nacionales, efectividad de las metas institucionales y pertinencia de los impactos sociales. (Vallaeys, 2021, p. 105). (Ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Filosofías de la calidad para las IES según Vallaeys*

<b>Filosofías de la calidad para las IES</b>				
<b>Calidad se define como...</b>	Éxito en clasificaciones internacionales	Conformidad a estándares nacionales	Efectividad de las metas institucionales	Pertinencia de los impactos sociales
<b>Tipo de evaluación</b>	Exo-evaluación	Hetero-evaluación	Auto-evaluación	Co-evaluación
<b>¿Quién evalúa?</b>	Agencia internacional de calificación ajena al contexto	Pares evaluadores acreditados por agencia nacional	Autoridades internas y agentes externos contratados	Comunidad interna y sus socios externos

<b>¿Autonomía de la IES?</b>	ninguna	ninguna	mucho	mucho
<b>Concepto rector</b>	Prestigio internacional	Aseguramiento nacional	Eficiencia institucional	Legitimidad social
<b>Indicadores</b>	Apátridas, cuantitativos, de máximos	Normados, cuantitativos, de logro, de mínimos	Institucionales, cuantitativos, evolutivos	Consensuados, cuantitativos, de impacto, evolutivos
<b>Proceso de evaluación</b>	Mecánico	Rendición de cuentas	Hermenéutico	Hermenéutico
<b>Ventaja</b>	Comparabilidad mundial	Excelencia nacional	Mejoría institucional	Innovación social
<b>Riesgo</b>	Empobrecimiento ideológico y neocolonialismo	Proceso estático, cumplimiento burocrático	Complacencia, autodefinición de la excelencia	Difícil medición de impactos, alta sensibilidad al contexto

(Vallaey, 2021, p. 105)

Con esto, el autor propone que “Una definición equilibrada, no reduccionista, de la calidad de la educación superior debe tomar en cuenta la satisfacción tanto de la excelencia académica, como de la empleabilidad y la pertinencia social, y este equilibrio se debería notar en los indicadores propuestos por el sistema de aseguramiento de la calidad.” (Vallaey, 2021, p. 88). De este modo se considera, nuevamente, la importancia de atender elementos internos (institucionales) y externos (sociales, culturales tanto a nivel nacional como internacional), esto con la finalidad de lograr un programa de calidad que sea real y que atienda a la formación integral. No obstante, es importante tener en cuenta que la calidad de la educación superior afecta, además, la competitividad

internacional ya que, frente a un mundo globalizado, las instituciones educativas compiten a nivel internacional, requiriendo una evaluación y mejora continua.

### **3.2.2 Pertinencia**

El concepto de pertinencia corresponde a uno de los ejes que más se repiten en la conformación de la idea de calidad en la educación. Es imprescindible, por tanto, hablar de la teoría que gira en torno al término y cuáles son las principales conceptualizaciones que destacan. Si bien, en términos generales, la pertinencia se comprende como la congruencia de los contenidos, estrategias, prácticas y estructura del currículum con las necesidades sociales, económicas, laborales y culturales del contexto de la institución educativa, es necesario profundizar en el concepto para conocer las diferentes vertientes que lo componen.

Siguiendo a la UNESCO (1999), la pertinencia es “la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen” (García, 2002, p. 110), por lo cual, este organismo enfatiza en el compromiso que adquieren las Instituciones con la comunidad y con la erradicación de los diferentes problemas sociales que la aquejan: “la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades.” (García, 2002, p. 110).

En adición, la UNESCO considera que el compromiso de la educación no sólo responde a las necesidades externas, sino que también debe considerar una retribución al interior de la misma, ya que la pertinencia responde a una mirada bilateral. Es importante considerar que la Educación superior tiene el deber de “aumentar su contribución al desarrollo del sistema educativo en su

conjunto, mejorando la formación del personal docente, orientando la elaboración de sus planes de estudio y fortaleciendo el proceso de investigación educativa en sus distintos niveles y modalidades” (García, 2002, p. 110).

Por otro lado, Fernando García (2002) define la pertinencia como:

El grado de contribución o intervención de las universidades en la solución de las necesidades o demandas de la sociedad, en sus dimensiones técnicas, sociales, actuales y a futuro, los aportes y la manera como estas instituciones educativas son sentidas, estudiadas y percibidas por la sociedad, en una interacción que toma el entorno como su objeto de estudio a fin de identificar problemas, proponer soluciones y participar en ellas, desde una posición reflexiva que permita mantener vigentes los principios inherentes a su condición de universidad digna de respeto y que merece el apoyo y soporte de la comunidad. (p. 110).

De tal modo, García identifica que el concepto de pertinencia debe dar respuesta a las necesidades sociales, al mismo tiempo que las Instituciones mantienen sus principios, dignidad y respeto. Es decir, que la solución que brinde la educación a las diferentes problemáticas sociales no tendrá impactos negativos en la misión, visión y prestigio de la misma. La pertinencia, por tanto, “debe derivarse de un acuerdo entre la comunidad intra y extra universitaria a fin de ofrecer respuestas oportunas y apropiadas en la formación de recursos humanos críticos y con elevadas potencialidades y capacidades para competir en un mercado de constante cambio, que tenga en cuenta los valores (...) de la sociedad donde ejerza su función social.” (p. 110).

En adición, García menciona que la pertinencia responde a la contextualización de la educación de modo que ésta se desarrolle “dentro de un marco globalizador y competitivo

característico del mundo actual” (2002, p. 111), logrando una conjunción de las políticas, normativas y teorías internacionales con aquellas nacionales, de modo que se atiendan a parámetros de calidad, eficiencia e innovación dentro de un escenario globalizado y cambiante.

García propone, por tanto, una tipología de la pertinencia educativa, siguiendo las dos vertientes centrales que ésta persigue: la institucional y la social, las cuales consisten en las siguientes características:

**Tabla 5**

*Tipología de la pertinencia educativa*

Pertinencia institucional	Pertinencia social
Identidad de la institución a través del análisis de sus bases filosóficas planteadas en la misión y visión.	Intervención de la Institución en problemáticas sociales
Respeto ideológico, de convivencia y coexistencia.	Atención a los diferentes sectores sociales que se abordan desde las dimensiones histórica, espacial y prospectiva.
Reencuentro con sus valores tradicionales y autonomía con el objetivo de conservar su esencia, valores y sustentabilidad.	

(García, 2002, p. 112)

De este modo, García aclara que la calidad tiene dos rostros que deben conjugarse para alcanzar los objetivos propios. Si bien es importante que la educación responda a las necesidades sociales, esta no puede hacerlo si no se atiende a sí misma. Es decir, al ser una institución que se mantiene congruente internamente, tendrá las posibilidades de responder a lo que la sociedad y el

contexto le demandan al exterior. Por tanto, es importante esta propuesta ya que visibiliza de manera clara y concisa cuáles son los ejes que se deben considerar dentro esta tipificación.

En términos más actuales, y retomando a Cámara Ramírez y González Pérez (2013) con su idea de *pertinencia*, ellas mencionan que refiere a “la necesidad de que los contenidos de un plan de estudios y métodos educativos se adecuen a las necesidades socioculturales y a las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes” (p. 254). Esta definición, en complemento con lo que propone Vallaeys, (2021) quien considera que la pertinencia “alude a la obligación de las instituciones de educación superior a contribuir al desarrollo del país, sus regiones y comunidades” (p. 222), construye un significado que alude a esta doble cara del concepto, y lo extiende considerando las necesidades sociales a nivel global.

### ***3.2.3 Evaluación del currículum***

Para comenzar, es importante rescatar un evento relevante para la conceptualización del concepto de evaluación: la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe de 1996, donde se tomaron las siguientes sugerencias respecto al proceso de evaluación y medición de la calidad de los resultados educativos:

1. Emplear criterios y métodos que evalúen tanto los resultados como los procesos que los estudiantes siguen para desarrollar diversas competencias.
2. Realizar mediciones a nivel nacional para determinar el nivel de competencia alcanzado, mejorando los sistemas de medición y refinando los instrumentos.

3. Conducir mediciones comparativas en diferentes niveles y establecer análisis regionales de los resultados escolares para estudiar los logros y factores de rendimiento en distintos momentos y contextos educativos.
4. Desarrollar sistemas de indicadores para evaluar el desempeño de las escuelas.
5. Implementar estrategias para mejorar la utilización de la información adoptando formas de comunicar los resultados de las mediciones sobre la calidad educativa. (Tünnermann, 1997, pp. 83-84).

Estas propuestas son importantes ya que representan un primer acercamiento a la conceptualización de la evaluación en el ámbito educativo, además de hacer énfasis en ésta es una herramienta fundamental para monitorear y mejorar la educación en una región en específico. Estas sugerencias, por lo tanto, poseen un enfoque integral que resalta la complejidad e importancia de abordar múltiples dimensiones de la evaluación educativa para garantizar procesos de calidad.

En América Latina se pueden distinguir dos sentidos distintos de las propuestas de evaluación: uno correctivo, otro selectivo (Klein y Sampaio, 1996 en Acosta, p. 129). Al hablar de evaluación correctiva se refiere a una herramienta destinada a detectar los problemas más significativos en el tema de financiamiento de las IES; para el caso contrario, cuando se trata de evaluación selectiva, se está refiriendo a una forma de identificar los elementos de eficiencia de las IES. Es decir, uno va sobre los aspectos deficientes y el otro sobre los aciertos destacables.

A partir del siglo XXI se fue consolidando una “cultura de la evaluación”, según lo reconoce el propio Programa Nacional de Educación 2001-2006. Sin embargo, a la par hubo críticas a los

procesos de evaluación: “Uno de ellos es el número de instancias de evaluación a cubrir por los académicos en términos individuales e institucionales, las cuales, al estar a menudo ligadas al financiamiento, son completadas de manera compulsiva y acrítica, restándole densidad al proceso mismo.” (Díaz Barriga, 2005 en Chiroleu, 2011, p. 641). Es decir que, a pesar de haber avanzado en temas de la promoción a estos procesos evaluativos, aún no se ejecutaban de una manera significativa, ni bajo parámetros críticos.

Posteriormente, María Lobo y Laura González (2012) determinan que la evaluación del currículum debe ser un proceso integral y sistemático en el que participan diversos sectores además del educativo:

La evaluación curricular requiere ser concebida como un proceso permanente de investigación que debe instituirse en forma integral, dinámica, sistemática y de manera deliberada desde el inicio del plan curricular para suministrar validez, confiabilidad y objetividad, además de establecer relevancia, alcance, duración y eficiencia del plan curricular, de acuerdo con las innovaciones que la propia profesión, así como el proceso educativo y social exigen en el momento actual. (p. 91)

Por otro lado, es necesario hablar de la evaluación del currículum, misma que se inserta como algo un proceso cíclico y constante, que, de manera formal e informal, va determinando cuando hablamos de evaluación, “(...) se presenta como un elemento preponderante que va a permitir fortalecer los procesos de planeación en el sector educativo.” (Rueda, 2015, p. 17), de modo que cada proceso de evaluación atienda un nivel específico de conocimiento y competencia, tanto por parte de los evaluadores como de aquellos encargados de diseñar los instrumentos de

evaluación. Además, es necesario un constante enriquecimiento teórico en relación con la práctica misma de la evaluación. (p. 18). La evaluación es el paso previo para definir lo que es calidad en el contexto educativo, y podrá variar según la Institución y los parámetros que establezca para definirla.

Por otro lado, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, entre los diversos aportes que ha hecho a la educación superior, propone cuatro criterios transversales que debe atender la evaluación: la pertinencia, suficiencia, idoneidad, y equidad (COPAES, 2016, p.15). Al respecto, menciona que “Pertinencia y equidad podrían interesar un enfoque ético y de responsabilidad social, no obstante, estos conceptos no son definidos, ni son considerados en ninguna de las categorías de evaluación, como tampoco existe ningún mecanismo para lograr su instrumentalización.” (p. 291)

Ahora bien, Cely y Quiñones (2022) definen a la evaluación como un canal de comunicación: “Es un aspecto esencial en el proceso educativo en la medida en que permite construir canales de comunicación entre estudiantes, docentes, personal administrativo y el sector productivo respecto a las competencias de egreso que se desean obtener.” (p. 153)

A partir de la revisión de bibliografía se puede concluir que los procesos de evaluación son fundamentales ya que garantizan la calidad y pertinencia de los procesos educativos, de modo que los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos del mundo real. “La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo” (Tünnermann, 1997, p. 81).

### ***3.3 Diseño curricular: La construcción de un Plan de Estudios de nivel superior***

Hablar de diseño curricular es fundamental para comprender la manera en que se construyen los planes de estudios, así como los criterios y procedimientos que intervienen. También permite comprender quiénes son los principales actores involucrados en el proceso y las tareas que desempeñan. Si bien hay diversos autores que definen este concepto y proponen diferentes metodologías, cada institución define qué teorías utiliza para desempeñar estas tareas y cómo ajustarlas a las necesidades específicas que el contexto demanda.

De manera inicial, Díaz Barriga destaca que el diseño curricular es una propuesta que responde a problemáticas de carácter educativo, económico, político y social (1985, p. 20), esto derivado de que la educación debe responder tanto a necesidades institucionales como sociales, además de retomar el contexto en el que se desenvuelve y que influye sobre el currículo.

José Antonio Arnaz añade que es importante que exista un orden y continuidad en todo lo referente al currículum y su desarrollo, por lo cual propone cuatro etapas fundamentales para tal tarea: los procesos de elaboración, instrumentación, aplicación y evaluación (1990, p. 13), de modo que el proceso se resume en un ciclo de análisis y modificaciones constantes siguiendo los resultados de su aplicación y evaluación.

Por otro lado, Gimeno Sacristán (1991) hace una serie de propuestas relevantes sobre la conceptualización y la práctica del diseño curricular, partiendo de la idea de que este proceso “tiene que ver con el momento de prever el desarrollo o realización de la enseñanza”. (p. 340), es decir, que responde a una planeación previa al proceso de enseñanza-aprendizaje y posterior su

aplicación. Además, menciona que debe sentar sus bases en determinadas teorías pedagógicas, contenidos pertinentes y de calidad, así como fundamentos filosóficos que respondan a las necesidades de la institución. El diseño curricular, por tanto, debe basarse en “ciertas teorías del aprendizaje humano, principios metodológicos, prever determinados medios, condiciones del ambiente de aprendizaje, etc.” (Sacristán, 1991, p. 340).

Sacristán añade que el diseño curricular es una de las tareas de mayor relevancia para la educación ya que éste implica un trabajo de reflexión y análisis que dé parte de los objetivos de un programa educativo, orientado a la construcción e implementación de un plan de estudios satisfactorio: “la función de diseñar el currículum es una de las facetas más

relevantes dentro del conjunto de prácticas relacionadas con su elaboración y desarrollo, recogiendo los aspectos de orden técnico pedagógico más genuinos, a través de los que cobra forma y queda preparado para su implantación en la práctica”. (p. 339)

Con base en su texto *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (1991) el autor determina ocho ámbitos en los cuales se ve inmersa la práctica curricular: “1. El ámbito de la actividad político-administrativa; 2. El subsistema de participación y control; 3. La ordenación del sistema educativo; 4. El sistema de producción de medios; 5. Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc.; 6. Subsistema técnico-pedagógico: Formadores, especialistas e investigadores en educación; 7. El subsistema de innovación; 8. El subsistema práctico pedagógico”. (Sacristán, pp. 25-30).

Sobre el primer ámbito, Sacristán señala que la administración educativa es una parte esencial para el diseño curricular ya que establece las bases o criterios que rigen esta tarea, así como las políticas que definen la normativa de las instituciones. Si bien, la autonomía de cada institución determina cómo se opera, también es necesario atender al ámbito político-administrativo para construir un plan de estudios: “La administración educativa regula el currículum como se hace con otros aspectos, profesores, centros, etc., del sistema educativo bajo distintos esquemas de intervención política y dentro de un marco con mayores o más reducidos márgenes de autonomía” (1991, p. 25). En el mismo sentido, el segundo ámbito retoma la participación del área administrativa en la gestión del diseño curricular, partiendo de la idea de que cada institución posee ciertas dependencias y áreas responsables de diferentes gestiones académico-administrativas, pues “todas esas funciones las llega a desempeñar la propia burocracia administrativa, cuerpos especializados de la misma, como es el caso de la inspección”. (Sacristán, 1991, p. 26) Son precisamente estas dependencias las que tienen una mayor injerencia en los procesos de diseño curricular, además, Sacristán distingue que, siguiendo el tipo de institución de la cual se trate, será el grado de participación administrativa, o bien, de organismos o agentes externos a las universidades.

El tercer ámbito establece que la estructura del sistema educativo definirá la función social, así como los parámetros que debe atender en el proceso del diseño curricular: “Los niveles educativos y modalidades de educación cumplen funciones sociales, selectivas, profesionales y culturales diferenciadas, y ello se refleja en la selección curricular que tienen como contenido expreso y en las prácticas que se generan en cada caso.” (1991, p. 27). Siguiendo sobre la misma

línea, el cuarto ámbito refiere a los recursos y herramientas que sirven de apoyo para la construcción de un plan de estudios, así como la “forma de ordenar el progreso curricular: por ciclos, niveles, cursos, asignaturas, o áreas, etc.” (Sacristán, 1991, p. 27).

En el quinto ámbito se enfatiza en la importancia de la cultura y la ciencia en el diseño curricular, en tanto que son elementos que influyen de manera directa en la formación del estudiantado, además de que responde a la pertinencia social de los programas educativos. Sacristán destaca dos principales motivos por los que es importante atender a esta parte: “Porque las instituciones donde se ubica la creación científica y cultural acaban recibiendo alumnos formados por el sistema educativo (...) y por la influencia activa que ejercen sobre los mismos” (1991, p. 27).

El sexto ámbito rescata la participación de determinados actores en la parte técnico-pedagógica del diseño curricular, quienes regularmente son docentes o investigadores expertos en los temas curriculares o en las áreas del conocimiento que contempla el programa educativo. Estas personas son las que desempeñan el trabajo de manera sistemática y detallada, dado como resultado la construcción del plan de estudios. Sacristán menciona que “La incidencia de este subsistema técnico suele ser operativa en aspectos más periféricos, dependiendo su influencia de su propia capacidad de respuesta a las necesidades dominantes del sistema educativo y de su ascendiente sobre los mecanismos de decisión” (1991, p. 27). Por su parte, el séptimo subsistema correspondiente a la innovación refiere la necesidad de incorporar ideas, mecanismos y propuestas de carácter actual que sea pertinente a la institución y a los fines que ésta busca. Finalmente, el

último subsistema que conforma esta propuesta teórica refiere a la práctica pedagógica, es decir, a la implementación del plan de estudios.

De este modo, los ocho ámbitos que destaca el autor conforman un sistema complejo que determina la manera en que se desarrolla el diseño curricular, partiendo de los sectores administrativos, sociales, y académicos que influyen en el proceso: “Naturalmente, a través de todos estos subsistemas y en cada uno de ellos se expresan determinaciones sociales más amplias, siendo el currículum un teatro de operaciones múltiples, de fuerzas y determinaciones diversas, al tiempo que él también, en alguna medida, puede convertirse en un terminador de las demás” (Sacristán, 1991, p. 27).

Otra conceptualización que resulta pertinente para la presente investigación es la que hace Dias, (2012), con respecto al proceso de diseño curricular como una proyección utópica de lo que se espera lograr a través del proceso educativo. (p.4), sin embargo, esto no quiere decir que sea un proceso con pocas probabilidades de concretarse, sino que debe considerar los diversos factores que rodean a la institución, así como el contexto de la misma para establecer el proyecto educativo en cuestión y llevarlo a la práctica.

Como ya se ha mencionado en repetidas ocasiones, la educación superior, cuyo objetivo es la formación integral del alumnado que en ella subyace, representa unos de los niveles educativos de mayor complejidad, mismo que deben responder a las necesidades cambiantes de la sociedad, así como a las tendencias y actualizaciones educativas, políticas, campo laboral de las disciplinas, entre otras.

Nos encontramos, pues “en una sociedad donde paradójicamente el factor constante es el cambio; fenómenos como la globalización, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la Sociedad del Conocimiento e Información (SCI) están transformando los espacios educativos, laborales, sociales y culturales donde se desarrolla la persona.” (Nevárez-Zambrano et al., 2021 en De la Cruz, R., Huapaya, Y. A. y Shiguay, G. A., 2022, p. 1499). Para atender dichas cuestiones, es necesario que las instituciones de educación superior cuenten con las actualizaciones correspondientes, mismas que deben atender a metodologías, formatos y modelos específicos con el fin de que el desarrollo del proyecto sea satisfactorio.

Majo (2002) añade a lo anterior que, derivado de la situación cambiante de la sociedad, son tres las necesidades que surgen y que deben atenderse en ámbito educativo: “la de aprender a seleccionar adecuadamente el conocimiento, la necesidad de enfrentar cada vez más rápida la circulación y corta vida del conocimiento nuevo y la necesidad de basar el bienestar no en el consumo de objetos, sino en el consumo de conocimiento”. (Jaillier, 2020, p. 64 en De la Cruz, R., Huapaya, Y. A. y Shiguay, G. A., 2022, p. 1499). El proceso de construcción de un plan de estudios, por tanto, implica una serie de actividades que deben atenderse a las especificaciones del modelo y metodología adecuada. Esto es importante, no solo para el aval de la propuesta de las instituciones, sino para la implementación del Plan de Estudios, mismo que debe cumplir con lo que establece en su fundamentación, cuidando que el perfil de egreso del estudiantado sea alcanzado de manera satisfactoria. Este Plan de Estudios es, por tanto, “un proceso dinámico, flexible, integral y perfectible” (De la Cruz, R., Huapaya, Y. A. y Shiguay, G. A., 2022, p. 1499).

Barrón y Barriga (2017) describen, desde una perspectiva práctico-deliberativa, que el diseño curricular “involucra la opinión, las ideas, los aportes de los docentes (y de otros actores curriculares) desde una visión crítica en torno al saber, saber hacer y convivir, en relación con la educación, el trabajo y la vida” (p. 10).

#### IV. Metodología

Uno de los teóricos que cimienta las bases del actual estudio es Max Van Manen, pedagogo canadiense que destaca por su aplicación de la fenomenología en los procesos educativos, siguiendo tres líneas primordiales: la formación profesional, la epistemología y la fenomenología en la educación. Van Manen destaca el término de “experiencia vivida” (2003, p. 55), el cual refiere a todo aquello que emerge de la experiencia misma, de lo ocurrido, previo a la comprensión o asimilación de lo vivido. La experiencia vivida remite a un hecho que se describe por lo que es, tal cual sucede, por lo tanto, queda exenta de una interpretación totalmente objetiva por el que analiza, ya que, al no haberlo vivido, no es posible que lo comprenda en su totalidad. Dilthey (1985) en Van Manen (2003) menciona que ésta “implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (p. 55).

Van Manen sostiene que la experiencia vivida debe comprenderse “en tanto experiencia pasada” (2003, p. 56), de modo que situar a la experiencia vivida en una temporalidad pasada explica por qué una interpretación objetiva y completa no es posible a partir de esta experiencia “la experiencia vivida es siempre de algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad (...) la experiencia vivida implica la totalidad de la vida” (Van Manen, 2003, p. 56).

No obstante, partir de la experiencia vivida para analizar un proceso educativo es pertinente en el sentido que se puede acceder a una realidad, a un hecho que, si bien está en un pasado inmediato, refleja una situación real, sin censuras ni interpretaciones previas. La experiencia vivida

aprehende la esencia de lo sucedido, dando cabida a una investigación fenomenológica: “La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica.” (Van Manen, 2003, p. 56).

Ahora bien, la fenomenología, al remitir al “análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia” (Fuster, 2019, p. 204) considera de manera necesaria apegarse a la vivencia experiencial y desde ahí comprender el fenómeno. En el mismo sentido, Villanueva (2012) menciona que “la reducción fenomenológica es otro proceso céntrico del método fenomenológico” (p. 48, citado en Fuster, 2019, p. 204). Y dicho proceso corresponde a la identificación y descripción de las particularidades de las experiencias de modo que sea posible comprender, desde lo subjetivo, el porqué de las experiencias. (Fuster, 2019, p. 204).

Al respecto, Van Manen añade que el objetivo de la fenomenología es “transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p. 56). Por tanto, investigar desde la fenomenología da apertura a la creación de un vínculo entre la experiencia vivida plasmada en un texto y la individual, correspondiente al lector.

Ahora bien, considerar un enfoque fenomenológico en el campo educativo es de gran interés ya que hace posible una comprensión más profunda de los fenómenos educativos, centrándose en experiencias reales que dan paso a la creación conexiones entre experiencias, así como el desarrollo de un pensamiento de profundo análisis que lleve a las personas interesadas en una comprensión profunda del mundo y de la educación. Además, al tratar de la educación es

pertinente voltear a ver otros enfoques que den paso a un proceso de investigación con sentido humano. Van Manen destaca que las “ciencias humanas fenomenológicas persiguen un objetivo muy importante: “Volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo” (2003, p.58).

Este contacto del que habla Van Manen supone una mayor profundización en la investigación. Además, contempla una escisión en cuanto a los métodos tradicionalmente adoptados por las ciencias, para dar paso a un proceso de mayor reflexión e interpretación. Otro elemento imprescindible al momento de hablar de experiencia vivida es la presencia del lenguaje como canal de comunicación y expresión de aquello que se recupera de los eventos. El lenguaje como una herramienta directa de la experiencia vivida, que logra plasmar en algo tangible aquella esencia que se recupera. Van Manen menciona que las epistemologías se han visto modificadas derivado de la idea de que “la comprensión y la aceptación de que la experiencia vivida se encuentra impregnada de lenguaje” (2003, p. 58).

Precisamente a este aspecto del lenguaje es que se hace referencia cuando se habla de la reducción de la experiencia a su esencia, ya que el lenguaje da paso a una comprensión y análisis de mayor profundidad y objetividad, partiendo de un elemento subjetivo tal cual son los fenómenos en sí.

Van Manen habla, además, de una fenomenología hermenéutica, la cual tendrá la tarea de recopilar y describir las experiencias recabadas. “En tal sentido, la fenomenología nace de la realidad educativa; desde la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa como internamente (análisis de la conciencia” (Van Manen, 2003 en Fuster, 2019 p. 206).

Al respecto, menciona que una problemática latente en los estudios fenomenológicos es que se tienen demasiados conocimientos previos al mismo, los cuales influyen notoriamente en la manera en que se interpreta la experiencia: “nuestros conocimientos previos basados en el “sentido común”, nuestras suposiciones, presunciones y el conjunto de conocimientos científicos existentes, nos predisponen a interpretar la naturaleza del fenómeno antes incluso de que nos planteemos la importancia de la cuestión fenomenológica” (2003, pp. 66-67).

**Descripción de los participantes:** Comisión de Diseño, Evaluación, Seguimiento y Actualización Curricular de Unidad Académica de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP: Conformada por 10 integrantes de la planta docente del colegio, 6 mujeres y 2 hombres. Sin embargo, dadas las particularidades del contexto en el que se desarrolló la investigación, sólo se recuperaron seis entrevistas.

Cabe añadir que se conserva el anonimato de las personas que participaron en esta investigación por temas de protección de datos.

**Tipo de estudio:** Fenomenológico

Siguiendo a Vincenzo Costa “(...) una investigación fenomenológica es abierta, requiere de permanentes correcciones intersubjetivas en el seno de la comunidad científica” (Costa, 2018, p.13). Es decir, este enfoque evidencia el carácter subjetivo de la educación, mismo que tiene influencia de las Humanidades. Es interesante entender el pensamiento de Costa ya que propone, con base en un estudio fenomenológico, hacer una reconstrucción de lo que conocemos sobre los procesos educativos, con el fin de comprenderlos desde una perspectiva epistemológica-

fenomenológica y ontológica. Además, destaca el carácter cambiante de la investigación, ya que se está trabajando con personas y experiencias que recuperan desde diferentes percepciones, creando realidades alternas que dan una explicación específica de las vivencias narradas. Por su parte, Max Van Manen reconoce que “el proyecto de la reflexión y explicación fenomenológica es efectuar un contacto más directo con la experiencia tal y como se ha vivido” (2003, p. 95), lo cual recupera la idea de experiencia vivida como una vivencia pura, y sin influencias de miradas previas a la investigación.

Partiendo de la propuesta de Van Manen, se analizó la “experiencia vivida” por un grupo de docentes que conforman la comisión de diseño curricular en el proceso de rediseño curricular del programa de Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP. La pertinencia de trabajar bajo este enfoque radica en la necesidad de comprender el proceso desde la acción individual y grupal de los involucrados partiendo de la interpretación de los fenómenos que experimentan, además de analizar las condiciones bajo las cuales ocurren.

**Alcances de la investigación:** Investigación (interpretativa) explicativa-descriptiva, ya que “su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables”. (Sampieri, 2014, p. 95) por consiguiente, este trabajo describió la experiencia vivida en el proceso de rediseño curricular e identificó los desafíos que se desencadenaron a partir de las condiciones bajo las cuales se desarrolló el proyecto. “Las investigaciones explicativas son más estructuradas que los estudios con los demás alcances y, de hecho, implican los propósitos de éstos (exploración, descripción y correlación o asociación); además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.”

(Sampieri, 2014, p. 96). En este sentido, es importante precisar que este alcance permitió explorar de manera detallada el proceso de rediseño curricular, de modo que permitió entender el porqué de las experiencias narradas por la comisión, así como las implicaciones que tienen en su desempeño.

**Método:** Fenomenológico hermenéutico

Van Manen (2003) destaca la importancia de interpretar los fenómenos y experiencias vividas de las personas que participan de la investigación, con el fin de comprender su esencia: “Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros, al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos.” (Van Manen, 2003, p. 56). De ahí que la fenomenología sea considerada por Van Manen como un “estudio de las esencias” (p. 59).

Por otro lado, es imperante atender a un método fenomenológico hermenéutico dado que la descripción de la experiencia vivida requiere también de una interpretación, trabajo que desarrolla quien investiga. De ahí que el enfoque hermenéutico tenga sus bases en la interpretación y, en palabras de Farfán, et. al. (2023), sea “el arte en la que el discurso del sujeto en estudio brinda información sobre el fenómeno teniendo en cuenta la validez con una mirada holística sobre la realidad observada.” (p. 4068).

Además, partir de este método aseguró un trabajo de análisis e interpretación más detallado, partiendo de la realidad, opiniones y conclusiones argumentadas que les dan veracidad a los hallazgos. Dilthey (2000) sistematiza la aplicación de este método a través de una “fórmula hermenéutica” (Farfán, 2023, p. 4068) la cual tiene sus fundamentos en tres momentos en la

investigación: “la captura de las experiencias, su transformación hacia expresiones y la comprensión de la experiencia como un elemento de la realidad.” (Farfán, 2023, p. 4068).

Por su parte, Van Manen (2003) también propone una sistematización del método a través de una serie de etapas de la investigación, la cual resultó útil por la flexibilidad que determina. Se trata de seis actividades o etapas de investigación que considera pertinentes en un estudio fenomenológico hermenéutico:

- 1) Elección del fenómeno a estudiar: Delimitación y justificación del tema. Proceso a través del cual se indaga sobre la experiencia o fenómeno a estudiar. Se sugiere una total concentración sobre el objeto de estudio para lograr acceder a una comprensión real. Además, se hace hincapié a estar abiertos a una diversidad de interpretaciones y realidades que modifiquen el sentido y entendimiento del fenómeno,
- 2) Investigación de la experiencia y conceptualización del fenómeno: Esta segunda etapa considera necesario establecer una reconexión con la experiencia vivida, con el fenómeno que representa el objeto de estudio, de modo que se omitan los conocimientos e interpretaciones previas para resignificar el sentido del fenómeno. Esto refiere a dejar de lado lo que se sabe al respecto para mirar desde una perspectiva de mayor profundidad el problema que interesa. Es importante también omitir conceptos previos con el fin de que haya una apertura real a lo vivido,
- 3) Reflexión sobre aspectos específicos del fenómeno: Un proceso reflexivo desde el enfoque fenomenológico exige una profundización y significación especial de la experiencia. Busca dilucidar aquello que parece ser invisible para la percepción del investigador.

- 4) Descripción del fenómeno a través de la escritura: Una vez completados los procesos anteriores surge la necesidad de materializar de alguna forma lo asimilado mediante la reflexión, resultando el discurso escrito como una herramienta adecuada para tal trabajo.
- 5) Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él: Esto indica que se debe mantener una actitud neutral y objetiva al respecto del objeto de la investigación, cuidando las conclusiones e interpretaciones que se hagan, para no caer en especulaciones.
- 6) Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo: Es decir, que se tenga claridad en todo momento cuáles son los objetivos que persigue el estudio.

(pp. 48-53)

Al respecto, Fuster (2019) destaca que este método da valor a la experiencia vivida. Además, menciona que “en investigaciones cualitativas se aplica este tratamiento contribuyendo en la indagación de los hechos o fenómenos de estudio en el ámbito social; así también para recolectar datos se hace uso de la entrevista y la observación.” (Fuster, 2019, en Farfán, 2023, p. 4070). En otras palabras, se está hablando de una comprensión e interpretación de la experiencia.

**Instrumentos:** El instrumento principal fue la entrevista desde una mirada fenomenológica-hermenéutica y etnográfica, las cuales sirvieron para recolectar las vivencias de las personas de la Comisión. Un instrumento secundario fueron los diarios de campo, los cuales se fueron construyendo a partir de momentos clave en el proceso, tales como reuniones, pláticas personales y pequeñas interacciones que se tuvieron con diferentes personas implicadas.

Se determinó el uso de la entrevista-hermenéutica ya que ésta “consiste en mantener la cuestión del significado del fenómeno abierta, y mantener a su vez, para sí mismo y para la persona entrevistada, la orientación hacia la sustancia de aquello que se está cuestionando (...) De este modo, el entrevistado se convierte a su vez en el coinvestigador del estudio” (Van Manen, 2003, p. 116). Esto es importante ya que, al involucrar a los participantes en el tema de investigación, se dio paso a una reflexión más profunda sobre sus experiencias, además de que se aseguró un interés genuino al momento de realizar la entrevista. Las personas entrevistadas asumieron el rol protagónico, al mismo tiempo que se adueñaron de la narración.

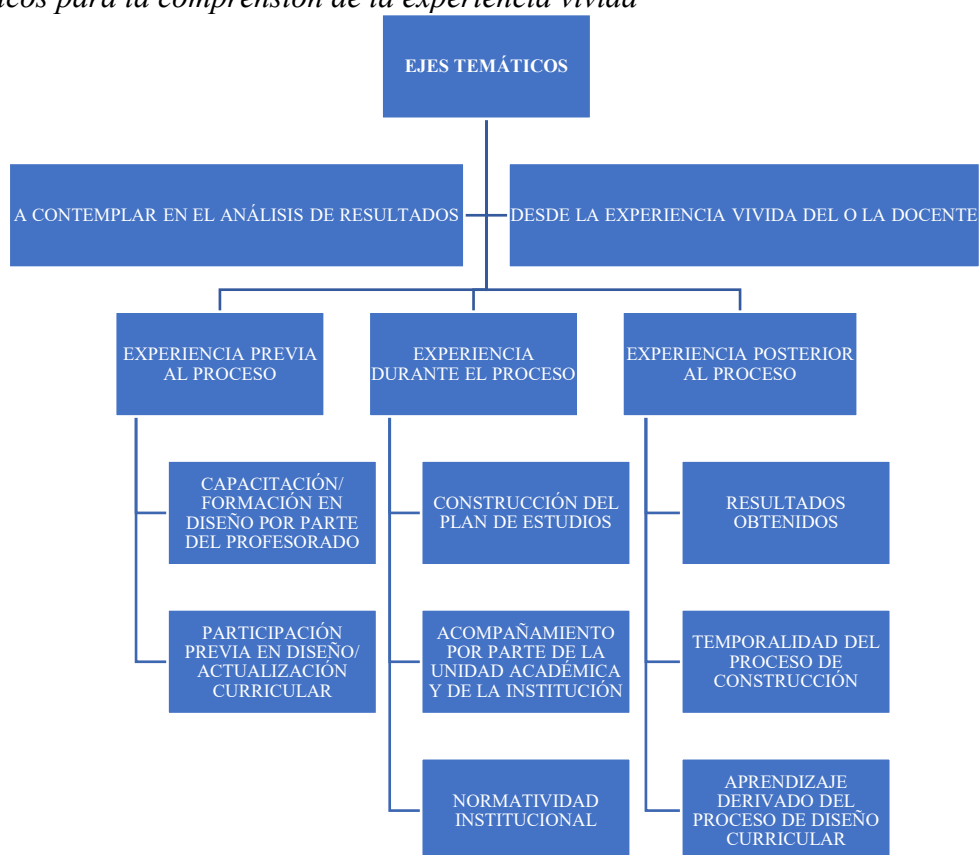
Por otro lado, también se tomaron algunos aspectos de la entrevista de historia oral, propuesta por Grele en Garay (1999), la cual se define como una “narrativa conversacional”, o bien, un proceso comunicativo que se da a través de una conversación entre dos sujetos: la persona entrevistadora y la persona entrevistada y, a través de este elemento, se crea una “narrativa por la forma de exposición- el que se cuenta, relata o narra la historia” (p. 85). Este tipo de entrevista fue de gran utilidad para la investigación dado su corte cualitativo, y la necesidad de recuperar las experiencias vividas por la Comisión de manera natural y fluida. El permitir que las personas que conforman la Comisión contaran su historia bajo esta técnica de recolección de información, les permitió hablar con tranquilidad e interés. De tal modo, que se lograron recuperar las experiencias vividas y percepciones de los informantes sobre el proceso de rediseño curricular.

Siguiendo a Van Manen, las entrevistas se desarrollaron a partir de “temas” o “estructuras de la experiencia” (2003, p. 97), idea que define el autor como “la experiencia de lo que es central, significativo o importante” (2003, p. 105), si bien, la idea de tema no busca simplificar o categorizar

los elementos que integran la investigación, sí permite comprender la composición de la experiencia vivida. En este sentido, las entrevistas siguieron tres ejes temáticos que facilitaron la comprensión de la experiencia vivida: Experiencia previa al proceso, experiencia durante el proceso y experiencia posterior al proceso (ver figura 2):

**Figura 2**

*Ejes temáticos para la comprensión de la experiencia vivida*



Elaboración propia

Las entrevistas, por tanto, fueron dirigidas en torno a temas relacionados a las dificultades, oportunidades y sugerencias correspondientes al proceso que se está llevando a cabo. Al respecto de la entrevista de historia oral, ésta considera tres elementos fundamentales en su aplicación, de

los cuales dos son externos y uno interno, elemento que también se vio plasmado en las entrevistas realizadas:

El interno se refiere a los signos y a sus interrelaciones; es decir la relación de la palabra o signo con las otras palabras. (...) El segundo aspecto es el que se desprende de la relación entrevistado-entrevistador. Esta interrelación se dice que implica una forma perfectamente estructurada que si se estudia detenidamente revela perfectamente que forma de comunicación se está dando en la entrevista y qué tipo de comunicación se está transmitiendo. Esto compete al ámbito de la performance que nos remite a las circunstancias y contexto en que se está dando la entrevista. (...) El tercer aspecto, más abstracto y, por eso mismo, más difícil de evaluar y menos estudiado, corresponde a quien se dirige el entrevistado. El que cuenta su historia no sólo habla para sí mismo, para el que pregunta, sino también habla, a través del entrevistador, para una comunidad más amplia a la que le explica su propia visión de la historia. (Garay, 1999, p. 85).

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de mayo y agosto, esto como resultado de la agenda de las personas informantes, así como de los procesos académico-administrativos de la institución. Además, existió un factor externo que influyó en la disponibilidad del profesorado en cuanto a tiempos y disposición para su participación en la investigación. Se trató de un paro estudiantil, que tuvo una duración de más de un mes, lo cual retrasó considerablemente los diferentes procesos de la universidad.

Se dispuso de un espacio privado y cómodo para llevar a cabo las entrevistas, y, con una carta de consentimiento previamente firmada, se grabaron y transcribieron cada una de las entrevistas realizadas, mismas que tuvieron las siguientes duraciones:

- Entrevista 001: 1:00:05 minutos
- Entrevista 002: 42.29 minutos
- Entrevista 003 57:15 minutos
- Entrevista 004 1:45:30
- Entrevista 005 41:35
- Entrevista 006 22:52

En complemento a las entrevistas, se estuvieron llevando a cabo diarios de campo de algunas de las reuniones de trabajo y socialización de la Comisión, así como de las explicaciones que brindó una de las integrantes de la Comisión sobre los trabajos realizados y los resultados obtenidos. En este sentido, y siguiendo un enfoque sociológico, Bonilla y Rodríguez en Alejandro Martínez (2007) definen los diarios como una herramienta que “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.77). Estos diarios de campo se crearon a partir de la técnica de observación, la cual es “una técnica de investigación de fuentes primarias, que como ya vimos necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica)”. (Martínez, 2007, p.77).

Posteriormente, y siguiendo a Van Manen, se desglosaron las tres aproximaciones para determinar los aspectos temáticos en un estudio fenomenológico a partir de las transcripciones

obtenidas de las entrevistas: “1) La aproximación holística o sentenciosa; 2) la aproximación selectiva o marcaje; y 3) la aproximación detallada o línea a línea”. (2003, p. 110-111). La primera refiere a la determinación de significados o conclusiones generales de la información recabada, mismas que pueden ser variables según la mirada que se le dé, esto sin afectar el grado de veracidad. La segunda conlleva a la selección de frases que destaquen por encaja en determinados temas, y estos se van agrupando según su contenido y significado; La tercera requiere una lectura detallada de la información recabada, preferentemente sistematizada por frases, que permita llegar a conclusiones más específicas de lo que se recupera.

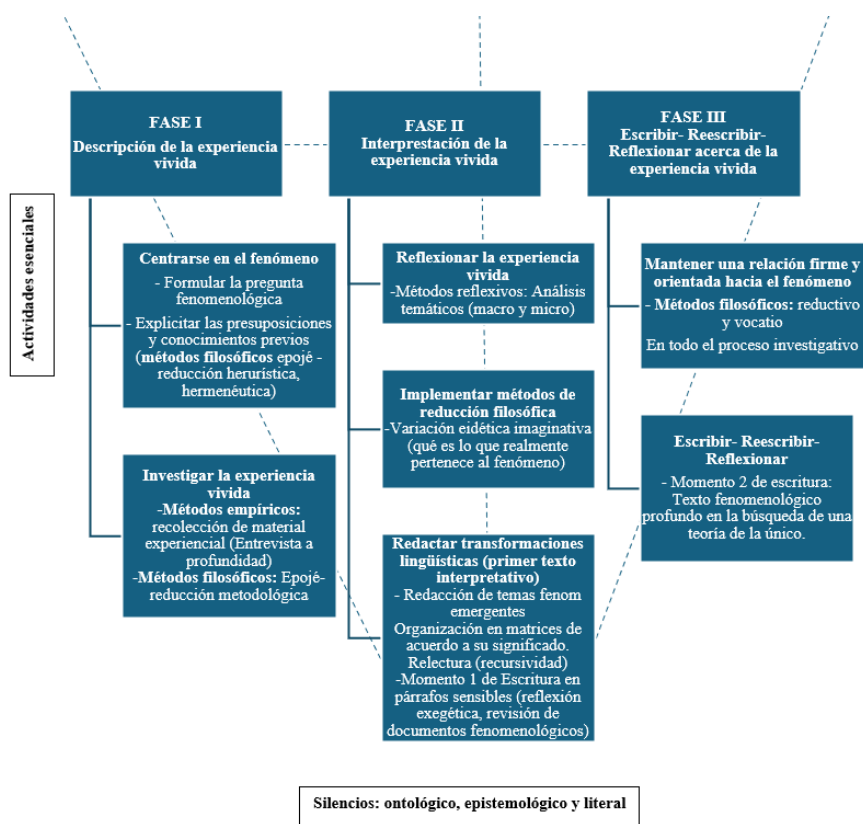
Ahora bien, el proceso que a continuación se desempeñó fue atendiendo a las necesidades de los objetivos de la investigación, de modo que no se siguió una metodología rigurosa o preestablecida, además de que los estudios de tipo fenomenológico-hermenéutico no lo permiten. González (2022) resume en la siguiente figura las tres fases que establece Max Van Manen para llevar a cabo una investigación de corte fenomenológico-hermenéutico. Sin embargo, es pertinente recalcar que sólo se trata de propuestas metodológicas-filosóficas que se adaptan a las necesidades del objeto de estudio. En este sentido, los métodos de reducción filosófica que representan las herramientas de análisis e interpretación fueron variables según lo que buscaba la investigación.

En un primero momento de análisis se trabajó a partir de la implementación de una “epojé-reducción hermenéutica”, como método de reducción filosófica, la cual consiste en “Dejar a un lado dogmas y prejuicios, ponerlos entre paréntesis en actitud de apertura hacia el fenómeno. No es ignorarlos, al contrario, se explicitan todos los supuestos previos para luego ponerlos en paréntesis.” (González, 2022, p. 112). Esto fue con la finalidad de dar una primera mirada a los

fenómenos recuperados, misma que debía estar exenta de toda la información que se adquirió previamente a la interacción con la comisión, con el fin de comprender la naturaleza de la experiencia vivida. A continuación, se presenta un esquema del método fenomenológico hermenéutico que propone Max Van Manen según la interpretación que le da González (2022). Esto es importante ya que permite visualizar cuáles fueron los elementos que se recuperan en la presente investigación y en qué fase los sitúa el autor:

**Figura 3**

*Esquema del método fenomenológico hermenéutico De Max Van Manen*



A partir de esta “*epojé-reduccion hermenéutica*” se dio paso a las primeras “transformaciones lingüísticas” (Van Manen, 2003, p 113), referentes al proceso de escritura de las experiencias e interpretaciones recuperadas, siguiendo un enfoque hermenéutico y creativo. En esta parte fue importante atender a todas las percepciones que se recuperaron de las experiencias de las personas participantes. En este sentido, estas “transformaciones lingüísticas” se construyeron siguiendo los cuatro temas existenciales que propone Van Manen: La espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la relacionalidad (2003, p. 119). a través de las cuales se elaboró una matriz de cómo experimentan estos cuatro temas cada una de las personas que integran la Comisión.

A continuación, siguiendo la Fase III que determina Van Manen, se procedió a hacer una segunda interpretación de las experiencias recuperadas a partir de la “*vocatio*”, la cual refiere a “Acercarse a la escritura fenomenológica dejando que las cosas hablen por sí mismas (en este caso el discurso). Es ir más allá de significados cognitivos, es expresar el sentir del otro a través de la palabra escrita.” (González, 2022, p. 112). Finalizando con un texto final a través de una transformación lingüística que concluyó con los hallazgos más representativos a partir de un “texto fenomenológico profundo en la búsqueda de la teoría de lo único.” (González, 2022, p. 111).

## V. Reflexión

### 5.1 Experiencia Previa Al Proceso De Rediseño Curricular

Es importante comprender cómo fue la experiencia previa al proceso de rediseño curricular para identificar los elementos que intervinieron en la conformación de la Comisión de Diseño, Evaluación, y Seguimiento Curricular de Unidad Académica (CDESC/UA), así como las características de la planta docente que fue seleccionada para tal actividad. Además, revisar los hechos previos evidencia elementos que, de inicio, marcaron la dinámica de trabajo, así como las necesidades y los aciertos del inicio del proyecto curricular. Siguiendo las vivencias narradas, se muestra una experiencia previa llena de incertidumbre, por la ambigüedad en los protocolos de integración de la Comisión y en el planteamiento del proyecto. Sin embargo, también se reconoce que sí existió alguna estrategia y planificación en la conformación final, misma que permitió tener diversidad de perfiles y experiencia previa en proyectos de este tipo por parte del profesorado.

Para comenzar, uno de los temas que destaca en la narrativa de la CDESC/UA son los ***Criterios de conformación de la Comisión***. Este proceso fue el primer paso del rediseño curricular, mismo que, según los testimonios, no respondió como tal a criterios específicos. Siguiendo las experiencias expuestas, al momento de integrar la Comisión, durante el primer semestre del año 2023, la persona responsable de la Coordinación de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica se dio a la tarea de invitar a la planta docente de este programa a integrarse, sin embargo, al no tener la respuestas esperada, y con el fin de atender a la solicitud de las instancias correspondientes, se hizo la invitación de manera personal al profesorado que resultó ser idóneo para tal actividad, considerando, de manera implícita, características como la diversidad de edades,

experiencia, líneas de investigación e incluso categorías como docentes al interior de la Universidad, de modo que se le dio la oportunidad a personas que podían tener menos de un año de contratación hasta más de 20 años: “me pareció interesante desde el inicio observar como la comisión tenía justamente miembros... jóvenes, entonces dije, (...) sí, le entro, me sumo ahí y vamos a proponer cosas diferentes” (Participante 2, 26 de mayo de 2025).

La Comisión se caracterizó por la diversidad. Esto, a su vez, dio oportunidad de que todas las voces expusieran sus necesidades según las diferentes vivencias. Además, esta conformación del equipo de trabajo tuvo una recepción positiva al interior de la Comisión, ya que su carácter diverso fue considerado una fortaleza de trabajo:

Yo estoy fascinado porque es el *Dream Team*. Si (...) a mí me hubieran dicho arma la comisión, yo no lo hubiera armado tan bien como lo armaron. ¿Por qué? Porque bueno, y un día lo expresó cuando a la pobre N4 la arrinconaron: “¿por qué no estamos nosotros?” Les dice: “Colegas, yo los invité y todo el mundo se dio la vuelta y nadie dijo nada, ¿no? Entonces, pues agarré a los todoterrenos”. (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Sin embargo, como todo proceso de selección, generó inconformidades en el resto de la planta docente. Si bien, algunas de las personas entrevistadas mencionan que existió una convocatoria abierta para integrarse al proyecto, otras dicen que no la hubo. Esto indica que, si se emitió tal convocatoria, el tiempo para darle la difusión y seguimiento fue corto. Además de que el periodo definido para la conformación de la CDESC/UA fue limitado, y la responsabilidad de entregar los nombres finales de la Comisión fue de la persona encargada de la Coordinación de la licenciatura.

Al respecto de esta diversidad, algunos de los testimonios recalcan la falta de equilibrio entre áreas de conocimiento. La Comisión refirió que este programa educativo se caracteriza por estar conformado por cuatro áreas: Lingüística, Literatura, Comunicación y Didáctica (Participante 1, 21 de mayo de 2025; Participante 3, 26 de mayo de 2025; Participante 4, 11 de agosto de 2025). Sin embargo, en las mismas entrevistas se hace énfasis en la necesidad de más contrataciones, ya que la carencia de docentes limita la oferta académica y, en este contexto, influyó en el proceso de rediseño curricular ya que, al haber pocas personas en determinadas áreas, fue más difícil integrarlas en el proceso: “no hay un equilibrio entre las cuatro áreas de la carrera, que son Lingüística, Literatura Didáctica y Comunicación, entonces, en su momento fue así como que se conformó.” (Participante 6, 15 de agosto de 2025).

De las diez personas que integraron la Comisión, dos fueron del área de Lingüística, una del área de Comunicación, tres del área de Didáctica y cinco de Literatura. Si bien, algunos de ellos colaboran en dos o más áreas, sus principales líneas de especialización van sobre tales temáticas. Las interrogantes de la CDESC/UA surgieron del enfoque que podría tomar el proceso de rediseño curricular al no contar con una cantidad equilibrada de personas de las cuatro áreas, especialmente la de Lingüística, que sólo responde a las decisiones de dos personas y se trata de la disciplina central de la licenciatura:

Todos los que están entrando a la Comisión pues son maestros del área de Literatura, cuando la licenciatura es Lingüística y Literatura Hispánica. Entonces, al menos ahí, tendría que haber un equilibrio en términos de los integrantes que... integran la Comisión para que haya un

balance (...) para saber hacia dónde va a ir esta licenciatura y cómo se va a ir construyendo. (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

La conformación de la CDESC/UA fue un proceso que tuvo diferentes reacciones en la planta docente del programa educativo. No obstante, según las entrevistas, parece haber un plan estratégico a través del cual se construyó. Además, una experiencia que se rescata de manera general, es que detrás de este proceso existió un llamado “pacto silencioso” (Participante 3, 26 de mayo de 2025) en el que, las personas seleccionadas, accedieron a integrarse a la comisión sin hacer preguntas sobre quienes más formarían parte o cuáles fueron los motivos de la invitación. Probablemente por la inconformidad que este proceso traería consigo, o bien, por el mismo sentimiento de pertenencia que desarrollaron al formar parte de este grupo.

Con respecto a las *Experiencias previas relacionadas con el diseño curricular*, algunas personas de la Comisión destacaron su participación en las actualizaciones curriculares anteriores, correspondientes a los años 2016, 2009 y 2002. Esto les permitió contar con referentes sobre las metodologías, obstáculos y oportunidades que podrían surgir. Por otro lado, están las personas que no habían participado antes en un proyecto de tal índole, sin embargo, comentaron que esto permitió darle un sentido diferente a lo que se estaba llevando a cabo: “me dio un poco de miedo también porque había términos, cuestiones como dices que no... vaya, estudiando Lingüística y Literatura Hispánica no te las enseñan, (...) sí fue un reto porque nunca había estado en un proceso así (...) me tuve que poner a leer por mi cuenta.” (Participante 2, 26 de mayo de 2025).

A partir de un primer acercamiento por parte de la Comisión al proceso de rediseño curricular, definieron que la base de este proyecto serían los planes de estudios anteriores y que se

estarían tomando como referente las actualizaciones efectuadas durante el periodo de vigencia del plan de estudios, es decir, las últimas modificaciones de programas de asignatura, enfoques, bibliografías, metodologías, etc. ya que estos pequeños cambios forman parte de un proceso de evaluación constante del plan de estudios actual: “Desde la última actualización a la presente, las y los colegas van haciendo pequeñas adecuaciones, modificaciones, y lo que queríamos ahí también hacer era incorporar estas observaciones para que el plan de estudios... pues... no tomáramos como base el de hace 8 o 10 años.” (Participante 5, 13 de agosto de 2025).

Ahora bien, aquellas personas con experiencia en procesos curriculares, mencionaron que los proyectos previos en los que participaron fueron demandantes, tanto intelectual como emocionalmente. Una de ellas narra lo siguiente: “(...) fue una experiencia amarga, y dije no quiero volver a pasar por eso, porque finalmente no es personal, o sea, es mi vocación, son cosas que me apasionan.” (Participante 3, 26 de mayo de 2025). Es decir, la participación en estas actividades ha respondido a un interés propio, ya que en el proceso surgen problemáticas ajenas a la tarea en sí. Además, con las decisiones institucionales de los procesos previos, se obtuvieron resultados con muchas áreas de mejora. La premura de entregar los productos solicitados, los cambios institucionales, estatales y federales de la política educativa, así como las necesidades sociales que están en constante evolución, dieron como resultado que la planeación de proyectos anteriores no fuera del todo favorecedora. (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

No obstante, la línea curricular no responde a sus intereses ni a su formación. Además, la decisión de algunas personas en participar en este proceso respondió a vivir esta experiencia por última vez y hacer propuestas significativas al escenario educativo que se vive en la actualidad:

“Fue como la última y nos vamos. O sea, porque, claro, mi sensación, en 2016... me quedó una sensación un poco amarga, porque incluso se dieron ciertos... como roces desventurados. Hay gente que no distingue lo personal de lo académico.” (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Por lo tanto, derivado de la participación en el proceso actualización de planes de estudios anteriores, se adaptaron dinámicas de trabajo. Además, la incorporación de docentes de reciente ingreso que no contaban con esta experiencia, permitió tener nuevas miradas sobre la temática, además de influir en su formación profesional. Formar parte de este proyecto fue un reto significativo para la Comisión. Surgieron inseguridades y dudas al respecto del desempeño que pudieran tener en el proceso. Sin embargo, también hubo iniciativa propia de investigar y empaparse de los temas que consideraban importantes.

Si bien, en las actualizaciones pasadas hubo inconsistencias y acciones apresuradas que hicieron que todo el trabajo se modificara en un tiempo muy corto, en esta propuesta, la CDESC/UA esperaba una dinámica diferente, ya que se contaba con un conocimiento más amplio sobre las necesidades de la licenciatura además de que eran conscientes de que un plan de estudios va cambiando de manera informal en la práctica.

En el mismo sentido, un factor importante en este proyecto fue la ***Formación y antecedentes como parte de la planta docente del Colegio*** de cada uno de los integrantes de la Comisión. Es decir, las experiencias y aprendizajes obtenidos de la labor docente que les brindaron las herramientas para el desempeño dentro de la Comisión.

Lo que más destaca en este tema es la identificación por parte de la CDESC/UA de las necesidades del alumnado y su proceso de aprendizaje: “(...) he percibido bastantes problemáticas en los estudiantes justamente en el tema de la lectura, de la redacción (...) creo que ya no podemos enseñar la redacción, la lectura, la Literatura de la misma manera, o sea las generaciones han cambiado” (Participante 2, 26 de mayo de 2025). Estas situaciones captadas desde la práctica docente desempeñaron un papel importante al momento de plantear las necesidades del plan de estudios actual, así como los focos rojos que debería atender el rediseño.

Por otro lado, al tratarse de una Comisión conformada por docentes de diferentes áreas y generaciones, demostraron contar con experiencias en diversos sectores como el laboral, tendencias actuales en Lingüística y Literatura, así como en el diseño curricular de los planes de estudios anteriores. Aunado a esto, al estar en contacto con el alumnado de los diferentes semestres de la carrera, les fue posible identificar las diferentes líneas que sigue el mercado laboral, y cómo estas influyen en la propuesta curricular vigente.

Entonces, estos conocimientos previos y experiencias sirvieron en el desempeño de la Comisión, pero también en el desarrollo de una visión crítica de los requerimientos por parte de las dependencias institucionales: “Yo llevo... 25 años sobreviviendo (...) la primera vez que me pusieron un proyecto... hay que pedir dinero federal y todo, y hay que aprender cómo hacer todos estos formularios... Pues no lo sabía, lo primero que fui a buscar... un glosario, porque ni las palabras que había ahí entendía.” (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Otro aspecto a destacar en la experiencia previa al rediseño curricular son las *bases teóricas o fundamentación del proyecto*, mismas que tuvieron falta de precisión desde el planteamiento del

proyecto por parte de las instancias universitarias, hasta su desarrollo. Si bien, la incorporación de docentes a la Comisión fue un proceso gradual, en el que hubo altas y bajas, las diferentes personas que permanecieron en todo el proceso coincidieron en que faltó un planteamiento teórico. (Participante 1, 21 de mayo de 2025; Participante 3, 26 de mayo de 2025; Participante 5, 13 de agosto de 2025; Participante 6, 15 de agosto de 2025).

A partir de las primeras presentaciones de trabajo que realizaron las instancias universitarias: Dirección de Educación Superior (DES) y Vicerrectoría de Docencia (VD), se habló de una flexibilidad en el proceso de rediseño, de modo que fuera posible hacer cambios significativos al plan de estudios. Se presentó un proyecto novedoso que parecía ser una solución a diversas problemáticas del plan de estudios anterior:

Estábamos trabajando en un proyecto de una licenciatura más multidisciplinaria que enfocara, que juntara humanidades con ciencias exactas y todo. (...) Y ese rollo de que hay absoluta libertad y que la dinámica, y que hacer esto dinámico y que mucho del contexto... con el contexto de la experiencia propia... del aprendizaje sobre situaciones concretas (...) Y dije, bueno, pues... coincide. Se me hace que ahora sí hay un modelo pensado. (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

En un primer momento se mostró una planificación que buscaba la integración de las diferentes áreas del conocimiento de toda la Universidad, se trataba de un proceso de enseñanza-aprendizaje transversal, sin embargo, no había teorías ni documentación que sustentara estas propuestas. Ese fue el tema que generó mayores cuestionamientos por parte de la Comisión. Si bien, existían presentaciones de Power Point y formatos preelaborados para su llenado y análisis, no se facilitaban los fundamentos teóricos que dieran sentido al proyecto: “La pregunta medular

siempre fue ¿cuál es el marco contextual? o sea... la teoría resultante, como lo fue en la otra, que fue el constructivismo. Les decíamos: bueno... ¿Qué es?, ¿Ahora qué vamos a hacer?, ¿En qué nos vamos a basar?” (Participante 6, 15 de agosto de 2025).

Aunado a esto, o incluso en consecuencia de la constante solicitud de bases teóricas, la Dirección de Educación Superior presentó el modelo de la Nueva Escuela Mexicana como uno de los fundamentos teóricos centrales del proceso. Un modelo que, si bien considera una serie de criterios que debe seguir la educación en el país, sólo se contemplaba su aplicación hasta el nivel medio superior. Además, al tratarse de un modelo ajeno a la educación superior, el profesorado desconocía del tema: “Es como el coco, no sabemos qué es, no sabemos qué forma tiene o qué requisitos específicos... o si de verdad se iba a incluir como tal en la actualización, o sea, si iba a tener una presencia fundamental (...) pero sí, sí fue como: hay un fantasma que estaba alrededor, pensando que tendríamos que ocuparlo.” (Participante 5, 13 de agosto de 2025).

Junto con la falta de bases teóricas del proyecto, surgió la desconfianza de las actividades que se estaban solicitando. Se trató de un temor de que las tareas desempeñadas no cumplieran las exigencias de la Universidad, aún cuando implican procesos rigurosos. Además, de no contar con una teoría bajo la cual ceñirse: “Y nuestro temor más grande es que de repente vayamos a hacer las cosas y nos dijeran... no, esto no, háganlo de esta manera.” (Participante 6, 15 de agosto de 2025).

De tal forma, la Comisión coincidió en que faltó claridad tanto en la planeación como en la fundamentación teórica. Incluso, aquellas personas que estuvieron en procesos similares de los planes de estudios anteriores, hacían la comparativa de cómo se les brindaron las herramientas teóricas y metodológicas suficientes para su desarrollo. Además, al encontrarse en un proceso con

tiempo limitado, no se tuvo la oportunidad de preguntar con mayor insistencia por estos aspectos. La principal preocupación era entregar en tiempo y forma cada uno de los productos y desarrollarlos de la mejor manera posible con las herramientas que fueron adquiriendo como equipo.

Finalmente, y referente a la *Explicación de las actividades a realizar como integrante de la Comisión*, se menciona que, en un inicio, durante las reuniones de trabajo con las dependencias universitarias, se daban indicaciones y retroalimentación a las tareas solicitadas. Sin embargo, existía la duda de las bases teóricas, los criterios que se estaban siguiendo para este proceso y las formas de evaluar los productos: “(...) nos planteaban un calendario, nos decían qué es lo que tenemos que hacer, pero en ese momento creo que había un poco de incertidumbre sobre quién nos iba a evaluar y bajo qué criterios” (Participante 5, 13 de agosto de 2025).

Llamaba la atención de la CDESC/UA que en las reuniones iniciales se dieron indicaciones, se pidieron nuevos productos y se explicaron, de manera general, cómo atender a las solicitudes, sin embargo, no se brindó material de apoyo o sustento teórico para el uso de la Comisión: “no nos facilitaban el material, o sea, nos explicaban, pero no nos decían, ahí les dejo las diapositivas.” (Participante 6, 15 de agosto de 2025).

A lo largo del avance de estas actividades, fueron aumentando los cuestionamientos de los integrantes de la comisión, principalmente, sobre si se tenía claro lo que estaban solicitando y la forma en que se estaba llevando a cabo el proceso de rediseño curricular: “(...) como que no tenían esa... certeza. Pues sí nos hizo mucho ruido (...) y ya después como que sacaron el (...) problema

diciendo: bueno, más adelante, conforme vayamos avanzando, se irá viendo.” (Participante 6, 15 de agosto de 2025).

De este modo, y recuperando las experiencias de las personas que integran la Comisión, sí hubo ambigüedad en los planteamientos por parte de las dependencias institucionales, además de que no se tomaron en cuenta las características específicas de la Facultad y del programa educativo, es decir, el proyecto estaba descontextualizado. Incluso destacan algunas propuestas y observaciones que no tenían congruencia con la infraestructura de la Facultad ni el resto de características y, al cuestionar esta situación, se daban respuestas con poca claridad indicando que en la marcha se atenderían estos pendientes. (Participante 6, 15 de agosto de 2025).

## **5.2 Experiencia durante el proceso de rediseño curricular**

La experiencia que vivió la Comisión durante el proceso de rediseño curricular estuvo repleta de aprendizajes y desafíos importantes. Partiendo de la dirección que tomó el desarrollo del proyecto, así como las discusiones que fueron surgiendo en el camino, mismo que los llevó a la construcción de un perfil de egreso y un mapa curricular que atendiera las necesidades de la licenciatura. Si bien hubo carencias en algunos aspectos, también destacó la dinámica de trabajo de la Comisión, así como la capacidad de crítica y análisis de los procesos de formación del programa educativo.

Es pertinente añadir que existieron factores externos que tuvieron incidencia en el trabajo de la Comisión tales como protestas estudiantiles, cambios de administración y modificación en la política educativa. El paro estudiantil que tuvo lugar en el periodo de Primavera 2025 fue uno de

los principales eventos que influyó de manera directa en las decisiones de la Comisión y de las dependencias institucionales. Por tanto, es importante examinar los diferentes momentos, así como las temáticas que fueron más significativas para comprender esta experiencia.

De primer momento, la Comisión relata haber tenido una serie de reuniones con la Dirección de Educación Superior (DES) y la Vicerrectoría de Docencia (VD), quienes detallaron un plan de trabajo para el desarrollo del proyecto. Entre las *Instrucciones y actividades solicitadas por las dependencias institucionales*, destacó la implementación de preguntas detonadoras, cuyo objetivo era tener un primer acercamiento o un sondeo de las necesidades de la licenciatura. Este trabajo de reflexión sirvió, además, para detallar algunas de las características del programa, así como elementos de su plan de estudios, de modo que existiera claridad de lo que se tenía vigente. Esto abrió paso a una nueva mirada reflexiva de lo que el programa ofrecía.

Una constante fue la búsqueda de un criterio que definiera hasta qué punto se podía modificar el plan de estudios: “(...) al principio las dudas eran hasta qué punto, (...) o hasta dónde llega una reestructuración, porque estaba esa diferencia entre una actualización y una reestructuración” (Participante 2, 26 de mayo de 2025). Si bien, la Dirección de Educación Superior planteaba ciertos lineamientos y propuestas de trabajo, existía un lenguaje desconocido que generaba ambigüedad en las instrucciones. Sin embargo, al replantear este tema con la DES, la respuesta fue: “podrían ustedes hasta cambiar incluso el nombre de la licenciatura, porque es todo, es de raíz, que se puede modificar siempre y cuando haya una justificación” (Participante 2, 26 de mayo de 2025).

Con el avance del proyecto, la Comisión hizo propuestas importantes en beneficio de la licenciatura, sin embargo, en ese momento se esclareció la dinámica real del proceso, de modo que las restricciones por parte de las dependencias fueron en aumento y el desconcierto de la Comisión apareció: “No, no lo pueden hacer. Pero cuando nosotros pedíamos ese por qué... a nosotros nos resultaba lógico, en términos del lenguaje. No, es que tienen que ser... lo tienen que decir de otra manera.”(Participante 1, 21 de mayo de 2025). Siguiendo las experiencias relatadas, surgieron sentimientos de frustración y cuestionamientos sobre el sentido del rediseño y la congruencia del discurso inicial que daba apertura y flexibilidad al proceso. (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Otro de los temas que generó discusiones fue la manera en que se gestionó un proceso que implicaba el conocimiento de determinadas disciplinas. La licenciatura, como se ha mencionado anteriormente, contempla cuatro áreas del conocimiento: Lingüística, Literatura, Didáctica y Comunicación, sin embargo, en el desarrollo del proyecto se puso en evidencia una metodología que no diferenciaba estas áreas de las del resto de la universidad: “(...) el área de Humanidades no tiene la misma perspectiva y el mismo horizonte que el área de Físico-Matemáticas o el área administrativa.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025). Situación que fue señalada como una problemática derivada de los procesos administrativos en lo que no se consideran los conocimientos necesarios en las disciplinas, generando estas correcciones que, en palabras de la Comisión, estaban poco justificadas (Participante 1, 21 de mayo de 2025), además de propiciar cuestionamientos sobre la funcionalidad de trabajar bajo los mismos criterios con las diversas unidades académicas de la Institución.

En el proceso se atravesaron algunos acontecimientos que incidieron en el ritmo de trabajo de la Comisión. En el 2023 hubo un cambio de gestión al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, lo cual pausó las actividades por unos meses en lo que se reordenaban los procesos internos: “esto se vuelve a retomar con fuerza hasta inicios (...) del primer semestre del 2024, que es cuando empezamos nuevamente a trabajar con más fuerza con otra persona a cargo también como enlace en Vicerrectoría de Docencia y se retoman las actividades con una nueva calendarización.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). También se efectuó el cambio de la persona que tenía a cargo la Dirección de Educación Superior, quien presentó una nueva interpretación del proyecto y generó un diálogo con la Comisión para estar al tanto de los avances efectuados hasta tal punto.

Finalmente, el evento más reciente que marcó un antes y un después en el proceso fue el paro estudiantil, cuyo inicio fue en febrero de 2025, y el cual fue un punto de ruptura, mismo que fue posible contener desde el interior de la Comisión. Sin embargo, al exterior hubo diversas inconformidades, principalmente con las dependencias universitarias: “Eran sesiones a veces acaloradas por ciertas discusiones positivas, pero al final, pues discusiones que te comento, donde, claro, hay que hacer mucha catarsis también, porque hay cosas que causan mucha frustración, pero que ya no dependen ni siquiera de Dirección de Educación Superior, ni de Vicerrectoría de Docencia, ni de nosotros.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

Además, la figura de la administración de la Facultad también fue importante al brindar las facilidades y acompañamiento a la Comisión ante las decisiones y requerimientos de la DES, específicamente por parte de la Secretaría Académica. Otra figura fundamental en el proceso fue la Coordinación de la licenciatura, representada por dos personas diferentes: la primera, encargada

de conformar la Comisión y dar seguimiento a las primeras tareas, y la segunda, que asumió la coordinación en pleno desarrollo y tuvo la responsabilidad de conciliar al interior de la CDESC/UA y atender las tareas de mayor dificultad. Estas figuras, por tanto, sentaron los rumbos que tomaron las *Dinámicas dentro de la comisión*, mismas que, en palabras de las personas entrevistadas, fueron fundamentales para llevar a cabo la actividad.

Por lo tanto, la figura de la coordinación fue una pieza clave para alcanzar los objetivos. En un primer momento se contó con una persona que conocía plenamente los perfiles de cada docente del programa, y que tuvo las habilidades para integrar una Comisión que respondiera a las necesidades del proyecto. Esta persona hizo la gestión del proceso durante ocho meses aproximadamente. Para julio de 2023 se efectuó el cambio de representante (Participante 4, 11 de agosto de 2025), quedando una nueva persona cuyas habilidades de liderazgo y conciliación permitieron una fluidez en las actividades: “(...) la coordinadora ha llevado el proceso muy bien, con una entereza, con una disposición y aparte una apertura para toda la comisión (...) eso ha permitido justamente que la comisión pues vaya llegando a acuerdos.” (Participante 2, 26 de mayo de 2025).

En este sentido, la Comisión en sí misma también construyó relaciones que resultaron en un equipo de trabajo fuerte y en un ambiente de trabajo cordial: “(...) me encanta por la disposición... justo de los profesores para trabajar de esa manera en conjunto.” (Participante 2, 26 de mayo de 2025). Además, la diversidad de perfiles dio apertura a la creatividad e innovación: “(...) para mí ha sido maravilloso, es un *dream*, porque incluso, o sea, eso ha sido lo más bonito. Yo pongo una idea sobre la mesa y esta gente se vuela, ¿no?” (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Cada integrante tuvo un mismo nivel de participación, se tomaron en cuenta todas las voces, sin distinción de antigüedad, experiencia o área del conocimiento: “Y estuvo bonito, por llamarlo de alguna forma, porque intentamos prestar más atención a la gente que ha dado... la gente que se acaba de involucrar, profesoras, profesores de hora clase.” (Participante 5, 13 de agosto de 2025).

La carga de trabajo que tuvo la CDESC/UA fue tal que llegó a tener implicaciones emocionales en parte de los integrantes. Sin embargo, así como hubo cooperación en las actividades académicas, también se destaca el apoyo emocional por parte de algunas personas de la Comisión, lo cual fue clave para que las relaciones se mantuvieran en buenos términos y que el trabajo siguiera su ritmo: “Representó un trabajo... fue un trabajo extenuante. Ya estamos cansados. (...) y también haciendo este ejercicio, porque me tocó con ella, en dos ocasiones, esa descarga emocional. (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

Continuando con los aciertos que destacan los integrantes de la Comisión, el nivel de análisis y la capacidad de problematizar y cuestionar el plan de estudios anterior fue muy importante para identificar áreas de oportunidad con respecto a las prácticas educativas. Además, la diversidad de ideas y experiencias dieron resultados interesantes. Es de resaltarse que en la narrativa correspondiente a temas de la Comisión y su forma de trabajar destacan juicios emotivos con una connotación positiva:

Esta comisión me ha... acogido de una manera que no... conozco a los profesores, fueron mis profesores, profesoras, N6 es mi asesor de tesis desde la licenciatura, N15 ha sido mi compañera en el posgrado, los conozco en los pasillos, dándome clases, pero ahora como equipo de trabajo también. Eso me ha gustado mucho porque uno conoce también a sus colegas (...) también en estos

(...) discursos que tienen sobre la educación, sobre cómo dar clases, sobre cómo les ha funcionado, qué cosas ya no les están funcionando (...). (Participante 2, 26 de mayo de 2025)

Si bien, la disposición de cada persona fue diferente, ya que algunas tuvieron una participación limitada por asuntos personales u ocupaciones adicionales, la Comisión destaca un sentido de responsabilidad, un alto nivel de participación y compromiso, además de un trabajo colaborativo por parte de cada integrante. Las tareas fueron distribuidas entre toda la Comisión, con el fin de facilitar el proceso y, aún con la presión externa de las dependencias, cada una de las actividades se entregaron de manera satisfactoria. (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

Sin embargo, la Comisión detalla que esta dinámica no fue así desde un inicio, sino que se fue construyendo, con una importante influencia de la coordinación, como líder del proceso: “(...) incluso personas que en las primeras reuniones se mostraron antagónicas, entraron y muy rápido asimilaron de qué era esto, ¿no? O sea, sí es de transformar, de intentar cosas nuevas (...)” (Participante 3, 26 de mayo de 2025). También destacaron que hubo momentos de mayor dificultad, por ejemplo, las reuniones de trabajo que llegaban a prolongarse hasta las altas horas de la noche: “(...) nos veíamos de cuatro de la tarde a ocho de la noche... nueve de la noche. A veces ya nos pasábamos a un café hasta las once de la noche. No son horarios muy sanos, pero era por la premura y porque también somos obsesivos en cuanto a nuestro trabajo.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). O bien, la gran dificultad que representaba hallar espacios en común para las reuniones, ya que cada quien contaba con múltiples ocupaciones adicionales a la Comisión.

Derivado de lo anterior, una de las personas participantes destaca que este compromiso no fue homogéneo, lo cual generó controversia en algunos participantes: “Cuando se nos pedía, lo

hacíamos, bueno, no de todos, ¿no? Porque había compañeros que no se presentaban o decían que no tenían tiempo para estar en las reuniones.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025). Este es un punto debatido al interior de la Comisión ya que, al estar conformada por docentes con diferentes responsabilidades institucionales, o categorías, no había un mismo nivel de participación de todas las personas. Si bien, el profesorado hora clase contaba con mayor disposición de tiempo, había docentes que tenían más actividades de investigación, comisiones, clases en posgrado y seguimiento a tesis, por mencionar algunas:

Como docente... uno, en la universidad, pues tienes que dar tus clases. Lo principal. Pero tienes también que atender a otras comisiones, encargos, lo que sea de lo cual uno participe por la vida universitaria. Tienen una... en ciertos casos (...) vida personal a lo mejor... pero también investigación que uno tiene que hacer para estar en distintos lugares como el SNI, PRODEP (...) (Participante 5, 13 de agosto de 2025).

De manera simultánea, la Comisión enfrentó una serie de retos derivados de los *Intereses del profesorado, jerarquías y discusiones internas de la Comisión*. Uno de los principales detonantes fue la reacción de algunas personas de la Academia ante el desarrollo del proyecto, quienes externaron sus dudas e inconformidades sobre el proceso a partir de la poca información que tenían sobre el tema: “Como dice una colega mía, se trató de un terrible malentendido... bueno... es que a veces no se entiende. Creo que eso nos falta: enfatizar canales de diálogo más efectivos (...)” (Participante 5, 13 de agosto de 2025). Existían, por ejemplo, rumores de que la Comisión eliminaría algunas áreas de conocimiento, o que darían mayor relevancia a determinadas

líneas de investigación, y eso generó incertidumbre en la Academia, misma que influyó a parte del alumnado.

Además, se evidenciaron algunos conflictos de intereses desde la conformación de la Comisión, hasta la socialización de los avances. La Academia de la licenciatura se caracteriza por tener una evidente diferencia generacional y esto conlleva a que las decisiones de la Comisión tuvieran impacto en el profesorado de más antigüedad. No obstante, se tenía clara la importancia de romper con ciertas costumbres y dar voz a cada docente, además de prestar especial atención a las propuestas jóvenes, ya que son quienes tendrán más implicaciones en este nuevo plan de estudios:

(...) no nos parece justo que un alumno que se va a ir en un año nos diga qué deberíamos hacer o no, pues tampoco una persona que se jubila en dos años... y este es un programa que tiene que... por lo menos, dar resultados en cinco años, ¿no? Entonces, denles la oportunidad (...) estas personas se van a quedar 35, 40 años todavía, denles la oportunidad de equivocarse si se van a equivocar, ¿no? (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Esas nuevas miradas fueron esenciales en el rediseño curricular. En el mes de septiembre de 2024 se llevó a cabo un foro de trabajo, cuya finalidad era dar voz a cada docente de la Academia para que compartieran sus perspectivas sobre el proyecto, dudas, sugerencias, además de proponer temáticas y posibles asignaturas: “(...) eso nos sirvió para ver las coincidencias entre los docentes (...) y en aquello que no coincidíamos, preguntarnos ¿por qué? (...) y eso nos llevó también a la reflexión de que (...) teníamos que apostar a las coincidencias y cruzarlas con lo otro.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). Acciones como estas, a la par del diálogo que se mantuvo por parte de la

Comisión, logró esclarecer gran parte de las dudas del profesorado, además de disminuir las interrogantes del alumnado: “(...) hubo inconformidades, como es lógico. Hubo diálogo. A mí no me parece esto... y se explicaba, se defendía, se argumentaba, hasta que llegó un consenso.” (Participante 5, 13 de agosto de 2025).

Incluso al interior de la Comisión sucedieron eventos similares. En un escenario ideal, el proyecto debería atender a las necesidades del alumnado, del mercado y de las tendencias actuales para el desarrollo del plan de estudios. Sin embargo, expresaron que en la práctica no fue así: “(...) a veces ese sentido humanístico se pierde desde que estamos realizando el estudio, porque pareciera que en algunas ocasiones hay más intereses personales que profesionales y académicos.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025). Sin embargo, el papel de la coordinación fue el de dar dirección al trabajo de la Comisión, orientando sobre cuáles eran las prácticas más adecuadas para el proyecto.

Parte de las situaciones que generaron debates en el proceso fueron las diferentes formas de trabajo y gestión del proyecto por parte de las instancias universitarias. A pesar de ser un sólo proceso, las dinámicas internas eran muy distintas a las que se llevaban con las dependencias que daban acompañamiento. Aspectos como los canales de comunicación, las jerarquías, así como las relaciones que se generaban, no se percibían del mismo modo: “(...) cuando están otras voces y te empiezan a decir: no... es que a lo mejor eso no... no están así, y tú: no, pero es que sí es así. Entonces... digamos... siempre representa ese conflicto de quién puede llevar la batuta,” (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

Ahora bien, atendiendo a los productos que demandaron más dedicación por parte de la Comisión fue la *Elaboración y aplicación de instrumentos*. Conforme se concluyeron las actividades correspondientes a las preguntas detonadoras y el análisis de las necesidades en la licenciatura, la Dirección de Educación Superior agendó reuniones de trabajo con la Comisión con mayor frecuencia, de modo que el trabajo se intensificó. La etapa que siguió fue la construcción de los instrumentos de los siguientes sectores: estudiantes, docentes, egresados, empleadores y asociaciones y pares académicos. En total se aplicaron instrumentos a más de 300 estudiantes, 97 egresados, a toda la planta docente, 17 empleadores y 10 asociaciones y pares académicos. (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

De primera mano, los instrumentos aplicados a asociaciones y pares académicos así como a empleadores fueron de gran utilidad para identificar cuáles son las exigencias actuales del mercado laboral, así como la realidad a la que los egresados se enfrentan. También se mostraron elementos en otros programas académicos que la licenciatura no tenía como tal, y que podrían ser útiles en el rediseño, específicamente algunas temáticas y asignaturas. Uno de los descubrimientos de mayor impacto para la Comisión fue en el mercado laboral, mismo que arrojó dos nuevas áreas de desempeño para los profesionales: la gestión y el emprendimiento. “(...) nos iba sorprendiendo también que había empleadores que tenían que ver con gestión, por ejemplo, con traducción (...) actitud de emprendedores, iniciativa, liderazgo.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). Estos datos confirmaron que los egresados de la licenciatura se desempeñan laboralmente en las áreas secundarias del programa que son Didáctica y Comunicación, lo cual generó nuevas interrogantes

en la Comisión sobre la pertinencia de los contenidos y perfil de egreso. (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

Los instrumentos aplicados a los egresados complementaron la visión de las necesidades de la licenciatura, arrojando cuáles fueron las carencias que experimentaron durante su paso por la universidad. Se detectaron aciertos y necesidades respecto a las habilidades y conocimientos que se desarrollan en el programa académico, destacando la necesidad de atender al lado tecnológico y habilidades de cooperación y trabajo en equipo: “El egresado te va a decir lo que le sirvió y cómo eso le está ayudando a gestionar su propia vida laboral.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). Cabe añadir que los resultados de los instrumentos a egresados también detectaron áreas de interés tales como estudios de género, además de la ampliación de las líneas de investigación.

Ahora bien, los instrumentos de estudiantes se subdividieron en tres niveles: básico (124 estudiantes), intermedio (93 estudiantes) y avanzado (62 estudiantes), alcanzando una cifra superior a las 300 personas. (Participante 4, 11 de agosto de 2025). Su aplicación estuvo más organizada, ya que toda la planta docente colaboró en el proceso: “(...) cada profesor dio una de sus clases para captar a los grupos porque la encuesta sí nos llevaba alrededor de 45 minutos si la contestabas a conciencia” (Participante 4, 2025, líneas 233-235). En términos de accesibilidad, este fue el instrumento más fácil de aplicar, sin embargo, el desafío recayó estuvo en la sistematización de datos y el análisis de los mismos.

Finalmente, es pertinente aclarar que hubo un instrumento para docentes, y que su aplicación fue rápida, ya que las preguntas se complementaron con el foro realizado en el mes de

septiembre de 2024, de modo que el análisis de este sector se diversificó según estas dos actividades. (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

De estas experiencias se rescata que el proceso de elaboración y aplicación de instrumentos fue uno de los trabajos más exhaustivos dada la cantidad de estudiantes que forman parte del programa educativo, así como la dificultad de contactar a determinadas personas externas a la universidad o egresados que habían perdido contacto con el profesorado. Esta actividad tuvo una duración de más de tres meses, destacando la labor desempeñada de toda la comunidad docente, misma que buscó estrategias para establecer los contactos.

Entre los resultados obtenidos de los instrumentos destacan tres factores primordiales para la construcción del nuevo plan de estudios: *Necesidades sociales, Necesidades estudiantiles y la descripción del Mercado laboral*. Con estos datos, la Comisión se planteó responder a las interrogantes: ¿Qué se le va a vender a la sociedad? ¿Cómo se van a atender las necesidades estudiantiles? ¿De qué forma se atenderán las demandas del mercado laboral? (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

Ahora bien, atender a las necesidades actuales de la sociedad representó uno de los principales retos en el rediseño curricular. Tanto la Lingüística como la Literatura tienen un nexo importante que hace imposible su separación ya que una es el medio por el cual la otra se materializa. De este modo, al hacer los cambios al plan de estudios, fue importante para la Comisión meditar sobre cuál será la repercusión social que tendrá el programa y qué factores tendrán incidencia.

A partir de los resultados de los instrumentos se detectó que una parte significativa del alumnado no es consciente de lo que estudia la Lingüística, de modo que ingresan a la licenciatura con el único referente de la Literatura: “Poca gente aquí estudia Lingüística sin saber para qué te va a servir en la vida.” (Participante 3, 26 de mayo de 2025). Aquí surgió una necesidad social importante de difundir cuál es la utilidad y pertinencia de la Lingüística, además de la Literatura, ya que los estudios de la lengua repercuten en cualquier área profesional que implique la comunicación humana y, para ello, es necesario conocer parte de las normas y funcionalidad de la lengua, además de los procesos de construcción de textos:

“La lengua está en todo, y una de las expresiones de la lengua más ricas, digamos, y que se ha expresado a lo largo de toda la humanidad, pues ha sido la existencia de una de las bellas artes, ¿no? Qué es la literatura. A través de la Literatura... entonces nosotros recreamos ciertas épocas, pasajes, estilos de vida, etcétera... pero es a través solo de la palabra, ¿no? De la palabra que en algún momento se plasma y se traduce (...) o queda una grafía ya ahí que se posterga, ¿no? Porque la palabra se pierde, pero la escritura, digamos, ahí queda para siempre.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

La Comisión se dio a la tarea de explicarle a la sociedad los motivos por los que la Lingüística y la Literatura son disciplinas imprescindibles. Fue de suma importancia, por tanto, crear un discurso que no sólo se atenga a las necesidades del mercado, sino que haga conciencia sobre la necesidad de volver a las Humanidades en el contexto de la sociedad actual: “(...) expresarlo de manera tal que todos queden convencidos y queden con esta conciencia de qué es lo que hace un lingüista y un literato. Y desaparezca también esta noción falsa de que nosotros nos morimos de hambre.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

En consecuencia, las Humanidades y parte de los programas académicos de esta área han atravesado dificultades para mantenerse vigentes. Esto, en la experiencia de la Comisión, deriva del mismo sistema educativo mexicano “(...) es cada vez menos la gente que sabe expresarse, menos de manera escrita, y no es casualidad, pues claro... quitaron las materias, español, ¿no?” (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Las carreras enfocadas en estas áreas se enfrentan a una sociedad que no las ve como prioridad. Se trata de un momento en el que los programas educativos relacionados con la tecnología y los negocios tienen mayor demanda que aquellas que se inclinan por el desarrollo del pensamiento crítico, sensibilización en temas sociales, y reflexión de corte artística o filosófica. (Participante 3, 26 de mayo de 2025). Se trata, además, de una problemática mundial, si bien en México se evidencia más por el nivel socioeconómico que predomina en el país, la situación se expande hacia otros países: “Lo vi en Europa, cerraron muchas carreras de Literatura (...) porque ya no eran productivas, porque no se inscribían los estudiantes.” (Participante 3, 26 de mayo de 2025). Esto es consecuencia de diferentes situaciones que han influido en la percepción de la sociedad de lo que se requiere en el mundo laboral y qué áreas son más importantes que otras siguiendo criterios de funcionalidad: “Por ejemplo, la situación de la globalización, la pandemia que atravesó la educación también. Entonces, claro, había frustraciones que reconocimos que no dependían de nadie... era una cuestión humana y era global.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). En este contexto, también se identificaron otras características de impacto social que eran necesario incorporar en el plan de estudios, tales como equidad, perspectiva de género, inclusión,

así como criterios de innovación, vanguardia y excelencia académica. (Participante 4, 11 de agosto de 2025; Participante 6, 15 de agosto de 2025).

En el sector estudiantil la Comisión identificó necesidades específicas sobre la carga académica, el desarrollo de habilidades y conocimientos más especializados, así como temas de salud mental. Al respecto de la carga académica, la Comisión propuso una redistribución de los tiempos de cada sesión, distribuyendo la carga académica en actividades prácticas y teóricas de modo que el estudiantado asimile la información de forma clara y concreta: “(...) ya está comprobadísimo que todos tenemos una capacidad de retención muy corta. Tú pones atención durante veinte, treinta minutos máximo y todo lo demás que te digan va a ser paja.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). Esto, además, ha tenido otras repercusiones en el alumnado, específicamente en la salud mental: “(...) algo que nos preocupaba mucho, por ciertas situaciones del COLLHI y de los últimos años... la salud mental y el bienestar mental del alumnado. Decir: oye, y ¿están en el momento de poder recibir o atender este conocimiento? ¿o tienen preocupaciones más importantes? o sea... realidades sociales.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). Posterior a la pandemia, a partir del retorno a clases presenciales en el 2022, se detectaron más incidencias en el tema de problemas de salud mental, ansiedad, depresión etc. Y, a partir de la información recabada de las entrevistas, se detectó que es una constante que se debe atender. (Participante 4, 11 de agosto de 2025; Participante 5, 13 de agosto de 2025).

Por otro lado, a partir del análisis de los resultados de los diferentes instrumentos, la Comisión identificó que el mercado laboral se ha modificado gracias a factores que tienen que ver con las nuevas tecnologías, alternativas de trabajo y modalidades, así como las necesidades de la

sociedad. El tema de las redes sociales y su administración, la comunicación, el marketing, así como la gestión en diversas áreas de desarrollo cultural ha abierto puertas a los egresados de esta área del conocimiento. (Participante 3, 26 de mayo de 2025; Participante 4, 11 de agosto de 2025; Participante 5, 13 de agosto de 2025).

Partiendo de estas necesidades, así como de los estudios de campo y documentales sobre la oferta académica de otras universidades, la Comisión tuvo las herramientas necesarias para comenzar a trabajar la *Construcción del perfil de egreso*. Este fue un paso importante ya que este elemento definiría el camino, así como las diferentes características que debía adoptar el plan.

De manera inicial, en este proceso estuvo la constante preocupación de devolver a las Humanidades el sentido y reconocimiento en la sociedad actual. La Comisión se planteó una serie de interrogantes en función del cómo se lograría cubrir las necesidades identificadas: “¿De qué manera los vamos a solucionar para que efectivamente se dé un cambio y se vea el impacto social que tiene, por ejemplo, un lingüista en las Humanidades? Y justo esto: defender el área, porque las Humanidades son una base importante para entender todo el comportamiento social.” (participante 1, 21 de mayo de 2025). La intencionalidad de atender de manera genuina a las necesidades actuales se hizo presente y fue una de las características que compartieron como equipo.

La CDESC/UA detalló que en el proceso de construcción del perfil de egreso tomaron como base el plan de estudios anterior y sus resultados: “(...) ¿y a dónde se fue? ¿qué hizo? ¿a qué se dedicó? Y por otro lado, también, ¿qué quiere el alumnado? (...) ¿qué necesitan? ¿qué quieren? ¿qué herramientas se pueden usar?” (Participante 5, 13 de agosto de 2025). El análisis del plan de

estudios anterior, en contraste con los resultados de los instrumentos, permitieron profundizar en los cambios generacionales y necesidades actuales de la comunidad universitaria.

Otra de las preocupaciones de la Comisión para el diseño del perfil de egreso surgió de la situación actual de las disciplinas relacionadas con la lengua, específicamente en el sistema educativo mexicano, que la ha colocado como una materia complementaria, y esto ha influido en la formación del alumnado: “(...) dijeron, el español es comunicativo, pues sí, es comunicativo pero necesitas tener bases, ¿no?” (Participante 5, 13 de agosto de 2025). Para atender esta cuestión, se plantearon diferentes estrategias para determinar un perfil de egreso que atienda a estas carencias de aprendizaje y habilidades en el alumnado, sumado a las características del plan de estudios.

Como resultado de los datos de los instrumentos de empleadores y egresados, se pensó en un perfil de egreso que considere un campo laboral más amplio, con la incorporación de divulgadores, *influencers*, y comunicólogos que atiendan a contratos con empresas o bien que emprendan sus propios canales de *Youtube* y demás plataformas: “(...) este proceso de las encuestas nos permitió ver esa realidad que hace 10 años no se tenía en cuenta o no se consideraba algo serio, un trabajo que iba a ser casi imposible.” (Participante 2, 26 de mayo de 2025). La labor docente y de investigación se conservó en el perfil de egreso, de modo que estas nuevas alternativas laborales se incorporaron, en conjunto con la parte de la gestión cultural. Este fue un descubrimiento muy importante para la Comisión y para la ejecución del rediseño curricular.

A través del sondeo del alumnado y de la aplicación de los instrumentos, se fue construyendo un perfil de egreso idóneo para esta nueva versión del plan de estudios. Uno de los temas que se atendieron fue la capacidad de resolución de problemas por parte del alumnado a

partir de la aplicación de los conocimientos y herramientas adquiridas en la licenciatura. Se trata de formar estudiantes con la capacidad de identificar y resolver problemas de modo que sea evidente la influencia que la carrera puede tener en la sociedad. Además, la Comisión puso especial atención en dar la importancia de cada una de las áreas de la licenciatura. Más adelante se verá cómo se consideraron tres áreas del conocimiento y se reestructuraron las materias básicas y formativas para que hubiera congruencia con el mismo perfil. También destaca que el campo laboral se ha expandido en los últimos años de modo que cada vez hay más necesidad de profesionistas expertos en redacción, gramática y conocimientos de la lengua que se desempeñen no sólo en la investigación y docencia, sino en redes sociales, editoriales y de medios de comunicación.

Partiendo del perfil de egreso, la Comisión tomó determinadas ***Decisiones sobre las asignaturas y áreas terminales***. Las principales experiencias narradas por la Comisión refieren a las discusiones que tuvieron al interior y con el resto de la academia sobre las áreas del conocimiento y las propuestas para distribuir las y renombrarlas, el planteamiento de las asignaturas para el mapa y malla curricular y la sistematización de la propuesta en una matriz de congruencia diseñada por la Dirección de Educación Superior.

Siguiendo la información proporcionada, la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica ha considerado cuatro áreas del conocimiento en sus últimos planes de estudios, dos principales (Lingüística y Literatura) y dos secundarias o complementarias (Didáctica y Comunicación). Sin embargo, con el paso del tiempo, estos perfiles secundarios se fueron desarrollando con mayor amplitud en otros programas académicos de la universidad como la

licenciatura en Procesos Educativos y/o Comunicación. A partir de esto, estas áreas dejaron de ser exclusivas de este programa. No obstante, con los instrumentos aplicados, comprobaron que estas dos áreas complementarias continúan siendo las principales en el campo laboral. Al respecto, destacaron que “Las cuatro áreas, las de Lingüística, Literatura, Comunicación y Didáctica, deben tener un hilo conductor (...) las que tienen mayor reflector serán Lingüística y Literatura, pero las otras dos áreas siempre están ahí para apoyar.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

Por lo tanto, la Comisión tomó la decisión de reducir las áreas de conocimiento a tres: Estudio y análisis del lenguaje y las estructuras lingüísticas, Estudio y análisis de los discursos literarios hispanoamericanos, correspondientes a la Lingüística y Literatura, que se mantienen como áreas principales, respondiendo al perfil de egreso y al nombre de la carrera, y se propuso una nueva área que unifica los conocimientos de Comunicación, Didáctica y Gestión: Gestión de la Didáctica y la Comunicación a favor de la Literatura y de la Lengua en contextos socioculturales. Así, se dimensiona con mayor claridad los alcances del perfil de egreso ya que, siguiendo los testimonios de la Comisión, el programa educativo “de pronto parece un monstruo con cuatro cabezas.” (Participante 3, 26 de mayo de 2025). Derivado de lo anterior, la Comisión detectó la necesidad de replantear la forma de enseñanza del profesorado, así como tener claridad de las habilidades y conocimientos que va a desarrollar una persona que estudie Lingüística y Literatura Hispánica y si esto responde a lo que demanda la sociedad.

El tema de las áreas de conocimiento y asignaturas resultó un tanto polémico al interior de la Academia ya que despertó dudas sobre el enfoque de la licenciatura, la conservación o eliminación de materias del plan de estudios, así como un posible riesgo de la carga académica del

profesorado en futuros escenarios. Lo que fue un hecho es que la Lingüística tendría un papel central, seguido de la Literatura, ya que la primera es la base de cualquier estudio que se haga en la licenciatura:

(...) yo no puedo hacer análisis literario si no tengo bases de lingüística, si no conozco mi lengua, yo no puedo corregir un texto si no tengo bases de lingüística, (...), la base de todo es la lengua, ¿y quién estudia la lengua? Los colegas lingüistas, entonces, primero Lingüística... Literatura, aunque de pronto parece que se acapara todo, somos un caso de estudio, nada más, ¿no? Estamos hablando cómo funciona un sistema de lengua artístico, nada más, ¿no? Pero lo mismo puedo hacer yo con otros fenómenos lingüísticos, ¿no? Entonces, claro, el problema es que tenemos, o sea, esto se ha ido cerrando, ¿no? O sea, entonces poca gente aquí estudia lingüística sin saber para qué te va a servir en la vida, ¿no? (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

La comisión relata que esta fue una de las partes más complicadas ya que se tuvo que dialogar en repetidas ocasiones con el profesorado a modo de que comprendieran el enfoque estaba siguiendo el nuevo plan, así como las ventajas de integrar ambas áreas complementarias en una sola. Si bien, los resultados de los instrumentos fueron herramientas de apoyo en esta parte, la disposición y actitud de la Comisión fue clave para lograr una conciliación y reducir lo más que se pudiera las inconformidades del profesorado: “(...) tú no puedes lanzar un programa sin que la academia esté de acuerdo, porque te haces la maldad tú solo. Vas a necesitar de la academia para que esto se lleve adelante. Ahora, ¿quién ha llevado el peso más fuerte de la talacha, por decirlo así? La comisión.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

En este contexto, el foro de trabajo realizado en septiembre de 2024 fue una de las estrategias para integrar a la academia en el proceso de construcción del plan de estudios, en el cual se dio voz para la propuesta de materias, temáticas, líneas de investigación y aclaración de dudas: “(...) lo que se hizo fue presentar los resultados que ellos mismos ya habían... detectado, se les presentó también los resultados de los instrumentos y (...) se les explicó (...) cómo habíamos llegado a estas decisiones” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). Esta experiencia permitió abrir un diálogo, relacionarse de manera respetuosa y colaborativa, y ver por un bien común para el programa, además de que la Comisión tuvo la oportunidad de aclarar los malentendidos sobre la eliminación de áreas o materias: “(...) si tú lo ves así, tú te quedas con la comparación fría de los dos programas entonces no lees las áreas como estaban, (...) pero cuando yo te lo explico ves la lógica y cómo cada una de las áreas están nombradas, bueno, cada una de las asignaturas fue pensada a partir de una solución de una problemática” (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

La comisión comentó que en este proceso hubo un constante seguimiento por parte de la Dirección de Educación Superior, misma que determinó que las asignaturas debían atender a las actitudes y valores que marcaba la Nueva Escuela Mexicana: “(...) si bien nosotros en superior no tenemos esos lineamientos, sí se tienen en media superior (...) Y entonces nos van a llegar en algún momento egresados con los lineamientos de la nueva escuela mexicana.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025). También se pedía que estas asignaturas respondieran a los criterios definidos por la SEAES y otras políticas y normativas a nivel federal:

Esto es un marco general y política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior y nosotros también tuvimos que tomar en consideración estos criterios

(...) Entonces, debíamos de elegir por lo menos un factor y una acción por cada una de estas materias propuestas que fuera comprobable dentro del programa de asignatura que realmente iba a impactar. (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

En el desarrollo del listado de materias para la propuesta del plan de estudios, la Dirección de Educación Superior presentó un modelo de Matriz de congruencia en torno al perfil profesional, la pertinencia de las asignaturas propuestas, los contenidos de las materias, el perfil del profesorado, entre otros aspectos. La finalidad de esta matriz era definir la relación con cada uno de los criterios de las materias. Este fue un requisito para hacer la propuesta final de la malla curricular. La comisión detalla que se trabajó en esta matriz alrededor de dos meses, y que fue un trabajo arduo el que se realizó: “(...) empezamos a trazar las asignaturas para cada una de estas áreas subdividiendo después sus conocimientos, sus habilidades, sus actitudes y valores. Porque debemos enfatizar que esta vez actitudes y valores se convertían en un eje primordial.” (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

Una vez concluida esta parte, se trabajó en la conformación definitiva del plan de estudios. La Comisión destaca las siguientes características en el nuevo plan: se conservó la duración de 4 años; hubo una reducción de materias y aumento de créditos en las mismas, con el fin de atender a la sobrecarga del trabajo que el alumnado destacaba; se renombraron las áreas; se reacomodaron asignaturas de investigación, práctica docente y titulación, con el fin de situarlas en los últimos semestres en los que el alumnado cuente con las habilidades suficientes para desempeñar las tareas que demandan las materias; las materias de metodología y teoría se sintetizaron con el fin de

atender contenidos de utilidad y aplicación; se atendió al desarrollo de habilidades comunicativas en las diferentes materias para contrarrestar las necesidades en estos aspectos en el alumnado de nuevo ingreso. (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

Asimismo, en cada área del conocimiento se tomaron decisiones importantes. En Lingüística se destacó la importancia de cuidar los perfiles que plantea la licenciatura y atender a modificaciones en pro de una funcionalidad y aplicabilidad en el contexto real de los conocimientos adquiridos. La Comisión menciona que, si bien, ya existen materias previamente pensadas para brindar una formación completa en tal disciplina, con los avances y modificaciones en el área es importante llevarla a una aplicación a situaciones y problemas reales en los que la lingüística puede tener influencia.

También hubo cuestionamientos sobre el cambio de los nombres de las materias y hasta qué punto se perdía la esencia de las mismas. Para atender esta cuestión, se reorganizaron las asignaturas de la siguiente manera: En el nivel básico se colocaron aquellas referentes a los niveles de la lengua, mientras que en el nivel formativo se situaron las más específicas y que requieren de estos conocimientos previos. Finalmente, los seminarios optativos se mantuvieron según las áreas de especialización. Sobre la misma línea, la Comisión cuestionó algunas formas de enseñanza de materias del área ya que han sido las principales reprobadas y que representan mayor complejidad en el desempeño del alumnado. También se enfatizó en la necesidad de incorporar la tecnología en las asignaturas, específicamente de Lingüística. (Participante 4, 11 de agosto de 2025; Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Por su parte, para el caso de Literatura se hizo la propuesta de invertir la cronología de los textos y corrientes literarias, de modo que el primer acercamiento sean textos actuales y los clásicos sean los últimos en analizar por el alumnado. Esta propuesta tiene por objetivo que el estudiantado tenga un acceso a la literatura más claro y cercano, además de iniciar con un lenguaje conocido que les atrape más fácilmente. Del mismo modo, hubo cambio en los nombres de las asignaturas con fines ideológicos y prácticos: “Entonces, etiquetas como, por ejemplo, siglos de oro, ¿no? Obedece a toda una hegemonía de lo español, ¿no? A toda una idea de una gloria, sobre todo, castellano-céntrica, ¿no? Entonces, ¿qué tanto quiero yo perpetuar ese modelo. Entonces, la idea fue, pongamos otras cosas, ¿no? Vayamos sobre otras cosas, otros nombres, ¿no? Distintos.” (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

El propósito de toda esta reformulación de las asignaturas fue crear áreas de conocimiento integrales que no sean ajenas al objetivo del plan de estudios. Además, el área secundaria que involucra la Didáctica y Comunicación tiene la finalidad abrir camino y diversificar las experiencias laborales de los egresados. En este mismo sentido, expresaron la incorporación de la perspectiva de género en el perfil de egreso y en las materias disciplinares. Todo lo anterior con miras a crear un plan de estudios que marcara un cambio pertinente y significativo: “La currícula se ve únicamente desde un documento que intenta condensar toda la información y cómo te mueves, cuáles son los elementos a abordar, pero, también debemos tomar en cuenta factores contextuales, ¿no? Que van a influir para que efectivamente esta currícula tenga un impacto, porque si no, se queda nada más ahí en el papel.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

En este contexto, durante el mes de febrero de 2025 tuvo lugar un *paro estudiantil* en la Universidad que duró alrededor de un mes y medio. Durante este periodo, toda la Institución detuvo sus labores académicas y administrativas, mientras el estudiantado alzaba la voz en torno inquietudes sobre la Universidad. Este proceso, como es de esperarse, tuvo implicaciones directamente en el avance de los trabajos de la Comisión.

Una vez finalizado este evento, la Universidad retomó todas las actividades pendientes, entre ellas el rediseño curricular. La Comisión recupera que el paro estudiantil tuvo implicaciones en su ritmo de trabajo ya que, una vez que se pausaron las actividades, fue complicado retomar las tareas que estaban en proceso. Además, marcó una nueva etapa universitaria que dejó estragos importantes no sólo en el proceso de rediseño curricular sino en todas las prácticas institucionales y en el sentir del profesorado: “(...) honestamente a mí sí me desilusionó un poco de repente porque dices, estábamos echando muchas ganas y te da un bajón, pero eso es como en lo personal, anímico” (Participante 5, 13 de agosto de 2025); “(...) no esperábamos que fuera esta actitud la que tuvieron los estudiantes, (...) de hecho el día uno yo dije toda mi solidaridad en redes sociales y de pronto ver todo (...) las formas en las que se pidió, se solicitó, se exigió” (Participante 2, 26 de mayo de 2025). Este evento evidenció que hay situaciones que salen del control de la planta docente, ya que es determinada por autoridades con mayor jerarquía. Además, dio cuenta del porqué es importante atender al contexto institucional y social para hacer modificaciones al plan de estudios. Los estragos que tuvo de manera directa en el profesorado fueron, en su mayoría, en aspectos anímicos, ya que influyó en la disposición y motivación de un proyecto que ya demostraba tener implicaciones negativas en lo emocional.

Además, posterior a la recepción de peticiones del alumnado, así como de las diferentes manifestaciones que se hicieron al interior de la universidad, la Comisión tuvo la tarea de rehacer los instrumentos aplicados anteriormente con el fin de adquirir nuevas experiencias y visiones por parte del estudiantado. Si bien esta fue una tarea que se debía desempeñar dadas las circunstancias, sí existía la duda de qué consecuencias podría desencadenar esta cuestión, y si serían o no positivas para la labor que estaban desempeñando:

(...) Entonces, los alumnos como que tienen la idea y dicen, ah, entonces quiero estar en una comisión para elaborar el plan de estudios, entonces eso no es que no los escuchemos, pero sentimos que fue como también algo forzado, entonces ahora hay que abrirles un espacio y que vean, pero tampoco es que ellos tomen todas las decisiones. (Participante 6, 15 de agosto de 2025).

Incluso hubo inconformidades al interior de la misma Comisión, ya que el trabajo que se había realizado hasta tal punto había sido mucho y representó una importante dedicación por cada persona: “(...) yo individualmente sí les decía, si es volver a hacer todo lo que hicimos la vez anterior una vez más, yo renuncio a la comisión, honestamente, porque fue muchísimo trabajo como para tener que hacerlo otra vez y aparte en muy poco tiempo.” (Participante 5, 13 de agosto de 2025). El contexto en el que se recibió esta indicación fue de mucha tensión, lo cual orilló a que se dieran respuestas diversificadas.

Sin embargo, también está la otra parte que destaca el paro estudiantil como una oportunidad de repensar el trabajo que se estaba realizando y las implicaciones que tendría en el estudiantado, principalmente se enfatizó en la poca participación que estaba teniendo el alumnado

en un tema que era de su interés y en beneficio de su desarrollo académico: “nos hizo darnos cuenta de que el estudiantado, insisto, es otro, es diferente, tiene formas de ver la realidad muy diferentes” (Participante 2, 26 de mayo de 2025).

El paro estudiantil tuvo sus pros y sus contras. En el marco del proceso de rediseño curricular influyó en la postergación del trabajo, ya que se detuvieron todos los procesos académico-administrativos. Sin embargo, la voz del estudiantado, que expresaba sus inconformidades y necesidades, demostraron la pertinencia de los trabajos que se habían efectuado hasta tal momento, así como los aciertos de las propuestas de la Comisión.

Precisamente al respecto a la *Participación del estudiantado*, la Comisión destaca que las inconformidades que surgieron en un primer momento, durante el paro estudiantil, derivaron de la información que la planta docente socializó previo a la aclaración de dudas sobre los cambios que se estaban efectuando en el plan de estudios. Esto, junto con la aplicación de instrumentos por parte de una planta docente que no contaba con las herramientas y la accesibilidad para abarcar a toda la comunidad de la licenciatura, generó dudas en el alumnado sobre la validez de los resultados que se obtendrían. El programa de Lingüística y Literatura Hispánica se caracteriza por tener una matrícula amplia, por lo que se tuvo que agilizar la aplicación y el análisis de datos aplicando sólo a una selección de estudiantes: “(...) no se aplicó de manera arbitraria, porque había variables que se tomaron en cuenta para esos grupos focales de estudiantes, pero bueno, así lo percibían los estudiantes.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

De este modo, posterior al paro estudiantil, las indicaciones institucionales para la atención a las dudas del alumnado fueron pensadas con el fin de tener una participación estudiantil en el

proceso a través de Comisiones de Estudiantes. La comisión de rediseño destacó que esta fue una decisión arriesgada, que generó debates y dudas sobre la pertinencia de estas indicaciones: “ (...) tampoco es que ellos tomen todas las decisiones, porque finalmente van a decir, pues ahora quiero esto, ahora quiero aquello, sin el estudio, sin los perfiles, sin saber todo el panorama completo, entonces eso como que a veces pues (...) enrareció el ambiente.” (Participante 6, 15 de agosto de 2025). No obstante, hay quienes mencionan que fue una decisión atinada ya que complementó la información de los instrumentos aplicados y confirmó varios de los datos del análisis respecto a las necesidades del alumnado. (Participante 4, 11 de agosto de 2025).

Finalmente, y a partir de todo este proceso narrado, se identificaron *Necesidades de la Comisión* respecto al proyecto del rediseño curricular. Entre los principales puntos destaca la posibilidad de una capacitación previa al proceso de rediseño con el fin de que tengan los conceptos clave así como la teoría básica. También se menciona que una disminución en la carga de trabajo beneficiaría el desempeño y tiempo invertido en la actividad. Además, se recuperaron observaciones hacia la administración de la universidad, respecto a la falta de apertura a otras formas de enseñanza y a la atención a más contrataciones.

La Comisión considera que sí es necesario hacer cambios en la implementación de estos proyectos, ya que en este proceso se detectaron áreas de oportunidad importantes para un mejor desempeño. En el tema de la carga académica, enfatizaron en varias ocasiones que una posibilidad serían la disminución de horas frente al grupo a la semana, ya que la Comisión sigue cumpliendo con el resto de actividades que implica la docencia e investigación: “(...) esto no se acaba y estamos con, pues, con todo lo que es en las clases, la gestión, PRODEP, etc.” (Participante 6, 15 de agosto

de 2025). También se cuestionan las decisiones de la administración de delegar la completa responsabilidad del rediseño a un grupo de docentes que dominan las áreas disciplinares pero carecen de instrucción en diseño curricular o que no dominan el lenguaje utilizado en estos procesos: “(...) pues ellos son los que tienen más antigüedad y ellos ya han vivido otros procesos. Y entonces nos apoyamos en ellos, ellos son la base. Entonces, no, no puede ser así, porque, (...) entonces dejamos de lado otros factores. (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

Lo anterior va de la mano con una mejor planeación y acompañamiento por parte de las dependencias universitarias así como una mejor gestión de los tiempos, con el fin de que las actividades programadas se desarrollen con el suficiente empeño y dedicación y no se hagan entregas poco desarrolladas como respuesta a la premura: “Pero (...) en ciertos casos se sentía demasiada velocidad (...) Y eso se entiende también porque hay que cumplir con una fecha límite para entregar la actualización (...) pero sí, a veces el tiempo que se exige es demasiado rápido”. (Participante 5, 13 de agosto de 2025). Incluso los tiempos reducidos que se han asignado al rediseño curricular despiertan dudas en si realmente estos proyectos responden a intereses académicos o personales. Otras necesidades que destacan son las mejoras en los canales de comunicación y un seguimiento más detenido y secuencial, de modo que exista una retroalimentación eficiente de los diferentes productos entregados:

“(...) creo que faltó en ese contexto tener más tiempo para recibir una dirección informada sobre lo que realmente se quería. Porque en algún punto pareciera que estábamos dando tumbos, entregábamos algo y decían, esto no. Y es que ahora falta esto. No, ya no va a ser así, ahora tiene que ser de otra forma. Pero de todas maneras, no quiten esta información porque les puede servir

más adelante. Entonces, Uffff (...) o sea, sí, fue sumamente complicado.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025).

Este trabajo representó un proceso importante que requirió de un amplio conocimiento previo de temas y metodologías de diseño curricular. Sin embargo, no existió esta capacitación ni acompañamiento como la Comisión lo hubiera esperado. Hubo una falta de comunicación muy evidente entre lo que se pedía y lo que se entregaba así como en las retroalimentaciones: “¿En qué íbamos a entregar? ¿Pero esto qué se propone? No, no lo pueden hacer. Pero cuando nosotros pedíamos ese por qué, a nosotros nos resultaba lógico en términos del lenguaje. No, es que tienen que ser, lo tienen que decir de otra manera.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025). Por lo tanto, la Comisión considera que otra necesidad es que la planta docente tenga una formación en estos temas, no sólo para el posible desempeño en un proceso de rediseño curricular, sino que también es de utilidad para dar acompañamiento al alumnado.

A lo anterior se añade la falta de personal académico en la licenciatura, lo cual influye en la oferta académica del plan de estudios así como las líneas de investigación que ofrece. Se cuestiona, además, cuál es el papel de las instancias ante estos proyectos y si las personas que la conforman tienen la formación académica correspondiente para dar seguimiento: “(...) la DES y la Vicerrectoría de docencia nos muestran un esqueleto, pero ¿cómo se reviste ese esqueleto?, o sea, la carne que lleva, por ejemplo, es muy complejo y es sumamente distinto en cada unidad académica. Porque va a responder a necesidades distintas.” (Participante 1, 21 de mayo de 2025). A esto se añade la necesidad de que el trato de las dependencias sea empático y respetuoso de modo que se construya un ambiente de trabajo amable.

### 5.3 Experiencia Posterior Al Proceso De Rediseño Curricular

Finalmente, en la experiencia posterior al proceso de rediseño curricular, se obtuvieron datos sobre las entregas más recientes, así como determinados ajustes que tuvieron que aplicarse en los avances que se llevaban previos al paro estudiantil. En esta parte destaca la entrega del documento en extenso, la planificación para la construcción de los programas de asignatura y algunos aprendizajes al interior de la Comisión.

Sobre el primer punto, las *Últimas entregas y actividades* reportadas a las instancias universitarias refieren a las que se hicieron en el mes de febrero de 2025, precisamente a unos cuantos días antes del paro estudiantil. En esa fecha se presentó ante la Dirección de Educación Superior la propuesta de malla curricular, para su revisión. Pero, derivado del paro estudiantil, se hicieron modificaciones en los avances del proyecto. Se tenía planificada la entrega de la versión en extenso para la aplicación de plan de estudios en 2025, sin embargo, derivado del paro, se tuvo que atender primero a las demandas del alumnado.

Lo que vino a continuación, según las experiencias recuperadas, fue el diálogo con el estudiantado del movimiento que dirigió el paro, la conciliación de las propuestas y, posteriormente, el diseño de los programas de asignatura. Además, quedó pendiente la entrega del documento final con las adecuaciones correspondientes al diálogo con la comunidad estudiantil. También quedó pendiente la revisión de la matriz de congruencia para definir el perfil de egreso y entregar estos productos a la Dirección de Educación Superior para su aval:

Pues tenemos que entregar ya básicamente casi todo, ¿no? O sea, ¿qué es todo? O lo que yo entiendo como todo o esencial, además de un documento en extenso, donde explicamos esto que estamos platicando, pero de una manera mucho más decorosa y ordenada. La justificación, los estudios que se hicieron, las gráficas. Ya este es el documento en vías de concluirse. Es un documento bastante amplio, si no mal recuerdo, bueno, bastante para 90 páginas, 100 páginas, no sé, ¿qué tienen que ver? Y son sintéticas, porque incluso teníamos un documento más amplio (...) Estamos trabajando en eso, afinar, incorporar lo que viene de antes, bueno, lo que vino a raíz del paro, e intentar dejarlo todo listo para la siguiente revisión de la comisión y ya. (Participante 5, 13 de agosto de 2025)

Al respecto de la *Construcción de los programas de asignatura*, la Comisión añadió que este proceso será posterior a la entrega del documento en extenso, aproximadamente en el mes de octubre, y que tienen presente que será un trabajo exhaustivo y decisivo para el desarrollo del plan de estudios: “(...) creo que eso va a ser también un trabajo bien pesado(...) Entonces creo que aquí el punto clave va a ser justo el cómo vamos a proponer esos nuevos programas por asignatura.” (Participante 2, 26 de mayo de 2025).

Añaden que la elaboración de los programas de asignatura debe responder a la innovación y actualidad, para tener congruencia con la propuesta curricular que se está haciendo “creo que también va a implicar que (...) cada equipo por área tenga esta comunicación abierta con los demás (...) para poder proponer algo novedoso, algo que esté justo pensado en esta actualidad, en este contexto actual.” (Participante 2, 26 de mayo de 2025). Se trata de una propuesta de participación de toda la planta docente, con el fin de llegar a acuerdos en común que atiendan a los requerimientos del programa educativo en cuestión.

Lo anterior refiere a un trabajo transversal. Todos van a participar y a proponer alternativas para cada programa de asignatura. Se esperan reuniones de trabajo significativas y con propuestas destacadas: “(...) todos tienen que participar de manera distribuida en todos los programas. Ahora bien, en la decisión final de cómo queda el programa, hay trabajo de academia. En la academia tenemos que exponer cada uno de los programas. (Participante 6, 15 de agosto de 2025). Se espera una integración de aspectos relevantes para el perfil de egreso que se interrelacionen desde cada área y que se materialicen en los diferentes programas de asignatura, mismos que van a estar en un proceso de construcción continuo, a la par de la implementación del plan de estudios: “Y eso va a llevar mucho trabajo. O sea que el trabajo no termina aquí, no termina entregando el documento en extenso. Este es un trabajo que todavía continúa, por lo menos de manera muy muy fuerte, otros tres años. Porque semestre a semestre, o tú un semestre antes debes dejar preparados los programas del siguiente semestre.” (Participante 6, 15 de agosto de 2025).

Ahora bien, la Comisión compartió un conjunto de *Indicaciones institucionales recientes*, como parte de las últimas experiencias del proceso. Aquí destaca que, posterior al paro y los ajustes en los avances al proyecto, la Rectoría anunció que se aplazarán las fechas de entrega de los planes para finales de 2025, y su implementación se posterga para el periodo de Otoño 2026. Esto como respuesta a las demandas estudiantiles y todas las necesidades identificadas posteriormente.

Asimismo, se enfatizó mucho en la importancia de dar voz y participación al alumnado en este rediseño, de modo que se escuchen sus opiniones para construir un plan de estudios congruente a las necesidades. Sin embargo, con estas decisiones, también surge el temor de que se indique

hacer modificaciones significativas en los productos entregados, mismos que han sido producto de un trabajo exhaustivo.

Finalmente, en atención a las indicaciones sobre la entrega del documento en extenso, también hubo comentarios por parte de la Comisión que expresan descontento y dudas sobre el procedimiento. Desde un principio hubo poco sustento teórico y metodológico. Ahora, en la recta final, se presenta la continuación de esta problemática ya que las instancias entregaron un formato genérico que sólo debe llenarse con los datos del programa académico, y no da pie a una profundización del proyecto realizado ni a las características específicas de la licenciatura:

(...) nos mandaron a una redacción donde casi era... llena el espacio en blanco, ¿no? en lugar de licenciatura en actuaría, ponle licenciatura en lingüística y literatura hispánica, ¿no? (...), a lo mejor yo entiendo que a los de veterinaria, ¿no? les hagan eso, ¿no? a nosotros que somos tan creativos, ¿no? o sea, de hecho, yo detecté errores en ese, en ese formato, pues, ¿cómo? y entonces se va hasta con los errores de redacción, (...) ¿cómo? ¿a nosotros ahora ellos nos van a decir cómo vamos a armar el plan después de todo el trabajo? (Participante 3, 26 de mayo de 2025).

Estas experiencias finales permitieron que la Comisión emitiera sus últimos juicios con respecto al proceso que llevó a cabo. Si bien el proyecto continúa en pie, a pesar de llevar más de dos años en ejecución, destacan una serie de factores que han tenido incidencias directas en el trabajo y que han llevado a la Comisión hasta el lugar en el que se encuentran actualmente. No obstante, se hace evidente que el avance es significativo y que el proyecto ha avanzado de manera satisfactoria para la misma Comisión.

## **5.4 Horizonte De Sentido De La Comisión**

Como resultado de todo el proceso de análisis de las experiencias vividas por parte de la CDESC/UA, se recuperaron testimonios y datos que dan sentido a todo el proceso desempeñado, a partir de las cuales, la misma Comisión construye significados que dan paso a una reflexión y comprensión de la esencia de lo vivido: “(...) uno vive a través de la experiencia” (Participante 1, 21 de mayo de 2025). Se trata, pues, de conclusiones, aprendizajes, descubrimientos y revelaciones individuales y colectivas de la experiencia vivida, mismas que develan el trasfondo mismo de la tarea de rediseñar un plan de estudios con las características específicas del programa de Lingüística y Literatura Hispánica, y con las implicaciones correspondientes al contexto, el momento histórico y la influencia de diferentes factores internos y externos a la Comisión.

Atendiendo los temas fundamentales o “existenciales” que propone Max Van Manen (2003), se analiza a continuación el Horizonte de sentido concepto acuñado por Edmund Husserl, cuya aplicación “permite describir cómo la manifestación de un objeto de experiencia se revela a través de una serie procesual de apariciones coherentes, conectadas entre sí gracias a retenciones y anticipaciones de su sentido global” (Quepons, 2016, p.87) de la comisión desde la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la relacionalidad, con el objetivo de comprender la experiencia vivida de la Comisión en el proceso descrito.

### ***5.4.1 El Espacio Vivido***

Van Manen aclara que más allá de pensar en un espacio físico es importante considerar la esencia de la espacialidad que se percibe a partir de las experiencias y las relaciones humanas que

se desarrollan en el entorno. (2003, p. 120). Por tal motivo, hablar del espacio vivido de la Comisión requiere de una descripción del sentir de las personas que la conforman según las relaciones que desarrollaron en los lugares físicos y ambientes que los acogieron.

De inicio, el espacio que se percibió estuvo marcado por una dualidad, ya que, siguiendo las relaciones y los diferentes momentos del proyecto, se percibieron espacios con diferentes significados, en los que el desarrollo del proceso de rediseño curricular avanzaba o se detenía según decisiones externas a la Comisión.

Si nos referimos al espacio que representa la Facultad, y el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica, la Comisión lo percibió como un lugar de convivencia, en donde un grupo de académicos e investigadores convergen a partir de las Humanidades materializadas en la Lengua y la Literatura. Este espacio se percibe como un hogar, un albergue y un conjunto de símbolos que unifican a la comisión y a la academia en un todo: “el hogar es aquel lugar donde podemos «ser lo que somos»” (Van Manen, 2003, p. 120). El Edificio Sor Juana, espacio que acoge a la licenciatura, representa una segunda casa del profesorado que expresa su amor y cariño hacia la disciplina; El árbol Yoloxochitl, situado en el corazón del patio principal, también funge el papel de albergue o punto de reunión. Se refieren a ellos con afecto, señalan su espacio como algo esencial para el mismo programa educativo. Se convierte en algo imprescindible el visualizar a la comunidad universitaria en una convivencia dentro de esta espacialidad, misma que se ha ido conformando a través de las experiencias de todos los egresados que han pasado por ahí.

Desde otra perspectiva, y a partir de las inconformidades de algunas personas de la Academia del programa que cuestionaron y/o criticaron las propuestas derivadas del rediseño

curricular, se genera una ruptura en la idea de unión que representaba esta espacialidad. Se experimenta una escisión en la que la Comisión toma un lugar diferente al del resto de la planta docente, misma que, a través de las actitudes mostradas, se coloca en una espacialidad distinta. La Comisión es desplazada, no en términos del proyecto, sino en la pertenencia y la colectividad que se vivía al interior del Colegio. Se modifica la relación que se tenía con el espacio, migrando a otras espacialidades, tales como las cafeterías o los espacios de *coworking* que son mencionados en las entrevistas, mismos que representaban un intento por preservar la unión de la Comisión ante la adversidad vivida.

Por otro lado, la institución y las dependencias que coordinan el proyecto representan espacios de control y autoridad, mismos que generan un sentimiento de incomodidad al evidenciar la jerarquía que configura al sistema de la Universidad. En diversas ocasiones se llevaron a cabo reuniones en espacios propios de las dependencias institucionales, mismos que simbolizaban este ejercicio de poder que se percibía en los espacios de participación de su personal de gestión. De este modo, la institución y las dependencias encargadas del proceso, representan espacios de poder que limitan la capacidad creativa y de cambio del profesorado, generando un sentimiento de frustración, donde se ve reducida la iniciativa en muchas de las propuestas para el rediseño curricular.

Esta dualidad en términos de espacialidad, refleja que el proceso sobre el cual se reflexiona tiene diferentes caras, momentos y sentidos, los cuales convergen en un espacio vivido cambiante e inestable. La incertidumbre que genera esta espacialidad repercute además en la propuesta curricular que hace la Comisión, misma que lleva influencia de las actitudes, estado anímico y

percepciones de los integrantes. “En general, podemos decir que nos convertimos en el espacio en que estamos” (Van Manen, 2003, p. 120).

Se trata de un espacio vivido conformado por otros dos subespacios: El primero, situado al centro, simulando ser el corazón de todo el proceso, mismo que se encuentra en un lugar protegido y brinda seguridad y certeza a la Comisión; El segundo, que rodea al anterior, y que refiere a los espacios de incertidumbre con respecto a las decisiones y la flexibilidad del proceso, además de representar cuestiones de poder y decisiones que no consideran el contexto ni las características especiales del programa en cuestión.

De tal manera la Comisión experimenta una espacialidad que influye de manera notable en la tarea a desempeñar, además de la percepción que tienen sobre la Institución, el proceso y la finalidad del mismo. Van Manen menciona que “El espacio vivido constituye una categoría para preguntar sobre las formas en que experimentamos los asuntos de nuestra existencia cotidiana; además, nos ayuda a descubrir dimensiones más fundamentales de la vida vivida.” (2003, p. 121).

#### ***5.4.2 El Cuerpo Vivido***

A lo largo del proceso de rediseño curricular la Comisión experimenta diferentes manifestaciones del cuerpo vivido, mismas que parten de varios aspectos que los definen como individuos que experimentan, aplican y modifican un programa educativo. Los integrantes de la Comisión tienen características en común y otras que los diferencian entre sí. Se percibe una diversidad de vivencias, experiencias y conocimientos que los definen desde diferentes papeles: estudiantes, docentes y miembros de una comisión. En palabras de Van Manen (2003) “En nuestra

presencia física o corporal desvelamos algo sobre nosotros mismos, pero también ocultamos algo, no necesariamente de un modo consciente o deliberado, sino más bien a pesar de nosotros mismos”. (p. 121).

La corporeidad experimentada desde una posición de estudiantes se construye a partir de la historia de vida de quienes narran ser egresados de la licenciatura. Aspecto que les brindó la oportunidad de vivir en carne propia la implementación de un plan de estudios que fue pieza fundamental en su formación. Además, esto influye en la percepción que se tiene del programa educativo y en un sentido de identidad que se experimenta desde lo individual y lo colectivo.

El cuerpo vivido también se comprende desde una segunda posición: la de docentes del programa educativo. Al integrarse como parte del profesorado se demuestra una resignificación de los cuerpos y el sentido que adquieren como individuos. Dejan de ser estudiantes, desempeñan un nuevo papel como parte de la institución que les brindó su formación, sin dejar de lado la primera experiencia de estudiantes. Esta expresión de la corporeidad se complementa en el sentido de que poseen una experiencia más amplia en la que se compilan los aprendizajes adquiridos como estudiantes y como docentes. La experiencia académica y profesional convergen en una sola que se integra desde los conocimientos y habilidades adquiridas en ambos papeles, mismos que conservan un aspecto en común: las disciplinas de Lingüística y Literatura Hispánica.

La tercera definición de corporeidad que experimentan los participantes es la de integrantes de la CDESC/UA. De primera mano, el proceso de selección para conformar este grupo representa una invitación a una nueva significación de la experiencia vivida de los cuerpos. Se trata, en esta ocasión, de una identificación distinta que va más allá de un avance individual o un esfuerzo

personal. Esta nueva definición de corporeidad va regida por la decisión de una figura de poder que tuvo la tarea de integrar una corporeidad más amplia que diversifique en la caracterización, habilidades, conocimientos y personalidades, de modo que se integre un colectivo unificado con un objetivo en común: trabajar en beneficio de una resignificación del programa educativo de Lingüística y Literatura Hispánica, así como el rediseño de lo que su plan de estudios refiere.

No obstante, la corporeidad colectiva de la CDESC/UA experimenta también una ruptura al momento de entrar en contacto con otras figuras de autoridad externas. Las Universidad como órgano rector de los procesos académico administrativos desempeña una figura de poder que modifica la corporeidad experimentada: de formar parte de un grupo seleccionado y comisionado en una serie de tareas de relevancia académica pasan a formar parte de un grupo que experimenta un ejercicio de poder y limitantes que reducen su libertad de expresión. No obstante, en este ejercicio de poder también se fortalece la unión que caracteriza a la comisión y que la define como un cuerpo colectivo con objetivos y formas de pensar en común. Linschoten (1953) y Sartre (1956) complementan esta idea indicando que “Cuando el cuerpo es objeto de la mirada de otra persona, puede perder su naturalidad o, por el contrario, lo que puede pasar es que se potencie en su modalidad de existencia” (Van Manen, 2003, p. 121).

### ***5.4.3 El Tiempo Vivido***

La temporalidad se define como “El tiempo subjetivo en oposición al tiempo del reloj o tiempo objetivo” (Van Manen, 2003, p. 122) y, en este sentido, el tiempo vivido por la Comisión se distingue desde dos aspectos centrales: los momentos en los que se desarrolla el proyecto en

cuestión y las limitaciones en términos de periodos de tiempo para la entrega de productos solicitados por la institución.

Respecto al primer aspecto, el proceso de construcción del plan de estudios se vive desde varios momentos, de manera sintética son tres: el momento previo al rediseño curricular, el proceso de rediseño curricular y los momentos posteriores a las principales tareas que implicó este proyecto. No sé habla de un momento posterior ya que sigue en desarrollo el trabajo, sin embargo, sí se evidencia una distinción muy marcada del momento de mayor trabajo hasta las últimas entregas y actividades desempeñadas.

La temporalidad vivida previa al rediseño curricular fue incierta. Se percibe incertidumbre sobre la propuesta teórico-metodológica y las vivencias que fueron manifestándose a partir del mismo. La organización confusa del proyecto dio como resultado una percepción del tiempo de difícil comprensión. Van Manen sustenta esta situación al afirmar que “a través de las esperanzas y las expectativas tenemos una perspectiva sobre la vida que viene, o a través de la desesperación y de la falta de voluntad podemos haber perdido tal perspectiva” (2003, p. 122).

Precisamente esa desesperación y pérdida de perspectiva de la que habla Van Manen se intensifica durante el proceso de rediseño, en el que la temporalidad fue motivo de una problematización del proyecto, ya que los plazos se modificaron en repetidas ocasiones, considerando fechas de entrega e implementación del plan de estudios que nunca se concretaron. Además, derivado de los cambios que se dieron en la gestión de la Facultad, así como de las diferentes instancias académicas, el desconcierto en la Comisión fue en aumento, ya que no existía una claridad en los tiempos de entrega. En complemento, el paro estudiantil, aumentó ese sentir en

la Comisión, dando paso a un nuevo periodo confuso en el que no hubo avances significativos, pero tampoco se detuvo del todo el trabajo. Se trató de un periodo de contención que tampoco dio parte a un descanso para la Comisión ya que, de manera inconsciente, seguían experimentando estrés e inquietud con respecto al avance. Decisiones como las que tomó la institución con respecto a las clases en línea y actividades administrativas vía remota, definió una percepción del tiempo que llenó de incertidumbre a la Comisión, al mismo tiempo que experimentaban los estragos de la demanda estudiantil sobre diferentes temas institucionales. También existió la duda de si los avances entregados hasta tal momento tendrían que ser modificados, lo cual ampliaba los plazos de entrega y el periodo que contemplaba este proceso se tornaba incierto nuevamente. Algunas de las personas entrevistadas mencionan haber experimentado sentimientos de angustia, sorpresa y vulnerabilidad durante y posterior al paro estudiantil.

El momento más reciente, que refiere a las últimas entregas y trabajos desarrollados, marcó un cierre en toda la experiencia de la temporalidad, ya que atendió a productos más concretos tales como la malla curricular, así como el documento en extenso del plan de estudios. El cierre del proceso se hizo más visible y la conclusión de los trabajos ya está determinada por fechas. La planeación de las actividades pendientes se ha ido organizando en una agenda más clara y accesible y la Comisión percibe esta temporalidad confusa que vivió a través de estos dos años como una realidad cercana.

Ahora bien, respecto a las limitaciones de los periodos de tiempo para la entrega de productos solicitados por la institución, la Comisión experimentó una temporalidad confusa, misma que fue motivo de las principales inconformidades al interior de la Comisión ya que no se definían

plazos congruentes con la carga de trabajo que representaba su labor docente, de investigación y como parte de la CDESC/UA. Además, los cambios constantes en las fechas de entrega y la presión ejercida de manera simultánea generaron confusiones en la temporalidad percibida. Tal cual lo determina Van Manen, “El tiempo vivido es aquel tiempo que parece acelerarse cuando nos estamos divirtiendo o que parece ralentizarse cuando nos encontramos aburridos (...) o bien cuando estamos nerviosos(...)” (2003, p. 122), y, en esta ocasión, la Comisión experimentó momentos acelerados y lentos en el tiempo vivido.

#### ***5.4.4 La Relación Humana Vivida***

Para hablar de la relacionalidad o del otro vivido de la teoría fenomenológica de Max Van Manen, es necesario tener en cuenta que este aspecto refiere a “las relaciones vividas que mantenemos con los demás en el espacio interpersonal que compartimos con ellos.” (2003, p. 122). En ese sentido, hablar de la relacionalidad responde al proceso de rediseño curricular como un trabajo en equipo que engloba experiencias y percepciones diferentes de la realidad.

Para la Comisión, el rediseño curricular tenía por objetivo atender a las verdaderas necesidades y demandas del plan de estudios y de la comunidad que lo rodea. Sin embargo, en la práctica se evidenció una serie de conflictos en torno al desempeño del proyecto. La relacionalidad vivida mostró diferentes realidades a las que tenían presentes, mismas que seguían ideas distintas a las que la Comisión consideraba oportunas para la construcción de este plan de estudios. Incluso mencionan que, en algunos, casos pareciera que sólo se trabajaba en la atención superficial a las necesidades del programa educativo, a partir de una estructura que previamente se planteó en los planes de estudios anteriores.

Además, al ceñirse a las indicaciones de las dependencias institucionales, se complicó el desarrollo de un trabajo que realmente resolviera las necesidades de la comunidad, ya que debían responder a una normativa que no dio apertura a prácticas y propuestas de la Comisión. En este aspecto, la percepción de la relacionalidad con las dependencias universitarias fue un aspecto que sufrió cambios importantes: en un primer acercamiento, se percibió una colaboración flexible y con apertura a los cambios, sin embargo, a partir del desarrollo del proyecto, estas cualidades se fueron desvaneciendo, de modo que se limitó la libertad del trabajo. Al final sólo se estaba atendiendo a una gestión y al cumplimiento de las actividades que la Universidad planteaba. Esto, en conjunto con la falta de acompañamiento institucional, fueron factores que incidieron de manera negativa en la percepción de las relaciones externas de las Instancias con la Comisión:

“Cuando conocemos al otro, nos acercamos a él de un modo corporal: a través de un apretón de manos o logrando una impresión del otro según el modo en que está físicamente ante nosotros. Incluso si conocemos algo sobre otra persona sólo indirectamente, ya sea por carta, teléfono o mediante un libro, a menudos ya nos hemos formado una imagen física de la persona que más tarde queda confirmada o no, cuando descubrimos, para sorpresa nuestra, que la persona tiene un aspecto muy distinto al que nosotros esperábamos.” (Van Manen, 2003, pp. 122-123).

El sentido del otro vivido al interior de la Comisión destaca por la forma de cuestionar las prácticas docentes y la búsqueda de alternativas para atender las necesidades del estudiantado. Se dejó de lado la comodidad y se buscaron nuevas alternativas que rompan con lo tradicional. O bien, dejar de pensar que las diferencias generacionales no tienen implicaciones en la calidad de la enseñanza. Esta relacionalidad destaca por defender la importancia de ser conscientes de los

aciertos de la educación tradicional y buscar la manera de cambiar estos enfoques por unos más vigentes. Todo esto vivido desde las limitaciones institucionales propias de las instancias académicas.

En cierto sentido, las limitaciones y falta de tacto en los procesos de revisión generaron cierta desmotivación, frustración y tristeza en la Comisión, misma que se hizo consciente de que no todo el trabajo que se realizó y ni todas las ideas que se propusieron serían tomadas en cuenta. No obstante, al interior se logró un sentimiento de satisfacción de saber que se puso todo el empeño. Esto representó, para la Comisión, la verdadera práctica y el verdadero rostro del proceso, y dio paso a desarrollar experiencia en actividades de esta índole. Para algunas personas se trata de un proceso que anteriormente sólo habían visto desde fuera, es decir, pero no había una participación directa. Para otras, fue una experiencia que ya se había vivido en procesos anteriores, sin embargo, sí destacan características nuevas, y decisiones que tornaron el rumbo del proceso hacia caminos distintos, como la dinámica de trabajo, las propuestas y acontecimientos que incidieron en el proyecto, así como los resultados obtenidos.

La relacionalidad se vivió con agrado desde el hecho de que un gusto formar parte de un proyecto que buscara beneficios para toda la comunidad universitaria, ya que normalmente no se espera tener la oportunidad de participar en ellos. Es parte de un aprendizaje importante, tanto académico como administrativo. A pesar de tratarse de un trabajo académico de gran compromiso y entrega, el tener la oportunidad de participar en este proyecto abre la mirada hacia las implicaciones de un proyecto de esta naturaleza.

## VI. Conclusiones

A lo largo de la presente investigación se visibilizó el proceso de construcción de un plan de estudios partiendo de la experiencia vivida de las personas responsables, así como de los factores externos que tuvieron implicaciones. Trabajar bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico permitió profundizar en las vivencias que se experimentaron, dilucidando una serie de hechos que construyeron la realidad de la Comisión. Al respecto, Costa destaca la importancia de este tipo de estudios ya que permite “partir de la experiencia para re-comprenderla de la manera más genuina posible, no en orden a construir una teoría que haya de aplicarse a posteriori, sino para devolverla a la acción educativa” (2018, p. 10).

En este contexto, y atendiendo a las problemáticas actuales en términos sociales, políticos, económicos, entre otros, los objetivos que persiguió esta tesis se dirigieron hacia una comprensión de la vivencia que hay detrás del rediseño curricular y las implicaciones externas en el proceso. Asimismo, se observó la dinámica de los diferentes conceptos tales como pertinencia, calidad, evaluación y diseño curricular en un contexto cercano.

La implementación de la teoría de Max Van Manen sobre la Experiencia vivida en el ámbito educativo dio cabida a un estudio descriptivo que logró profundizar en las experiencias más significativas de la Comisión con la cual se trabajó dicha temática. Esta metodología permitió interpretar la experiencia vivida de la Comisión de Evaluación, Diseño, Seguimiento y Actualización Curricular de Unidad Académica en el proceso de construcción del Plan de Estudios en el marco del proyecto de rediseño curricular de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP, partiendo de una propuesta metodológica de seis etapas de investigación

para un estudio de este corte, delimitándola a partir de estructuras de experiencia, mismas que contemplaron tres momentos importantes del proceso, los cuales fueron analizados desde las entrevistas a profundidad realizadas a una parte de la Comisión. Aunado a esto, se trabajó a partir las aproximaciones holística, selectiva y detallada que propone Van Manen y se describió el horizonte de sentido de la Comisión a partir de la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la relacionalidad.

La reflexión derivada del análisis indica que la experiencia durante el proceso de rediseño curricular fue particular, en relación con otras anteriores, ya que la Comisión tuvo la responsabilidad conciliar todas las propuestas y decisiones que se tomaron, de manera congruente con las necesidades reales del alumnado y la sociedad actual, en un contexto rodeado de cambios administrativos, de gestión, así como un movimiento estudiantil importante en la Universidad.

A partir de los tres momentos que vivió la Comisión en el proceso: antes, durante y después del proceso, se evidenciaron áreas de oportunidad, tales como una planeación del proyecto más clara, una fundamentación teórica y filosófica del modelo y la justificación del proceso, así como canales de comunicación más claros. De manera general, la Comisión experimentó un proceso exigente, en el que se requirió de una entrega de tiempo completo y un compromiso con las necesidades del programa. Además, la Comisión percibió falta de congruencia en el discurso de las dependencias institucionales encargadas de dirigir el proceso de actualización curricular. Aun así, el trabajo fue satisfactorio, además de que se siguió una convivencia sana, amable y participativa.

Las experiencias vividas no sólo dirigieron el proceso de rediseño curricular, sino que fueron parte de una formación docente en temas de diseño curricular y permitieron alcanzar un

mayor entendimiento de los mismos. Se destaca, además, que la Comisión tuvo la oportunidad de ampliar sus horizontes en temáticas educativas, a través de experiencias, espacios y relaciones que van más allá de lo que se considera un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, aludiendo, a su vez, a las palabras de Costa, quien destaca la importancia de “repensar la relación entre estructura de la formación y mundo de la vida” (2018, p.29).

La comprensión de la experiencia vivida se dirigió a través de la incertidumbre, ya que no se tenía certeza de cuáles serían las siguientes indicaciones o elementos que tuvieran incidencia en lo trabajado. Aun así, se trató de conciliar con todas las partes implicadas, atender a las necesidades de cada uno de los sectores de la universidad, al mismo tiempo que se pensó en una estructura y fundamentación adecuada para responder a las necesidades del programa educativo. También se trata de un proceso que exigió una dedicación de tiempo completo, a la par que las personas responsables desarrollaban otras actividades, tales como la docencia, la investigación, la revisión y seguimiento de tesis, procesos académico-administrativos, entre otros.

Los diferentes factores que tuvieron implicaciones en el proceso dieron paso a una serie de fortalezas y áreas de oportunidad para futuros eventos de esta naturaleza. Las fortalezas que se recuperan parten, en primera instancia, de la conformación de la CDESC/UA misma que se caracterizó por ser un grupo diverso en edades, formación, ideas y formas de trabajo. Otra fue el acompañamiento de la Unidad Académica y las facilidades que se brindaron en temas de acceso a información, reuniones informativas y de gestión. También destaca el compromiso de la Comisión, quienes, a pesar de tener múltiples ocupaciones adicionales, pusieron el máximo esfuerzo en el proyecto. Se percibió también el gusto por la disciplina y por los estudios en Humanidades por

parte de la Comisión, ya que, siempre se mantuvo presente la idea de devolver la visibilidad e importancia a estas áreas del conocimiento. Asimismo, la experiencia de parte de la comisión en temas de diseño curricular y procesos de acreditación sentaron las bases para contar con conocimientos previos y un acercamiento anterior a procesos de esta índole, por lo que, contar con personas que tuvieran esta experiencia fue de gran utilidad.

Por otro lado, las áreas de oportunidad van en una dirección externa a la Comisión. La planeación y gestión el proyecto fue uno de los elementos que se repitió más en los testimonios, ya que faltó claridad en lo que se solicitaba y los motivos por los cuales surgían algunas actividades. En este mismo sentido, la gestión de los tiempos generó un gran debate al interior de la Comisión, ya que experimentaron una sobrecarga de trabajo en la que se debía atender diferentes actividades académicas en medio del proceso. Además de que hubo mucha presión externa por parte de la Universidad, de modo que se planteaban fechas rígidas, con poca apertura al diálogo y a la flexibilidad. Otra área de oportunidad fue el enfoque del proyecto, mismo que no consideró las particularidades de las diferentes unidades académicas, ni de los programas educativos. Al trabajar con Humanidades era necesaria una visión distinta a la que requería un programa en Ciencias exactas, por ejemplo. También existió un cuestionamiento sobre los parámetros de conformación de las comisiones, ya que la planta docente que no cuenta con los conocimientos en temas curriculares.

Partiendo de los temas fundamentales que propone Van Manen, se recuperó un espacio vivido marcado por una dualidad, en la que se experimentó una espacialidad que albergó vivencias importantes que dieron paso a un desarrollo profesional y humano de la comisión; al mismo tiempo,

se experimentó una espacialidad más rígida, representada por los espacios ajenos a la Facultad. Respecto a la corporeidad, se vivió desde diferentes momentos y posiciones: como personas que experimentaron un programa de estudios, como docentes y como participantes de la comisión. La temporalidad se vivió a través de la incertidumbre, ya que la modificación constante de fechas y lapsos de trabajo, así como los canales de comunicación dieron paso a una confusión en el avance del tiempo.

Finalmente, para hablar de la relacionalidad, fue necesario revisar los resultados de las tres dimensiones anteriores y configurar cómo se fueron viviendo las relaciones entre los miembros de la comisión con los actores externos. En esta parte, se experimentaron relaciones homogéneas en las que la participación de cada persona tenía un mismo sentido, pero también estuvieron presentes figuras de poder y estructuras que evidenciaban determinadas jerarquías.

Ahora bien, en el proceso también se recuperaron vivencias personales, percibidas desde un papel estudiantil y otro laboral, que dieron sentido a la investigación, sirviendo de base para el análisis e interpretación de las experiencias narradas por la Comisión. Al ser egresada de la licenciatura en cuestión existió un sentido de pertenencia hacia las actividades desarrolladas, así como los intereses y objetivos que se perseguían. Además, contar con un antecedente de la aplicación y resultados del plan de estudios que se estaba modificando, sirvió de contexto para el estudio. Las necesidades identificadas por la Comisión, los requerimientos del alumnado, así como las características que determinaron al campo laboral actual fueron elementos de los que ya se tenía una idea aproximada desde la experiencia estudiantil y que abrieron camino para el análisis del proceso de rediseño curricular desde otras miradas.

En el sentido laboral, y atendiendo al carácter de gestión y administración de los procesos que llevó a cabo la Comisión, destacó por brindar el conocimiento previo del funcionamiento de la Institución y sus diversos procesos académico-administrativos. Asimismo, ser consciente de las exigencias que derivan de estos procesos, así como las áreas de oportunidad que se han identificado desde otros momentos, permitió comprender las necesidades en proyectos de esta índole y en los responsables. De este modo, tener presente estas cuestiones dio paso a un análisis completo que abordó las diferentes perspectivas de las personas participantes y los factores que tuvieron incidencia en el proceso.

Esta investigación resulta pertinente ya que da cuenta de una realidad que no es visible en los procesos de rediseño curricular, y destaca las implicaciones que conlleva participar en un proyecto de esta índole. Además, evidencia los aciertos y las áreas de oportunidad que tienen las instituciones, mismas que en la repetición no logran conciliar un modelo de trabajo que brinde los resultados esperados. Si bien es cierto que la parte normativa a nivel internacional y federal tiene importantes implicaciones, también nos hace repensar hasta qué punto se han conservado prácticas que no brindan resultados como los que se esperarían y hasta qué punto estas dinámicas bajo las cuales las instituciones trabajan inciden en el diseño de los planes de estudios y, por ende, en los resultados. Esta investigación da parte a una serie de cuestionamientos sobre cuáles son las verdaderas implicaciones de las decisiones y procesos académico-administrativos de este tipo de proyectos en la formación de los estudiantes y de qué forma se pueden repensar estas metodologías para resolver los desafíos que aún se presentan. Se hace evidente la necesidad de reflexionar cuál es el eje rector del funcionamiento de un plan de estudios y qué hay más allá de la fundamentación

o del documento en extenso que se presenta para su aprobación. Por lo tanto, esta tesis muestra la importancia de comprender que hay otros indicadores ocultos que surgen de la gestión, vista, regularmente, como un trabajo oculto, un trabajo invisible, y que a la vez establece las bases del funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior, así como en los procesos de diseño y rediseño curricular.

## VII. Referencias

*Acerca de la ANUIES.* (2019). ANUIES. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>

Acosta, A., (1998). *Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. Perfiles Latinoamericanos, (12), 109-140.*

*Aportaciones de la ANUIES a la Educación Superior.* (2019). ANUIES. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/aportaciones-de-la-anuies-a-la-educacion-superior>

Apple, M. W. (2008). *Ideología y Currículo.* Akal.

Arnaz, J. (1990) *La planeación curricular.* Trillas.

Arocena, R. (2004). Las reformas de la Educación Superior y los Problemas del Desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade, 25(88), 915-936.*  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314214013>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2023). *Acerca de la ANUIES.* <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2023). *Aportaciones de la ANUIES a la Educación Superior.*

<http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/aportaciones-de-la-anuies-a-la-educacion-superior>

Barraza-Escamilla, N. (2018). El Currículum, análisis y reformulación del concepto.

Dictamen libre, 1 (22). <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>

Barrón-Tirado, M. C. (2023). Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías.

UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Colección Educación. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085519e.2023>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2021) *Plan de desarrollo institucional*

2021-2025. <https://pdi.buap.mx/content/descarga-pdi-2022-0>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (s.f.). Oferta Educativa. Consultado el

14 de julio de 2025. <https://des.buap.mx/content/oferta-educativa-0>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (s.f.) Rectoría. Consultado el 30 de enero

de 2025. <https://www.buap.mx/content/rector%C3%ADa-0>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (s.f.) Historia universitaria. Consultado

el 30 de enero de 2025. [https://www.buap.mx/historia\\_universitaria](https://www.buap.mx/historia_universitaria)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (s.f.) Visión. Consultado el 30 de enero

de 2025. <https://www.buap.mx/content/visi%C3%B3n>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (s.f.) Misión. Consultado el 30 de enero de 2025. <https://www.buap.mx/content/misi%C3%B3n>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (s.f.) Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, Facultad de Filosofía y Letras. <https://filosofia.buap.mx/content/licenciatura-en-ling%C3%BC%C3%ADstica-y-literatura-hisp%C3%A1nica>

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Pearson Educación.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Modelo Universitario Minerva. Documento de integración*. Dirección de Educación Superior y Vicerrectoría de Docencia.

Facultad de Filosofía y Letras, BUAP. (2016) Plan de Estudios de Lingüística y Literatura Hispánica. BUAP.

Cachado, R. (2021) Diálogo de campo. Um primo diferente na família das ciências sociais. *Sociol. antropol.* | *rio de janeiro*, v.11(02), 551–572,

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 11 de marzo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 11-03-2021.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre) Ley General de Educación. Nueva Ley DOF 30-09-2019.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 07 de junio) Ley General de Educación. Últimas DOF 07-06-2024.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 20 de abril) Ley General de Educación Superior. Nueva Ley DOF 20-04-2021.

Cámara, G. y María González (2013). “Pertinencia y calidad. Elementos fundamentales en la licenciatura de Comercio Exterior, BUAP”. C. Romano (coord.). *Educación y Humanismo. Perspectivas y propuestas*. (pp. 254-263) Puebla: BUAP.

Carrasco-Mullins, R. y Villero Pacheco, M. F. (2022). TIC, globalización y educación: triada emergente en el nuevo orden social. *Delectus*, 5(1), 78-86.  
<https://doi.org/10.36996/delectus.v5i1.164>

Chiroleu, A. (2011). La educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?, *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior. Sorocaba: Universidad de Sorocaba, Universidade Estadual de Campinas, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, 16(3), pp. 631.653.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2022). *Nuestra institución*.

<https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=institucion>

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2017) *¿Qué es COPAES?*  
<https://www.copaes.org/identidad.php>

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2019). *Glosario de términos*.

<https://www.copaes.org/glosario.php>

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2023). *Origen de COPAES*.

<https://www.copaes.org/copaes.html>

Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades. (2019).

*Objetivo COAPEHUM*. <http://coapehum.org/misi%C3%B3n.html#objetivo>

Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades. (2019).

*Programas acreditados universidades públicas*.

<http://coapehum.org/acreditados-p%C3%ABlicas.html>

Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades. (2019)

*¿Quiénes somos?* <http://coapehum.org/index.html#quienes-somos>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2025, 15 de abril). Artículo

3ro. [https://transparencia-ciudadana.scjn.gob.mx/sites/default/files/page/2025-](https://transparencia-ciudadana.scjn.gob.mx/sites/default/files/page/2025-08/cpeum-20250415.pdf)

[08/cpeum-20250415.pdf](https://transparencia-ciudadana.scjn.gob.mx/sites/default/files/page/2025-08/cpeum-20250415.pdf)

De la Cruz, R., Huapaya, Y. A. y Shiguay, G. A. (2022) Los planes de estudios: el

eslabón perdido entre la universidad y la sociedad. *Horizontes. Revista de*

*Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1498-1513.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.430>

- Díaz Barriga A. (2007). *Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.
- Díaz Barriga A. (2012). *Currículum, entre utopía y realidad*. Amorrortú
- Díaz Barriga A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos* 52(169), 160-179.
- Diéguez, P. (2008). *Educación Media Superior e Innovación. El proyecto de Bachillerato Pertinente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. BUAP
- Farfán, D. et. al., (2023). Aporte de la Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación: Una reflexión teórica. *Ciencia Latina Internacional*. 3(7), 4064-4075
- García, V. (2023). “La infraestructura educativa en México: una mirada desde la política pública”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Núm.. Edición especial, pp. 1-25
- Garza Aguilar, Javier de la “Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en Carlos (ed), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008, pp. 175-222.

“Glosario de términos” (2019). COPAES. Recuperado de:

<https://www.copaes.org/glosario.php>

González, F. (2022) El camino comprensivo en la investigación educativa: Reflexiones dentro de la fenomenología hermenéutica. *Revista Franz*

Gobierno del Estado de Puebla (2025) *Plan Estatal de Desarrollo 2024-2030*.

Gobierno del Estado de Puebla (2024). *ACUERDO del Secretario de Educación del Gobierno del Estado, por el que regula el funcionamiento y operación de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior de Puebla (COEPES-Puebla)*. Orden Jurídico Poblano.

[https://ojp.puebla.gob.mx/media/k2/attachments/Acuerdo\\_Secretario\\_Educaci%C3%B3n\\_regula\\_el\\_funcionamiento\\_y\\_operaci%C3%B3n\\_de\\_COEPES-Puebla\\_T14\\_13122024.pdf](https://ojp.puebla.gob.mx/media/k2/attachments/Acuerdo_Secretario_Educaci%C3%B3n_regula_el_funcionamiento_y_operaci%C3%B3n_de_COEPES-Puebla_T14_13122024.pdf)

Gobierno de México. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030*.

Gutiérrez-Romero, M. (2023). *Análisis crítico del Sistema Educativo Mexicano. Apuntes y reflexiones*. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 2(2), 42-47.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.

Hernández, V. (2021). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias de la BUAP: El caso de la Lic. en*

*Procesos Educativos de la BUAP.* [Tesis].

<https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/11699>

Hernández, Y. (2020). *Análisis del ingreso, reprobación, rezago, deserción, rendimiento académico y eficiencia terminal y su incidencia en el proceso educativo de la generación 2016 de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP.* [Tesis].

<https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/11945>

Hurtado Martínez, S., González Quezada, E., Cuenca Sarango, V. P., & Cuenca Sarango, J. M. (2023). *La calidad educativa: un análisis a los sistemas de gestión.* *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5844-5855

Juárez Nuñez, J. M., & Comboni Salinas, S. (2007). *La calidad de la educación en el discurso político-académico en México.* *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 60-72.

Kent, Rollin “Las políticas de evaluación”, en Kent, Rollin (comp.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Expansión privada, evaluación y posgrado.* México, Fondo de Cultura Económica, 2002, vol. 2, pp. 94-164.

Latapí, P. (2002). “Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad”. *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación.* Comp. Carlos Ornelas. México: Santillana.

*Márquez Carrillo, Jesús, María Bernarda González Pérez y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda “Modelando nuevas identidades. Evaluación y Planeación de la educación superior en México: 1989-2005”, en Márquez Carrillo, Jesús, et al. Transformaciones y escenarios de la Educación Superior en México y en Puebla, siglo XX. Puebla: BUAP, Facultad de Filosofía y Letras, Cuerpo Académico de Educación Superior, 2013, pp. 71-80.*

*Márquez Jiménez, A., (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿ Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21), 477-500.*

Mastrocola, M. R. (2023). La extensión universitaria y el curriculum. Consideraciones conceptuales para pensar la integralidad en el curriculum universitario. Masquedós, vol. 8, núm. 10. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2023.v8.n10.279>

*Mendoza Rojas, Javier. “La acreditación como mecanismo de regulación de la educación superior en México”, en Universidad contemporánea. Política y gobierno. México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1999, pp. 331-369.*

*Mollis, Marcela “Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa”, en*

*Revista de la Educación Superior. México: ANUIES, vol. XLIII (1), núm. 169, 2014, pp. 25-45)*

*Morales, B. et al. (2016). “Análisis sobre la Trayectoria Académica del Estudiante de Licenciatura de la Primera Generación que Egresó del Modelo Universitario Minerva (MUM) en la Facultad de Contaduría Pública de la BUAP (2010-2014)” Global Conference on Business and Finance Proceedings. 11 (1), 666-676.*

*Objetivo COAPEHUM. (2019). COAPEHUM. Recuperado de: <http://coapehum.org/misi%C3%B3n.html#objetivo>*

*Orozco, H. et al. (2012). “Evaluación del Plan de Estudios 2012 (MIHC) de la licenciatura en Biología UATx desde la opinión de los estudiantes”. Ponencia presentada en Debates en Evaluación y Currículum. Tlaxcala, México.*

*Osorio-Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. Zona próxima, (26), 140-151*

*Pedroza-Flores, R. y Reye-Fabela, A. M. (2020). Perspectiva de la educación superior en México 2030. Interdisciplina, 10(27), 289-313. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2022.27.82156>*

Pérez Dávila, F. L. (2023). *Políticas educativas, investigación y práctica docente, una relación urgente en América Latina. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4648-4663.

*Programas acreditados universidades públicas (2019). COAPEHUM. Recuperado de <http://coapehum.org/acreditados-p%C3%BAblicas.html>*

Quepons, I. (2016). *Horizonte y temple de ánimo en la fenomenología de Edmund Husserl. Dianoia*. 61(76), 83-112

*¿Qué es COPAES? (2017). COPAES. Recuperado de <https://www.copaes.org/identidad.php>*

*¿Qué es el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior? (antes SNB) (2019). COPEEM. Recuperado de <https://www.copeems.mx/>*

*¿Quiénes somos? (2019). COAPEHUM. Recuperado de <http://coapehum.org/index.html#quienes-somos>*

*“¿Qué es la Matriz FODA?” (2019). Matriz FODA. Recuperado de: <http://www.matrizfoda.com/dafo/>*

Ramírez R. “El cambio educativo necesario. Los desafíos de la política” en *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2015, pp. 9-16*

- Rangel, R. (2023). *Repensar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior: Una revisión de la política educativa. Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(40), 116-128
- Roldán, L. (2004). "Elementos para evaluar planes de estudio en la Educación Superior". *Revista Educación*. 29 (1) 111-124.
- Rueda, M. "El PSE y los temas transversales del sistema educativo. La evaluación educativa." en *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. Universidad Iberoamericana Ciudad de México*, 2015, pp. 17-21
- Ruiz, E. (2016). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Sacristán, G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sánchez, E. y Sianes, A. (2021). Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley. *Revista Española de Educación Comparada* (39), 286-299. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30964>
- Sánchez, D. *Políticas Públicas Educativas en América Latina: Calidad, Avances y Retos. Ibero-American Journal of Education & Society Research, [S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 287–291, 2023.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana:*

*principios y orientaciones pedagógicas.*

<http://www.cosdac.sems.gob.mx/sistematicarreraems/wp-content/uploads/2020/02/NEM-PRINCIPIOS-Y-ORIENTACIONES.pdf>

Tello, César y María de Lourdes Pinto de Almeida “Educación, política y evaluación:

*los mandatos del Estado evaluador”, en Revista Iberoamericana de Educación, Columbia, Estados Unidos, vol. LXIV, núm, 2 extra, 2014, pp. 1-13.*

Tünnermann Bernheim, Carlos Susy. “Calidad y evaluación de la educación

*superior”, en La educación superior frente al cambio. San José, Costa Rica: EDUCA, CSUCA, 1997, pp. 77-98*

UniRank TM. (2023). *Top Universities in Mexico.* <https://www.4icu.org/mx/>

Universidades de México. (26 de abril de 2023). *Mejores Universidades de México 2023.* <https://universidadesdemexico.mx/noticias/mejores-universidades-2023>

Martínez Ambrosio, Efraín. (2021). Especialistas de la disciplina del currículo en

México: precursores en el estudio y conformación del campo. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23), e018.

Epub 14 de febrero de 2022. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1015>

Vallaes, F. (Dir.) (2021). *Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior*. CAF, URSULA

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books

Villalobos-Abarca, M., Herrera-Acuña, R., Contreras-Véliz, J., y Varas-Contreras, M. (2021). Diseño curricular: un esfuerzo de diez años de una red de universidades en Chile. *Formación Universitaria*, 14(2), 25-36.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200025>

Wee, C. (2016). Sostenibilidad. Currículum y Calidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 77-91. <https://doi.org/10.15366/rep2017.2.1.004>

## VIII. Anexos

## ANEXO 7.1 Experiencia previa al proceso de rediseño curricular

TEXTO 1	LETRA	FREC
Criterios de conformación de la Comisión	a	6
Bases teóricas o fundamentación del proyecto	b	4
Explicación de las actividades a realizar como integrante de la Comisión	c	3
Formación y antecedentes como parte de la planta docente del Colegio	d	3
Experiencias previas relacionadas con el diseño curricular	e	5

APROXIMACIÓN	HOLÍSTICA	SELECTIVA			DETALLADA
<b>PARTICIPANTE</b>	Determinación de significados o conclusiones generales de la información recabada, mismas que pueden ser variables según la mirada que se le dé, esto sin afectar el grado de veracidad.		<b>LÍNEAS</b>	Selección de frases que destaquen por encajar en determinados temas, y estos se van agrupando según su contenido y significado	Lectura detallada de la información recabada, preferentemente sistematizada por frases, que permita llegar a conclusiones más específicas de lo que se recupera.
<b>1</b>	La experiencia previa fue ambigua en el sentido de que no hubo claridad de cuáles fueron los criterios de selección de la Comisión, ni sustentos teóricos suficientes para el rediseño curricular.	a	20-35; 177-184	Criterios de conformación de la Comisión	No hubo criterios específicos para la conformación de la Comisión. Tampoco existió un llamado general o convocatoria del profesorado para conformar el grupo, sino que todo se manejó como invitaciones preseleccionadas por la Coordinación del programa. Sin embargo,

					<p>una razón explícita del porqué fue invitada a la Comisión fue por pertenecer a la academia de Lingüística y, dado que el resto de docentes era de áreas de literatura y comisión se requería la presencia de al menos dos personas del área para equilibrar. Existió además la duda de si era correcta la integración a esta comisión por no contar con categoría de docente de tiempo completo y no tener adscripción oficial al programa en cuestión. Al final fueron dos personas del área de Lingüística las que se integraron a la comisión, mismas que representaban una minoría en comparación con las de Literatura.</p>
		b	572-578	Bases teóricas o fundamentación del proyecto	<p>No hubo claridad en las bases teóricas que regían el proyecto de rediseño curricular. Además de que, al incorporarse de manera posterior a la primera conformación de la Comisión, no tuvo la oportunidad de preguntar por estos aspectos ya que el trabajo estaba en marcha y los tiempos eran escasos, lo cual requería una pronta entrega del mismo. No obstante, el tener esta fundamentación teórica sí hubiera ayudado en el ejercicio que se desarrolló, de modo que fuera más claro el proceso a seguir.</p>

		c	35-37; 44-48	Explicación de las actividades a realizar como integrante de la Comisión	De inicio preguntó a la persona encargada de coordinar de manera interna este proyecto de rediseño por las actividades a desempeñar como integrante de la Comisión. La respuesta que obtuvo fue que estas tareas se irían asignando sobre la marcha, atendiendo al llamado de la Vicerrectoría de Docencia y Dirección de Educación Superior.
2	La conformación de la Comisión pareció seguir una lógica interesante al integrarla con docentes de diferentes generaciones, pero prestando mayor atención a personas jóvenes. El acceder a este grupo de docentes representó una oportunidad importante de inmiscuirse en los procesos de gestión de la institución, más allá de la enseñanza. Sin embargo, sí representó un reto atender a las indicaciones propias del rediseño curricular, pero fue una oportunidad de explotar la experiencia dentro del aula en el rediseño.	d	24-33 46-54 140-146	Formación y antecedentes como parte de la planta docente del Colegio	1) La invitación a formar parte de la comisión fue algo sorprendente dada la poca experiencia en actividades de tal índole, además de formar parte de la planta docente más joven y de reciente ingreso. 2) Parte de la experiencia previa como docente se identificaron necesidades específicas en el alumnado referentes a la redacción y comprensión lectora, lo cual es un foco rojo en el área de lingüística y literatura que debe ser atendido. 3) Como parte de las estrategias que ha tomado como docente ha sido atender los grupos de nuevo ingreso con el fin de identificar y atender estas problemáticas, de modo que en próximos semestres tengan un mejor desempeño.
		a	33-46	Criterios de conformación de la Comisión	Si bien no se detectaron criterios específicos para la conformación de la Comisión, sí se evidenció que la persona que invitó

					<p>a las primeras personas que integraron la comisión tenía planificado tener una comisión joven y diversa. Si bien se invitó a otras personas que tienen mayor antigüedad y experiencia en estas prácticas, también se les dio la oportunidad a otras de reciente incorporación al programa educativo, lo cual representó una importante oportunidad de aprender al respecto.</p>
		e	67-77	Experiencias previas relacionadas con el diseño curricular	<p>Formar parte de esta Comisión fue un reto significativo ya que no se contaba con una formación en temas de diseño curricular ni aspectos básicos de educación y pedagogía. Existieron inseguridades y dudas al respecto del desempeño que pudiera tener en el proceso. Sin embargo, también existió iniciativa propia de investigar y empaparse de los temas que consideraba importantes para poder tener un desempeño adecuado.</p>
3	<p>La conformación de la Comisión no siguió criterios específicos sin embargo fue integrada por docentes que tuvieron un interés genuino. Al respecto de experiencias previas a la actual, hubo reformas curriculares en 2016 y 2009, mismas que tuvieron resultados importantes y que sirvieron de aprendizaje</p>	a	27-38 47-49 175-181	Criterios de conformación de la Comisión	<p>La invitación a formar parte de la Comisión fue directa, no hubo explicaciones ni motivos explícitos por lo cual se eligió. Sin embargo, se entiende que fue por la experiencia que ya tenía en procesos similares en las últimas dos actualizaciones del plan. Sin embargo, había alguna especie de complacencia al no hablar</p>

	<p>para algunos profesores. Al respecto del proyecto actual, parece no tener un sustento teórico como en procesos anteriores.</p>				<p>del tema, ni preguntar quiénes eran parte de la Comisión. Una especie de pacto silencioso. Al momento de conocer al resto de personas que integran la comisión se comprendió el porqué de la presencia de estas personas. Si bien hubo un constante cuestionamiento y descontento de algunas personas que no participaron, la constante justificación fue que se invitó al profesorado "todo terreno"</p>
		e	57-73 96-111 423-427	Experiencias previas relacionadas con el diseño curricular	<p>La experiencia anterior de diseño curricular fue desalentadora y amarga. Se dieron conflictos personales que no lograron separar temas personales de los académicos. Al final se accede por vocación y con la intención de lograr mejoras en el campo. Además, por parte de las dependencias institucionales suele tenerse la misma actitud. En la última actualización hubo inconsistencias y acciones apresuradas que hicieron que todo el trabajo se modificara en un tiempo muy corto, lo cual resultó en trabajos poco adecuados. Experiencia distinta al proceso de construcción del Modelo Universitario Minerva en el cual sí hubo un acompañamiento y dirección adecuada.</p>

					<p>Aparentemente se trataba de una propuesta bien pensada, que respondía a la flexibilidad curricular y creativa. Las exposiciones y reuniones de trabajo hacían pensar que esta vez había un modelo más pensado para este rediseño curricular. Sin embargo, no hubo una fundamentación teórica y estaba la sensación de responder a ideas al azar de personas en específico. Sólo se contaba con presentaciones, esquemas e indicaciones que no presentaban una fundamentación teórica. A diferencia del MUM que sí constaba de varios documentos con esta parte teórica.</p>
		b	111-118 156-161 488-494	Bases teóricas o fundamentación del proyecto	
		d	442-453	Formación y antecedentes como parte de la planta docente del Colegio	A lo largo de la experiencia como docente ha tenido la necesidad de investigar y aprender por su cuenta todos estos procesos.
4	<p>No hubo criterios definidos para la conformación de la Comisión. Sin embargo, se hizo de forma estratégica al integrar docentes de diferentes áreas y generaciones. Esto dio paso a discusiones fundamentadas y pertinentes que dieron paso al actual rediseño curricular.</p>	a	19-33 82-87	Criterios de conformación de la Comisión	<p>Como tal no hubo criterios de selección para conformar la Comisión. De primera mano se hizo una convocatoria abierta a toda la planta docente de la licenciatura, sin embargo, al no haber respuesta, se hizo la invitación de manera directa a determinadas personas de diferentes edades y generaciones, integrando una Comisión que tendría dos o tres cambios mínimos en su conformación.</p>

		d	90-93	Formación y antecedentes como parte de la planta docente del Colegio	La Comisión estuvo conformada por docentes con experiencias en diversos sectores como el laboral, tendencias actuales en lingüística y literatura, y diseño curricular de los planes de estudios anteriores.
		e	87-89	Experiencias previas relacionadas con el diseño curricular	Las personas de mayor antigüedad que integraron la Comisión participaron en los rediseños de los planes de estudios 2009 y 2016, incluso el correspondiente al 2002.
5	La conformación de la Comisión estuvo bien pensada, a pesar de ciertas inconformidades por parte del profesorado que no participó. Hubo sesgos en la fundamentación teórica y el esclarecimiento de determinados conceptos a pesar de contar con reuniones de trabajo e informativas. Sin embargo, el carácter autodidacta de la planta docente ayudó en el proceso, así como las experiencias previas.	a	31-33 60-68	Criterios de conformación de la Comisión	La invitación para formar parte de la Comisión fue personal y directa. Se buscó lograr simetría en cuanto a la procedencia de docentes de cada área. Si bien hubo inconformidades, como en todo proceso, se tiene la certeza de que se invitó a toda la planta docente.
		b	122-135	Bases teóricas o fundamentación del proyecto	Se argumentó en repetidas ocasiones la incorporación de la NEM en el proceso de rediseño curricular. Sin embargo, no se dieron las bases teóricas, de modo que el profesorado tuvo que investigar por su propia cuenta.
		c	33-43	Explicación de las actividades a realizar como integrante de la Comisión	Durante las reuniones de trabajo con las dependencias universitarias se daban indicaciones y retroalimentación a las tareas de la Comisión. Sin embargo, existía la

					duda de las bases teóricas, los criterios que se estaban siguiendo para este proceso y las formas de evaluar los productos.
		e	16-31 167-177	Experiencias previas relacionadas con el diseño curricular	Derivado de la participación en el proceso actualización del plan de estudios de 2016 se observaron formas de trabajar que sirvieron para este proceso. Además, se destaca la importancia de dar espacio a docentes de reciente ingreso y colaboradores con el fin de que tengan una formación en aspectos curriculares. Se tiene consciencia de que un plan de estudios va cambiando de manera informal en la práctica.
6	Si bien existía una experiencia previa en temas de diseño curricular, dada la antigüedad de la persona, sí fue un desafío la propuesta de rediseño curricular ya que carecía de elementos tales como una fundamentación teórica clara, definición de una metodología y una planeación al respecto del proyecto. Sin embargo, se conformó una comisión que desempeñó las actividades marcadas aún con estas necesidades.	a	20-32	Criterios de conformación de la Comisión	Se desconocen los criterios bajo los cuales se conforma la Comisión y no hay un equilibrio por áreas. Además, posterior a la conformación de la misma, hay modificaciones en las personas que la integran.
		b	45-56 136-147 273-276	Bases teóricas o fundamentación del proyecto	Faltó claridad en la planeación y en la fundamentación teórica. Si se hace una comparativa con procesos de actualización anteriores, en este no hubo documentos de consulta ni bases teóricas claras, lo cual provocó confusión y desconfianza en la elaboración de los productos que se solicitaban.

		c	40-45 195-206	Explicación de las actividades a realizar como integrante de la Comisión	Al indicar las tareas a realizar había mucha ambigüedad además de que no se consideraban las características específicas de la Facultad y del programa educativo. Incluso se hicieron propuestas y observaciones que no tenían congruencia con la infraestructura de la Facultad ni el resto de características, y al cuestionar esta situación se daban respuestas con poca claridad indicando que en la marcha se revisaría.
		e	13-20	Experiencias previas relacionadas con el diseño curricular	Hubo participación en las dos últimas actualizaciones y en la implementación del Modelo Universitario Minerva.

### ANEXO 7.2 Experiencia durante el proceso de rediseño curricular

NO	TEXTO 2	LETRA	FREC
1	Instrucciones y actividades solicitadas por las dependencias institucionales	j	3
2	Dinámicas dentro de la comisión	i	6
3	Intereses del profesorado, jerarquías y discusiones internas de la Comisión	f	4

4	Elaboración y aplicación de instrumentos	a	3
5	Necesidades sociales	g	4
6	Necesidades estudiantiles	e	2
7	Mercado laboral	l	3
8	Perfil de egreso	k	6
9	Decisiones sobre las asignaturas y áreas terminales	d	6
10	Paro estudiantil	b	6
11	Participación del estudiantado	c	4
12	Necesidades de la Comisión	h	6

APROXIMACIÓN	HOLÍSTICA	SELECTIVA		DETALLADA	
<b>PARTICIPANTE</b>	Determinación de significados o conclusiones generales de la información recabada, mismas que pueden ser variables según la mirada que se le de, esto sin afectar el grado de veracidad.		<b>LÍNEAS</b>	Selección de frases que destaquen por encajar en determinados temas, y estos se van agrupando según su contenido y significado	Lectura detallada de la información recabada, preferentemente sistematizada por frases, que permita llegar a conclusiones más específicas de lo que se recupera.
<b>1</b>	La experiencia durante el proceso de rediseño curricular fue <i>complexus</i> ya que la Comisión debió conciliar todas las propuestas y decisiones que se tomaron, de manera congruente con las	a	48-57	Elaboración y aplicación de instrumentos	El ingreso a la comisión de esta persona en particular se dio en el proceso de construcción de los instrumentos para el alumnado y planta docente, mismos que fueron elaborados en función de las

	<p>necesidades reales del alumnado y la sociedad actual. Además de que los tiempos establecidos para el desarrollo del trabajo fueron limitados.</p>				<p>asignaturas que se consideraban o no pertinentes e importantes para el Plan de Estudios, todo con el fin de reportar la información recabada a la Dirección de Educación Superior.</p>
		b	59-60; 537-542; 554-558	Paro estudiantil	<p>Derivado del paro estudiantil la Comisión tuvo la tarea de rehacer los instrumentos aplicados anteriormente con el fin de adquirir nuevas experiencias y visiones por parte del estudiantado. Si bien esta fue una tarea que se debía desempeñar dadas las circunstancias, sí existía la duda de qué consecuencias podría desencadenar esta cuestión, y si serían o no positivas para la labor que estaban desempeñando. Sin embargo, se mantuvo una actitud perseverante ante las circunstancias. Además, se destaca al paro estudiantil como una oportunidad de repensar el trabajo que se estaba realizando y las implicaciones que tendría en el estudiantado, principalmente en la poca participación que estaba teniendo en un tema que era de su interés y en pro de su desarrollo académico.</p>

		c	60-69	Participación del estudiantado	Menciona que el estudiantado estuvo inconforme en la aplicación de los instrumentos ya que no fueron contemplados en su totalidad. Pero la percepción de la persona entrevistada fue que la cantidad de estudiantes era muy grande, por lo que se tuvo que agilizar la aplicación y el análisis de datos aplicando sólo a una selección de estudiantes. Sin embargo, no se considera haber hecho la aplicación de manera arbitraria.
		j	451-473	Instrucciones y actividades solicitadas por las dependencias institucionales	El acompañamiento de la institución, hablando en términos de las dependencias generales de la universidad, no dieron un acompañamiento que se percibiera adecuado, pues después del paro estudiantil se desencadenaron una serie de situaciones y tensiones que dificultaban el trabajo. Sin embargo, el acompañamiento y apoyo de la Unidad Académica, específicamente de la Secretaría Académica fue una pieza clave en el desarrollo de esta tarea ya que brindaron las facilidades y acompañamiento a la Comisión, de modo que existió un respaldo importante ante las

					<p>decisiones y requerimientos de la DES. Cabe añadir que una problemática identificada al plantear los requerimientos administrativos que deben atender en la DES y VD es que no hay conocimientos en la disciplina que se está trabajando, de modo que existe mucho cuestionamiento y correcciones poco justificadas al trabajo que la comisión ha desempeñado, lo que hace preguntarse hasta qué punto es factible que se trabaje bajo los mismos criterios con las diversas unidades académicas dada la diferencia en cuanto a las áreas, contenidos y necesidades específicas.</p>
		d	<p>71-83 153-163; 254-270; 300-340; 484-506 342-350</p>	<p>Decisiones sobre las asignaturas y áreas terminales</p>	<p>1) Una de las discusiones que tuvo más implicaciones en el rediseño curricular fue respecto a las asignaturas del programa y las áreas disciplinares bajo las cuales se iban a desarrollar. Si bien la licenciatura contempla cuatro áreas: lingüística, literatura, didáctica y comunicación, se consideró importante atender a la esencia de la carrera misma que responde a dos áreas mayores y dos secundarias. Además, se dejó claro que si</p>

					<p>estas áreas secundarias tenían presencia en la licenciatura era por necesidad ya que benefician al estudiantado en el campo laboral. Aun así, existieron opiniones encontradas con respecto a las áreas principales y la inclusión de más asignaturas de un área que de la otra. 2) Al respecto del área de lingüística, la persona entrevistada destacó la importancia de cuidar los perfiles que plantea la licenciatura y que el área de lingüística exigía modificaciones en pro de una funcionalidad y aplicabilidad en el contexto real. Si bien ya existen materias previamente pensadas para brindar una formación completa, con los avances y modificaciones en el área es importante llevarla a una aplicación a situaciones y problemas reales en los que la lingüística puede tener influencia. 3) De manera general es importante replantearse las acciones que se están llevando a cabo en el rediseño curricular y cuáles serán las implicaciones reales. Para tal objetivo, es importante voltear a ver las necesidades del estudiantado activo como egresado, ya</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>que, al enfrentarse al mundo laboral es cuando detectan las carencias de la licenciatura. Añadido a lo anterior, se destaca la importancia de eliminar una de las creencias comunes de la licenciatura: "no van a aprender a ser escritores", que es uno de los motivos principales por los que ingresan a la carrera. Es necesario borrar esas creencias y ese discurso que no atiende a la motivación inicial del alumnado. Al contrario, es necesario atender a lo que piden o requieren con el fin de que tengan una formación integral en todos los ámbitos que la lengua y la literatura contemplan. También es importante promover la participación en actividades extra curriculares, tales como congresos, cursos y talleres de verano, entre otros, esto con el fin de ir fortaleciendo el proceso formativo del alumnado y que identifiquen la aplicabilidad de lo aprendido en escenarios reales. 4) Existen también opiniones sobre las áreas de apoyo correspondientes a la didáctica y la comunicación que, si bien tienen un gran</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>aporte en la conformación del perfil de egreso, atienden a disciplinas que no son protagonistas de la licenciatura. Sin embargo, reconocer su aportación en la formación del alumnado es muy importante, que brindan herramientas de gran utilidad para llevar a la práctica lo aprendido: la docencia, por ejemplo. O bien, la comunicación como elemento esencial para desempeñar actividades comunicativas tales como dar conferencias o exponer ideas frente a un público. No obstante, persiste la idea de que el perfil de la licenciatura no responde a la formación de docentes ni comunicólogos, pero es responsabilidad de la misma brindar las herramientas necesarias para formar profesionistas preparados. 5) Sobre la malla curricular y la estructura que tiene se destaca que en este rediseño se está replanteando la secuencia que deben seguir las asignaturas, atendiendo al nivel de dificultad de las mismas, así como al nivel que responden. Ejemplo de ello es el área de lingüística que se ha replanteado</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>organizar las asignaturas según se trate de niveles de la lengua, categorizándolas en el área básica, pasando por aquellas que son más específicas y que requieren de estos conocimientos previos. Asimismo, se añade que es importante replantear la forma de enseñar determinadas asignaturas que han sido las principales reprobadas y que representan mayor complejidad en el desempeño del alumnado, esto en conjunto con la rigurosidad de la disciplina que hiciera parecer que la complejidad y seriedad de la lingüística, por responder a esta dificultad. Para ello es necesario replantear la forma de enseñanza. Es importante tener claridad en las habilidades y conocimientos que va a desarrollar una persona que estudie lingüística y literatura hispánica para tener claridad de lo que se debe reestructurar. Se requiere comprender el impacto que tendrá en la sociedad y si esto responde a lo que demanda. En esta parte de hace evidencia parte del desconocimiento de la Comisión en la importancia de construir un perfil de</p>
--	--	--	--	--	---

					egreso que atienda estas características para que el resto del trabajo de diseño surja del mismo.
		e	364-390	Necesidades estudiantiles	Es necesario pensar en el proceso educativo más allá de la distribución del trabajo y clases en horas a la semana. Considera que es importante respetar las horas de recreación y descanso del alumnado, con el fin de lograr un mejor desempeño. Aunado a esto, es importante replantear la distribución de las horas de trabajo académico, atendiendo a la capacidad de atención y retención del alumnado, y también a horas de trabajo práctico que permitan aplicar toda la teoría. Esto permite hacer consciencia en el alumnado sobre la repercusión social de lo que aprenden y hacerlos responsables de la misma. Además, en procesos como el que se está llevando a cabo, también hacerles saber la importancia de su participación, ya que son quienes dan voz a las verdaderas necesidades vistas desde dentro del aula.
		k	85-93	Perfil de egreso	Una de las necesidades específicas que se busca atender en este rediseño curricular es la resolución de

					<p>problemas por parte del alumnado a partir de la aplicación de los conocimientos y herramientas adquiridas en la licenciatura. Se trata de formar estudiantes con la capacidad de identificar y resolver problemas de modo que sea evidente la influencia que la carrera puede tener en la sociedad.</p>
		f	93-153	<p>Intereses del profesorado, jerarquías y discusiones internas de la Comisión</p>	<p>El profesorado que conforma la Comisión debe responder a las necesidades del alumnado, así como del análisis del mercado y tendencias actuales. Sin embargo, en la práctica suceden situaciones particulares en las que el profesorado ve por intereses personales y beneficio propio, de modo que dejan de lado el desempeño adecuado del trabajo. El formar parte de una Comisión de rediseño curricular integra una serie de requerimientos institucionales que dan puntos para evaluaciones favorables o solicitudes de mejora de categoría laboral. Por otro lado, la Comisión se enfrentó a una serie de discusiones sobre la redacción de la documentación oficial del plan de estudios, esto derivado de las</p>

					<p>observaciones que la dirección de educación superior hacía al respecto. La problemática surgió del desconocimiento de las personas de esta Dirección que estuvieron gestionando y acompañando en el proceso, ya que, si bien tienen los conocimientos sobre gestión y diseño curricular, carecen de los fundamentos de las disciplinas como tal. Esto representa un desafío importante ya que se debe llegar a una conciliación de opiniones entre la Comisión, que es experta en la disciplina, y la Dirección de Educación Superior, que es quien conoce la normatividad y requerimientos de la institución para el diseño de un plan de estudios. Y de la mano con lo anterior, y también es importante destacar el tema de las jerarquías externas e internas. Es decir, la participación de la Dirección de Educación Superior como instancia rectora del proceso que se está llevando a cabo, pero también al interior de la Comisión. Si bien no hubo conflictos importantes más que las discusiones que surgían en torno a la conformación de la malla curricular, se</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>debió cuidar mucho el desarrollo de los trabajos con el fin de que cada voz y cada participación tuviera el mismo peso y la misma importancia. Al respecto de estas discusiones, durante la elaboración de la malla curricular se presentaron dudas al momento de proponer materias, específicamente en el área de lingüística, ya que la Comisión argumentaba que no había suficientes docentes con determinadas especializaciones. Sin embargo, es ahí donde toma partido la administración de la facultad, quienes deben asegurar la gestión correspondiente para solicitar contrataciones de docentes que cumplan con las características que respondan a la demanda. Esto no sólo fortalecerá la planta docente del programa, sino que brindará herramientas y nuevas perspectivas sobre las líneas del conocimiento que conforman la licenciatura. Es parte de dejar de lado el egoísmo, la endogamia y el beneficio propio con miras a alcanzar mejores resultados que vayan más allá de cifras correspondientes a la eficiencia terminal</p>
--	--	--	--	--	---

					y que el impacto social del alumnado sea real, sea visible.
		g	225-252; 277-282; 340-341 ; 350-363	Necesidades sociales	<p>1) Atender a las necesidades actuales de la sociedad representa uno de los principales retos para la Comisión. Ejemplo de ello es la Lingüística y cómo esta tiene influencia en más áreas de estudio y en problemas sociales actuales. A partir de la tecnología, las redes sociales y los nuevos canales comunicativos, se hace evidente la necesidad de actualizar la formación del estudiantado de modo que tenga conocimientos y habilidades suficientes para responder a estas necesidades. Tanto la Lingüística como la Literatura tienen un nexo importante que hace imposible su separación ya que una es el medio por el cual la otra se materializa. Porque la palabra se pierde, pero la escritura, digamos, ahí queda para siempre. De este modo, al hacer los cambios es importante meditar sobre cuál será la repercusión social que tendrá el programa y qué factores tendrán incidencia.</p> <p>Importancia de eliminar estigmas en torno a las humanidades y su</p>

				valor en el campo laboral.
		h	282-299; 407-450; 474-484	<p>Necesidades de la Comisión</p> <p>1) Es necesario considerar cambios en la implementación de estos proyectos, especialmente en la carga de trabajo asignada a la Comisión. Se pueden considerar descargas académicas, una mejor planeación y acompañamiento por parte de las dependencias universitarias, así como una mejor gestión de los tiempos, con el fin de que las actividades programadas se desarrollen con el suficiente empeño y dedicación y no se hagan entregas poco desarrolladas como respuesta a la premura.</p> <p>2) Los tiempos reducidos que se han asignado al rediseño curricular despiertan dudas en sí realmente estos proyectos responden a intereses académicos o personales. Además, este trabajo representa un desempeño complejo que requiere de un amplio conocimiento previo de temas y metodologías de diseño curricular. Sin embargo, no existió esta capacitación ni acompañamiento como se hubiera esperado. Existió una falta de comunicación muy</p>

					<p>evidente entre lo que se pedía y lo que se entregaba, así como en las retroalimentaciones recibidas. 3) Es necesario que la planta docente tenga una formación en estos temas, no sólo para el posible desempeño en un proceso de rediseño curricular, sino que también es de utilidad para dar acompañamiento al alumnado.</p>
		i	189-204 579-597; 598-603	Dinámicas dentro de la comisión	<p>La participación de cada integrante de la comisión se dio en diversas medidas porque algunas de las personas tenían constantes faltas y pretextos para no acudir al llamado. Esto dejó un sabor amargo ya que despertó ese sentimiento de injusticia con respecto a la participación real en el proyecto y cómo algunos no tenían la misma disposición o sentido de responsabilidad al respecto. Esto, además, iría a la contraria de algunos de los parámetros que se pudieron mencionar para la integración de la Comisión. Se trataba en su mayoría de docentes de tiempo completo que, por la categoría a la que respondían, tenían el deber de estar disponibles para estos compromisos a los que accedieron integrarse</p>

					<p>de manera voluntaria. El papel de la coordinación de la licenciatura fue pieza clave para el desarrollo del proyecto de rediseño curricular. Si bien ha sido una tarea demandante académica y emocionalmente hablando, existió una adecuada dirección y liderazgo por parte de la persona responsable del programa académico. Hubo problemas al momento de comprender qué es lo que estaba pidiendo la dirección de educación superior, hubo frustraciones, incluso momentos de crisis por parte de la Comisión en donde se tenía una percepción de que todo lo que se estaba trabajando no tendría utilidad. Sin embargo, hubo un apoyo emocional al interior de la Comisión y específicamente por parte de algunas que la integran, que ayudó a gestionar esta parte emocional. Es por ello que se enfatiza en que hizo falta un correcto acompañamiento por parte de las dependencias encargadas.</p>
2	Se percibió falta de congruencia en el discurso de las dependencias institucionales encargadas de dirigir el proceso de actualización	j	87-99 285-286 322-331	Instrucciones y actividades solicitadas por las dependencias institucionales	Las actividades desempeñadas como parte de este proceso de rediseño curricular fueron complejas y demandantes. Desde largas reuniones de trabajo y fuera de

	<p>curricular. Sin embargo, el trabajo desempeñado por la Comisión fue satisfactorio, además de que se siguió una convivencia sana, amable y participativa. Las experiencias vividas en el proceso no sólo dirigieron el proceso de rediseño curricular, sino que fueron parte de una formación docente en temas de diseño curricular y permitieron alcanzar un mayor entendimiento de los mismos. Hubo escenarios y factores que influyeron en el proceso, sin embargo, se han ido gestionando de la mejor manera posible.</p>				<p>horarios laborales hasta constantes cuestionamientos respecto al sentido de un rediseño en contraste con una actualización curricular. Uno de los aspectos en los que se enfatiza más son las restricciones que las dependencias universitarias ponían, rompiendo la congruencia del discurso inicial en el que se establecía la apertura y flexibilidad del proceso. Otra parte importante fue el análisis de la oferta académica en otras universidades y el desarrollo de propuestas que colocaran la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica a la par de otros programas a nivel nacional e internacional. Sin embargo, una de las partes de mayor dificultad en todo el proceso fue la conformación de la matriz que congruencia.</p>
		i	100-108 371-380	Dinámicas dentro de la Comisión	A través del desarrollo de las actividades que ha desarrollado la Comisión han surgido una serie de interrogantes respecto a la práctica docente y al desarrollo del plan de estudios actual. Una de las fortalezas que es importante mencionar

					<p>es la figura de la persona responsable de coordinar la licenciatura y la comisión. Esta persona ha demostrado habilidades de liderazgo y conciliación que han permitido que los trabajos fluyan. Además, el compañerismo al interior de la Comisión también ha sido una pieza clave para alcanzar los resultados a los que se ha llegado. La convergencia de generaciones de docentes que han partido de relaciones docente-estudiante-colegas ha permitido que entre ellos mismos se conozcan en diferentes facetas y compartan experiencias en común que no sólo sirvan para el desarrollo del rediseño curricular sino para entablar conexiones humanas significativas.</p>
		a	123-140	Elaboración y aplicación de instrumentos	<p>El proceso de construcción y aplicación de encuestas a estudiantes y egresados fue muy significativo ya que permitió tener más claridad de las necesidades del campo laboral que responde a la Lingüística y Literatura, además de evidenciar las dinámicas laborales actuales y la amplitud de las mismas, las</p>

					<p>cuales dan cabida a diferentes actividades que pueden desempeñar los egresados. Además, esta tarea permitió reconectar con estudiantes y egresados.</p>
		d	146-149 170-189 298-304	Decisiones sobre las asignaturas y áreas terminales	<p>Para atender a las diferentes áreas del plan de estudios se replanteó su conformación y se propuso la construcción de un eje de pedagogía, comunicación y lenguaje. Asimismo, se ha trabajado por áreas para aterrizar en la pertinencia de las asignaturas que se proponen de cada una, así como objetivos específicos a alcanzar.</p> <p>Para el caso de lingüística se evidencia que hay complejidades derivadas de la amplitud de los contenidos que deben abordarse en la licenciatura, así como de las características de la planta docente que integra esta área.</p> <p>Por su parte, para el caso de literatura se ha hecho la propuesta de invertir la cronología de los textos revisados, de modo que lo actual sea el primer acercamiento y los clásicos sean los últimos. Esta propuesta tiene por objetivo que el estudiantado tenga un</p>

					acceso a la literatura más claro y cercano, además de iniciar con un lenguaje conocido de modo que les atrape más fácilmente.
		k	108-113 149-164	Perfil de egreso	Para conformar el perfil de egreso del plan de estudios es importante tener claridad en la importancia de cada una de las áreas de la licenciatura. El campo laboral se ha expandido en los últimos años de modo que cada vez hay más necesidad de profesionistas expertos en redacción, gramática y conocimientos de la lengua. Principalmente son las redes sociales y las necesidades editoriales y de medios de comunicación los que van desarrollando más necesidades laborales.
		b	196-247 344-351	Paro estudiantil	El paro estudiantil marcó una nueva etapa universitaria que dejó estragos importantes no sólo en el proceso de rediseño curricular sino en todas las prácticas institucionales y en el sentir del profesorado. Este evento evidenció que hay situaciones que salen del control de la planta docente, ya que es determinada por autoridades con mayor jerarquía. Siguiendo este sentido,

					<p>las ideas y propuestas educativas que cotidianamente se plantean no siempre se pueden concretar. Este evento dio cuenta del porqué es importante atender al contexto institucional y social para hacer modificaciones al plan de estudios. Este evento también evidencia las diferencias generacionales que predominan en el alumnado y las necesidades que tienen.</p>
		h	378-387	Necesidades de la Comisión	<p>Las principales necesidades que evidencia la Comisión son entorno a una capacitación previa al proceso de rediseño con el fin de que tengan los conceptos clave del proceso, así como la teoría básica, así como una disminución en la carga de trabajo que sí que ha representado uno de los principales desafíos.</p>
		c	268-285	Participación del estudiantado	<p>La participación estudiantil en el proceso puede ser una decisión atinada siempre y cuando lo hagan desde su lugar y sus conocimientos. Si bien, se sabe que se está llevando un proceso de rediseño curricular, no se puede dar una participación al grado de la que tiene</p>

					la Comisión por el mismo desconocimiento de los procesos. Sin embargo, es de reconocerse que pueden aportar mucho.
3	<p>Al interior de la Comisión hubo una buena dinámica de trabajo. Eso permitió una profunda crítica y análisis a las formas de enseñanza-aprendizaje de la licenciatura, así como la conformación de la malla curricular, así como el perfil de egreso. No obstante, también hubo opiniones encontradas al interior de la planta docente, esto derivado de las decisiones que fue tomando la Comisión. Pero la Comisión se desempeñó atendiendo las necesidades reales del alumnado, del mercado laboral, y de la sociedad. Lo cual fue recalado en diversas situaciones. Finalmente, este proceso dejó importantes enseñanzas y reflexiones a todas las personas involucradas.</p>	i	181-184 212-221 236-237	Dinámicas dentro de la comisión	Se han dado buenas relaciones y se ha creado un equipo de trabajo fuerte, que se conforma por perfiles diversos que proponen ideas innovadoras. Incluso docentes que al inicio no estaban a gusto ni conformes se han ido integrando con éxito. Además, se destaca que la persona que coordina la licenciatura ha sido una pieza clave para tales resultados.
		d	185-190 195-212 267-285 315-322	Decisiones sobre las asignaturas y áreas terminales	Hubo una serie de cuestionamientos en torno al nombre que se le asignaba a las materias ya que estos determinan los contenidos y a su vez una serie de ideologías y miradas que sen venido perpetuando a través del tiempo, pero que vale la pena reflexionar si son pertinentes. En Literatura, por ejemplo, se optó por modificar el orden en el cual se enseña la literatura, iniciando por textos actuales y finalizando con los clásicos. También hubo toda una discusión en torno a las áreas de la

					<p>licenciatura y cuál era el papel que desempeñaban en el perfil de egreso. Sin embargo, esta situación generó dudas y alteró parte de planta docente y comunidad estudiantil. En Lingüística también hubo cuestionamientos sobre el cambio de los nombres de las materias y hasta qué punto se perdía la esencia de las mismas.</p>
		k	191-195 285-296 305-315	Perfil de egreso	<p>En la conformación del perfil de egreso no interesa que el alumnado aprenda datos, fechas y nombres. No se trata de un proceso memorístico ni de compilación de datos. En complemento, el alumnado ya no va encaminado a ser considerado como un docente, ya que no es el foco de la carrera, ni dedicarse a los medios de comunicación. Si bien son empleos que surgen como alternativa según las habilidades con las que se egresan, la formación es en lingüística y literatura hispánica, y es necesario atenerse a tal perfil.</p>
		f	237-253 506-517	Intereses del profesorado, jerarquías y discusiones internas de la Comisión	<p>Al interior de la comisión y con el resto de la academia se dio una lucha de egos al momento de conformar la comisión</p>

					<p>y de elaborar el plan de estudios. Al haber una diferencia generacional marcada, las decisiones que se estaban tomando afectaba al profesorado de mayor antigüedad. Sin embargo, esta fue una parte esencial del rediseño ya que dio paso a nuevas miradas y perspectivas que no se hubiera tenido con la planta docente de mayor antigüedad. Estas diferencias e inconformidades se hicieron evidentes en el salón de clases en donde varios colegas hicieron comentarios en contra que incluso desató interrogantes en el alumnado. Aun así, se buscó el diálogo y llegar a conciliaciones.</p>
		g	296-305 617-634 517-524	Necesidades sociales	<p>La sociedad ha sufrido una serie de reformas en los contenidos que se imparten en los diferentes niveles y uno de ellos es lo relacionado al español y el lenguaje. Por lo tanto, es esencial que existan programas educativos con perfiles de egreso que atiendan a la demanda que surge de esta situación. Son necesarias personas expertas en comunicación, redacción, etc. Es importante, por tanto, dar visibilidad a la importancia de una carrera como esta y cuáles son las</p>

					implicaciones sociales, así como las nuevas áreas y sectores en lo que las personas egresadas son necesarias. También se evidencia la necesidad de renovar la oferta académica con el fin de recuperar el interés de las nuevas generaciones, atendiendo además a sus expectativas e intereses-
		h	348-368 429-443 455-466	Necesidades de la Comisión	<p>Se critica el sistema administrativo de la universidad el cual no da apertura a otras formas de enseñanza, específicamente la enseñanza conjunta en una misma asignatura.</p> <p>Y esta es una propuesta que se ha hecho de mucho tiempo atrás, y que en el área enriquecería los contenidos. O bien, la falta de contrataciones también afecta al plan de estudios ya que no puede ampliar su oferta ni perspectivas de enseñanza.</p> <p>También se cuestiona las decisiones de la administración de delegar la completa responsabilidad del rediseño a un grupo de docentes que dominan las áreas disciplinares, pero carecen de instrucción en diseño curricular. Se cuestiona cuál es el papel de la DES ante estos proyectos y si tienen la formación académica</p>

					correspondiente para dar seguimiento.
		1	369-372 602-607	Mercado laboral	Las habilidades en lecto-escritura ha abierto el campo laboral y creado nuevos empleos, tales como Community managment, traducción, entre otros. Y precisamente el plan de estudios actual debe responder a estas demandas laborales para estar a la vanguardia con el resto de profesiones.
		b	525-532	Paro estudiantil	El paro estudiantil se interpuso en la comunicación de la Comisión, el seguimiento del proyecto y tuvo implicaciones en la recepción de esta información por parte del alumnado.
4		a	98-174 191-192 211-239 174-183	Elaboración y aplicación de instrumentos	La elaboración y aplicación de instrumentos fue uno de los trabajos más exhaustivos dada la cantidad de estudiantes que forman parte del programa educativo, así como la dificultad de contactar a determinadas personas. Esta parte se desarrolló a lo largo de tres meses. Previamente se hizo una revisión de trabajos de rediseño curricular en otras licenciaturas y se analizaron algunos instrumentos

					<p>aplicados. Se aplicaron instrumentos a más de 300 estudiantes, 97 egresados, a toda la planta docente, 17 empleadores y 10 asociaciones y pares académicos. Algunas características a destacar de este proceso fue que en la información proporcionada por los empleadores se detectó que lo egresados de la licenciatura se desempeñan laboralmente en las áreas secundarias que son didáctica y comunicación, lo cual hizo que se cuestionaran la pertinencia de los contenidos y perfil de egreso actual; derivado del instrumento aplicado a egresados se detectaron aciertos y necesidades respecto a las habilidades y conocimientos que se desarrollan, destacando la necesidad de atender al lado tecnológico y habilidades de cooperación y trabajo en equipo; sobre los instrumentos de estudiantes, se subdividieron en tres niveles: básico (124 estudiantes), intermedio (93 estudiantes) y avanzado (62 estudiantes), dando una cifra superior a los 300.</p>
--	--	--	--	--	--

		b	535-551	Paro estudiantil	El paro estudiantil tuvo sus pros y sus contras. En el marco del proceso de rediseño curricular influyó en el retraso del trabajo ya que se pausaron todos los procesos académico-administrativos. Sin embargo, la voz del estudiantado que expresaba sus inconformidades y necesidades demostraron la pertinencia de los trabajos que se habían efectuado hasta tal momento, así como los aciertos de las propuestas de la Comisión.
		c	940-950	Participación del estudiantado	La participación del estudiantado que deriva del paro estudiantil apunta a un replanteamiento de los instrumentos aplicados así como de los datos recuperados, sin embargo, es importante que se considere el nivel de complejidad de estas tareas. De las propuestas que se hagan al respecto, se esperan aportes significativos y un diálogo que permita dejar claro cuáles son los fundamentos y estructura del rediseño.
		d	342-390 402-489 551-589 598-614	Decisiones sobre las asignaturas y	Uno de los desafíos más grandes para la Comisión fue la composición de las

			625-674 684-702 724-744 751-804 889-906	áreas terminales	<p>áreas del conocimiento del programa, ya que desde el plan de estudios de 2002 fue característica la presencia de cuatro áreas: Lingüística, Literatura, Comunicación y Didáctica. Sin embargo, dados los cambios en la oferta académica de la Universidad que ya cuenta con otras licenciaturas especializadas en esta parte, es como surge la oportunidad de centrar el programa en las dos áreas principales y fusionar las otras dos en una sola que integre la gestión de las áreas del conocimiento, quedando de la siguiente manera:</p> <p>Estudio y análisis del lenguaje y las estructuras lingüísticas, Estudio y análisis de los discursos literarios hispanoamericanos y Gestión de la didáctica y la comunicación a favor de la literatura y de la lengua en contextos socioculturales. Una vez planteadas estas áreas, se trabajó en una matriz de congruencia para la delimitación de cada una de las asignaturas, trabajo que representó una de las tareas más complejas, con una duración de un poco más de dos meses. También hubo un</p>
--	--	--	---	---------------------	--

					<p>replanteamiento en la cantidad de materias, número de créditos, duración de la licenciatura y la distribución de las asignaturas respondiendo a las necesidades del alumnado y profesorado. Por ejemplo, materias que requieren prácticas e investigación se colocaron en semestres finales, con el objetivo de que el alumnado cuente con la formación necesaria. También se enfatizó en la necesidad de incorporar la tecnología en las asignaturas, específicamente de Lingüística, además de redefinir las materias de los primeros semestres con base a los niveles de la lengua y que todas las asignaturas fueran sobre enfoques analíticos. El objetivo central de toda esta reformulación de las asignaturas va en pro de crear áreas de conocimiento integrales que no sean ajenas al objetivo del plan de estudios. Además, esta área secundaria que involucra la Didáctica y Comunicación tiene por objetivo abrir camino en experiencias laborales de mayor amplitud. También hay incorporación de la</p>
--	--	--	--	--	---

					perspectiva de género en el perfil de egreso y en las materias disciplinares.
		f	193-202 206-211 835-840	Intereses del profesorado, jerarquías y discusiones internas de la Comisión	A través de un instrumento, así como la reunión de trabajo en la que se presentaron opciones para asignaturas del programa es que se fueron evidenciando los intereses del profesorado, mismo que estaba preocupado por continuar sobre sus líneas de investigación y contar con carga académica con el nuevo plan. Hubo diferentes opiniones y sugerencias en el proceso y si bien toda la academia participó, al final la Comisión fue la que llevó la mayor carga de trabajo.
		g	185-190 287-290 391-395	Necesidades sociales	La incorporación del enfoque de género, la contextualización en un momento posterior a la pandemia, y las políticas y normativas a nivel federal, responden a las principales necesidades sociales. Además de la necesidad de incorporar los siguientes aspectos: el compromiso con la responsabilidad social, la equidad social y de género, la inclusión, la excelencia, la vanguardia, la innovación social...

		h	917-939	Necesidades de la Comisión	Descargas académicas más contrataciones y consideración de esta actividad como parte de los programas de evaluaciones o estímulos
		i	55-65 69-78 78-82 310-319	Dinámicas dentro de la comisión	El trabajo se distribuyó entre las personas de la Comisión. Las tareas se fueron asignando según las habilidades y conexiones del profesorado. Hubo cambios a lo largo de todo el proceso tanto de coordinadoras como del resto de integrantes. Hubo trabajos que se hicieron fuera de horario laboral y a altas horas de la noche. Esto demostró compromiso y dedicación de cada persona que integra la comisión.
		j	33-55 69-78 93-98 274-286 304-310 319-341	Instrucciones y actividades solicitadas por las dependencias institucionales	Hay una serie de actividades que se solicitan a la Comisión: Preguntas detonadoras y sondeo de las necesidades de la licenciatura, elaboración de instrumentos, contactar y entrevistar a pares académicos al mismo tiempo que se hacía un análisis de otras universidades con programas académicos similares. En 2023, con los cambios de gestión al interior de la Facultad y otros a nivel federal,

					<p>se ralentiza el proceso, sin embargo, para 2024 se retoma con mayor fuerza. Durante este segundo momento de trabajo hubo un diálogo constante con las personas responsables del proceso sobre lo que se podría o no hacer en este rediseño. Finalmente se hicieron todos los análisis de datos recuperados, con base en los instrumentos y la matriz de congruencia, para cerrar con la elaboración de la malla curricular.</p>
		k	396-401 589-598	Perfil de egreso	<p>Para la construcción del perfil de egreso se consideraron las tres áreas del conocimiento que plantea el nuevo plan de estudios, y se reestructuraron las materias básicas y formativas para que hubiera congruencia con el mismo.</p>
		l	65-68 675-684 702-705	Mercado laboral	<p>El mercado laboral apunta hacia la gestión de procesos relacionados con la aplicación de las áreas de la licenciatura. Además, la Comisión fue consciente de considerar aspectos nacionales e internacionales para comprender la demanda de la oferta laboral que tendrán los egresados.</p>

5	<p>El paro estudiantil y la participación de la comunidad universitaria tuvo implicaciones en el desarrollo del trabajo de rediseño curricular, específicamente en la postergación de la aplicación del plan, así como en algunas de las actividades que estaban concluidas, como la aplicación de encuestas. Al respecto del trabajo realizado previo al paro, hubo participación y colaboración por parte de la Comisión y el resto de la Academia. Si bien, algunas personas tuvieron sus cuestionamientos, se intentó llegar a una conciliación. También se repensó a profundidad el perfil de egreso para el nuevo plan, así como las necesidades estudiantiles y sociales con respecto a las disciplinas, el mercado laboral y el papel de las humanidades. Sin embargo, uno de los obstáculos fue la falta de preparación en temas curriculares, así como la carencia de fundamentación</p>	b	221-255 471-479	Paro estudiantil	El paro estudiantil tuvo implicaciones en el ritmo de trabajo de la Comisión ya que, una vez que se pausaron las actividades, fue complicado retomar las tareas que estaban en proceso. Además, el estudiantado demandaba la actualización del plan de estudios lo cual era un tanto ambiguo ya que no se sabía si se referían al plan 2016 o al que ya se estaba trabajando. Esto derivó también es la postergación de la aplicación del Plan de Estudios.
		c	480-505	Participación del estudiantado	Se considera un gran acierto haber atendido a las opiniones del estudiantado ya que son los principales involucrados en el plan de estudios.
		d	190-197 307-357	Decisiones sobre las asignaturas y áreas terminales	De manera general se propone reducir la licenciatura a tres áreas: Lingüística, Literatura y una que considere aspectos de didáctica y comunicación atendiendo a la transversalidad. Además, en el área de Literatura se apostó por una modificación en el orden de las asignaturas, atendiendo primero temas actuales y cercanos al alumnado.

	teórica en el proyecto.	e	162-165 386-396	Necesidades estudiantiles	Es necesario atender temas de salud mental y problemas de comprensión en el alumnado. Esto se ha visto reflejado en las generaciones más recientes.
		f	207-221	Intereses del profesorado, jerarquías y discusiones internas de la Comisión	Al interior de la Academia surgen dudas sobre el proceso de rediseño curricular. Además, hay una serie de malentendidos sobre cómo se está llevando a cabo el trabajo. Sin embargo, una vez establecido un diálogo se aclara la situación.
		g	143-148 368-384	Necesidades sociales	Derivado de la pandemia se hizo más evidente la necesidad de las humanidades en la sociedad, y este es un factor que se debe atender de manera urgente. Además, respondiendo a la demanda y oferta académica externa, es importante mantener competitivo al programa educativo de modo que sea vigente y una alternativa considerable.
		h	75-113 187-190 197-200	Necesidades de la Comisión	Entre las necesidades que destaca la comisión está el tiempo, mejores canales de comunicación y un seguimiento más detenido y secuencial, de modo que exista una retroalimentación

					eficiente. Además, es importante que la Comisión domine el lenguaje utilizado en estos procesos para estar más conscientes del trabajo a realizar.
		i	43-60 178-187 295-305 464-470 459-463	Dinámicas dentro de la comisión	<p>La comisión demostró un sentido de responsabilidad ante la tarea de rediseñar el plan de estudios. Hubo una participación homogénea y una repartición de tareas que facilitó el proceso. Además, se trabajó en diversas reuniones de trabajo de hasta 8 horas al día con el fin de finalizar las tareas.</p> <p>Alguno de los obstáculos fue encontrar momentos en común para reunirse, sin embargo, a través de whats app siguieron todo el tiempo las actividades y dieron seguimiento al proceso. Con respecto al nivel de participación del profesorado, se dio voz a cada persona de la comisión, sin importar la experiencia o antigüedad y siempre hubo apertura a nuevas ideas y propuestas. Es un desafío atender a las responsabilidades que implica formar parte de la Comisión debido al resto de actividades académicas que se deben atender.</p>

		k	148-161	Perfil de egreso	A través del sondeo con el alumnado y de la aplicación de los instrumentos es que se fue construyendo el perfil de egreso idóneo, atendiendo además a las necesidades actuales del mercado laboral y todas las innovaciones con respecto a las áreas que se contemplan en el programa educativo. Se prestó atención además a las necesidades y requerimientos del alumnado.
		l	278-285	Mercado laboral	Con todo el tema de la tecnología y plataformas digitales el campo laboral de una persona experta en temas de lengua y literatura se ha venido ampliando. Y este es un elemento que se debe tomar en cuenta para el rediseño curricular. Cada vez hay más campo para explotar la profesión.
6	Hubo carencias en la fundamentación teórica y metodológica del rediseño curricular, sin embargo, la comisión trabajó con los recursos que les fueron dados. Se trabajó en la construcción del perfil de egreso, la reestructuración de la malla curricular y las	d	214-226	Decisiones sobre las asignaturas y áreas terminales	Se buscó la reestructuración de las áreas de la carrera integrándolas en tres: Lingüística, Literatura y una que englobara Comunicación y Didáctica. Esto con la finalidad de atender a la vinculación y un sistema más integral, que no siguiera la anterior estructura dividida.

	<p>áreas de la carrera, así como en determinadas necesidades del alumnado con referente al mercado laboral. El paro estudiantil tuvo algunas incidencias, específicamente en la modificación de las fechas y en algunas entregas.</p>	h	148-161 56-65	Necesidades de la Comisión	<p>Es necesario que las dependencias sean conscientes de la carga de trabajo de la Comisión, misma que sigue cumpliendo con el resto de actividades que implica la docencia e investigación, además de que el trato sea empático y respetuoso de modo que se construya un ambiente de trabajo amable. También se destaca la importancia de contar con la fundamentación teórica y la presencia de los directivos de las áreas que gestionan estas actividades.</p>
		i	65-71 77-84 169-172 287-296	Dinámicas dentro de la comisión	<p>Las actividades a realizar se fueron dividiendo entre las personas de la Comisión, siendo fundamental el papel de la persona que coordina el programa educativo. A pesar de la constante presión por parte de las dependencias institucionales y de las diversas actividades académicas y administrativas que se iban presentando, las actividades se fueron concretando. Hubo una serie de factores que incidieron en los resultados del rediseño, destacando las buenas relaciones entre las personas de la Comisión, su entrega y la guía de la coordinación.</p>

		k	227-232	Perfil de egreso	Se atiende al campo laboral actual, así como los intereses del alumnado. Asimismo, se apuesta por fortalecer la docencia y comunicación dado que son áreas terminales muy recurrentes.
		b	99-115	Paro estudiantil	El tema del paro estudiantil tuvo incidencias importantes en el trabajo de la comisión ya que la entrega final se postergó, además de que la comunidad estudiantil buscó participación en esta actividad, con propuestas poco fundamentadas. Sin embargo, ha habido un constante diálogo para atender a sus solicitudes y aclarar las dudas que tenga al respecto del proceso de rediseño curricular.

### ANEXO 7.3 Experiencia posterior al proceso de rediseño curricular

APROXIMACIÓN	HOLÍSTICA	SELECTIVA		DETALLADA
<b>PARTICIPANTE</b>	Determinación de significados o conclusiones generales de la información recabada, mismas que pueden ser variables según la mirada que se le dé, esto sin afectar el grado de veracidad.	<b>LÍNEAS</b>	Selección de frases que destaquen por encajar en determinados temas, y estos se van agrupando según su	Lectura detallada de la información recabada, preferentemente sistematizada por frases, que permita llegar a conclusiones más específicas de lo que se recupera.

			contenido y significado	
1	La experiencia posterior fue la entrega de una serie de productos para conformar el documento en extenso, atendiendo, además, a las demandas estudiantiles y académicas, en el contexto del paro estudiantil y la premura de entregar el plan de estudios. Finalmente, la fecha de entrega fue aplazada, quedando el periodo de Otoño 2026 como la aplicación del Plan.	522-530	Últimas entregas	En el mes de febrero se hizo la última entrega. Se presentó la propuesta de malla curricular para su revisión. Sin embargo, derivado del paro estudiantil, se hicieron modificaciones en los avances del proyecto.
		531-533 69-71	Indicaciones institucionales recientes	Se dieron indicaciones por parte de rectoría que se aplazarían las fechas de entrega de los planes y su implementación también se postergaría. Las decisiones institucionales respondieron a las demandas estudiantiles de modo que se dio la indicación de rehacer los instrumentos y volver a aplicarlos, ampliando la participación del alumnado. De la mano de esta decisión se presentó el recorrimiento de la aplicación del plan de estudios, el cual estaba contemplado para otoño 2025
2	Se está trabajando un plan de acción para atender las demandas estudiantiles al mismo tiempo que se prevé el trabajo que viene a continuación correspondiente a la construcción de los programas de asignatura.	258-265 289-296	Últimas entregas y actividades	Lo que viene a continuación es el diálogo con el estudiantado, la conciliación de las propuestas y posteriormente el diseño de los programas de asignatura, lo cual representará uno de los trabajos de mayor complejidad y entrega.
		304-311	Construcción de los programas de asignatura	La elaboración de los programas de asignatura debe responder a la innovación y actualidad, para tener congruencia con la propuesta curricular que se está haciendo. Al mismo tiempo, se es consciente de será una parte laboriosa

3	Se pospuso la entrega e implementación del plan de estudios como resultado del paro estudiantil y las peticiones del mismo. El trabajo de rediseño fue pausado, quedando pendiente la entrega del documento final.	73-78 537-549	Indicaciones institucionales recientes	La implementación del Plan de Estudios fue pospuesta para 2026 como resultado de las exigencias del paro estudiantil. Asimismo, se dará voz y participación al alumnado en este rediseño, de modo que se escuchen sus opiniones para construir un plan de estudios congruente.
		381-401	Últimas entregas y actividades	Está pendiente la entrega del documento final, con las adecuaciones correspondientes al diálogo con la comunidad estudiantil. El documento final es un formato preestablecido en el que sólo se deben cambiar nombres y llenar espacios. Esto parece carecer de sentido ya que cada programa responde a necesidades y fundamentaciones distintas. Por ello atender a un sólo formato es un tanto incongruente-
4		510-534 969-977	Últimas entregas y actividades	Actualmente se trabaja en el documento en extenso, mismo que sigue un formato preestablecido por la Universidad. También está pendiente la revisión de la matriz de congruencia para definir el perfil de egreso y entregar estos productos a la Dirección de Educación Superior para su aval.
		840-868	Construcción de los programas de asignatura	Para el diseño de los programas de asignatura se va a trabajar de manera transversal con las demás áreas. En cada uno se espera la participación de toda la planta docente de las tres áreas con el fin de que se integren aspectos relevantes para el perfil de egreso y que se interrelacionen entre cada área.

5	Derivado del paro estudiantil se dieron nuevas indicaciones para el desarrollo del rediseño curricular, específicamente la postergación del mismo, la revisión de todo lo trabajado y el seguimiento a los pendientes tales como el documento en extenso.	256-267 411-449	Últimas entregas y actividades	Actualmente se trabaja en la atención a las observaciones para concluir el documento en extenso que se debe entregar, así como la malla curricular y la ruta crítica. También está en puerta la socialización con el alumnado y la atención a sus dudas.
		267-272	Indicaciones institucionales recientes	Por parte de la institución se dio la indicación de conservar las asignaturas de Formación General Universitaria.
6	Se tenía prevista la implementación del Plan de Estudios para 2025, sin embargo, posterior al paro estudiantil se tuvieron que replantear las fechas, además de incorporar las demandas del alumnado con respecto a su participación en el rediseño curricular, a partir de la conformación de una comisión.	95-99 115-128	Últimas entregas y actividades	Se tenía planificada la entrega de la versión en extenso para la aplicación de plan de estudios en 2025, sin embargo, derivado del paro, se tuvo que atender a las demandas del alumnado.
		240-254	Indicaciones institucionales recientes	Con la postergación de la entrega y aplicación del Plan de Estudios también surge el temor de que se indique hacer modificaciones significativas en los productos entregados.

**ANEXO 7.4 Carta de consentimiento informado**

## Carta de consentimiento informado

YO \_\_\_\_\_ acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación El proceso de construcción de un Plan de Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP dirigida por la Lic. Karen Jocelyn Ortega Bonilla, Estudiante de la Maestría en Educación Superior, BUAP.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. Con relación a ello, acepto participar durante el transcurso del estudio.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio se conducirá en un marco ético, con respeto y atención a la dignidad humana; que es voluntaria y que puedo negarme a participar.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los/las investigadoras(es) y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por los investigadores(as) a resguardo personal y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Participante

Nombre de la alumna

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma

Fecha: \_\_\_\_\_ de 2025