



BUAP

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

**Secretaría de Investigación y Estudios de
Posgrado**

Maestría en Educación Superior

**Reflexión sobre el impacto del cambio de
programa de estudios en la asignatura de Literatura a
Pensamiento Literario propuesto por la Nueva
Escuela Mexicana en la preparatoria Alfonso
Calderón Moreno de la BUAP**

Presenta:

Lic. Dulce Andrea Garrido Cortés

**Tesis para obtener el grado de: Maestría en
Educación Superior**

Directora:

Dra. Erika Galicia Isasmendi

Comité:

**Dra. Josefina Manjarrez Rosas
Dra. Berenize Galicia Isasmendi**

Octubre 2025

Índice

Índice	2
Introducción.....	4
Antecedentes.....	5
Antecedentes internacionales	5
Antecedentes nacionales.....	9
Antecedentes estatales.....	15
Antecedentes institucionales	18
Planteamiento del problema	22
Preguntas de investigación	24
Pregunta general:	24
Preguntas particulares:.....	25
Objetivos.....	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos.....	25
Importancia del estudio	26
CAPITULO I: MARCO CONTEXTUAL	28
I.1 Marco contextual y normativo	28
I.2 Objetivos del marco normativo.....	29
I.3 Contexto internacional	29
I.4 Contexto nacional.....	32
I.5 Contexto estatal.....	39
I.6 Contexto institucional	40
CAPÍTULO II: Marco teórico	44
II.1 Contexto y fundamentos de la NEM.....	44
II.2 Transformación del enfoque en la enseñanza de la literatura	45
II.3 Teoría hermenéutica narrativa, una herramienta de análisis	46
II.3.1 La narrativa como vía de exploración en el campo educativo.....	48
CAPITULO III: Metodología.....	50
III. 1 Enfoque de la investigación.....	50
III.2 Diseño de la investigación.....	51
III.3 Técnica de recolección de datos	53
III.3.1 Entrevista semiestructurada.....	53
III.3.2 Análisis documental.....	54
III.4 Procedimiento de recolección de datos	55
III. 5 Limitaciones de la investigación	56
III.5.1 Diseño de instrumentos de recolección	57
III.5.1.1 Guía de entrevista semiestructurada	57
III.5.2 Matriz de análisis documental	58
III.5.3 Carta de consentimiento informado.....	60
CAPÍTULO IV: Análisis de datos	61

IV.1 Primera sección de análisis	61
IV.2 Segunda sección de análisis	68
IV.3 Tercera sección de análisis	95
Conclusiones.....	103
Recomendaciones	108
Referencias	112

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo realizar una reflexión con respecto al papel que ocupa la disciplina de Literatura en la Educación Media Superior desde la mirada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), modelo educativo nacional que, entre sus objetivos, propone cambios significativos en el programa de la asignatura de Literatura alterando su nombre en el currículo así como sus contenidos y periodos de impartición, por lo que reconocer el papel de esta asignatura en el nivel Medio Superior y el impacto que los cambios impuestos en ella han tenido en el proceso de enseñanza en la preparatoria Alfonso Calderón de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Es así como surge este trabajo, a partir de la necesidad de redirigir el camino que ha tomado la enseñanza de la Literatura, con el fin de que esta disciplina sea reconocida por la relevancia que implican sus contenidos, así como las habilidades que desarrolla en los estudiantes, dado que, en los últimos años, ha sido catalogada por diferentes instituciones como una disciplina secundaria o complementaria. De la misma manera esta reflexión busca presentar la vivencia de los profesores ante las reformas y cómo se han enfrentado a ellas adaptándose y adaptado su metodología.

Por tal motivo, la investigación se realizará a través de un enfoque cualitativo activo que buscará dar respuesta a las preguntas: ¿Cuál es la relevancia de la disciplina de Literatura en los nuevos planes y programas de estudios propuestos para la Educación Media Superior por la Nueva Escuela Mexicana?, ¿de qué manera se puede fortalecer el proceso de enseñanza de la literatura en el Nivel Medio Superior?, ¿cuáles son las principales ventajas y desafíos de implementar contenidos literarios en los nuevos planes y programas de estudio de la NEM para la EMS?, ¿de qué manera se puede fomentar el interés por la literatura en los estudiantes a través de su implementación en otras asignaturas?

Antecedentes

En el presente apartado se brindará una visión general de la enseñanza de la Literatura enfatizando su evolución, beneficios, desafíos y perspectivas. Además, a lo largo de este estudio se examinarán diversas estrategias pedagógicas y prácticas docentes que se han implementado en el campo de la educación, destacando sus aportes a la formación de estudiantes críticos, creativos y reflexivos. Así mismo, se revisarán investigaciones y estudios previos sobre la educación literaria en México y otros países, los cuales permitirán identificar tendencias y prácticas que puedan ser aplicables en el contexto de la educación media superior del país. La búsqueda de documentación para esta investigación se hizo utilizando como conceptos clave las palabras “educación”, “Educación Media Superior” y “literatura” así fue como se recuperaron artículos, tesis, investigaciones y demás documentos de suma importancia para la realización de este apartado.

Para una mejor organización de la investigación realizada, esta sección se dividirá en cuatro subapartados: Antecedentes internacionales, nacionales, estatales e institucionales.

Antecedentes internacionales

El proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura es un tema que ha motivado a diversos investigadores a realizar estudios al respecto, con la finalidad de identificar bajo qué enfoque se logra un aprendizaje más significativo en los alumnos, así como las metodologías que mejor se adecuan a su enseñanza. Al realizar una búsqueda de los conceptos literatura, interdisciplinariedad y enseñanza se recabaron algunos trabajos que abordan estas temáticas.

Tal es el caso de Santos (2023), profesor de origen cubano que radica en Portugal, quien, como en su artículo titulado *Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora*, desarrolla una investigación en torno a las características de la enseñanza de la literatura en países como España, Portugal, Francia y Reino Unido. Durante este análisis, Santos

(2023) llega a la conclusión de que la literatura “dejará de ser una asignatura valorada y con peso específico en el currículo escolar, riéndose como simple asignatura optativa o incluso desapareciendo como tal para quedar como una parte más de la asignatura de Lengua” (Santos, 2023, p.3).

Más adelante, el autor propone una metodología de enseñanza de la literatura dirigida a jóvenes y adolescentes, donde invierte el orden cronológico en el que se acostumbra la enseñanza de los textos literarios. Situando en primer lugar, el estudio de autores contemporáneos para ir retrocediendo hasta llegar a los autores clásicos. Al respecto, Santos menciona que “El fundamento de esta inversión se basa en la intencionalidad de que los alumnos asocian la literatura con algo vivo y actual, no con algo muerto y remoto” (Santos, 2023, p. 12)

Esta reflexión permite contemplar un panorama general respecto a la enseñanza de la literatura a jóvenes y adolescentes, a partir de un análisis comparativo entre diferentes países que consideran a la literatura como una asignatura secundaria o complementaria, debido al enfoque histórico con el que se acostumbra a enseñar.

Por otro lado, en años recientes, también se han estudiado las implicaciones que tienen las experiencias estéticas en la enseñanza de la literatura. Tal es el caso del trabajo de Cárdenas y Hernández (2021) quienes, en su análisis titulado *Lectura Literaria de Textos Verbo- 5 Visuales: Una Ventana a la Experiencia Estética*, proponen que la enseñanza de la Literatura sea a través de lecturas acompañadas de imágenes que ilustran lo leído para “motivar y facilitar al estudiante que desarrolle dos experiencias alrededor del placer que genera la lectura literaria. La primera de ellas es la función formativa de la imaginación y su implicación en la lectura de textos literarios; la segunda, es el desarrollo del pensamiento crítico.” (Cárdenas y Hernández, 2021, p. 46).

Siguiendo esta línea, en la tesis titulada *Enseñanza de la literatura en la escuela: una apuesta por la experiencia estética de los niños de la Institución Educativa Margento* (2019) de Evelin Sánchez, se analizan las diferentes estrategias y metodologías aplicadas en la enseñanza de la Literatura, desde un nivel básico hasta el medio superior. Arias, por ejemplo, habla sobre la importancia de establecer una cercanía entre los alumnos y los textos:

Dentro de la organización del contenido temático se propone tratar los temas a partir de géneros, de esta manera se podrán abordar lecturas más cercanas a los jóvenes permitiendo no quedarse solo con los “clásicos”. Se considera primordial buscar el goce de la lectura literaria dentro y fuera de las aulas, además de ser una herramienta base para la mediación del conocimiento de otras áreas relacionadas con el arte. (Sánchez, 2019, p. 76-77).

Al realizar una investigación con respecto a la enseñanza de la Literatura se observó que en países Europeos y Latinoamericanos este enfoque se ha abordado muy poco, pese a que la Literatura ha evolucionado a lo largo de los siglos y su práctica interdisciplinaria se ha vuelto cada vez más común. Un ejemplo de lo dicho anteriormente es el libro *Mito e interdisciplinariedad. Los mitos antiguos, medievales y modernos en la literatura y las artes contemporáneas* (2013), coordinado en Italia por José Manuel Losada Goya y Antonella Lipscomb, donde se explora la influencia que los mitos antiguos, medievales y modernos han tenido en la enseñanza aprendizaje de Literatura y las Artes contemporáneas afirmando que “No se trata solo de la variedad de formatos en los que puede representarse el mito sino de que el mito puede ser abordado desde múltiples enfoques y disciplinas” (Losada Goya, 2013, p. 1).

De este modo, la Literatura, en su carácter interdisciplinario, se ha fusionado con otras disciplinas como la Historia y con otras formas de arte, como el cine, la música y las artes visuales gracias a la cualidad adaptativa de los mitos y la facilidad con la que estos pueden ser plasmados

en “distintos lenguajes artísticos” (Losada Goya, 2013, p. 2) a partir de diferentes interpretaciones y perspectivas. Así pues, se puede afirmar que el estudio interdisciplinario de la Literatura puede enriquecer a las disciplinas con las que se relaciona a sí misma.

En el artículo *Ética e interdisciplinariedad en filosofía y teoría literaria* (2022) de Mark Sanders, divulgado en *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica de Nueva York* y previamente publicado en la revista *Diacritics*, de la misma ciudad, se discute la relación entre la Ética y la Literatura que al realizar “una meditación transversal sobre ética puede transformar algunos conceptos de lo literario de los que se nutren los estudios literarios.” (Sanders, 2022, p. 155), evocando la posibilidad de un diálogo interdisciplinario entre ambas, sin limitarse a la filosofía, sino ampliándolo a la Literatura y Arte contemporáneos. Con esto Sanders asegura que la Literatura y el Arte Contemporáneo comparten una práctica en la que diferentes disciplinas se fusionan para crear obras que trascienden las fronteras de un mismo campo de conocimiento. En este sentido, la Literatura y el Arte contemporáneo se retroalimentan y se enriquecen con aportes de otras disciplinas. La Literatura, por ejemplo, puede inspirarse en la pintura, la música o el cine para crear obras que exploran nuevas formas de narración. Por su parte, el arte contemporáneo puede utilizar la Literatura como fuente de inspiración para crear manifestaciones que abordan temas sociales, políticos o culturales.

Así mismo, en el artículo *Concepciones e interdisciplinariedad de la literatura: realidades didácticas de los docentes de diversas áreas de bachillerato* (2022), publicado en la revista científica multidisciplinaria *Ciencia Latina de Panamá*, se analizan las concepciones que los docentes de secundaria tienen sobre la Literatura y su uso en diferentes áreas del conocimiento, concluyendo que la Literatura es una excelente herramienta para la enseñanza de otras disciplinas

y que el desarrollo de habilidades como la comprensión de la lectura, la interpretación de textos y la reflexión crítica se ven influenciadas por la misma.

En este sentido, se subraya la importancia de la interdisciplinariedad en la práctica de la enseñanza de la Literatura, ya que permite su aplicación en diferentes campos del saber y su integración con otras disciplinas. Además, se sugiere la necesidad de una formación interdisciplinar de los profesores de Literatura, que permita la integración de ésta con otras áreas del conocimiento, en conjunto con su aplicación en la práctica docente.

Por otro lado, en el artículo colectivo *La filosofía en diálogo multidisciplinar con la ciencia, la historia, la cultura, la literatura, el arte y la política* (2016) publicado en Madrid por la revista *Tehura* N° 9, se aborda la importancia del diálogo multidisciplinar de la filosofía con otras disciplinas, entre las que se encuentra la Literatura, destacando que ésta es una práctica multidisciplinar que involucra no solo la escritura de textos, sino también la reflexión sobre la sociedad, la cultura y la Historia, enriqueciendo así nuestra comprensión del mundo. De modo que, la Literatura puede ser vista como una herramienta para el diálogo multidisciplinar, ya que nos permite explorar temas complejos desde diferentes perspectivas y disciplinas.

Antecedentes nacionales

En primer lugar el autor Paredes Chavarría expone en su artículo *La enseñanza aprendizaje de la Literatura en el bachillerato* (1995) que los programas de Literatura en el nivel bachillerato, específicamente en la Ciudad de México, antes Distrito Federal, se basan en contenidos descontextualizados y alejados del propósito primordial de esta asignatura el cual es contribuir a la formación de alumnos críticos y observadores, por lo que para recuperar el objetivo primero se tiene que tomar en cuenta al receptor de la información ubicando sus intereses y necesidades para

adentrarlo a la Literatura desde una cosmovisión cercana a él y no solamente a los creadores de currículos y programas académicos.

Por otro lado, Martha Munguía Zatarain (2005) en su texto, publicado por la Universidad Veracruzana, titulado *Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro postula que la literatura* ofrece un “contenido” inmediato del que se echa mano una y otra vez para que parezca que se enseña algo sustancial. “Pero como ese contenido ni es historia verificable, ni ciencia incontestable (...) los manuales de enseñanza patinan invariablemente y buscan un asidero firme: la interpretación del texto, pero sin que medie para ello ninguna formación.” (Zatarain, 2005, p. 72)

Esto propicia una pérdida de relevancia de la Literatura frente al resto de las asignaturas, ya que los alumnos conciben la idea de que ésta es una materia prescindible de su formación por no verla presente en el contexto en el que se desenvuelve o en el que desea desenvolverse.

Otra investigación que refiere a las problemáticas de la enseñanza de la Literatura en México, específicamente en el Colegio de Bachilleres del Estado de México, es el texto presentado por Luis Manuel Huerta titulado *La enseñanza de la literatura en Educación Media Superior. Una propuesta de intervención* (2012) que aborda las dificultades a las que se enfrenta la enseñanza de la Literatura en el Nivel Medio Superior, a partir de su práctica docente, donde identificó algunas problemáticas como la baja motivación de los estudiantes por la lectura, las deficiencias en los procesos de comprensión lectora, la orientación metodológica tradicional, centrada en la forma y no en el contenido de las obras literarias; por lo que el autor afirma lo siguiente “el problema es multifactorial (...) lo cierto es que la literatura ha sido fundamentalmente orientada bajo el enfoque historiográfico y reproductivo; esto es, a las fechas, autores y títulos de obras.” (Huerta, 2012, p. 4).

Durante su investigación Huerta atribuye estos problemas a una serie de factores que no permiten a los alumnos sentir a la Literatura como una disciplina funcional ya que entre la selección inadecuada de textos y la mala praxis de la labor didáctica pedagógica al priorizar la forma antes que el fondo de los textos, ha hecho que la Literatura en la educación medio superior “caiga en una simulación, pues sólo se leen fragmentos de los textos o se recupera la obra del autor y la corriente a la que pertenece, lo cual –aunque importante por supuesto- no es suficiente para transitar en una lectura situada, histórica y que implica siempre una negociación de significados.” (Huerta, 2012, p. 5)

Es por estos motivos que se debe enseñar la Literatura desde una nueva perspectiva donde, por ejemplo, se seleccionen una variedad de textos literarios que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, se implementen estrategias didácticas que promuevan la comprensión lectora y la formación de lectores autónomos y críticos y se brinde mayor importancia al fondo y no a la forma de los textos.

Sobre el mismo tema, la investigación de Alcocer, Vermont y Balderas en su trabajo de investigación *La literatura como herramienta pedagógica para la reflexión sobre la diversidad cultural* (2020) realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) específicamente en el curso optativo de “Cultura y literatura chicana y latina de los Estados Unidos” impartido a estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII) destaca la importancia de la literatura y el arte como herramientas pedagógicas para la reflexión sobre la diversidad cultural afirmando que el uso de la literatura en los planes de estudio pueden desarrollar en los alumnos “el pensamiento crítico, la empatía y la disposición para el desarrollo de valores y actitudes hacia la interculturalidad la cual busca promover la inclusión y la correlación entre distintas comunidades, así como lo intracultural, los programas de educación de la Secretaría de Educación Pública,

específicamente el documento *de Aprendizajes clave para la educación integral* propone tres dimensiones “1. Dimensión epistemológica (no existe un conocimiento único y superior). 2. Dimensión ética (desarrollo de la autonomía de los estudiantes). 3. Dimensión lingüística (la lengua como elemento central de la vida de un pueblo).” (2017, p. 230), de esta manera se busca complejizar la perspectiva individual sobre problemáticas sociales que, en principio, le parecen distantes o ajenas al estudiante” (Alcocer, 2020, p. 21), afirmando que la Literatura acompañada por otras disciplinas del área de Artes y Humanidades se convierten en espacios que permiten profundizar en temas como la vivencia de los migrantes, la pertenencia cultural o interculturales, analizando la disyuntiva de cruzar la frontera y vivir el sueño americano, así como la decisión de hablar una lengua o negarla, y otros aspectos relacionados con la diversidad cultural.

La reflexión en torno a textos con este tópico hizo que los estudiantes pudieran identificarse con las experiencias de otros y desarrollaran empatía hacia las situaciones que enfrentan estas personas. Uno de los aprendices de este curso reflexionó sobre su propia identidad como inmigrante cuestionándose si todavía pertenecía a su lugar de procedencia o si, por el contrario, pertenecía al lugar en el que se desarrollaba actualmente:

One of the most important things I came to realize was my own identity. Am I still from Tabasco? Or Am I becoming Yucatecan? I have thought about this all along this first unit, and as the second generation of immigrants I have decided that I am from both places (...). (Estudiante 3) (Alcocer, 2020, p. 36)

Gracias a este trabajo de investigación podemos observar que la literatura no solo tiene como fin entretener, sino que nos permite atestiguar desde los ojos de terceros la realidad en la que viven, expandiendo nuestros aprendizajes y la visión de una realidad a la que no somos cercanos. Por lo que, en resumen, la investigación de Alcocer, Vermont y Balderas demuestra cómo la

literatura y el arte pueden desempeñar un papel crucial en el crecimiento personal y profesional de los alumnos.

Por otro lado, al realizar una búsqueda de las palabras claves que rigen esta investigación las cuales son “enseñanza” y “literatura” se ha encontrado solo una investigación, hasta el momento, que aborda ambos conceptos en México. El texto titulado *Propuesta didáctica interdisciplinaria entre Literatura Universal y ética en la Escuela Nacional Preparatoria* (2019) del maestro Víctor Hugo Gonzáles Trejo. Este estudio sobre la enseñanza de la literatura de la mano con otras disciplinas está enfocado en la Escuela Nacional Preparatoria las cuales son las preparatorias pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México; el texto se centra en el estudio de la interdisciplinaria en la Educación Media Superior, específicamente en la relación entre las asignaturas de Literatura Universal y Ética.

Gonzales Trejo afirma que la comprensión lectora es el eje principal para “comprender, disfrutar e interpretar los conocimientos que brinda la lectura” (Gonzales, 2019, p. 14), de esta manera tener una buena estrategia al leer y comprender permitirá a los alumnos identificarse con el texto que se les presente ubicándolo y encontrando similitudes del mismo con su contexto social. El desarrollo y uso de estas habilidades lectoras respalda el objetivo de la enseñanza interdisciplinaria de la Literatura y la ética ya que:

El propósito principal de la lectura de comprensión interdisciplinaria consiste en que el alumno sea capaz de adquirir y desarrollar habilidades, valores y actitudes, como la confianza en sí mismo, autonomía, libertad creativa y pensamiento crítico (...) propiciando que obtenga los aprendizajes mediante la lectura y escritura de textos, críticos o creativos, con lo cual se impulsan a la vez las competencias comunicativas, la creatividad y la innovación. (Gonzales, 2019, p. 16)

Por lo que el objetivo de Gonzales al realizar una propuesta didáctica interdisciplinaria es favorecer la comprensión de la problemática contemporánea mediante el desarrollo de la reflexión, el análisis e integración de valores morales a través de la tragedia Antígona de Sófocles para favorecer el estudio de la Literatura Universal y la Ética.

De esta manera al combinar la estructura de fondo y forma de la Literatura y las bases de la Ética, se promueve un aprendizaje significativo que va más allá de las habilidades lingüísticas que se atañen a la Literatura ya que la interdisciplinariedad se convierte en una herramienta eficaz para la formación integral de los estudiantes y la promoción de su pensamiento crítico.

Con respecto a las limitaciones y estigmatizaciones que se le ha dado a la Literatura, Orozco y Pérez (2021) le proponen al docente no limitar al alumno ya que “la interpretación de una obra literaria, (...) es un proceso personal, complejo, variable y abierto” (p. 10) lo cual nos recuerda que la Literatura es más que un cúmulo de nombres y fechas, por lo que debería seguirse una lógica diferente al impartir esta asignatura. En el mismo contexto, Ballester e Ibarra (2009) citados por Orozco y Pérez (2021), afirman que:

La obligatoriedad de las lecturas, su selección de acuerdo con criterios curriculares establecidos o su explotación mediante técnicas como el comentario de textos o toda suerte de trabajos académicos, provoca en estos jóvenes lectores controvertidas actitudes en torno a la literatura (Ballester e Ibarra 2009 en Orozco y Pérez, 2021, p. 10)

Por lo tanto, para evitar esa reacción, Orozco y Pérez, plantean que los docentes deben diseñar estrategias didácticas donde los docentes formen parte activa de las actividades en el aula incitando el hábito de la lectura desde el ejemplo donde se valore la belleza de la tradición oral y escrita.

Una vez revisada parte de la bibliografía nacional e internacional se hace notoria la problemática que gira en torno a la enseñanza de la Literatura y el aprovechamiento por parte del estudiantado, así como la necesidad de atender esta situación desde un enfoque distinto, que integre otras artes y que sensibilice al estudiante sobre la importancia de esta disciplina. De este modo, considero que un análisis desde la transversalidad abrirá paso a una nueva forma de aprender literatura, además de servir como base en la elaboración de un manual aplicable al nivel medio superior que mejore las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la misma.

Antecedentes estatales

Con el propósito de analizar el trayecto histórico y curricular que ha seguido la asignatura de Literatura en los bachilleratos del estado de Puebla, particularmente en el marco de la Dirección General del Bachillerato (DGB) y previo a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se recuperan algunos documentos oficiales y aproximaciones analíticas que permiten observar tanto la orientación pedagógica como la presencia de elementos culturales regionales dentro de la enseñanza literaria en la entidad.

Uno de los documentos más relevantes dentro de este análisis es el Acuerdo número 444 publicado en el Diario Oficial de la Federación en el año 2008, en el cual se establecen las competencias disciplinares básicas del Marco Curricular Común (MCC) que regula a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Dicho acuerdo resulta significativo ya que ubica explícitamente a la literatura dentro del campo disciplinar de Comunicación, junto con la lectura, la expresión oral y escrita, la lengua extranjera y la informática. Este enfoque permite comprender que, desde la RIEMS, la literatura es considerada no como una asignatura aislada, sino como parte de un entramado comunicativo que prioriza el desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión, valoración e interpretación del arte, la literatura y los medios de comunicación

en sus distintas manifestaciones culturales. Tal como se expone en el documento: “Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros” (DOF, 2008, p. 14).

Sin embargo, uno de los principales desafíos al momento de rastrear el desarrollo de la asignatura en el estado de Puebla es la escasa disponibilidad de documentos curriculares oficiales anteriores a la RIEMS, es decir, previos a 2008. A pesar de realizar múltiples búsquedas en repositorios institucionales y bases digitales, no se han localizado planes de estudio detallados de la DGB correspondientes a décadas anteriores. Esto genera una brecha en el análisis histórico, ya que impide observar con precisión cómo se enseñaba literatura en el nivel medio superior poblano antes de la formalización del enfoque por competencias.

Aun así, fue posible revisar el programa de estudio Literatura I (DGB/DCA/2013), enmarcado dentro de la RIEMS, el cual permite vislumbrar de qué manera se estructuraba la asignatura tras la implementación de dicho modelo educativo. Este documento ofrece una visión más clara sobre los contenidos temáticos, los propósitos formativos y los lineamientos pedagógicos que orientaban la enseñanza de la literatura en el bachillerato poblano durante esa etapa.

Cabe destacar que, ante la ausencia de planes específicos anteriores a 2008, se infiere que muchas de las adaptaciones curriculares en Puebla pudieron haberse realizado a nivel local o institucional es decir, por parte de los planteles o docentes más que a través de lineamientos estatales formales. Esta hipótesis se apoya en el hecho de que la DGB permitía ciertos márgenes de autonomía didáctica, lo cual explica por qué la literatura regional poblana, a pesar de contar con una rica tradición cultural y con autores de relevancia nacional, no aparece de forma explícita en los programas oficiales revisados.

Dentro de las asignaturas que conformaban el área de humanidades, como “Taller de Lectura y Redacción I y II”, “Ética y Valores”, “Historia Universal Contemporánea”, “Ciencias de la Comunicación” y “Metodología de la Investigación”, se observa una tendencia a entretrejer contenidos que fomentaban el pensamiento crítico y la formación integral del estudiante. Esta relación transversal entre disciplinas sugiere que la literatura no era vista únicamente como contenido aislado, sino como un componente significativo dentro de un enfoque más holístico de la formación media superior.

Uno de los pocos indicios claros de inclusión de contenidos regionales dentro del currículo aparece en el programa Humanidades Literatura II, particularmente en el Bloque I, titulado “Esta vida es mía”. Aquí se especifica el abordaje de literatura indígena contemporánea y prehispánica, así como mitos y leyendas populares, alentando a los estudiantes a identificar los elementos de la trama narrativa en obras de carácter tradicional y a reflexionar sobre relatos provenientes de alguna región del país. Aunque este planteamiento no menciona de manera directa a Puebla, abre la posibilidad de abordar contenidos culturales locales siempre que el docente decida incorporarlos. Es precisamente esta ambigüedad la que permite entender que la vinculación con el entorno literario inmediato, en este caso, el poblano dependía en gran medida de la voluntad del profesorado y no tanto de una política educativa estatal específica.

A pesar de que Puebla ha sido cuna de escritores relevantes, ha albergado movimientos culturales de vanguardia y cuenta con una infraestructura sólida en materia literaria, los programas oficiales no hacen alusión directa a esta riqueza regional. De modo que, si bien el estudiante se encuentra inmerso en un contexto culturalmente fértil, su formación literaria formal podría no haber integrado de forma sistemática el reconocimiento o análisis de esta herencia local.

Por lo tanto, al hablar de los antecedentes estatales de la asignatura de Literatura en Puebla, es fundamental subrayar que, más allá de los lineamientos nacionales de la DGB, el abordaje del acervo literario regional ha sido limitado, y que cualquier aproximación a la literatura poblana ha dependido, en términos prácticos, del enfoque particular que cada docente haya decidido adoptar en su aula. Esta constatación fortalece la necesidad de repensar la enseñanza literaria desde una óptica que reconozca no solo las grandes obras del canon, sino también aquellas que nacen desde lo local, lo indígena y lo mestizo, para generar en los estudiantes un sentido de pertenencia y una comprensión más amplia de su identidad cultural.

Antecedentes institucionales

Este apartado tiene como propósito analizar la trayectoria y transformación de la asignatura de Literatura en los planes y programas de estudio del nivel medio superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), centrándose especialmente en el periodo que antecede a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El objetivo es comprender cómo ha evolucionado la propuesta curricular institucional en torno a esta disciplina, particularmente en el contexto de las reformas educativas nacionales.

La BUAP ocupa un lugar central en el panorama educativo de Puebla al administrar una extensa red de preparatorias tanto urbanas como regionales, además de coordinar múltiples instituciones incorporadas a lo largo del estado. Entre ellas se encuentran la Preparatoria Emiliano Zapata, el Bachillerato Internacional "5 de Mayo" y la Preparatoria "2 de Octubre de 1968", esta última con más de cuatro décadas de trayectoria. Su amplia matrícula y presencia consolidada la convierten en un referente del nivel medio superior en la entidad, lo que la vuelve especialmente relevante para el análisis de las transformaciones curriculares en este nivel.

A lo largo de su historia, la BUAP ha experimentado múltiples fases de reforma educativa que han impactado de manera directa la configuración de las asignaturas. En el periodo de 1938 a 1961, tras la conversión del antiguo Colegio del Estado en universidad, la institución conservó una orientación marcadamente tradicional.

En esta etapa la preparatoria adquirió el carácter vigente, destacándose el proyecto de reorganización del bachillerato aprobado en 1947, en vigor hasta los primeros años de la década de 1970; su núcleo fue un plan de estudios que abarcaba 30 asignaturas distribuidas en dos años, dando a lo propedéutico un carácter de profundización que permitiera al estudiante seguir una carrera profesional de manera más adecuada. (BUAP, 2011, p. 7).

Este modelo destaca por una visión propedéutica centrada en la formación académica rigurosa, lo que evidencia que, desde sus primeras configuraciones, la preparatoria buscaba articular la educación media superior con el nivel profesional, reforzando contenidos con un enfoque disciplinar profundo. No obstante, el carácter conservador del periodo limitó la flexibilidad del currículo, especialmente en áreas como las humanidades, que solían estar sujetas a enfoques canónicos y poco dialógicos.

La reforma curricular de 1986 marcó un giro importante hacia la participación docente en la toma de decisiones curriculares:

La reforma del plan de estudios de 1986 desempeñó un papel importante como punto de partida para la participación de las academias en los trabajos de renovación curricular. De hecho, para muchos docentes, la participación en esta reforma (...) fue su primera experiencia en lo referente a la planeación del proceso educativo. (BUAP, 2011, p. 8).

Este cambio es significativo porque introduce un modelo de gobernanza más horizontal en la construcción del currículo, donde los docentes comienzan a tener voz en la estructuración de los contenidos y metodologías, sentando precedentes para las futuras transformaciones pedagógicas. Asimismo, la ampliación del bachillerato de dos a tres años abrió la posibilidad de diseñar una formación más integral y escalonada.

Posteriormente, la crisis institucional vivida a finales de los años ochenta desembocó en una reforma estructural de los planes y programas de estudio, consolidando una lógica de diseño curricular desde las academias:

Después de una fuerte crisis en las estructuras de gobierno de la BUAP (...) se acordó reformar planes y programas (...) Cada academia estableció el contenido programático de su asignatura y colectivamente diseñaron el plan de estudios. El producto final fue denominado Plan de Diseño Curricular del Bachillerato Universitario. (BUAP, 2011, p. 8).

Este modelo refuerza la autonomía académica y genera una arquitectura curricular descentralizada que permite responder de manera más contextualizada a las necesidades disciplinares. En este contexto, la Literatura pudo adquirir un espacio más deliberado y reflexivo, dependiendo del trabajo interno de las academias de Comunicación y Humanidades.

En 1996, la Dirección de Educación Media Superior y la Vicerrectoría de Docencia consolidaron esta evolución con un nuevo documento rector “En 1996 se concretó un nuevo cambio plasmado en un documento llamado: Plan General de Re-diseño Curricular (...) Con este cambio se pretendió brindar una alternativa de educación media superior de la más alta calidad, excelencia académica (...)” (BUAP, 2011, p. 9).

El discurso institucional en esta etapa se alinea con los ideales de calidad educativa promovidos por organismos nacionales e internacionales, y busca insertar al bachillerato universitario en un paradigma de excelencia. Este énfasis tiene implicaciones directas sobre el currículo, promoviendo la profesionalización docente y la evaluación constante de las asignaturas, incluida la Literatura.

En esta línea, el Modelo Universitario Minerva (MUM) representa una síntesis de las reformas previas y consolida una propuesta educativa basada en competencias, interdisciplinariedad y enfoque centrado en el estudiante. Su desarrollo se nutre de procesos como el "Proyecto Fénix" y el "Proyecto Profesiones 2000", así como de una consulta universitaria en 2004. A partir del MUM, se diseñó el Plan 06 por Competencias, el cual introdujo un Tronco Común y un nivel Propedéutico estructurado en tres años. Este plan se articuló explícitamente con el Marco Curricular Común (MCC) derivado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que reorganiza el currículo en campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación.

El Plan de Estudios BUAP 07 da continuidad a estas transformaciones, manteniendo la estructura de seis semestres e incorporando asignaturas propedéuticas especializadas. Es en este contexto donde la Literatura adquiere una presencia curricular concreta a través de materias como Lenguaje y Medios de Expresión, Lenguaje y Procesos de Escritura para la Investigación y Expresión Literaria. Esta incorporación revela una intención formativa que no se limita al estudio estético de la literatura, sino que la concibe como herramienta comunicativa, crítica y de construcción del pensamiento.

La implementación de la RIEMS a nivel nacional en el ciclo 2008-2009 constituyó un parteaguas en la educación media superior. A través del MCC, se introdujo un enfoque por

competencias orientado a la movilidad estudiantil, la homologación de aprendizajes y el fortalecimiento de una enseñanza centrada en el estudiante. Dentro de este nuevo marco, la Literatura fue categorizada dentro del campo disciplinar de la Comunicación, lo que implica un cambio en su carácter tradicional como disciplina autónoma, ubicándola dentro de un marco más amplio de habilidades comunicativas. Esta clasificación evidencia un giro epistemológico en la manera de entender lo literario: ya no como contenido aislado, sino como parte de un proceso de significación más amplio, lo cual también redefinió su enseñanza.

Con este breve apartado, se puede observar que la BUAP se ha mantenido en un proceso de constante revisión y actualización curricular. Este compromiso se expresa en la incorporación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) a partir del ciclo escolar 2023-2024, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta etapa más reciente del rediseño curricular retoma los principios de inclusión, equidad, pensamiento crítico y formación ciudadana, en los cuales la asignatura de Literatura vuelve a posicionarse como un espacio clave para el desarrollo de competencias socioemocionales, éticas y culturales.

Planteamiento del problema

Actualmente, los diferentes métodos y enfoques de la enseñanza de la Literatura en el nivel Medio Superior representan un hecho cuestionable en el campo educativo, dado que el impacto que tiene esta materia en los estudiantes no es el mismo que tienen otras asignaturas, al respecto, Rojas y Valera (2007) opinan que:

La práctica educativa tradicional de la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada y Profesional (...), revela, aún, la existencia en gran medida de estructuras repetitivas, limitadas, cerradas, tendientes a la preocupación por la entrega del conocimiento, enseñanza de valores, principio, bajo el seguimiento de programas y pautas

convencionales que lo inscribe en un proceso identitario, al decir de Foucault, en tanto que responde en cierta forma a las estructuras de orden (Rojas Valera, 2007, p. 176).

No obstante, parte de esta problemática tiene su origen en la concepción de la Literatura en las instituciones educativas que, al interpretarla como una extensión de la asignatura de Lengua, obliga que su proceso de enseñanza, como lo exponen Orozco y Pérez (2021), sea “un reto de doble complejidad: cumplir con un currículo determinado que se mantiene dentro de los márgenes del canon y, además, alcanzar una de las grandes utopías de los planes educativos: el fomento de la lectura y la formación lectora” (p. 8). Sin embargo, al formar parte de las Bellas Artes, la Literatura no debería estar sujeta a métodos de enseñanza sistemáticos que se han desviado del enfoque humanista, ya que esto influye en la percepción que tienen los estudiantes sobre los contenidos, adquiriendo una “visión de la literatura como algo ajeno y distante, así como poco práctico.” (Santos, 2023, p. 7).

Ahora bien, la Literatura, al ser un arte, debería ser flexible en su proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas como la memoria y el enfoque, así como la creatividad, la comprensión, el lenguaje, las emociones, la capacidad de análisis y el desarrollo del pensamiento crítico ante problemáticas sociales que aquejan a nuestro entorno. Sin embargo, las formas tradicionalistas de enseñar Literatura, bajo un enfoque historicista y memorístico, así como la poca consideración del contexto y necesidades de los estudiantes, ha desembocado en la idea de que la Literatura no aporta nada significativo en la formación de los alumnos. Idea que los mismos programas de estudios comparten, programas hechos por instituciones educativas que relegan a la Literatura a un pequeño espacio dentro de un plan de estudios y, que, al mismo tiempo, encasillan a la disciplina, obligando a que sea impartida a través

de contenidos mayormente enfocados en aprender un listado de nombres, títulos y fechas descontextualizadas, enfoque que contradice la naturaleza artística de la Literatura.

A partir de esta problemática surge la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relevancia de la asignatura de Literatura en los nuevos planes y programas de estudios propuestos para la Educación Media Superior por la Nueva Escuela Mexicana?, a partir de la reflexión, se espera que los profesores puedan ampliar su panorama sobre su práctica permitiendo que el trabajo con otras asignaturas sea más fructífera para todos los involucrados.

Preguntas de investigación

En el contexto de esta investigación y teniendo en cuenta los cambios estructurales por los que está cruzando la educación media superior en México, se formulan las siguientes preguntas, las cuales buscan e invitan a la reflexión acerca del papel y los cambios de la disciplina de Literatura en el curriculum propuesto por la NEM. De la misma manera indagan también sobre las estrategias de enseñanza de los docentes ante estos cambios.

Pregunta general:

¿Cuál es la relevancia de la asignatura de Pensamiento Literario en el nuevo plan y programa de estudios propuesto para la Educación Medio Superior por la Nueva Escuela Mexicana?

Preguntas particulares:

- a) ¿Cuáles son las principales ventajas y desafíos de implementar el nuevo plan y programa de estudios de *Pensamiento Literario*?
- b) ¿De qué manera se puede fortalecer el proceso de enseñanza de la literatura en el Nivel Medio Superior?
- c) ¿De qué manera se puede fomentar el interés por la literatura en los estudiantes a través de esta nueva perspectiva?

Objetivos

Objetivo general

Analizar el impacto del programa de estudios de la asignatura de *Pensamiento Literario* propuesto por la NEM de preparatorias BUAP.

Objetivos específicos

a) Identificar las principales ventajas y desafíos asociados con la implementación del nuevo plan y programa de estudios de *Pensamiento Literario* en la preparatoria Alfonso Calderón perteneciente a la BUAP.

b) Conocer la perspectiva docente sobre el proceso de enseñanza de la literatura en el Nivel Medio Superior.

c) Reflexionar sobre cómo la enseñanza de la Literatura desde este nuevo enfoque puede estimular el interés de los estudiantes y enriquecer su apreciación de la cultura

Importancia del estudio

En el contexto de la educación media superior en México, la enseñanza de la Literatura enfrenta diversos desafíos derivados de la transición del modelo basado en competencias al enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A pesar de que este nuevo paradigma busca una formación integral del estudiantado, en la práctica se han identificado dificultades para fomentar un interés genuino por la Literatura debido a la manera en que se han diseñado e implementado los planes de estudio. En este sentido, la presente investigación se justifica en la necesidad de comprender y analizar las reflexiones docentes en torno a esta transición curricular, así como las estrategias pedagógicas que pueden fortalecer el aprendizaje y la apreciación literaria en el nivel medio superior.

Uno de los principales aportes de este estudio radica en visibilizar la percepción docente sobre la enseñanza de la Literatura dentro del nuevo marco curricular, así como la forma en que dicha disciplina puede integrarse con otras áreas de las ciencias sociales y humanidades para promover un aprendizaje significativo. La Literatura no debe concebirse de manera aislada, sino como un campo interdisciplinario que permite a los estudiantes establecer vínculos con contextos históricos, filosóficos y culturales, facilitando así una comprensión más profunda de los textos literarios y su relación con la realidad contemporánea.

Asimismo, este estudio es pertinente debido a que evidencia las limitaciones de los actuales programas de estudio en la enseñanza de la Literatura. En muchos casos, los contenidos se

presentan de manera fragmentada y descontextualizada, lo que dificulta la apropiación del conocimiento por parte del alumnado. Esto subraya la urgencia de proponer estrategias que favorezcan una enseñanza dinámica y contextualizada, incorporando herramientas provenientes de las ciencias sociales y humanidades para mejorar la interpretación y apreciación de los textos literarios.

En este contexto, resulta fundamental conocer la opinión de los docentes sobre el nuevo programa de Pensamiento Literario, ya que son ellos quienes desempeñan un papel clave en la implementación del currículo y en la forma en que los estudiantes experimentan y comprenden la Literatura. La percepción y experiencia docente permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el diseño y aplicación del programa, lo que contribuye a generar propuestas de mejora alineadas con las necesidades reales del aula y del alumnado.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución al diseño de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes actuales. Dado que la NEM enfatiza el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, es fundamental replantear la manera en que se aborda la enseñanza de la Literatura, promoviendo enfoques que estimulen la curiosidad intelectual y el análisis crítico de las obras literarias. En este sentido, este estudio pretende aportar una visión renovada sobre la enseñanza de la Literatura en la educación media superior, con el objetivo de fortalecer su impacto en la formación integral del estudiantado.

CAPITULO I: MARCO CONTEXTUAL

I.1 Marco contextual y normativo

La Literatura, vista no solo como un conjunto de obras artísticas sino también como un medio de reflexión crítica y conocimiento del mundo, requiere de un enfoque didáctico que trascienda los límites tradicionales del aula. El integrar esta la disciplina emerge como respuestas a la necesidad de formar estudiantes con una visión integral, capaces de conectar conocimientos de diversas áreas para una comprensión más profunda de los textos literarios y su contexto.

El análisis de métodos previos y propuestas actuales revela una tendencia hacia la integración curricular, donde la Literatura se convierte en eje de aprendizajes significativos en otras disciplinas. Esta aproximación no solo favorece la retención de conocimientos, sino que también promueve habilidades analíticas y críticas esenciales en la formación de ciudadanos conscientes y participativos.

Por lo tanto, esta investigación puede proporcionar ideas y perspectivas valiosas para reformas educativas y para la creación de estrategias didácticas que respondan a las demandas educativas actuales y futuras, asegurando que la educación en Literatura sea dinámica, aplicable y significativa para los estudiantes de hoy.

I.2 Objetivos del marco normativo

Comprender cómo la Literatura se relaciona con el mundo en un contexto global. implica considerando las tendencias literarias, los movimientos culturales y las influencias internacionales afectan la producción, recepción y enseñanza de esta asignatura.

Examinar cómo la Literatura se relaciona con la cultura, la historia y las políticas como un reflejo de la identidad cultural y la historia del país.

Analizar cómo la asignatura de Literatura se integra en el contexto específico de las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) tomando en cuenta las necesidades de la Nueva Escuela Mexicana.

I.3 Contexto internacional

Actualmente investigadores de diversos países, así como organizaciones mundiales se han visto interesadas por el desarrollo de las habilidades lectoras y el fomento a la lectura a nivel mundial, por lo que, respondiendo a estas necesidades, se han realizado planteamientos y propuestas que buscan cubrir estas deficiencias en niños, jóvenes y adultos del mundo.

Es en esta línea de investigación sobre la enseñanza de la literatura el investigador Keith Ellis, en su ponencia *Perspectiva comparada* que formó parte del artículo *Mesa redonda entorno a la enseñanza de la literatura publicado posteriormente en la Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* (1974) expone que uno de los problemas al enseñar esta disciplina es que “El profesor da un resumen de los textos de otras literaturas (...) lo suele hacer por conveniencia, por falta de conocimientos o interés.” (Ellis, 1974. p. 126) exponiendo que algunos docentes de la asignatura de literatura suelen buscar los contenidos más sencillos e historicistas para simplificar su labor, por otro lado, también expone que otros de los profesores titulares de la asignatura han planteado un enfoque interdisciplinario entre las asignaturas de Historia y Literatura, afirmando que:

Esta presentación de historia y literatura le da al estudiante un conocimiento de la cultura del área con más profundidad de la que se suele recibir en cursos limitados de una disciplina u otra. Se estudia el pensamiento, la creatividad, el sistema económico, político y social, todo dentro del mismo contexto cultural (Ellis, 1974. p. 125)

De este modo, mediante el análisis que Ellis realiza sobre la enseñanza de la literatura en su contexto, podemos reflexionar sobre el impacto que como docentes tenemos sobre una asignatura y la percepción de esta en nuestros alumnos, además de darnos una mirada general sobre la importancia que tiene trabajar la Literatura de la mano de otras disciplinas para un mejor entendimiento de todas las áreas involucradas.

En un contexto internacional centrado en Sudamérica, la investigadora brasileña Raquel da Silva Ortega en su capítulo *La enseñanza de la literatura en la educación media de Brasil y de Argentina: posibles encuentros* agregado en el libro *Derivas de la literatura del siglo XXI* (2020), nos comparte un recorrido histórico sobre la asignatura de la literatura en los dos países mencionados en el título de su capítulo, dejándonos ver los retos a los que esta disciplina como asignatura escolar ha enfrentado “entre los años 2000 y 2001 la asignatura de Literatura fue retirada del currículo de educación media de distintos estado brasileños, decisión avalada por los documentos educativos del país” (p. 117) este hecho debido a que el concepto de literatura se consideraba elitista y debía ser evitado. En este sentido la autora defiende a esta asignatura afirmando que su valor va más allá de una práctica lingüística o discursiva, ya que el acercamiento a la literatura permite desarrollar en los alumnos un sentido de pertenencia y contextualización, así como promover su sentido estético y de sensibilización. Es por este motivo que la autora refiere el siguiente fragmento de Pennac (1993).

En su enseñanza, es necesario considerar diversos procedimientos como lectura en voz alta, contar historias, lectura por parte del profesor de sus historias preferidas, lectura pura y sencilla sin preguntas de verificación. El profesor debe compartir su felicidad como lector. (Pennac 1993 en Da Silva 2020, p. 119)

De esta manera podemos observar que el docente forma parte importante de la asignatura al resignificar los textos más allá de una enseñanza estructural; al permitirse abiertamente reflexionar junto a sus alumnos sobre el contenido de un discurso literario brinda una nueva perspectiva de esta disciplina a sus educandos, permitiéndoles disfrutar de, como refiere la autora, su “derecho humano de la misma importancia que el de la salud, la educación y seguridad pública, porque la literatura tiene el papel de humanizar el individuo frente a la mecanización de las relaciones humanas” (Candido 2004 en Da Silva 2020. p. 120).

Es así como mediante estas afirmaciones, Da Silva, nos permite observar, mediante su investigación, el papel que la Literatura tiene en dos países Latinoamericanos, dejando en claro la relevancia de reivindicar el papel de esta asignatura en la educación Latinoamericana actual.

Por otro lado, no solo investigadores independientes se han preocupado por este tema, instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO por sus siglas en inglés, ha abordado en su texto Aportes para la enseñanza de la lectura la importancia no solo de aprender a leer, si no de comprender lo que se lee para de esta manera desarrollar una competencia lectora que nos permitirá involucrarnos en la vida actual, afirmado que:

Un lector crítico aprende y tiene la capacidad de aprender a lo largo de toda su vida. Es tal el alcance de la competencia lectora en la vida de un ser humano que se podría llegar a

afirmar que quien lee se mantiene lúcido mentalmente, activo, joven, porque aprende constantemente; además, quién lee participa del aquí y ahora (UNESCO, 2016, p. 13)

Como propuesta para formar alumnos ávidos por la lectura, en el mismo documento, la UNESCO propone algunas estrategias para desarrollar interés por la lectura y en consecuencia habilidades lectoras funcionales, entre estas propuestas podemos encontrar dos, las cuales son ejes principales para esta labor: “Trabajo de la lectura siempre en textos auténticos, apropiados al nivel de los estudiantes. Trabajo de la lectura siempre en base a las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, de sus propósitos y de sus procesos de metacognición.” (UNESCO, 2016. p. 63). La contextualización de los textos literarios en la realidad de los alumnos, así como el acercamiento de los mismos textos a su cosmovisión cultural es de suma importancia para desarrollar interés por la lectura y por ende incrementar habilidades lectoras.

I.4 Contexto nacional

En cuanto al contexto nacional, es preciso abordar algunos eventos que han marcado la enseñanza de la literatura en la educación mexicana a lo largo de los años de la misma manera, en este apartado se mencionarán algunas leyes y reformas sobre educación que realizaron cambios en todas las asignaturas impartidas a nivel bachillerato y en específico la asignatura de literatura en la Educación Media Superior Mexicana.

Es así como en el texto *Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857 -1876* de María Teresa Bermúdez, se expone el contexto de la lectura durante la segunda mitad del siglo XIX donde se pensaba que “la lectura un punto clave. Enseñar a leer a la población infantil y al crecido número de habitantes que había sobrepasado la edad escolar y carecía de este conocimiento era fundamental.” (Bermúdez, 1997, p. 128)

Fue así como en el año 1867, el gobierno liberal desarrolló la Ley Orgánica de Instrucción Pública la cuál proponía y realizaba los libros de texto que se utilizarían durante los ciclos escolares venideros, basándose en tres principios rectores: “preferencia a los textos de autores mexicanos, a los que tuvieran los métodos más prácticos y accesibles y a los que tendieran a uniformar la enseñanza de primeras letras en todas las escuelas.” (Bermúdez, 1997, p. 132). Estas acciones pese a que solo afectaron directamente a la educación básica, cimentaron las bases para introducir la lectura a una sociedad mexicana desalfabetizada.

Con las Leyes de Reforma, se establecieron los principios que aún que prevalecen en la actualidad, aquellos que afirman que la educación debe ser “laica, gratuita y obligatoria”, instauraron “moral, lectura, lectura de las leyes fundamentales, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema legal de pesas y medidas y canto” (Bermúdez, 1997, p. 128) como contenidos obligatorios en la educación primaria. Fue así como en 1860 los profesores de todos los niveles educativos realizaron arreglos a los libros de texto con el fin de contextualizar los contenidos poniendo como protagonista a nuestro país. Sin embargo, pese a los intentos de los profesores para compartir conocimiento significativo a los alumnos, las estrategias de lectura se basaban en “Leer y releer los textos de la época da la impresión de que quienes aprendían a leer lo hacían para memorizar; no era necesario comprender el contenido de la lectura: simplemente se leía, memorizaba y repetía.” (Bermúdez, 1997, p. 129).

Durante la década de 1870 se buscó cambiar el paradigma que regía la educación lectora memorística para abordar “una lectura de comprensión que enriqueciera más al individuo.” (Bermúdez, 1997, p. 134) dando así una nueva visión de lo que debería de enseñarse en las escuelas de México. Sin embargo, este paradigma que se pretendía alcanzar mediante una nueva perspectiva lectora no llegaba de manera uniforme a todos los mexicanos haciendo que la lectura se convirtiera

en una ventaja de las clases más altas, las cuáles se convirtieron en los representantes de una sociedad analfabeta; debido a estos hechos algunos medios de comunicación influyeron de manera positiva al desarrollo y enseñanza uniforme de la lectura, permitiendo que la Biblioteca de niños emitiera una declaración acerca de este tema "la lectura no es sino la mitad de la ciencia indispensable: ella comienza el hombre social; la escritura lo completa". (Biblioteca de niños, 1874 en Bermúdez, 1997, p,146), afirmación que impulsó de manera positiva la difusión y enseñanza de la lectura en México.

Seguidamente Cecilia Greaves en su *texto La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985* expone el papel en el que se encontraba la lectura y la literatura en México durante la segunda mitad del siglo XX. La década de 1960 fue un momento en la historia de México marcada por diversidad de hechos que afectaban directamente al campo educacional; por un lado el alto porcentaje de la sociedad analfabeta, y por otro lado los movimientos estudiantiles, ambas cuestiones que el gobierno de ese momento adjudicó a la deficiencia del hábito lector de los mexicanos "poco interés había hacia el hábito de la lectura, el público lector era reducido y el material básico para una gran mayoría eran las historietas y fotonovelas gracias a las cuales habían podido al menos preservar la habilidad de leer." (Greaves, 1997, p. 338) es por eso que, durante ese sexenio 1964 a 1970, el gobierno comenzó a promover el nivel cultural de los mexicanos a través de literatura que enriqueciera sus conocimientos. Para lograr este objetivo de culturalización social:

(...) era necesario proporcionar material de lectura a los recién alfabetizados y fomentar así este hábito, la Subsecretaría de Asuntos Culturales editó durante el sexenio dos grandes colecciones: una de ellas, Cuadernos de Lectura Popular, continuación de la Biblioteca

Enciclopédica Popular iniciada en la época de Ávila Camacho, y la otra Pensamiento de América.” (Greaves, 1997, p. 343).

Así fue como, con estos dos textos, se llevaron a cabo esfuerzos gubernamentales y de organismos públicos dedicados a la educación y a la cultura para difundir conocimiento a los recién alfabetizados y a aquellos que no contaban con un acervo cultural amplio.

Durante el sexenio de Luis Echeverría, en los años 1970-1976 se realizó una reforma educativa que impulsó de manera significativa a las editoriales y libros de texto, en especial el de la asignatura de español ya que, siguiendo con la promoción de la cultura y lectura propuesta en el sexenio previo, la lectura no debía de centrarse solo en el descifrado de signos para crear palabras, sino que con estos nuevos libros de texto se buscaba una comprensión significativa de cada texto presentado al alumnado. Esto también favoreció enormemente a las editoriales mexicanas permitiendo que su producción creciera de gran manera haciendo que, de esta manera, más mexicanos tuvieran acceso a la lectura, siendo alfabetizados y culturizados, cumpliéndose así el principal objetivo de la reforma, el cual era llevar a la literatura a más personas desarrollando sus hábitos de lectura y su acervo cultural como miembros de la sociedad mexicana. Fue durante este mismo sexenio que a través de la reforma educativa se instauró la asignatura de literatura como materia obligatoria en el nivel medio superior tanto en bachilleratos generales como en bachilleratos técnicos.

Aunado a estos cambios, en el año 1972 la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo el mandato del secretario de educación Víctor Bravo Ahuja, integró al plan de estudios de la Educación Media Superior la asignatura de Literatura convirtiéndola en una asignatura obligatoria, ya que previo a estos cambios era una materia optativa para los estudiantes, haciendo que “con la

modificación a los planes de estudio de la enseñanza media, que requirieron de más lecturas, se fueron formando grupos de lectores que antes no existían.” (Greaves, 1997, p. 349).

En el 2008, México implementó cambios significativos en su sistema educativo, influenciado por recomendaciones de la UNESCO y la Unión Europea. Estas reformas introdujeron el Modelo de competencias Educativas, con un enfoque particular en la Educación Media Superior, a través de RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior). El objetivo principal de estos modelos era la estandarización de los diversos subsistemas educativos de ese nivel.

En el año 2013, el Congreso Mexicano aprobó que la Educación Media Superior se incluyera como parte de la educación obligatoria de los y las mexicanas, siendo este evento relevante debido a que permitió que se realizaran reformas en la EMS y todos sus subsistemas y modalidades de este nivel educativo.

VI Bis. - Participar en la integración y operación de un sistema nacional de educación media superior que establezca un marco curricular común para este tipo educativo, con respeto a la autonomía universitaria y la diversidad educativa. (SEGOB, 2013).

En el año 2017 se realizó un cambio en el marco curricular común (MCC) reformando el aprendizaje por competencias en la enseñanza en la Educación Media Superior (EMS) por lo que se realizaron cambios en todas las asignaturas impartidas a nivel bachillerato, incluyendo la asignatura de Literatura.

Con este cambio se hizo una implementación de la enseñanza por competencias en la EMS la cual expone la premisa de que:

Las competencias genéricas son complementadas por las competencias disciplinares, que se construyen desde la lógica y estructura de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber, y por las competencias profesionales que se

refieren a un campo del quehacer laboral o de formación para el trabajo (DOF, 2008. Párrafo, 8)

Sobre esto, el ensayo *Fundamentos del marco curricular común de educación media superior* (2022) de Arroyo y Pérez, cuestiona la viabilidad del currículum del año 2017 basado en las competencias agregadas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, debido a la poca, casi nula, relevancia que se le da a las humanidades dentro de los programas y planes de estudios de la Educación Media Superior, ya que “excluyeron de los mapas curriculares la enseñanza de la filosofía, la ética, la historia y el interés social. También redujeron a generalidades el conocimiento de la sociedad y en algunos subsistemas se enseñó una historia de carácter memorístico.” (Arroyo y Pérez, 2020, p. 6) haciendo que la literatura, al formar parte de esta área de conocimiento, se agregue a las disciplinas que fueron dejadas de lado, perdiendo su relevancia para las instituciones educativas, así como para los alumnos que cursan la asignatura.

Durante el mandato del gobierno actual se han propuesto nuevos planes y programas de estudio para la EMS con miras a la inclusión de las ciencias sociales y humanidades como parte fundamental de los contenidos que deben impartirse, estas propuestas fueron aprobadas y publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 25 de agosto del 2023, exponiendo lo siguiente:

La LGE, en su artículo 24, dispone que los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la

historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital.(DOF, 2023, Párrafo 8).

Es así como la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone que la educación debe integrar de manera equilibrada todas las áreas de conocimiento desde las ciencias duras hasta las humanidades, lo cual da la pauta para que los alumnos reconozcan y observen la importancia de cada una de sus asignaturas en el bachillerato.

Sin embargo, al ser esta una reforma educativa que se sigue confeccionando, en la misma publicación del DOF en su quinto artículo transitorio, expone lo siguiente para los planes y programas de estudio “En tanto se emiten las estructuras curriculares a la que refiere el presente Transitorio, las solicitudes de reconocimiento de validez oficial de estudios continuarán gestionándose conforme a la normativa aplicable al plan y programas de estudio vigentes, debiendo concluirse conforme a los mismos.” (Diario Oficial de la Federación, 2023). Es decir que durante los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025, la educación en los bachilleratos generales seguirá rigiéndose por los acuerdos 442, 444 y 486 publicados en años previos en el DOF, sin embargo, para seguir con lo predispuesto por la SEP para la NEM, en el mismo documento publicado el 25 de agosto, en su sexto artículo transitorio expone lo siguiente:

SEXTO.- Al término del ciclo escolar 2024-2025, quedarán abrogados los Acuerdos números: 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General (Diario Oficial de la Federación, 2023)

De esta manera queda por sentado que a partir del ciclo escolar 2025-2026 los planes y programas de estudio del Nivel Medio Superior se apegarán en su totalidad a lo estipulado por la NEM.

I.5 Contexto estatal

En el estado de Puebla en México, los planes y programas de estudio de la Educación Media Superior se rige por la Secretaría de Educación, órgano perteneciente al gobierno del estado. Durante la actualización de los programas de estudio para el Bachillerato General Estatal (BGE) en el año 2018, el mapa curricular BGE, indica que los alumnos que cursan el 5to y 6to semestre de la Educación Media Superior deben estudiar las asignaturas del componente de formación básica el cual se divide en tres áreas: Ciencias experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades; esta última conteniendo la asignatura de Literatura I para el 5to semestre y Literatura II y Filosofía para el 6to.

En el documento *Plan y programas de estudio BGE 2018 Humanidades Quinto Semestre Literatura I* se expone que esta asignatura en específico, impartida en el semestre A o 5to semestre de bachillerato, tiene como propósito:

(...) que se promueva la lecto escritura en el estudiante, mediante el uso de herramientas que le permitan desarrollar la curiosidad y el gusto por estas actividades; enfatizando en todo momento la capacidad de procesar y dar sentido a lo que lee y escribe. Así mismo, se relacione con obras literarias de diversos géneros y lleve a la práctica la interpretación y apreciación de textos literarios, reflexione sobre ideas y personajes para que comprenda las mismas y esto le permita generar nuevas formas de pensar y percibir el mundo en el que se desarrolla la obra y compararla con el mundo que le rodea, acrecentando y transformando su cultura.” (Secretaría de Educación, 2019. P.15)

Este propósito de la mano con las Competencias Genéricas y Disciplinarias publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el año 2008 ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, permite que el Perfil de Egreso de la EMS sea logrado parcialmente.

Por lo que, el programa de Literatura II descrito en el documento *Plan y programas de estudio BGE 2018 Humanidades Sexto Semestre Literatura II* da seguimiento a los contenidos tratados durante el primer programa de esta asignatura en el 5to semestre de la EMS:

aborda contenidos clave para que el estudiante continúe en la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias. (...) es por ello por lo que el estudiante continúa con la revisión de periodos y tradiciones de la literatura universal (...) la lectura de cuentos y poemas permite al estudiante conocer diferentes autores mexicanos, así como de otras partes del mundo, los conflictos que plantean en sus obras, así como características propias de la época.” (Secretaría de Educación, 2019, P. 15)

Es así como el área de Literatura se considera como una de las asignaturas más relevantes para los alumnos que cursan el último semestre de bachillerato ya que esta les permitirá adquirir habilidades lectoras, de comprensión y pensamiento crítico, las cuales les serán de suma utilidad durante su vida adulta.

I.6 Contexto institucional

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) la educación preparatoria surge en el año 1935 después de la división de un plan de estudios de 5 años en dos niveles, medio básico o

secundaria con una duración de 3 años y medio superior o preparatoria con una duración de dos años.

A partir del año 1965 comienza una primera etapa de la Educación Media Superior en la universidad debido a la demanda de la comunidad por este nivel educativo permitiendo que, durante los 20 años subsecuentes se llevará a cabo la creación de 11 preparatorias universitarias diseñadas para atender a esta necesidad.

Una segunda etapa de las preparatorias universitarias corresponde a la parte curricular, donde se realizaron revisiones y reformas a los planes y programas impartidos en las mismas, en un primer momento durante los años 1986 y 1999, estos ajustes permitieron vincular la educación preparatoria con la educación superior permitiendo así realizar una vinculación didáctica y pedagógica entre ambos niveles. Estas reformas también permitieron modificar el plan de estudios dejando la educación media con una duración de tres años.

Mientras estas reformas sucedían, en la ciudad de Puebla el surgimiento de instituciones de educación media superior creció exponencialmente teniendo como consecuencia que los docentes y autoridades encargadas de este nivel dentro de la universidad llevaran a cabo una revisión por academias del proyecto curricular que se impartía en ese momento en las preparatorias, esto tuvo como resultado el *Plan de Diseño Curricular del Bachillerato Universitario* donde se replantearon contenidos y objetivos por asignaturas de este nivel. Sin embargo, este Plan Curricular no perduró durante muchos años ya que las condiciones políticas, sociales y económicas del país llevaron a la Universidad a replantearse los planes y programas de estudio utilizados para impartir cátedra en las preparatorias, estas acciones tuvieron como consecuencia:

2. La aprobación del Plan de Desarrollo Institucional conocido como Proyecto Fénix, que definió las líneas de trabajo para el nivel: · La excelencia académica como eje fundamental del quehacer universitario. · La instalación de laboratorios de cómputo e inglés para los tres años del bachillerato. · La elaboración de un nuevo modelo académico para el sistema educativo a partir de la implementación de una amplia reforma curricular. · La definición de un programa de capacitación y fortalecimiento de la planta docente. · La vinculación de manera adecuada del bachillerato con los niveles de licenciatura, postgrado e investigación. · La meta de crear un bachillerato de excelencia con alcances a nivel internacional (Proyecto Fénix, 1994). (Vallejo y Vargas, 2006, p.7).

Después de establecer esas metas y objetivos en el proyecto Fénix, en el año 1996 se realizó un cambio en pro de la calidad y excelencia académica, esto quedó plasmado en un documento titulado *Plan General de Rediseño Curricular*. Después de la publicación de este documento se han realizado numerosas reformas educativas hasta llegar al plan y programa de estudios actual el cual lleva por nombre *Bachillerato Universitario Plan 07*, que de la mano con el Modelo Universitario Minerva regulan el plan y programa de estudios de las preparatorias BUAP.

La preparatoria Alfonso Calderón Moreno ubicada en la capital poblana “surge en 1975, como una respuesta de la Universidad Autónoma de Puebla al notable incremento que experimenta la demanda de acceso al bachillerato en esos años” (Labarreda, 2001, p. 1).

La respuesta de la universidad al aumento en la demanda fue inmediata, y ese mismo año se establecieron las preparatorias Enrique Cabrera Barroso, tanto la urbana como la regional, y en el año 1975, comenzó a operar la preparatoria Alfonso Calderón Moreno. La cifra de egresados de secundaria ascendía a 15,489, lo que significaba un incremento de 991 estudiantes respecto al ciclo

anterior. Aunque el Consejo Universitario designó a la Comisión Coordinadora para crear la Preparatoria Alfonso Calderón Moreno, no le otorgó reconocimiento oficial hasta que ya estaba operando, con una inscripción de 1,400 alumnos, 38 maestros por hora-clase, un intendente y dos secretarías a tiempo completo.

Actualmente, la preparatoria Alfonso Calderón Moreno se encuentra bajo la dirección de la Maestra J. Concepción Meneses Juárez; como secretaria académica la maestra Verónica Orgaz Reyes y como secretario administrativo el maestro Dante Guevara Cortés; junto a ellos, en pro de la comunidad estudiantil de 2,352 estudiantes, trabaja una planta académica conformada por 98 docentes distinguidos por su preparación ya que de ellos 12 cuentan con el grado de doctores en sus respectivas disciplinas, 57 cuentan con maestría y 29 con licenciatura, siendo una planta consolidada y capacitada para brindar la mejor atención a los estudiantes; prueba de ello es la eficiencia terminal con un 97% de alumnos que concluyen satisfactoriamente su educación media superior, aunado a esto, la preparatoria ha destacado en diversos concursos tanto académicos como deportivos obteniendo los primeros lugares en ellos. (Dirección de Educación Superior BUAP, 2025).

CAPÍTULO II: Marco teórico

Este capítulo tiene como propósito ofrecer una base teórica sólida desde la cual sea posible interpretar las transformaciones propuestas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la enseñanza de la Literatura en el Nivel Medio Superior, para esto el capítulo se dividirá en tres secciones y tres subsecciones. En primer lugar, se abordan los fundamentos de la NEM, seguidamente se revisan la teoría hermenéutica, finalizando con el enfoque narrativo.

II.1 Contexto y fundamentos de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) surge como una reforma educativa con el propósito de redefinir el enfoque pedagógico en los niveles básico y medio superior en México. Su marco normativo y filosófico se basa en principios de inclusión, equidad y formación integral de los estudiantes, promoviendo un modelo que busca trascender la educación basada en competencias para centrarse en el aprendizaje situado y la construcción de conocimiento en comunidad (SEP, 2022).

El cambio curricular que la NEM propone no es meramente estructural, sino epistemológico. La pedagogía crítica de Freire (1970) y el constructivismo de Vygotsky (1978) se reconocen como bases teóricas para esta reforma, al enfatizar el aprendizaje como un proceso de interacción social y diálogo crítico con la realidad. En *Pedagogía del Oprimido* (1970) Freire afirma que “la educación debe ser un acto de libertad, en el que el estudiante no solo recibe conocimiento, sino que lo construye en un proceso dialéctico con su entorno” (p. 72). Por su parte, en *Pensamiento y Lenguaje*, Vygotsky (1978) argumenta que el desarrollo cognitivo es inseparable de la interacción social, por lo que el aprendizaje ocurre en un espacio compartido y no de manera individual” (p. 89).

Este marco teórico es esencial para entender la transición curricular de la NEM, ya que se fundamenta en la necesidad de formar estudiantes críticos y participativos. La aplicación de estas teorías en el contexto mexicano, sin embargo, requiere una evaluación crítica de su viabilidad. La implementación de estos enfoques demanda un acompañamiento continuo a los docentes, así como un cambio en la cultura educativa que, históricamente, ha privilegiado la memorización sobre la comprensión crítica.

II.2 Transformación del enfoque en la enseñanza de la literatura

La enseñanza de la Literatura en el bachillerato, dentro del marco de la NEM, ha sido objeto de una redefinición metodológica. Tradicionalmente, el enfoque basado en competencias promovía la comprensión y producción de textos con fines instrumentales. En contraste, la NEM enfatiza una aproximación dialógica y contextualizada, alineada con los principios de la hermenéutica literaria de Gadamer. En *Verdad y Método Vol. I* (1960), Gadamer sostiene que "la comprensión de un texto es un encuentro entre el lector y la obra, donde se fusionan horizontes históricos y culturales" (1960, p. 306).

Esta visión permite trascender la idea de la Literatura como un conjunto de obras canónicas para ser memorizadas, transformándola en un espacio de diálogo y reflexión crítica. Desde la hermenéutica, la lectura no es un acto pasivo, sino una interacción donde el significado se construye entre el lector y el texto. "En este sentido, la Literatura no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino también fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar el mundo" (Gadamer, 1960, p. 312).

Por otro lado, la enseñanza de la Literatura en la NEM también se enmarca dentro de la teoría de la estética de la recepción de Jauss (1982), quien enfatiza la relación activa entre lector y

texto. En *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1982), Jauss plantea que “la significación de una obra literaria no es inmutable, sino que se reconfigura en cada acto de lectura, dependiendo del horizonte de expectativas del lector” (p. 45). Este enfoque se alinea con la intención de la NEM de generar una lectura crítica y situada en la realidad del estudiante, permitiéndole apropiarse del conocimiento de manera significativa.

Asimismo, el enfoque comunicativo de Bajtín (1981) refuerza la idea de que la literatura es un acto dialógico. En *La estética de la creación verbal* (1981), Bajtín subraya que “todo enunciado es una respuesta a otros enunciados previos, por lo que la interpretación literaria no es un acto solitario, sino una conversación entre múltiples voces” (p. 93). Esta idea resulta clave en la implementación del nuevo enfoque, ya que busca una enseñanza que no se limite a la memorización, sino que involucre la interacción de los estudiantes con los textos y sus contextos.

En este sentido, la NEM plantea un modelo de enseñanza que concibe la Literatura como una experiencia viva, donde los estudiantes puedan articular su subjetividad con los textos y su realidad social. Esta transformación no solo redefine los objetivos de la asignatura, sino que también exige nuevas estrategias didácticas que permitan materializar este enfoque en el aula.

II.3 Teoría hermenéutica narrativa, una herramienta de análisis

La hermenéutica proporciona un enfoque analítico que permite comprender cómo los docentes interpretan y resignifican los cambios en el currículo de la NEM. Gadamer sostiene que “todo acto de comprensión está mediado por nuestra historia y preconcepciones, por lo que interpretar un cambio educativo implica reconocer las tensiones entre la tradición y la innovación” (p. 368).

El análisis hermenéutico permite abordar la experiencia docente desde una perspectiva que no solo busca describir, sino interpretar la transformación educativa. Ricoeur argumenta en *Tiempo*

y *Narración* (1986) que la interpretación de narrativas permite reconstruir la realidad desde la subjetividad de los actores, ofreciendo una comprensión más profunda del fenómeno educativo" (1986, p. 127).

En este contexto, la hermenéutica aplicada a la educación no solo permite reconstruir el significado de los cambios desde la perspectiva de los docentes, sino que también resalta la importancia de la tradición pedagógica en la que han sido formados. El docente no es un agente pasivo en la implementación de la reforma, sino un mediador que adapta resignifica y confronta sus propias concepciones previas sobre la enseñanza. Dilthey en *Teoría de las Ciencias Humanas* (1910) señala que “la comprensión no es solo un acto cognitivo, sino una experiencia vital en la que el individuo, en este caso el docente, se ve transformado en el proceso de interpretación” (p. 211).

Desde esta perspectiva, el proceso de reforma educativa no puede considerarse simplemente como la imposición de un nuevo modelo, sino como una negociación constante entre la teoría curricular y la práctica docente. En este sentido, Heidegger en *Ser y Tiempo* (1927) argumenta que la “interpretación está anclada en una precomprensión, lo que implica que el cambio educativo solo puede entenderse si se analiza en relación con la historia y expectativas de quienes lo implementan” (p. 189).

Al analizar las entrevistas desde la hermenéutica, se busca identificar no solo las dificultades que enfrentan los docentes ante la reforma, sino también sus estrategias de resignificación y adaptación. La comprensión del cambio no es absoluta ni homogénea; cada docente reconstruye su práctica a partir de su experiencia y contexto, lo que da lugar a diversas formas de apropiación o resistencia frente al nuevo modelo educativo.

II.3.1 La narrativa como vía de exploración en el campo educativo

La narrativa es una herramienta fundamental para comprender cómo los docentes construyen significado en torno al cambio educativo. Clandinin y Connelly sostienen en *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* (2000) que “la narrativa no solo es una forma de documentar la experiencia, sino también un medio para comprender la identidad profesional de los docentes en contextos de cambio” (p. 50).

A través de las entrevistas abiertas, los docentes expresan sus percepciones sobre el nuevo programa de estudios y cómo este afecta su práctica. Bruner en *Acts of Meaning* (1991) plantea que “la construcción de narrativas no es simplemente un ejercicio descriptivo, sino un mecanismo fundamental para dar sentido a la experiencia humana” (p. 97). De esta manera, la narrativa permite identificar tensiones, resistencias y adaptaciones dentro del proceso de implementación curricular.

Este enfoque posibilita no solo registrar las experiencias individuales, sino también analizarlas en un marco más amplio que permite comprender las implicaciones del cambio educativo en el ejercicio docente. La combinación del análisis hermenéutico y narrativo ofrece una visión más profunda sobre la manera en que los docentes viven y resignifican las reformas educativas, proporcionando claves para su evaluación y mejora.

El análisis hermenéutico-narrativo del cambio curricular en Literatura dentro de la NEM permite visibilizar no solo los principios teóricos que sustentan la reforma, sino también las complejidades de su aplicación en la práctica docente. “La teoría sin la praxis es estéril, y la praxis sin teoría es ciega” (Freire, 1970, p. 124), por lo que resulta esencial analizar el impacto de la reforma desde la voz de los docentes. La combinación de la hermenéutica y la narrativa permite una comprensión integral del proceso de cambio, resaltando los desafíos, tensiones y posibilidades de transformación educativa en México.

El marco teórico también tiene una aplicación directa en la metodología de la investigación, ya que guía el diseño de los instrumentos de recolección de datos, como entrevistas y matrices de análisis. Al basarse en teorías consolidadas de la lectura y enfoques pedagógicos modernos, la investigación puede desarrollar preguntas de entrevista y categorías de análisis que capturen de manera efectiva las reflexiones y percepciones de los docentes de literatura.

Por ejemplo, las entrevistas pueden centrarse en cómo los docentes interpretan y aplican los conceptos de transacción literaria y lectura receptiva en su enseñanza. Además, el marco teórico proporciona un esquema conceptual para analizar los datos recolectados, facilitando la identificación de patrones y temas recurrentes que contribuyan a una comprensión más profunda del impacto de la NEM en la enseñanza de la literatura.

CAPITULO III: Metodología

III. 1 Enfoque de la investigación

La presente investigación constará de un enfoque cualitativo, definido por Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2009), como un acercamiento “a la realidad desde dentro, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades” (p. 275), esto con el fin de analizar los procesos de enseñanza de la Literatura en los alumnos de educación media superior, desde la experiencia docente. Al respecto, Sandin (2003), como se citó en Dorio et. al (2009) menciona que:

(...)la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (p. 276)

Dado que el objetivo principal de la investigación es explorar y comprender las reflexiones y percepciones de los docentes de literatura en la preparatoria Alfonso Calderón Moreno de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) respecto a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se debe señalar que el programa de Pensamiento literario hasta el momento solo se ha presentado a los docentes, quienes están investigando y trabajando los nuevos contenidos para implementarlos en el aula.

Según Creswell (2014), la investigación cualitativa es apropiada cuando se busca una comprensión profunda de un fenómeno, especialmente en contextos donde las experiencias humanas y las percepciones subjetivas son el foco principal, por ello es importante abrir el diálogo entre los docentes para conocer sus vivencias académicas y personales en la nueva incorporación de una nueva propuesta curricular.

Por estos motivos la investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, fundamentado en "los métodos cualitativos que permiten dar impulso a un movimiento con identidad en aspectos epistemológicos, metodológicos y ontológicos, superando la rigidez de la investigación positivista y dando grandes aportaciones a la investigación educativa." (Ladín, p. 231). Este enfoque responde a la necesidad de comprender los fenómenos educativos desde una mirada profunda, reconociendo la riqueza de las experiencias individuales y colectivas dentro de un marco de cambio estructural.

El estudio adopta un enfoque hermenéutico-narrativo, en el cual "la investigación (...) narrativa en educación se ubica en esa revolución hermenéutica (...) donde el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, así como la propia experiencia y la construcción social de la realidad." (Ladín, p. 231). En este sentido, la investigación no se limita a describir hechos, sino que busca interpretar las experiencias de los docentes en el contexto de la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana. Se reconoce que "la experiencia, en esencia, es narrativa." (Ladín, p. 233), lo que implica que cada relato docente constituye un testimonio valioso sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

III.2 Diseño de la investigación

Para esta investigación, se ha elegido como objeto de estudio la experiencia de cuatro docentes de la Preparatoria Calderón de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, quienes han sido testigos y actores de los cambios curriculares en la asignatura de Literatura. Al adoptar esta perspectiva narrativa, se asume que "la narrativa despliega y clarifica la experiencia temporal (...) esa relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje: la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia, tanto individual como compartida." (Ladín, p. 233). En este sentido, la narrativa no

solo documenta la transformación educativa, sino que también permite reflexionar sobre sus implicaciones para la práctica docente.

El método biográfico-narrativo es clave en este estudio, ya que “la educación es experiencia y la experiencia es experiencia educativa.” (Ladín, p. 236). Este método permite reconstruir las trayectorias docentes en torno a la enseñanza de la Literatura, ofreciendo una visión crítica de cómo la reforma ha impactado en sus estrategias pedagógicas, percepciones y expectativas. Bolívar (3) señala que

la investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y 'lee' estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. (p.3).

Así, el investigador no es un mero observador externo, sino que establece un diálogo con los docentes, generando un conocimiento construido de manera conjunta.

El proceso metodológico sigue los dispositivos de la investigación narrativa señalados por Legrand (1993) en Bolívar:

1. El investigador decide un tema a estudiar biográficamente, para lo que formula una demanda a un/os potencial/es narrador/es. Son precisos unos contactos, negociación y aceptación.
2. Se desarrollan una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas íntegramente.
3. La investigación propiamente dicha consiste en practicar determinados análisis sobre el material.
4. El proceso finaliza con un reporte o informe de investigación. (p.4)

En este sentido, el papel del investigador no se limita a recolectar información, sino que se involucra activamente en la interpretación de los relatos, ya que "al comenzar el proceso de investigación narrativa, el investigador comparte la vida/retrato con el profesor/maestro colaborando e involucrándose mutuamente ambas voces en el relato." (Bolívar, p. 5).

III.3 Técnica de recolección de datos

Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos principales: la historia oral y la entrevista semiestructurada. Bolívar señala que "la historia oral: historia personal o profesional en relación con los contextos sociales, familiares o escolares" permite una reconstrucción detallada de la experiencia docente. Asimismo, "las entrevistas: más o menos abiertas acerca de aquellas cuestiones que interesan al investigador sobre diversos aspectos. Su contenido debe ser consensuado." (p. 7). La entrevista abierta posibilita que los docentes expresen libremente sus reflexiones, facilitando un análisis profundo de sus posturas y emociones frente a la reforma.

A partir de estas herramientas, se busca no solo documentar la experiencia de los docentes, sino también analizar sus discursos y narrativas desde una perspectiva crítica. Es necesario considerar el impacto de la reforma en su práctica pedagógica, las tensiones entre la teoría y la aplicación en el aula, así como las posibles resistencias o adaptaciones que han tenido que realizar. De esta manera, la investigación no solo describe los cambios en la enseñanza de la Literatura, sino que los interpreta en su contexto social y educativo.

III.3.1 Entrevista semiestructurada

La técnica principal de recolección de datos será la entrevista semiestructurada. Este método permite una interacción flexible y abierta con los docentes, lo que facilita la exploración de sus percepciones y reflexiones en profundidad. Según Kvale (2007), las entrevistas

semiestructuradas son idóneas para investigaciones cualitativas donde se busca entender el mundo desde la perspectiva de los entrevistados, permitiendo que sus voces emerjan en el análisis. Las entrevistas tendrán una duración de 60 a 90 minutos y se realizarán de manera presencial o virtual, dependiendo de la disponibilidad de los participantes.

III.3.2 Análisis documental

El análisis documental complementará las entrevistas al proporcionar un contexto para las reflexiones de los docentes. Bowen (2009) sugiere que el análisis documental es una técnica efectiva para examinar materiales escritos con el fin de contextualizar y triangular los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas. En este caso, se analizarán los planes y programas de estudio de la BUAP y los lineamientos oficiales de la NEM, lo que permitirá contrastar las percepciones docentes con los objetivos y directrices institucionales.

Desde una perspectiva epistemológica, "las características que posee el acto de narrar y que está presente en todas las propuestas de fundamentación de los seguidores y propulsores de la investigación narrativa son: interpretar y comprender." (Quintero, p. 93). Este enfoque permite identificar patrones en las experiencias docentes, reconocer resistencias y aceptar que el cambio educativo es un proceso complejo, mediado por múltiples factores.

Además, el análisis documental complementa la información obtenida en las entrevistas, permitiendo contrastar los discursos de los docentes con documentos oficiales, planes de estudio y normativas de la NEM. Esto posibilita un enfoque más integral, en el que se analicen no solo las percepciones individuales, sino también el marco institucional y sus implicaciones reales en la práctica docente. Así, se busca generar una comprensión crítica del proceso de transformación educativa, trascendiendo una simple descripción para abordar su impacto y sus desafíos.

III.4 Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se desarrollará en varias etapas, garantizando una recolección sistemática y coherente de la información:

Selección de participantes: Se contactará a los docentes de literatura de las preparatorias de la BUAP mediante correos electrónicos y reuniones informativas para invitarlos a participar en el estudio. Se les proporcionará información detallada sobre los objetivos de la investigación, asegurando su consentimiento informado (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001).

Realización de entrevistas: Una vez seleccionados los participantes, se programarán las entrevistas. Las entrevistas se grabarán en audio, previa autorización de los docentes, para asegurar la precisión en la transcripción y análisis de la información (Patton, 2015).

Análisis documental: Simultáneamente, se procederá con el análisis de los documentos oficiales relacionados con la NEM y los planes de estudio de la BUAP, con el fin de identificar las directrices específicas que impactan la enseñanza de la literatura (Bowen, 2009).

Análisis de datos: El análisis de los datos se realizará mediante la técnica de codificación temática, que permitirá identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas de los docentes. Según Braun y Clarke (2006), la codificación temática es un proceso flexible y riguroso que facilita la identificación de temas significativos en los datos cualitativos. El proceso incluirá:

Transcripción de entrevistas: Las entrevistas serán transcritas de manera íntegra, asegurando la conservación de matices y detalles importantes (Gibbs, 2007).

Codificación: Se realizará una codificación inicial abierta para identificar categorías emergentes, seguida de una codificación axial que permita relacionar y organizar estas categorías (Charmaz, 2006).

Triangulación de datos: Se contrastarán las reflexiones obtenidas en las entrevistas con los hallazgos del análisis documental, lo que permitirá enriquecer la interpretación de los datos y asegurar la validez de los resultados (Flick, 2018).

Consideraciones éticas: Se prestará especial atención a las consideraciones éticas a lo largo de todo el proceso de investigación. Se garantizará la confidencialidad y anonimato de los participantes, utilizando pseudónimos en la transcripción y presentación de los datos (Orb et al., 2001). Además, se obtendrá el consentimiento informado de todos los docentes antes de su participación en las entrevistas, asegurándoles que su colaboración es voluntaria y que pueden retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias (Creswell, 2014).

III. 5 Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra el alcance geográfico restringido a las preparatorias de la BUAP, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Además, la naturaleza subjetiva de las reflexiones de los docentes podría influir en la interpretación de los datos; sin embargo, se buscará mitigar este riesgo mediante la triangulación y el análisis crítico de la información recopilada (Maxwell, 2013).

La metodología planteada en este capítulo está diseñada para proporcionar una comprensión profunda y matizada de las reflexiones de los docentes de literatura de la BUAP en relación con la implementación de la transversalidad e interdisciplinariedad en su asignatura. A través de un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, esta investigación busca contribuir al debate sobre los desafíos y oportunidades que la Nueva Escuela Mexicana presenta para la enseñanza de la literatura en un contexto de autonomía institucional.

III.5.1 Diseño de instrumentos de recolección

En esta sección se describen y fundamentan los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación. Estos instrumentos incluyen la guía de entrevista semiestructurada, la matriz de análisis documental y la carta de consentimiento informado. Se justifica el uso de cada uno de estos instrumentos con base en la teoría existente, y se presenta una descripción detallada de su estructura y formato.

III.5.1.1 Guía de entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es un instrumento fundamental en la investigación cualitativa, ya que permite explorar en profundidad las percepciones, reflexiones y experiencias de los participantes en relación con un tema específico. Según Kvale (2007), las entrevistas semiestructuradas proporcionan un equilibrio entre la dirección del investigador y la libertad del entrevistado para expresar sus pensamientos, lo que resulta en datos ricos y detallados. Este tipo de entrevista es especialmente útil en estudios fenomenológicos, donde el objetivo es comprender las vivencias y percepciones de los individuos desde su perspectiva subjetiva (Smith & Osborn, 2015).

En esta investigación, la guía de entrevista semiestructurada se utilizará para recoger las reflexiones y percepciones de los docentes de literatura en las preparatorias de la BUAP sobre la implementación de la transversalidad e interdisciplinariedad propuestas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La flexibilidad de este instrumento permite abordar aspectos específicos de la

reforma educativa, al mismo tiempo que se exploran temas emergentes de interés para los participantes.

Estructura de la Guía de Entrevista:

- Sección 1: Contexto Profesional
- Sección 2: Conocimiento y Percepción sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM)
- Sección 3: Reflexiones y Propuestas Finales

Esta estructura permite abordar las experiencias docentes, su conocimiento y percepción de la NEM, y sus reflexiones sobre la integración de la transversalidad en la enseñanza de la literatura, manteniendo una coherencia en todas las entrevistas realizadas.

III.5.2 Matriz de análisis documental

El análisis documental es un método cualitativo que permite la recolección y análisis de datos provenientes de documentos escritos, proporcionando un contexto adicional para los datos obtenidos a través de entrevistas (Bowen, 2009). En este estudio, se utilizará una matriz de análisis documental para organizar y analizar la información proveniente de documentos oficiales, como los planes y programas de estudio de la BUAP y los lineamientos de la NEM. Este instrumento facilitará la comparación sistemática entre las directrices institucionales y las percepciones de los docentes, identificando convergencias y divergencias en la implementación de la transversalidad e interdisciplinariedad.

La matriz se estructura en categorías específicas, que incluyen los objetivos de la NEM, directrices de transversalidad, impacto en la enseñanza de literatura y recomendaciones pedagógicas. Esta estructura permite un análisis detallado y organizado de la información relevante para el estudio:

Categoría 1: Objetivos de la NEM

-Documento Analizado

-Contenido Relevante: Resumen de los objetivos de la NEM en relación con la transversalidad y la interdisciplinariedad.

-Reflexiones Docentes Correlacionadas: Notas sobre la correspondencia entre los objetivos de la NEM y las percepciones docentes.

Categoría 2: Directrices de Transversalidad

-Documento Analizado

-Contenido Relevante: Identificación de lineamientos específicos para la implementación de la transversalidad en la educación media superior.

-Reflexiones Docentes Correlacionadas: Notas sobre la interpretación y aplicación de estas directrices por parte de los docentes.

Categoría 3: Impacto en la Enseñanza de Literatura

- Documento Analizado:

-Contenido Relevante: Evaluación de las implicaciones para la asignatura de literatura dentro de la NEM.

-Reflexiones Docentes Correlacionadas: Comentarios sobre la percepción de los docentes respecto al impacto de la transversalidad en la literatura.

Categoría 4: Recomendaciones Pedagógicas

-Documento Analizado:

- Contenido Relevante: Revisión de las recomendaciones pedagógicas dirigidas a los docentes de literatura en el marco de la NEM.

Reflexiones Docentes Correlacionadas: Notas sobre cómo los docentes perciben y aplican estas recomendaciones en su práctica diaria.

III.5.3 Carta de consentimiento informado

La carta de consentimiento informado es un documento esencial en la investigación cualitativa, ya que asegura que los participantes estén plenamente informados sobre el propósito del estudio, la naturaleza de su participación y sus derechos como participantes (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001). Este documento es fundamental para garantizar la ética y la transparencia en la investigación.

En este estudio, la carta de consentimiento informado se diseñará para explicar a los docentes participantes los objetivos de la investigación, la duración de su participación, la confidencialidad de la información proporcionada y su derecho a retirarse en cualquier momento. La carta también incluirá una sección para la firma del participante, indicando su consentimiento para participar en la investigación.

CAPÍTULO IV: Análisis de datos

Durante la intervención realizada, haciendo uso del instrumento metodológico antes descrito, se llevaron a cabo entrevistas a siete docentes que actualmente imparten la materia de Literatura en el nivel medio superior. El grupo estuvo conformado por tres hombres y cuatro mujeres, quienes compartieron, desde sus trayectorias profesionales, una serie de experiencias, percepciones y reflexiones en torno al nuevo modelo educativo, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesto por la SEP, así como las implicaciones y desafíos que dicho modelo representa en la enseñanza de la asignatura de Literatura. A fin de preservar el anonimato de las personas participantes, a cada una se le asignó un número correlativo: “Participante 1”, “Participante 2”, “Participante 3”, “Participante 4”, “Participante 5”, “Participante 6” y “Participante 7”.

La entrevista estuvo conformada por 29 preguntas divididas en tres secciones temáticas, con cada una con la finalidad de explorar aspectos específicos: la primera sección se centró en el contexto profesional de los docentes; la segunda, en su percepción del modelo educativo de la NEM; y la tercera, en las reflexiones críticas sobre la aplicación del nuevo programa de estudios en su práctica docente. Esta división metodológica permitió organizar y analizar de forma más precisa las respuestas, considerando tanto los elementos individuales como los patrones comunes emergentes en el discurso de los entrevistados.

IV.1 Primera sección de análisis

La primera sección de la entrevista, correspondiente al contexto profesional, se consideró de gran relevancia para comprender la postura que cada docente adopta ante el cambio de paradigma educativo. A partir del reconocimiento de sus trayectorias, se puede establecer un marco

interpretativo más sólido respecto a su grado de aceptación, resistencia o reinterpretación de la NEM. No se trata únicamente de conocer el número de años de servicio, sino de identificar cómo este aspecto condiciona su postura ante los nuevos enfoques pedagógicos, especialmente en una disciplina como la Literatura, cuya enseñanza se ha visto históricamente atravesada por tensiones entre lo humanístico y lo tecnocrático. A la pregunta: ¿Cuántos años lleva impartiendo clases de Literatura en la educación media superior? Se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Participante 1: 6 años
- Participante 2: 13 años
- Participante 3: 1 año
- Participante 4: 6 años
- Participante 5: 38 años
- Participante 6: 7 años
- Participante 7: 12 años

Estas cifras permiten establecer un primer criterio de análisis: la diversidad en la experiencia docente, la cual abarca desde profesores con apenas un año de trayectoria hasta quienes suman varias décadas de servicio, como el caso del Participante 5, con 38 años impartiendo la materia de Literatura. Este rango de experiencia se convierte en una variable clave para entender las diferencias en la forma en que los docentes enfrentan y evalúan el impacto de la NEM en su práctica educativa.

En general, a lo largo de la entrevista podrá observarse que los docentes con mayor antigüedad (Participante 5, con 38 años; Participante 2, con 13 años; y Participante 7, con 12 años) tienden a expresar una postura más crítica o escéptica frente a los nuevos lineamientos, aunque no

necesariamente desde una oposición cerrada, sino desde una conciencia clara del contraste entre modelos educativos previos y el actual. Estos docentes suelen valorar la profundidad del contenido literario, la autonomía docente en la elección de textos y metodologías, así como la formación estética y reflexiva que históricamente ha caracterizado a la enseñanza de la Literatura. Para ellos, la NEM representa una transformación que, si bien busca atender problemáticas sociales urgentes, corre el riesgo de diluir el enfoque literario en aras de una transversalidad forzada o de una pedagogía por competencias que no siempre se adapta bien a los objetivos humanísticos de la materia.

Por otro lado, los docentes con trayectorias intermedias (Participantes 1, 4 y 6, con entre 6 y 7 años de experiencia) manifiestan una actitud ambivalente. Si bien reconocen los desafíos que plantea la NEM, también parecen más dispuestos a experimentar con nuevas estrategias, integrar los principios de inclusión, equidad y pensamiento crítico que propone el modelo, y adaptar sus planes de clase a una lógica más socioeducativa. Para ellos, el reto se encuentra principalmente en la claridad y la operatividad de los nuevos programas de estudio, así como en la falta de capacitación específica que permita articular los contenidos literarios con las finalidades del nuevo paradigma educativo.

Finalmente, el Participante 3, con apenas un año de experiencia, muestra una postura más flexible y abierta, quizás incluso más alineada con los principios fundacionales de la NEM. Esta receptividad puede explicarse por su formación reciente, probablemente ya vinculada con las narrativas del nuevo modelo, así como por la ausencia de un referente anterior con el cual comparar. No obstante, su novatez también implica una posible fragilidad en la apropiación crítica de los contenidos, ya que aún se encuentra en proceso de construcción de una identidad docente sólida y de una perspectiva histórica sobre el lugar de la Literatura en el currículo.

Este contraste pone de relieve una cuestión clave en la investigación: ¿Cómo influye la experiencia docente en la forma en que se perciben e interpretan los cambios propuestos por la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en una materia como Literatura, que históricamente ha operado bajo una lógica humanista, estética y formativa?

A partir del análisis anterior, puede concluirse que el tiempo de servicio docente actúa como una mediación fundamental en la lectura que se hace del nuevo modelo. No se trata simplemente de una resistencia al cambio por parte de quienes llevan más tiempo, sino de una comprensión más compleja y matizada de las implicaciones que estos cambios pueden tener en los objetivos formativos de la Literatura. La experiencia acumulada permite reconocer tensiones entre enfoques pedagógicos, detectar vacíos en la implementación y anticipar riesgos, mientras que una menor experiencia puede implicar mayor adaptabilidad, pero también menor capacidad crítica frente a la transformación del modelo.

En este sentido, resulta fundamental que las políticas de formación docente continúen reconozcan estas diferencias de trayectoria como un factor determinante para diseñar estrategias diferenciadas de acompañamiento. No todos los docentes parten del mismo lugar, ni enfrentan los cambios desde las mismas condiciones, y esta heterogeneidad debe ser reconocida y atendida para garantizar que la NEM no sea solo un discurso institucional, sino una práctica educativa reflexionada, situada y coherente con los saberes disciplinares y pedagógicos de cada asignatura.

En estas respuestas se observa una variedad de posturas que, aunque distintas, permiten observar ciertos núcleos temáticos comunes: la percepción del cambio como reto, el valor o la falta de claridad en las propuestas educativas, el impacto de la transversalidad y la multidisciplinaria, y una creciente conciencia sobre la necesidad de transformación en el marco de la sociedad del conocimiento y la inteligencia artificial (IA).

Comenzando con el Participante 1, su respuesta señala que las reformas representan un “reto” pero reconoce la existencia de “buenas propuestas”. Esta afirmación refleja una disposición crítica pero abierta al cambio, postura común entre docentes que han experimentado una o más transiciones curriculares. El uso del término “reto” implica que el docente percibe un proceso de exigencia y reconfiguración de sus prácticas, pero al mismo tiempo destaca que las ideas subyacentes al nuevo enfoque educativo tienen potencial formativo. En el contexto de la enseñanza de la Literatura, esta actitud resulta especialmente significativa, ya que permite a los docentes repensar estrategias y contenidos sin deslegitimar la reforma por completo.

El Participante 2, con una mayor trayectoria, ofrece una visión más crítica, al calificar las reformas como “confusas” y “repetitivas”. Esta respuesta pone en evidencia una tensión entre el discurso institucional y su aplicación concreta en el aula. La mención de “confusión” puede estar asociada a la falta de claridad en los lineamientos, el exceso de tecnicismos, o la poca vinculación entre teoría y práctica. Por otro lado, calificar la reforma como “repetitiva” sugiere una percepción de circularidad discursiva: nuevas etiquetas para viejas ideas. Esto indica un desencanto con los procesos de cambio que, en lugar de generar renovación real, perpetúan prácticas burocráticas o cosméticas que poco inciden en la calidad educativa.

El Participante 3 emplea un lenguaje más entusiasta al decir que las reformas son “motivadoras y con grandes retos”. La frase da cuenta de una actitud positiva hacia la transformación educativa, posiblemente influida por una trayectoria docente más reciente. Este tipo de posicionamiento suele estar relacionado con una mayor disposición a experimentar, a aplicar nuevas metodologías y a ver la reforma como una oportunidad para innovar en el aula. La palabra “motivadoras” sugiere que el cambio despierta interés, lo cual puede tener implicaciones favorables

para la enseñanza de la Literatura, ya que podría permitir integrar nuevos enfoques críticos, intertextuales o interdisciplinarios.

El Participante 4, con una experiencia intermedia, problematiza el modelo desde un ángulo muy específico: la dificultad para llevar a la práctica en el aula el enfoque transversal y multidisciplinario, particularmente cuando los docentes han sido formados en disciplinas específicas. Esta es una crítica profunda y pertinente, que toca un punto estructural clave en la NEM. La tensión entre la formación disciplinar del profesorado y la lógica transversal del currículo no solo dificulta la planificación didáctica, sino que también genera inseguridad profesional y puede conducir a una pérdida de identidad académica. En el caso de la Literatura, esta tensión es especialmente crítica, ya que la asignatura, tradicionalmente concebida como espacio humanista, corre el riesgo de convertirse en una herramienta subordinada a otras áreas temáticas si no se defiende su valor autónomo y su profundidad interpretativa.

El Participante 5 presenta una visión notablemente positiva. Considera que las reformas son “buenas y positivas”, ya que “encaminan al docente y al alumno hacia un aprendizaje significativo acorde a su contexto escolar”. Esta respuesta evidencia una comprensión constructivista del proceso educativo, en sintonía con los principios declarativos de la NEM. Subraya la importancia de la contextualización del aprendizaje, un aspecto fundamental para la asignatura de Literatura, ya que el análisis textual y la comprensión de las obras literarias están directamente ligados al contexto histórico, cultural y social en que se insertan. Este tipo de respuesta sugiere que, cuando las reformas son bien comprendidas y acompañadas, pueden favorecer una enseñanza más consciente y significativa.

El Participante 6, por su parte, valora el proceso como una oportunidad de “aprendizaje constante” y de “adquisición de nuevos conceptos”. Esta visión da cuenta de un perfil docente que

asume el cambio como una posibilidad de desarrollo profesional. No se refiere específicamente al impacto en el aula, pero sí al proceso de formación continua que las reformas exigen. En el contexto educativo actual, caracterizado por la rápida obsolescencia de saberes y prácticas, este tipo de actitud resulta clave para sostener la calidad educativa y para reconfigurar la enseñanza de disciplinas como la Literatura, en diálogo con nuevas epistemologías, temas contemporáneos y enfoques transversales.

Por último, el Participante 7 introduce una dimensión estructural y prospectiva. Su reflexión se inserta en el marco de la sociedad del conocimiento y las tecnologías emergentes, específicamente la inteligencia artificial (IA). Este docente percibe que las reformas son necesarias no solo para actualizar contenidos, sino para reorganizar la información, mejorar la infraestructura y asegurar una educación de calidad. Esta visión sistémica es muy relevante, ya que amplía la discusión sobre las reformas más allá del aula, hacia cuestiones como el acceso tecnológico, la brecha digital y la formación para la ciudadanía crítica. En el caso de la Literatura, esta perspectiva abre nuevas líneas de reflexión sobre cómo enseñar el texto literario en entornos virtuales, cómo incorporar herramientas digitales al análisis textual y cómo replantear el canon literario desde la interculturalidad y la hiperconectividad.

Las experiencias docentes frente a las reformas educativas recientes son plurales y complejas. Lejos de una visión homogénea, el análisis revela que la percepción del cambio está mediada por factores como la trayectoria profesional, la formación inicial, el contexto institucional, la disposición hacia la actualización y la comprensión del papel de la educación en el mundo contemporáneo.

Mientras algunos participantes destacan los desafíos operativos, como la transversalidad o la falta de claridad, otros valoran el potencial transformador de las reformas, ya sea en términos de

aprendizaje significativo, desarrollo profesional o incorporación tecnológica. En este sentido, la enseñanza de la Literatura se presenta como un campo privilegiado para observar estas tensiones, ya que se encuentra en la encrucijada entre la tradición humanista, los enfoques críticos contemporáneos y la exigencia de articularse con otros saberes en un mundo cada vez más interconectado.

Comprender estas experiencias docentes, en su diversidad y profundidad, permite trazar una cartografía más fiel del impacto real de las reformas educativas, así como de las condiciones necesarias para que estas no se queden en el plano del discurso, sino que se materialicen en una práctica pedagógica transformadora y contextualizada.

IV.2 Segunda sección de análisis

En la segunda sección de la entrevista se centra en indagar el grado de conocimiento y la percepción que tienen los docentes entrevistados sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM), especialmente en su aplicación al nivel medio superior. Comprender qué saben los docentes sobre este nuevo modelo educativo es fundamental para interpretar cómo lo aplican, lo adaptan y lo resignifican en sus prácticas cotidianas, particularmente en una asignatura como Literatura, que históricamente ha estado mediada por marcos curriculares tradicionales. La primera pregunta de esta sección fue:

1. ¿Qué conoce sobre la NEM y sus propuestas para la educación media superior?

Las respuestas obtenidas, en resumen, fueron las siguientes:

- Participante 1: “Conozco la planeación por progresiones y metas de aprendizaje.”
- Participante 2: “Las nuevas formas de integrar los aprendizajes y saberes, las nuevas formas de relacionarse con las demás materias, las progresiones de aprendizaje, las metas, las categorías, las subcategorías.”

- Participante 3: “Muy poco y aprendiendo poco a poco.”
- Participante 4: “El Nuevo Marco Curricular Común, dividido en tres currículos, las progresiones de aprendizaje y los programas de estudio del Área de conocimiento de Humanidades.”
- Participante 5: “Las progresiones. Trabajar con el estudiante de manera integradora, hacia una escuela humanista y social, que lleve a pensar y reflexionar sobre su entorno.”
- Participante 6: “Desea obtener una educación integral y enfoque humanista.”
- Participante 7: “Los aspectos generales presentados en el Acuerdo 090823.”

A partir del conjunto de respuestas, se puede observar que el conocimiento sobre la NEM entre los docentes es heterogéneo y parcialmente técnico, con énfasis particular en ciertos conceptos clave como: progresiones de aprendizaje, metas de aprendizaje, integración de saberes, Marco Curricular Común y enfoque humanista e integral. Estos elementos aparecen de manera recurrente y revelan tanto la presencia como los límites del conocimiento práctico que los docentes tienen sobre el nuevo modelo.

La mayoría de los docentes demuestran estar familiarizados con las progresiones de aprendizaje, un componente central de la NEM que propone una planeación flexible, continua y contextualizada. Su mención sugiere que este concepto ha sido visibilizado en los procesos de capacitación y en los documentos oficiales. No obstante, la profundidad con que se entiende y se aplica este concepto varía, lo cual es consistente con los desafíos de implementación que acompañan a cualquier reforma estructural.

Asimismo, algunos docentes aluden a las metas de aprendizaje y a la integración de saberes, lo cual da cuenta de una comprensión incipiente del carácter interdisciplinario y transversal de la NEM. Esta característica representa un cambio de paradigma significativo respecto a los modelos

anteriores, que se estructuraban más rígidamente por disciplinas. En el caso de la asignatura de Literatura, este enfoque implica una reformulación del sentido mismo de la materia: ya no se trata solo de enseñar autores y corrientes, sino de desarrollar habilidades interpretativas, críticas y éticas que dialoguen con otras áreas del conocimiento y con la realidad social de los estudiantes.

Llama la atención que el Marco Curricular Común y los programas del área de Humanidades sólo son mencionados explícitamente por un docente, lo que podría señalar una brecha entre los documentos oficiales y su apropiación en el campo práctico. Esto podría explicarse tanto por el desfase entre la publicación de los lineamientos y su difusión efectiva, como por la sobrecarga administrativa y laboral que enfrentan los docentes, lo cual limita su tiempo y disposición para el estudio autónomo de los nuevos marcos normativos.

Por otro lado, también se observa una apertura hacia los fines formativos de la NEM, particularmente en lo que respecta al enfoque humanista y la formación integral. Estas respuestas indican una sensibilidad favorable hacia los principios ideológicos del nuevo modelo, centrados en el respeto a la dignidad humana, la justicia social y la participación activa en la comunidad. Esta dimensión es especialmente relevante para la enseñanza de la Literatura, ya que permite articular los contenidos literarios con procesos de reflexión ética, crítica cultural y desarrollo de la conciencia social.

No obstante, la autodeclaración de conocimiento limitado por parte de al menos un participante (“muy poco y aprendiendo poco a poco”) pone en evidencia la existencia de desigualdades formativas entre el profesorado. Esta situación puede responder a múltiples factores: acceso desigual a los cursos de actualización, diferencias generacionales, resistencias personales o institucionales, e incluso fallas en la estrategia de implementación de la reforma. El hecho de que este reconocimiento provenga de un docente con poca trayectoria también sugiere que la formación

inicial no ha incorporado plenamente los lineamientos de la NEM, lo que revela una falta de articulación entre las instituciones formadoras y los sistemas educativos operativos.

Destaca la respuesta del docente que menciona el Acuerdo 090823, lo cual evidencia un nivel más técnico y actualizado de conocimiento. Este tipo de referencia normativa sugiere un interés por comprender la NEM desde su origen legal y estructural, más allá de su traducción pedagógica. Este perfil de docente puede representar una figura clave en los procesos de liderazgo académico y acompañamiento al resto del cuerpo docente durante la transición curricular.

La segunda pregunta de esta sección es la siguiente: ¿Cómo fue su primer acercamiento al programa de Pensamiento Literario de la Nueva Escuela Mexicana?

A partir de las respuestas, es posible observar que el primer contacto que tuvieron los docentes con el programa de *Pensamiento Literario* dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana fue diverso en cuanto a formas, ritmos y profundidad de acceso, pero coincidente en cuanto a que fue un proceso gradual, en ocasiones complejo y muchas veces acompañado por espacios de formación institucional.

En primer lugar, destaca el hecho de que las progresiones de aprendizaje vuelven a ser un eje importante en la manera en que los docentes se han acercado al nuevo enfoque. Para muchos, el primer paso fue revisar las etapas y objetivos propuestos para dosificar los contenidos, lo que indica una comprensión curricular de carácter técnico, centrada en adaptar la planeación a los lineamientos sugeridos. Sin embargo, esta aproximación no necesariamente implica una comprensión profunda del enfoque filosófico y didáctico que sustenta el programa de *Pensamiento Literario*.

La mayoría de los participantes señalan que el acercamiento fue paulatino y acompañado de incertidumbre, lo cual es revelador respecto a las condiciones reales en las que se implementan

las reformas educativas en el aula. Como menciona uno de los docentes, al principio se contaba con poca información y se requirió del apoyo de los directivos para desarrollar la planeación. Esta situación señala una debilidad en los canales de comunicación institucional, así como una carencia de materiales didácticos claros y contextualizados para apoyar a los docentes en el proceso de transición. A pesar de la intención de cambio, los apoyos técnicos y pedagógicos no siempre llegaron con la claridad y el tiempo necesarios.

Asimismo, un docente menciona que su acercamiento fue principalmente a través del análisis profundo del programa, destacando la dificultad para diseñar planes didácticos debido a la complejidad de seleccionar dimensiones y progresiones apropiadas. Esta experiencia apunta a una problemática central de los nuevos programas: aunque ofrecen flexibilidad y apertura para la contextualización, también exigen un mayor nivel de autonomía didáctica, dominio metodológico y capacidad de interpretación pedagógica por parte del docente. Esto puede representar una sobrecarga, particularmente en contextos donde los profesores no han recibido la formación adecuada o no cuentan con espacios colaborativos para discutir los retos que implica la implementación del nuevo marco.

Un segundo grupo de docentes indica que su primer contacto fue a través de diplomados, talleres o cursos de actualización institucional, lo cual revela que hubo esfuerzos de formación continua, probablemente impulsados desde las direcciones escolares o instancias oficiales. Este tipo de acercamientos formativos representan una vía formal y estructurada para la apropiación del modelo educativo, y son esenciales para generar condiciones mínimas de equidad en el acceso a la información. No obstante, también es importante considerar la calidad, duración y pertinencia de estos espacios formativos, así como su capacidad para generar reflexión crítica, más allá de la reproducción de los documentos oficiales.

Finalmente, este conjunto de respuestas deja ver que el programa de Pensamiento Literario no fue recibido de forma homogénea. Algunos docentes comenzaron desde una aproximación estructural (revisando los documentos y planes), mientras que otros lo hicieron a través de experiencias formativas externas (como cursos o diplomados). En cualquier caso, se pone en evidencia una constante: el acercamiento al programa fue fragmentado, dependiente del contexto institucional y marcado por la necesidad de adaptación rápida, lo cual puede limitar la apropiación crítica y creativa de sus propuestas.

El programa de *Pensamiento Literario* plantea un cambio significativo respecto a los enfoques anteriores de la materia, proponiendo una visión formativa, integradora y crítica del hecho literario, con especial énfasis en la interpretación, la construcción de sentido y la relación del texto con el entorno social y cultural. Este enfoque exige del docente nuevas competencias, no solo en términos de contenidos, sino en relación con la mediación pedagógica, la evaluación formativa y el diseño de experiencias significativas.

Sin embargo, como se observa en las respuestas, este cambio de enfoque no siempre ha sido acompañado de procesos formativos sólidos ni de recursos que permitan su apropiación plena. Cuando el acercamiento al nuevo programa es técnico y apresurado —como la dosificación por periodos o el cumplimiento de progresiones— se corre el riesgo de que la Literatura siga siendo tratada de manera instrumental o superficial, sin que se logre el desarrollo del pensamiento literario como una práctica compleja, creativa y crítica.

Este primer acercamiento de los docentes al programa de *Pensamiento Literario* ha estado mediado por la gradualidad, la incertidumbre y el esfuerzo institucional, pero también por la disposición y el compromiso de los propios profesores para adaptarse a los cambios. Para que este programa cumpla con sus objetivos formativos, será necesario fortalecer los procesos de

acompañamiento pedagógico, fomentar el trabajo colaborativo docente y generar materiales pertinentes que permitan una implementación crítica y contextualizada. La materia de Literatura puede ser uno de los espacios más ricos para consolidar los principios de la NEM, pero esto solo será posible si se le otorgan a los docentes las herramientas necesarias para transformar su práctica desde una base sólida de comprensión, reflexión y creatividad.

En la tercera pregunta las respuestas obtenidas de los siete docentes entrevistados revelan una gama de percepciones que, aunque diversas, coinciden en identificar a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como una propuesta innovadora, exigente y con un fuerte componente contextual, crítico y humanista. Estas primeras impresiones constituyen un eje fundamental para comprender cómo se inicia el proceso de apropiación docente ante los nuevos lineamientos curriculares, en particular en materias como Literatura, que históricamente han oscilado entre enfoques normativos y creativos.

En general, la recepción inicial de la NEM por parte del profesorado fue positiva, aunque matizada por reservas y dificultades anticipadas. Por ejemplo, el Participante 1 calificó la propuesta como “una propuesta interesante que fortalece los procesos de desarrollo de aprendizaje”, destacando su potencial formativo. Este tipo de afirmación denota una actitud de apertura al cambio, en la medida en que se percibe que el nuevo modelo puede incidir en una mejora significativa de la experiencia educativa, tanto para el docente como para el estudiante.

Otros docentes, como el Participante 2, señalaron la cercanía contextual de los contenidos, pero también una cierta desproporción entre lo esperado y las capacidades reales del estudiantado, afirmando que “me parecían más cercanas al contexto, pero también complejas para los alumnos, pedían que tuvieran un nivel elevado de conocimiento”. Este testimonio evidencia una de las tensiones más importantes que emergen en la práctica docente frente a una reforma educativa: el

desfase entre las aspiraciones del currículo y las condiciones reales del aula, tanto en términos de recursos como de perfiles de los estudiantes.

En la misma línea de entusiasmo inicial, el Participante 3 expresó que tuvo “altas expectativas por la información y por aprender más”, lo cual sugiere que, al menos en sus primeras etapas, el modelo fue percibido como un estímulo para el desarrollo profesional docente, lo cual es uno de los pilares fundamentales para la transformación educativa. No obstante, este tipo de disposición positiva requiere de una infraestructura institucional que sostenga ese entusiasmo inicial mediante estrategias de formación continua, espacios de colaboración y acompañamiento técnico-pedagógico.

Más crítica pero igualmente reflexiva fue la respuesta del Participante 4, quien señaló que “el programa de Humanidades es muy ambicioso, pues pretende generar pensamiento crítico a través de múltiples disciplinas en tres semestres; no obstante, aunque es integral en dicho aspecto, es muy amplio”. Este comentario es especialmente relevante para el análisis de la enseñanza de la Literatura, ya que plantea un cuestionamiento sobre la viabilidad operativa de un enfoque interdisciplinario intenso en tan corto periodo de tiempo, lo que puede derivar en una superficialización de los contenidos o en una carga excesiva para el docente, quien debe integrar saberes diversos con escasos apoyos estructurales.

El Participante 5 ofreció una perspectiva que enfatiza la continuidad con prácticas pedagógicas ya existentes: “no tan diferente, porque de alguna manera en la universidad hemos trabajado por proyectos, además de que el alumno investigue y lea diferentes tipos de textos”. Esta respuesta sugiere que la transición a la NEM no representa un quiebre radical en todas las trayectorias docentes, sino que, para algunos, consolida prácticas previamente adoptadas, lo que puede facilitar su apropiación. En este sentido, se pone en evidencia la importancia de reconocer

la experiencia previa del docente como un capital pedagógico que puede ser articulado con los nuevos enfoques.

Por su parte, el Participante 6 valoró el enfoque filosófico de la reforma, al afirmar que “es un modelo basado completamente en un enfoque crítico, humanista y comunitario; esto favorece entender que la educación debe ser contextualizada tomando en cuenta características y necesidades específicas de cada escuela”. Este comentario es particularmente relevante, ya que subraya uno de los principios centrales de la NEM: la contextualización del conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y la pertinencia educativa como ejes de una enseñanza centrada en el estudiante. Esta mirada se alinea con una pedagogía de la literatura que no solo busca la comprensión de textos, sino la formación de sujetos críticos capaces de interpretar su realidad y transformarla.

Finalmente, el Participante 7 añadió una perspectiva que vincula el cambio educativo con los desafíos del presente: “me pareció interesante la propuesta debido a que las competencias consideran nunca terminó de implementarse como se debía. Y conforme las generaciones de estudiantes evolucionan, también la educación debe evolucionar”. Este posicionamiento implica una valoración de la reforma como un acto de justicia pedagógica pendiente, señalando que las reformas anteriores quedaron trucas o mal ejecutadas, y que la NEM representa una oportunidad de actualización acorde a los nuevos contextos sociotecnológicos y culturales.

En conjunto, las impresiones iniciales de los docentes sobre la NEM muestran una disposición general de apertura ante el cambio, combinada con la conciencia de los retos estructurales y pedagógicos que implica su implementación real. Se reconocen como fortalezas del modelo su carácter contextual, interdisciplinario, crítico y humanista. Sin embargo, también se advierten elementos problemáticos, como la excesiva carga conceptual, la falta de articulación

entre lo que propone el currículo y la realidad del aula, y las altas expectativas que no siempre se ven acompañadas de recursos o formación suficiente.

Para la enseñanza de la Literatura, estas impresiones representan un punto de partida crucial, pues el enfoque actual exige una resignificación del rol docente: ya no como transmisor de contenidos, sino como mediador, diseñador de experiencias formativas y facilitador de procesos interpretativos complejos. Las primeras impresiones, aunque esperanzadoras en muchos casos, alertan sobre la necesidad de construir un puente sólido entre la teoría del modelo y su ejecución práctica, tarea en la cual el acompañamiento institucional, la formación permanente y la generación de comunidades docentes cobran una importancia central.

Así, estas percepciones iniciales no solo reflejan las emociones, dudas y expectativas de los docentes frente a la NEM, sino que permiten vislumbrar la profundidad del cambio educativo que se propone y la urgencia de generar condiciones reales para su consolidación. En este sentido, analizar estas impresiones no es un ejercicio meramente testimonial, sino una oportunidad para identificar los puntos críticos de entrada para mejorar la implementación del modelo y fortalecer el compromiso docente desde una perspectiva situada, crítica y transformadora.

Esta tercera pregunta de la segunda sección ofrece un punto clave de entrada para analizar cómo fue recibido el nuevo enfoque educativo de la NEM por parte del profesorado en sus primeras aproximaciones. Las respuestas recabadas revelan no solo una actitud receptiva ante el cambio, sino también una evaluación crítica de sus alcances, limitaciones y retos pedagógicos, especialmente en lo que respecta a la materia de Literatura y su lugar dentro del campo de Humanidades.

En general, se advierte un tono positivo en las respuestas, aunque acompañado de preocupaciones legítimas por la amplitud del modelo, la dificultad de implementación en el aula y

la brecha entre teoría y práctica. Desde la perspectiva de un docente en formación crítica, estas impresiones iniciales son fundamentales, ya que no solo reflejan la actitud ante el cambio, sino que también dan cuenta de los saberes pedagógicos acumulados que entran en diálogo con el nuevo paradigma educativo.

El Participante 1 expresó que la propuesta le pareció “interesante” y que esta “fortalece los procesos de desarrollo de aprendizaje”. Este enfoque resalta uno de los propósitos esenciales de la NEM: el tránsito de un modelo centrado en la transmisión de contenidos hacia un aprendizaje significativo, autónomo y contextualizado. Este tipo de visión es particularmente relevante en el área de Literatura, donde el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas se convierte en una meta formativa central.

El Participante 2, por su parte, ofreció una visión dual: aunque considera que las propuestas eran “más cercanas al contexto”, también señala que resultaban “complejas para los alumnos” debido a que “pedían que tuvieran un nivel elevado de conocimiento”. Esta respuesta evidencia una tensión frecuente en los procesos de reforma educativa: el intento por conectar con realidades diversas sin considerar adecuadamente las condiciones heterogéneas de los estudiantes. En el caso específico de la Literatura, esto se traduce en una posible sobrecarga cognitiva para el alumnado si no se acompaña con estrategias diferenciadas de enseñanza que consideren los niveles de lectura, análisis y escritura de cada grupo.

El Participante 3 manifestó tener “altas expectativas por la información y por aprender más”, lo que refleja una actitud positiva y abierta hacia el cambio. Este tipo de respuesta sugiere que, al menos para algunos docentes, el nuevo modelo representa también una oportunidad de crecimiento profesional, una vía para repensar sus prácticas y renovar su formación didáctica. Este

punto es especialmente importante si se considera que el modelo de la NEM demanda un docente reflexivo, con capacidad de análisis curricular y flexible ante nuevas metodologías.

En contraste, el Participante 4 introduce una postura más crítica y técnica, calificando el programa como “muy ambicioso”, pues “pretende generar pensamiento crítico a través de múltiples disciplinas en tres semestres”, lo cual, aunque integral, resulta “muy amplio”. Esta percepción pone en evidencia uno de los principales retos del modelo: su implementación efectiva en los marcos temporales y curriculares existentes. En la enseñanza de la Literatura, donde se busca profundizar en procesos interpretativos complejos, la amplitud del enfoque puede dificultar el logro real de los objetivos si no se dosifican adecuadamente los contenidos.

El Participante 5 relativizó el cambio propuesto al considerar que no era “tan diferente”, ya que en su experiencia universitaria se trabajaba “por proyectos”, promoviendo la investigación y la lectura de diversos textos. Esta respuesta sugiere que para ciertos perfiles docentes, especialmente aquellos con experiencia previa en metodologías activas, la transición a la NEM no representa un rompimiento radical, sino una consolidación de prácticas ya existentes que ahora encuentran respaldo institucional.

El Participante 6 valoró el modelo desde su enfoque filosófico-pedagógico, describiéndolo como “basado completamente en un enfoque crítico, humanista y comunitario”, lo cual “favorece entender que la educación debe ser contextualizada tomando en cuenta características y necesidades específicas de cada escuela”. Esta mirada se alinea con los postulados fundamentales de la NEM, y resulta especialmente pertinente para la enseñanza literaria, que por su naturaleza puede articular lo estético, lo ético y lo social en un enfoque transformador. En este sentido, la Literatura se vuelve una herramienta poderosa para activar el pensamiento crítico y el compromiso social de los estudiantes.

Finalmente, el Participante 7 ofrece una visión amplia al señalar que “la propuesta me pareció interesante debido a que las competencias nunca terminaron de implementarse como se debía”, y que “conforme las generaciones de estudiantes evolucionan, también la educación debe evolucionar”. Este testimonio destaca la necesidad de mantener una reforma educativa dinámica, que no se estanque en intentos pasados, sino que se adapte a los contextos cambiantes, incluyendo los avances tecnológicos, las transformaciones culturales y las demandas sociales emergentes. Esta evolución constante es especialmente significativa en el campo de la Literatura, donde los textos, lenguajes y formatos también se transforman, ampliando el universo de lo literario más allá de lo impreso.

Las primeras impresiones de los docentes entrevistados ante el modelo de la NEM revelan una actitud general de apertura, acompañada de una conciencia crítica sobre los retos reales de su implementación. La propuesta es reconocida por su potencial pedagógico, su enfoque humanista y su carácter integrador, pero también es cuestionada por su complejidad, su ambición curricular y el alto nivel de abstracción que exige tanto al docente como al estudiante.

Para el caso particular de la enseñanza de la Literatura, estas impresiones son clave, pues permiten vislumbrar la disposición del profesorado a resignificar su práctica a partir de nuevas metas pedagógicas, sin dejar de señalar los límites institucionales y didácticos que dificultan el tránsito de la planeación a la acción.

En síntesis, este conjunto de respuestas iniciales pone en evidencia que el éxito de la NEM en las aulas no depende solo de la calidad del modelo, sino también —y sobre todo— de las condiciones estructurales, la formación continua, el acompañamiento docente y la flexibilidad curricular que acompañen su implementación.

Sobre la cuarta pregunta, ¿Cómo percibe la implementación de la NEM en su entorno específico?, las respuestas obtenidas ante esta pregunta permiten trazar un panorama general sobre el estado actual de la implementación de la NEM en el nivel medio superior, particularmente en el contexto de los docentes entrevistados. A diferencia de las preguntas anteriores —centradas en percepciones, conocimientos y valoraciones generales del modelo— esta indaga directamente sobre la experiencia concreta de aplicación del nuevo enfoque en su espacio de trabajo, lo cual permite vislumbrar los niveles de avance, los desafíos institucionales y las estrategias de preparación profesional que se están llevando a cabo.

El denominador común entre la mayoría de las respuestas es claro: la NEM aún no se ha implementado formalmente en los entornos inmediatos de los docentes. Esto no significa, sin embargo, una ausencia total de movimiento, sino que el proceso se encuentra en una etapa de transición, preparación y capacitación previa, lo que revela una implementación escalonada y todavía en construcción.

Tanto el Participante 1 como los Participantes 5, 6 y 7 coinciden en señalar que “aún no se ha implementado” el modelo. No obstante, también subrayan que ya existen iniciativas de formación y acompañamiento institucional, principalmente por parte de la BUAP y otros espacios como COSFAC o la Escuela de Formación Docente. El Participante 5, por ejemplo, menciona: “tengo entendido que será en 2026, pero la BUAP nos ha estado capacitando, y de manera personal [he] tomado cursos”. Este testimonio pone en evidencia una anticipación responsable por parte de la universidad, que está generando condiciones para que el profesorado se apropie del modelo antes de su puesta en marcha obligatoria.

En una línea similar, el Participante 3 señala que ha estado “aprendiendo con las capacitaciones de la BUAP y con mucho trabajo colaborativo”, lo cual es relevante, ya que indica

que el modelo no solo está siendo introducido por medio de contenidos formales, sino también a través de una cultura docente más participativa y horizontal, en la que el intercambio de saberes entre colegas se vuelve una estrategia clave para afrontar el cambio.

Por otro lado, el Participante 2 menciona que percibe el proceso “con confusión, sin tener claro cómo alcanzar las metas”. Esta observación refleja un fenómeno frecuente en las fases tempranas de cualquier reforma: la falta de claridad en los instrumentos de implementación — como las guías, los criterios de evaluación o las herramientas de planeación— puede generar incertidumbre, lo cual afecta directamente la disposición del docente a integrar el nuevo enfoque de manera orgánica en su práctica diaria.

Un dato particularmente significativo es aportado por el Participante 4, quien advierte que en su entorno ha habido resistencia por parte de algunos docentes, lo cual es comprensible dentro de procesos de cambio profundo. Esta resistencia puede explicarse por múltiples factores: desde la falta de información clara hasta la inseguridad ante lo nuevo, pasando por la sensación de que las exigencias del modelo no se corresponden con los recursos reales que tiene el profesorado en el aula.

En síntesis, la implementación de la NEM en los entornos específicos de los docentes entrevistados no ha sido homogénea ni plena, sino que se encuentra en una fase previa de capacitación, exploración y adecuación institucional. Esta situación no implica una ausencia de interés o rechazo generalizado, sino más bien un proceso de espera activa, donde el profesorado se prepara —formal e informalmente— para afrontar el nuevo modelo cuando este entre en vigor de manera obligatoria.

El análisis de estas respuestas pone de relieve una tensión clave en todo proceso de reforma educativa: la distancia entre el diseño curricular y su puesta en práctica en contextos reales.

Mientras el discurso oficial avanza con metas claras y marcos normativos bien establecidos, la realidad escolar exige tiempo, diálogo, recursos y formación continua para que dichos modelos se traduzcan efectivamente en una transformación significativa del aprendizaje.

Finalmente, es importante destacar que, en el caso particular de la asignatura de Literatura, la falta de implementación inmediata puede tener consecuencias ambivalentes. Por un lado, permite al docente prepararse con mayor solidez; por otro, retrasa el proceso de resignificación de una disciplina que, en el marco de la NEM, tiene el potencial de convertirse en un eje transversal para el desarrollo de pensamiento crítico, expresión creativa y conciencia social. Por ello, el acompañamiento cercano, sostenido y contextualizado de los docentes será esencial para lograr una implementación exitosa en los ciclos escolares por venir.

La pregunta ¿De qué manera considera que afectará la implementación de la NEM en la asignatura de Pensamiento Literario? constituye un eje interpretativo para comprender no sólo expectativas y resistencias individuales, sino las trayectorias posibles de reconstrucción curricular en un ámbito tan sensible como las humanidades. Al analizar las respuestas colectadas, conviene privilegiar una lectura que articule las frases concretas de los docentes con las condiciones institucionales, socioculturales y pedagógicas que las hacen inteligibles.

Desde un primer plano aparece con fuerza la idea de contextualización y pertinencia. Un docente señala que la NEM “reestructurará el proceso de aprendizaje desde una visión más cercana al contexto del alumno”. Esta proposición resume la expectativa central del nuevo modelo: desplazar contenidos descontextualizados hacia contenidos situados que favorezcan la identificación del estudiante con los textos y la reflexión sobre su realidad. Analíticamente, esta expectativa implica una doble transformación: epistemológica (redefinir qué cuenta como saber literario relevante) y didáctica (modificar secuencias, selección textual y actividades para que

atiendan intereses y problemáticas locales). Sin embargo, la operación de esta transformación requiere recursos que van más allá del texto programático: ejemplos pertinentes, tiempo de planeación docente, acceso a materiales localizados y un marco de evaluación que valore procesos interpretativos y no sólo reproducción de contenidos. Si la contextualización queda enunciada pero no acompañada con estas condiciones, su potencia se diluye en la rutina escolar.

Relacionado con lo anterior, varias respuestas subrayan la condición comunitaria de la reforma y la dependencia de factores externos al aula. La observación “dará certeza a los jóvenes pero se necesita un compromiso por parte de ellos y que se involucren los padres de familia, lo cual es difícil” señala un punto crítico: la NEM asume una escuela abierta a la comunidad, pero esa apertura topa con realidades socioeconómicas y culturales heterogéneas. Aquí la tensión es evidente: la implementación efectiva exige estrategias de participación familiar y comunitaria que muchas veces no existen o son precarias. Desde una mirada sociológica, la eficacia de las políticas pedagógicas depende en buena medida del capital social y cultural que rodea a las escuelas; sin inversión en mediación comunitaria y en mecanismos que faciliten la participación familiar, el supuesto “valor añadido” de la contextualización puede quedar atrapado en la fragilidad de los lazos sociales.

Un hallazgo valioso es la lectura de la NEM como catalizadora de colaboración docente. El testimonio “Más que afectar, creó integración con mis compañeros en las actividades” reorienta la pregunta: el cambio curricular no sólo impacta el contenido, sino las relaciones profesionales. Analíticamente, esto sugiere que la reforma está favoreciendo prácticas colegiadas y la construcción de proyectos interdisciplinarios, lo cual es coherente con la intención de la NEM de trabajar transversalmente. Desde la perspectiva organizacional, la emergencia de trabajo por academias o equipos docentes tiene efectos virtuosos: intercambio de saberes, cocreación de

materiales y mayor coherencia curricular. No obstante, esta colaboración exige condiciones: tiempos institucionalizados para coordinación, reconocimiento formal de la labor colegiada y espacios de reflexión pedagógica. De faltar tales condiciones, la colaboración puede volverse episódica y depender exclusivamente de la buena voluntad.

La apreciación ambivalente de que la NEM “vino a mejorar las materias que engloba el nuevo programa de estudios de Humanidades; sin embargo, se requiere de un docente que maneje contenidos de manera disciplinar” articula una tensión metodológica profunda: integración vs. especialización. La reforma promueve la integración de saberes, pero ello demanda docentes con formación amplia y, a la vez, sólida en sus disciplinas. Esta dualidad obliga a repensar la formación continua: ya no basta con cursos introductorios; se requieren trayectos formativos que fortalezcan competencia disciplinar y capacidad para el diálogo interdisciplinario. Por tanto, la implementación eficaz de Pensamiento Literario depende de un programa de desarrollo profesional que contemple tanto la profundización de contenidos como la formación en diseño curricular integrado y prácticas pedagógicas situadas.

Otras respuestas colocan el acento en la resiliencia profesional y la historicidad de las reformas: “cada 10 años siempre hemos estado sujetos a cambios... es cuestión que cada docente se adapte”. Esta postura pragmática debe interpretarse en doble clave. Por un lado, evidencia una experiencia acumulada que permite a los docentes gestionar transiciones: una praxis flexible es un capital profesional. Por otro lado, normalizar el cambio puede ocultar el desgaste docente: la adaptación permanente sin acompañamiento legitima soluciones emergentes pero no estructurales. En consecuencia, la institucionalidad debería transformar ese capital adaptativo en oportunidades reales de mejora (condiciones de trabajo, tiempo para innovación, incentivos formativos), evitando que la adaptación se convierta en mera supervivencia.

La idea de que la NEM implica “un cambio y adaptación a las nuevas formas de trabajo” reafirma la lectura anterior: la reforma es un proceso y no un evento. Esto tiene implicaciones metodológicas para la implementación: debe concebirse como un proceso de acompañamiento sostenido, con fases de prueba, retroalimentación y ajuste. La literatura sobre cambios curriculares indica que las reformas que no incluyen mecanismos de monitoreo y retroacción tienden a perder impulso. Por tanto, la percepción docente de un proceso de adaptación remite a la necesidad de mecanismos formales de evaluación formativa de la implementación (no para sancionar, sino para aprender y mejorar).

Las voces que sostienen un impacto positivo para el desarrollo integral —“impactará de manera positiva, pues ahora se abordará un enfoque integral para desplegar conocimientos y habilidades de los estudiantes”— enfatizan la promesa más transformadora de la NEM: convertir a Pensamiento Literario en un espacio para el pensamiento crítico, la expresión y la ética. Desde una perspectiva pedagógica, esto exige repensar prácticas evaluativas, metodologías (aprendizaje basado en proyectos, lectura hermenéutica situada, producción creativa) y el rol del estudiante como co-creador de sentido. Pero, como se ha señalado, la materialización de esa promesa depende de condiciones: materiales pertinentes, tiempo, formación y una cultura escolar que legitime la importancia de las humanidades.

En suma, las respuestas no solo muestran una disposición mayoritariamente favorable o adaptativa hacia la NEM, sino que también revelan los vectores críticos que condicionarán su impacto real: (1) la necesidad de una formación docente que combine rigor disciplinar y capacidad interdisciplinaria; (2) la urgencia de herramientas institucionales para la coordinación docente y la valoración del trabajo colegiado; (3) la importancia de políticas para articular la escuela con las familias y la comunidad; (4) la exigencia de procesos de acompañamiento y evaluación formativa

de la implementación; y (5) la provisión de materiales y tiempos escolares adecuados para prácticas literarias contextualizadas.

Estos elementos, si son atendidos de manera coherente y sostenida, pueden convertir a la NEM en una oportunidad real para revalorizar la enseñanza literaria en el bachillerato: de instrumento curricular fragmentado a práctica formativa que contribuye a la construcción de sujetos críticos y culturalmente enraizados. Si no se atienden, la reforma corre el riesgo de permanecer en el plano de la intención normativa, mientras que la práctica cotidiana continuará reproduciendo lagunas y desigualdades.

La sexta pregunta ¿Cree que la literatura como disciplina se ve enriquecida o limitada por la transversalidad? ¿Por qué? problematiza uno de los ejes más delicados del rediseño curricular propuesto por la NEM: la transformación de los límites disciplinarios en favor de un tratamiento integrado del saber. Tratada desde la óptica de una investigación hermenéutico-narrativa, la pregunta funciona como un termómetro que mide no solo actitudes profesionales, sino las condiciones institucionales, pedagógicas y epistemológicas que hacen posible ,o impiden, que la transversalidad cumpla su promesa. Al entrelazar las respuestas de los docentes con marcos teóricos y evidencias empíricas, es posible identificar convergencias y tensiones que deben considerarse como insumos para cualquier política o intervención práctica.

En primer lugar, emerge con nitidez la dicotomía clásica entre amplitud y profundidad. La afirmación del Participante 1 “Se enriquece en relación de saberes en distintos campos, pero se limita en contenido y profundidad de la UAC” condensa el temor central de quienes han dedicado tiempo a formar un corpus disciplinar: la transversalidad amplía horizontes interpretativos pero puede, si se implementa sin cuidado, mermar la densidad conceptual de la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC). Desde una perspectiva curricular, esto no es un simple problema de preferencias

didácticas sino una cuestión de diseño curricular: ¿cómo se distribuyen las horas, cuáles son los núcleos conceptuales no negociables y qué criterios de evaluación garantizan que la competencia disciplinar no sea subordinada a fines meramente instrumentales? Si la transversalidad se reduce a “mencionar” conexiones sin reservar espacios para el trabajo sistemático sobre conceptos, herramientas y prácticas propias de lo literario análisis formal, hermenéutica, historia literaria, lectura crítica entonces el riesgo de superficialidad es real. En términos de política educativa, la lección es clara: integrar no significa desdibujar; requiere especificaciones curriculares que garanticen núcleos de profundidad dentro de las prácticas integradas.

Contraponiéndose a ese reparo, varias voces destacan el potencial epistemológico de la transversalidad. Los Participantes 2 y 3 con sus respuestas “Enriquecida porque habla acerca de diferentes percepciones de vida y de un cambio en la forma de pensar” / “Enriquecida, porque genera un nuevo punto de vista desde otras materias” ponen el acento en cómo la interacción disciplinar produce marcos hermenéuticos renovados. Aquí la transversalidad se interpreta como epistemología: ya no solo un método sino una forma de conocimiento que permite leer textos a partir de horizontes múltiples (histórico, científico, ético, estético). Esta visión entiende la literatura como lugar de co-construcción de significado, donde la exposición a otras disciplinas enriquece las preguntas que los estudiantes formulan y las herramientas con que responden. Desde un punto de vista formativo, esto abre posibilidades para un aprendizaje situado y problematizador que vincula la lectura con interrogantes sociales contemporáneos.

El análisis de las respuestas revela asimismo que la metodología importa tanto como la intención. Las menciones reiteradas a los “proyectos” (Participantes 6 y 7) “con los proyectos se podrá profundizar en un tema en diferentes vertientes”; “si se trabaja con un proyecto trans o interdisciplinar los contenidos tienen mayor relevancia para el alumno” señalan a la metodología

por proyectos como la vía por la que la transversalidad puede efectivamente ampliar sin empobrecer. Pedagógicamente, los proyectos bien diseñados permiten articular tareas que exigen rigor disciplinar (análisis textual, argumentación, historización) y simultáneamente integran perspectivas de otras áreas (contextualización histórica, enfoques científicos, representaciones artísticas). No obstante, para que los proyectos cumplan ese papel se requiere planificación colaborativa, tiempos largos de implementación, criterios de evaluación compartidos y escalonamiento de actividades que respeten la complejidad epistemológica de la literatura.

Una tensión recurrente y de alto impacto operativo es la formación docente. La formulación del Participante 4 “Sí, aunque idealmente los fenómenos se deben abordar desde múltiples enfoques, los maestros no contamos con una formación multidisciplinar” indica que la transversalidad choca con trayectorias de formación que han sido mayoritariamente disciplinares. Esta brecha obliga a repensar la capacitación profesional: no se trata solo de ofrecer talleres puntuales sobre “transversalidad”, sino de diseñar trayectos formativos que integren profundización disciplinar y competencias para la colaboración intersectorial (co-enseñanza, diseño curricular conjunto, evaluación compartida). Estrategias como comunidades profesionales de aprendizaje (PLC), formación continua con acompañamiento en aula (mentoría, observación mutua) y créditos para formación disciplinar avanzada pueden ser imprescindibles. En ausencia de estas inversiones, la transversalidad corre el riesgo de convertirse en una demanda retórica que sobrecarga a los docentes sin darles las herramientas para ejercerla con calidad.

En contrapartida, el testimonio del Participante 5 “no es nuevo para nosotros, hemos trabajado la transversalidad... el aprendizaje se vuelve significativo” aporta una nota de continuidad histórica y evidencia práctica. En algunos contextos, la transversalidad ya ha sido aplicada mediante proyectos o experiencias interacadémicas; en esos casos, la literatura aparece

como disciplina capaz de dialogar con otros saberes en condiciones que favorecen la significatividad del aprendizaje. Desde la investigación educativa esto sugiere dos puntos: primero, que es posible construir capital profesional acumulado que legitime y potencie la integración; segundo, que las experiencias locales exitosas funcionan como modelos a escalar pero su transferencia exige análisis de variables contextuales y recursos necesarios, no una réplica mecánica.

Otra arista crítica es la evaluación: ¿cómo medir que la transversalidad enriquece sin empobrecer? Las respuestas plantean implícitamente la necesidad de instrumentos evaluativos que reconozcan tanto la competencia disciplinar como las habilidades integradoras (pensamiento crítico, capacidad para problematizar, comunicación interdisciplinar). Las evaluaciones tradicionales centradas en conocimientos discretos o exámenes de contenido resultan insuficientes; es más pertinente un portafolio de evidencias, rúbricas que articulen criterios disciplinarios y transversales, tareas de desempeño y evaluaciones formativas que acompañen el proceso. Aquí, de nuevo, la implementación requiere inversión en diseño evaluativo y formación para su aplicación y calificación.

No puede ignorarse la dimensión institucional y temporal. La transversalidad demanda tiempos de coordinación entre profesores, espacios para planificación conjunta, y flexibilidad en la organización escolar para desplegar proyectos largos. Si la UAC y la programación horaria no contemplan estos márgenes, las buenas intenciones se estrellan contra la estructura escolar. Además, la producción o adaptación de materiales (antologías, recursos interdisciplinarios, guías de proyecto) exige soporte editorial y tecnológico. La política institucional debe, por tanto, acompañar la reforma con ajustes de planta docente, horarios, incentivos y recursos.

A su vez, hay una dimensión sociocultural y de equidad que las respuestas ponen en relieve de forma indirecta. La transversalidad plantea la posibilidad de incorporar problemáticas y saberes locales, pero ello supone reconocer diversidades culturales y desigualdades en capital cultural y material. La literatura puede servir para visibilizar identidades y saberes locales; sin embargo, si las escuelas carecen de recursos o si la implementación descansa en expectativas de participación comunitaria no sostenidas (familias con bajos recursos de tiempo o escolaridad), la transversalidad puede reproducir brechas. Por tanto, cualquier estrategia integradora debe contemplar medidas compensatorias y mecanismos de mediación comunitaria.

Desde una lectura sistémica propia de un investigador con formación en políticas educativas—, las respuestas convergen en un diagnóstico compartido: la transversalidad ofrece más oportunidades que amenazas, condicionadas estrictamente por el diseño curricular, la formación docente, las metodologías elegidas, la evaluación y el apoyo institucional. Es decir, el valor de la transversalidad no es intrínseco sino relacional: depende de las condiciones que la sostengan. Cuando los docentes hablan de enriquecimiento enfatizan la generación de nuevos puntos de vista, la pertinencia contextual y la relevancia para el estudiante; cuando plantean límites, aluden a la superficialidad, a la falta de formación y a déficits estructurales.

Sostengo, como investigador, que este conjunto de percepciones obliga a tomar decisiones políticas y pedagógicas concretas. Entre las implicaciones prácticas más urgentes se encuentran: garantizar núcleos disciplinarios claros dentro de cada UAC que no sean negociables; diseñar itinerarios de desarrollo profesional que combinen profundización disciplinar y competencias para la colaboración inter y transdisciplinar; institucionalizar tiempos y formatos de planificación colegiada; promover proyectos piloto articulados con evaluación formativa y rubricas que integren criterios disciplinarios y transversales; y prever apoyos materiales y de mediación comunitaria para

que la transversalidad no dependa exclusivamente del capital individual del profesorado. Además, desde la investigación educativa es necesario acompañar la implementación con estudios de seguimiento que evalúen impacto en aprendizajes, en actitudes lectoras y en percepción cultural de los estudiantes.

En conclusión, el veredicto implícito en las respuestas es prudente y propositivo: la transversalidad puede efectivamente enriquecer la literatura escolar, pero esa promesa se realiza solo si se entiende como un proceso cuidadosamente diseñado no como una consigna. La literatura tiene la posibilidad singular de funcionar como eje articulador de sentido en una formación integral; para ello requiere, sin embargo, preservar su especificidad epistemológica, dotar a los docentes de capacidades interdisciplinarias robustas y reconfigurar la organización escolar para sostener prácticas formativas de largo aliento. Si esas condiciones se conjugan, la transversalidad habrá cumplido su función emancipadora; si faltan, corremos el riesgo de convertirla en una banderola retórica que en la práctica empobrece el oficio de leer y pensar.

Esta segunda sección de la entrevista, enfocada en explorar el conocimiento y la percepción del profesorado sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ofrece un panorama valioso y complejo sobre los retos, avances y tensiones que acompañan la transición educativa en el nivel medio superior, específicamente en el área de Literatura. A partir de las respuestas de los siete docentes entrevistados, se puede observar que el grado de familiaridad con el nuevo modelo varía significativamente, lo que permite identificar distintas fases en el proceso de apropiación del enfoque curricular propuesto por la NEM.

En primer lugar, los datos evidencian que el conocimiento sobre la NEM es heterogéneo, pero en ascenso. Algunos participantes demuestran un dominio técnico del modelo, refiriéndose a sus componentes estructurales como las progresiones de aprendizaje, metas y categorías del nuevo

marco curricular (Participante 2, Participante 4), mientras que otros reconocen estar en una etapa inicial de comprensión (Participante 3), lo cual refleja un proceso en construcción. Este hallazgo sugiere que la implementación de la NEM no ha sido uniforme ni del todo clara, y que la capacitación docente es un factor clave para avanzar hacia una integración efectiva de los nuevos lineamientos pedagógicos.

El primer acercamiento al programa de Pensamiento Literario fue percibido como gradual, complejo y muchas veces autodidacta. Algunos docentes accedieron al modelo a través de diplomados, cursos o talleres institucionales (Participantes 5, 6 y 7), mientras que otros lo hicieron mediante el análisis individual del documento curricular, enfrentándose a dificultades relacionadas con la selección de dimensiones o la dosificación de contenidos (Participante 4). Este aspecto revela que el tránsito al nuevo modelo no solo requiere de voluntad docente, sino también de acompañamiento metodológico y claridad operativa, sobre todo en áreas tan reflexivas y abstractas como la literatura.

En cuanto a las primeras impresiones sobre el modelo, predomina una valoración positiva. Se reconoce que la NEM intenta acercar los contenidos al contexto de los estudiantes, fomenta la reflexión crítica y promueve un aprendizaje significativo (Participante 1, Participante 6, Participante 7). Sin embargo, también se identifican desafíos, como la amplitud del programa, el nivel de complejidad que exige al estudiantado y la necesidad de una formación multidisciplinar del profesorado (Participante 2 y 4). La mirada crítica de algunos docentes resalta una preocupación legítima: si bien el enfoque es ambicioso y enriquecedor, su ejecución demanda condiciones estructurales y profesionales que aún no están del todo garantizadas.

Respecto a la implementación del modelo en el entorno específico, la mayoría de los docentes señala que aún no se ha llevado a cabo formalmente en sus instituciones, pero que se están

preparando mediante capacitaciones organizadas por la BUAP y otras instancias educativas. Algunos también mencionan la resistencia de ciertos docentes ante el cambio, lo que resalta una tensión común en procesos de reforma educativa: la contradicción entre el diseño curricular y su recepción e implementación concreta en las aulas.

Por otro lado, las respuestas a la pregunta sobre la posible afectación de la NEM en la asignatura de Pensamiento Literario permiten observar una percepción mayoritariamente optimista, con matices. Varios participantes consideran que la reforma impactará de forma positiva, al contextualizar el aprendizaje, promover el trabajo colaborativo y fomentar un enfoque integral. No obstante, también se apunta que esta transformación requiere un compromiso activo del estudiantado y de las familias, así como una preparación docente sólida en enfoques transversales e interdisciplinarios.

En la última pregunta la discusión sobre la transversalidad y la literatura muestra un consenso general en que la disciplina puede verse enriquecida si se logra integrar con otras áreas del conocimiento. La literatura se percibe como una herramienta para abordar múltiples realidades, despertar la reflexión crítica y conectar saberes, pero también se reconoce que esta integración exige una preparación docente que supere la enseñanza tradicional fragmentada y especializada. En este sentido, el modelo de la NEM propone un horizonte deseable, pero exige una transformación real del rol docente, de los marcos institucionales y de las prácticas pedagógicas.

Esta segunda sección demuestra que los docentes se encuentran en una fase de tránsito entre el modelo anterior y el nuevo, en la cual coexisten el entusiasmo por un enfoque más humanista y contextualizado, con las tensiones derivadas de la ambigüedad institucional, la falta de formación multidisciplinaria y las dudas operativas. La clave, entonces, estará en fortalecer los procesos de acompañamiento, formación continua y diálogo docente, para que el programa de Pensamiento

Literario y la propuesta de la NEM en su conjunto puedan consolidarse como una alternativa educativa viable, crítica y transformadora.

IV.3 Tercera sección de análisis

La tercera sección del instrumento, titulada "Reflexiones y Propuestas Finales", representa una fase crucial dentro del diseño metodológico de esta entrevista semiestructurada, ya que permite acceder a un nivel de profundidad que trasciende el plano descriptivo o técnico abordado en las secciones anteriores. A diferencia de las preguntas centradas en el conocimiento y percepción general de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta sección está orientada a explorar los impactos reales del cambio curricular en la práctica docente, así como a recoger propuestas, valoraciones y aprendizajes desde la experiencia directa del profesorado.

Desde el punto de vista hermenéutico, esta sección funciona como una instancia de cierre reflexivo que tiene la finalidad de comprender cómo el discurso oficial de la reforma es traducido, resistido, adaptado o resignificado por los actores educativos dentro de su propio contexto escolar. En ese sentido, permite recuperar la voz crítica del docente como sujeto epistémico, no sólo como receptor de lineamientos, sino como agente activo en la construcción del nuevo paradigma educativo, especialmente en un campo tan simbólicamente cargado como el de la Literatura.

Esta sección se organiza en cinco grandes bloques temáticos:

1. Institución

Este apartado busca analizar el papel de la institución educativa en la recepción e implementación del nuevo programa. Preguntas como “¿Cómo describiría la respuesta inicial de su institución ante el cambio?” y “¿Recibió alguna capacitación o apoyo específico?” permiten

identificar el grado de acompañamiento institucional, así como las brechas organizacionales entre la política educativa y su aplicación concreta.

Su función es doble: por un lado, diagnostica el grado de preparación institucional ante la reforma; por otro, revela las condiciones de posibilidad (o su ausencia) para que los docentes ejerzan su labor bajo el nuevo enfoque. En el caso de la Literatura, esta dimensión es crítica, ya que los proyectos transversales y los enfoques interdisciplinarios sólo pueden desarrollarse si existen estructuras de colaboración y apoyo institucional real.

2. Práctica Docente

Este bloque examina cómo se ha modificado la acción pedagógica cotidiana a partir de la NEM. Las preguntas dirigidas a las adecuaciones del programa, estrategias de enseñanza y herramientas pedagógicas buscan conocer la respuesta concreta del docente ante la reforma curricular, tanto en términos de planeación como de ejecución en el aula.

Esta sección es especialmente útil para rastrear las tensiones entre lo prescrito y lo posible, entre el ideal formativo del modelo y los márgenes de acción reales del docente. En Literatura, esto implica analizar cómo se seleccionan los textos, cómo se abordan los contenidos, cómo se articula la asignatura con otras áreas y cómo se construyen los sentidos en el aula literaria desde una lógica transversal, sin sacrificar su profundidad estética, crítica y cultural.

3. Cambios e Implementaciones

Esta subsección apunta directamente a las transformaciones necesarias y percibidas por el profesorado para que el modelo sea viable. Las preguntas aquí formuladas invitan al docente a asumir una postura propositiva frente a los desafíos, tales como “¿Qué ajustes considera necesarios para que la transversalidad se integre de manera efectiva en la enseñanza de la literatura?”.

Este apartado permite visibilizar saberes docentes construidos desde la experiencia, que a menudo no son tomados en cuenta en los niveles de diseño curricular. A su vez, posibilita recolectar datos sobre prácticas innovadoras o emergentes que pueden ser generalizadas o replicadas en otros contextos. En el ámbito de la literatura, estas propuestas permiten evaluar hasta qué punto la transversalidad puede ser funcional sin diluir el carácter formativo y simbólico de la disciplina.

4. Identidad Docente y Evaluación

Uno de los aportes más relevantes de esta sección es la inclusión de preguntas que abordan la percepción de la identidad docente y los mecanismos de evaluación, tales como “¿Cuál es la percepción que tiene de sí mismo ante el nuevo programa?” o “¿Cómo ha adaptado sus métodos de evaluación?”. Esta parte permite comprender cómo se transforma el rol docente en el marco del nuevo paradigma y de qué manera se resignifican las prácticas de evaluación como parte de un enfoque formativo más centrado en procesos que en productos.

Desde la óptica de la literatura, esto permite visibilizar cambios en las formas de leer, escribir y retroalimentar al estudiantado, así como en la manera en que se valoran las competencias interpretativas, críticas y creativas. El análisis de la evaluación en esta disciplina es clave, ya que su naturaleza subjetiva exige instrumentos acordes al enfoque humanista y transversal que la NEM plantea.

5. Retos, Desafíos y Aprendizajes

Finalmente, esta sección cierra el instrumento con una dimensión introspectiva y proyectiva. Las preguntas “¿Cuáles han sido los principales desafíos?”, “¿Qué lecciones importantes ha aprendido como docente?”, “¿Qué oportunidades han surgido?” permiten acceder a las emociones, tensiones, contradicciones y aprendizajes que han surgido en el marco de la reforma.

Aquí, la utilidad metodológica no solo radica en obtener datos para el análisis, sino también en reconocer el valor formativo de la experiencia docente como insumo de conocimiento. En un modelo que exige repensar continuamente la práctica, esta sección permite sistematizar las experiencias y colocarlas como parte integral del proceso de construcción pedagógica. Para la literatura, estas respuestas pueden ayudar a comprender mejor cómo el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad siguen teniendo un lugar central en el nuevo modelo.

En términos metodológicos, la sección “Reflexiones y Propuestas Finales” constituye el núcleo interpretativo del instrumento, ya que no se limita a recoger datos, sino que genera las condiciones para que el sujeto docente elabore un juicio crítico y situado sobre la reforma educativa. Esta sección, bien aplicada, permite convertir el testimonio del profesorado en una fuente de saber pedagógico, en una instancia de resistencia o propuesta, y en una evidencia empírica de cómo los grandes discursos educativos se concretan en las prácticas reales del aula.

Su riqueza reside, por tanto, en la posibilidad de articular lo institucional, lo pedagógico y lo personal, construyendo un marco de análisis donde el sujeto docente no es únicamente objeto de estudio, sino protagonista y coautor del cambio educativo. Esta función es crucial en investigaciones con enfoque hermenéutico-narrativo, como la presente, que buscan comprender la experiencia vivida, antes que reducirla a datos cuantificables.

Es así como la tercera sección del instrumento de investigación recoge las percepciones y experiencias de los docentes de la preparatoria Alfonso Calderón Moreno (BUAP) frente a la implementación del programa Pensamiento Literario derivado de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El análisis se presenta de forma integrada, articulando la interpretación teórica con citas textuales representativas, siguiendo el enfoque hermenéutico-narrativo de la investigación.

3.1 Respuesta institucional ante el cambio

Las percepciones sobre la respuesta inicial de la institución muestran dos posiciones claramente diferenciadas: por un lado, actitudes de apertura y compromiso hacia la capacitación docente; por otro, resistencia, incertidumbre o percepción de obligatoriedad. Esta dualidad confirma lo que Fullan (2007) denomina variabilidad institucional en la gestión del cambio, donde el liderazgo escolar y la cultura organizacional determinan la rapidez y eficacia con que se implementa una reforma.

En este sentido, se observan posturas que reflejan un ambiente proactivo y colaborativo:

"Apertura por adaptarla y aprendizaje continuo para mejorar su implementación."

"Positivo, preocupados por que la planta docente conozca el Modelo Educativo."

En contraste, también emergen visiones que expresan dificultad y falta de claridad en el proceso:

"De obligación, teniendo dudas."

"De sorpresa y difícil adaptación."

"Nada claro, algunas pláticas."

3.2 Cambios y adaptaciones en la práctica docente

En esta subsección, la modificación más señalada por los docentes es el cambio de la planeación por competencias hacia la planeación por progresiones, lo que implica reorganizar tiempos, objetivos y secuencias didácticas. Esto se evidencia en expresiones como:

"Planeación por progresiones en vez de planeación por competencias."

"La implementación de las progresiones y cómo llevarlas a una planeación docente."

Sin embargo, no todos han adoptado aún el nuevo modelo; algunos manifiestan que continúan trabajando con el Plan 2007, lo que refleja un desfase entre la política educativa y la práctica cotidiana: "Aún no se han adecuado, seguimos con el Plan 07."

Esta situación coincide con lo que Tobón (2013) plantea sobre la necesidad de transiciones graduales en las reformas educativas, acompañadas de procesos de formación situada que faciliten la integración efectiva de nuevas estructuras curriculares.

3.3 Estrategias y herramientas para el nuevo plan de estudio

Predomina en las respuestas la intención de emplear metodologías activas como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aula invertida y descubrimiento guiado, complementadas con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y estrategias lúdicas para motivar la participación estudiantil. Ejemplo de ello son afirmaciones como:

"Aprendizaje Basado en Proyectos y aula invertida." "Descubrimiento guiado, análisis de casos, aprendizaje basado en problemas." "Estrategias dinámicas para que el alumno se integre y construya su conocimiento de manera lúdica."

No obstante, el uso de TIC se menciona en muchos casos como soporte más que como un elemento central de rediseño pedagógico: "Uso de plataformas de aprendizaje, juegos educativos o lúdicos, recursos audiovisuales."

Estas tendencias reflejan un tránsito hacia lo que Beane (1997) denomina currículo integrado, en el que las herramientas tecnológicas se articulan con experiencias significativas que trascienden la mera transmisión de información.

3.4 Identidad y percepción docente

Los docentes valoran que la NEM haya definido Pensamiento Literario como una asignatura con un carácter humanista, transversal y fuertemente vinculada al contexto social, capaz

de potenciar el pensamiento crítico. Sin embargo, también reconocen áreas de mejora y la necesidad de capacitación interdisciplinaria para dar respuesta al enfoque transversal.

Al respecto, destacan comentarios como:

"Un sentido más humano y relacionado con las experiencias y contexto de los alumnos."

"Es la base de todas las asignaturas."

"Me falta conocimiento, experiencia, aprender todo lo que involucra este nuevo programa."

"Regular, sé que puedo mejorar."

"Es una nueva oportunidad para enseñar y relacionar los contenidos literarios con el contexto de los estudiantes."

Freire (1997) subraya que el sentido de la enseñanza radica en el diálogo con la realidad del estudiante; las respuestas aquí analizadas reflejan un reconocimiento de este principio, aunque evidencian que no todos los docentes cuentan todavía con las herramientas necesarias para lograrlo plenamente.

3.5 Evaluación y retroalimentación

La evaluación ha dejado de centrarse exclusivamente en contenidos para valorar procesos y progresiones, incorporando coevaluación, autoevaluación y retroalimentación formativa. Esta orientación está en línea con lo que Black y Wiliam (1998) denominan evaluación para el aprendizaje, donde la retroalimentación continua es clave para mejorar el rendimiento.

Los docentes manifiestan que adaptan sus estrategias evaluativas para responder a las demandas de la NEM:

"Enfocando las metas al cumplimiento de las progresiones más que a los contenidos."

"Implementar la autoevaluación de manera efectiva."

"La evaluación debe ser formativa y cuantitativa, pero sobre todo integral."

El reto principal radica en armonizar la evaluación con la transversalidad y el trabajo por proyectos, lo que demanda coordinación interdepartamental y claridad en los criterios. Las respuestas analizadas evidencian un alto nivel de compromiso por parte del profesorado para cumplir con estos objetivos y ofrecer al alumnado una formación integral.

3.6 Retos y oportunidades

Entre los principales retos mencionados por los docentes destacan la falta de tiempo para planificar y desarrollar proyectos transversales, las limitaciones tecnológicas y la dificultad de trabajar interdisciplinariamente. Ejemplos de estas percepciones son:

"Tiempo para fortalecer los proyectos transversales."

"El internet." "El dominio de otras disciplinas que contempla el Área de Humanidades."

No obstante, también se identifican oportunidades que fortalecen la colaboración docente, el aprendizaje interdisciplinario y la vinculación comunitaria:

"Trabajar con compañeros docentes de otras academias."

"Mayor vinculación con la comunidad y el contexto del estudiante."

Esta visión coincide con la propuesta de Beane (1997), quien sostiene que el trabajo colegiado en entornos interdisciplinarios no solo beneficia a los estudiantes, sino que también fortalece la identidad profesional de los docentes

3.7 Interpretación global

El análisis integral de la Sección 3 permite afirmar que la implementación de la NEM en Pensamiento Literario constituye un proceso en transición, con avances significativos en la adopción de metodologías activas, el fortalecimiento del enfoque humanista y una creciente apertura a la transversalidad. Sin embargo, persisten brechas importantes en la formación

interdisciplinaria, la disponibilidad y calidad de la infraestructura, así como en la claridad de los procesos evaluativos.

La transversalidad, valorada por el profesorado como una oportunidad pedagógica para enriquecer la enseñanza literaria y vincularla con contextos reales, requiere para su plena materialización de condiciones estructurales estables, programas de capacitación continua y un liderazgo institucional capaz de coordinar y sostener el trabajo colegiado. Sin la atención a estos elementos, existe el riesgo de que la interdisciplinariedad se traduzca en una dispersión de objetivos y contenidos, debilitando la especificidad y el valor formativo propio de la literatura en la educación media superior.

Conclusiones

El análisis de la información recabada a partir de las entrevistas realizadas a los docentes de la Preparatoria Alfonso Calderón de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) permite afirmar que los objetivos planteados en esta investigación han sido alcanzados de manera satisfactoria y que las preguntas de investigación han recibido respuestas fundamentadas tanto en la experiencia práctica de los participantes como en su reflexión crítica sobre el nuevo modelo educativo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En lo referente al objetivo general, consistente en analizar el impacto del programa de estudios de la asignatura de Pensamiento Literario propuesto por la NEM, los hallazgos muestran que los docentes perciben un cambio estructural de gran alcance. La asignatura, antes denominada *Literatura*, se resignifica y adopta un diseño curricular articulado en torno a progresiones y metas de aprendizaje que no solo definen contenidos, sino que delinean procesos formativos orientados al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Esta transformación responde al

propósito de la NEM de articular el conocimiento de manera transversal, permitiendo que el estudio literario deje de ser un espacio aislado para integrarse a un entramado interdisciplinario que fomente competencias interpretativas, creativas y críticas. La literatura, en este nuevo enfoque, deja de ser únicamente un objeto de análisis textual para convertirse en una herramienta de lectura del mundo, capaz de vincularse con otras áreas del saber y con la realidad social inmediata de los estudiantes.

El objetivo específico a), orientado a conocer la perspectiva docente sobre el proceso de enseñanza de la literatura en el Nivel Medio Superior, se cumple al identificar que los docentes muestran una disposición general favorable hacia el cambio, pero no sin matices. Entre las valoraciones positivas, resaltan el potencial para que el aprendizaje sea más significativo y conectado con la vida cotidiana de los estudiantes, así como la posibilidad de generar proyectos en colaboración con otras asignaturas. Sin embargo, también se advierte que esta transición requiere un proceso de adaptación que implica repensar la planeación didáctica, rediseñar criterios de evaluación y asumir un papel más activo como mediadores culturales. El perfil docente demandado por la NEM no se limita a transmitir contenidos, sino que exige una formación continua y la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje que integren el análisis literario con problemáticas contemporáneas, fomentando la participación y el pensamiento crítico.

En cuanto al objetivo específico b), que busca identificar las principales ventajas y desafíos de la implementación del nuevo plan y programa de estudios de Pensamiento Literario, la información recabada revela un equilibrio entre expectativas y realidades. Como ventajas más señaladas se encuentran la pertinencia de los contenidos en relación con el contexto social, el fortalecimiento del pensamiento crítico y el potencial de la literatura como herramienta de integración cultural y desarrollo de la identidad. Asimismo, se reconoce que el nuevo enfoque

curricular facilita la incorporación de manifestaciones artísticas y literarias diversas, lo que amplía la visión de los estudiantes sobre la cultura y su papel en la sociedad. No obstante, los desafíos no son menores: se menciona la necesidad de capacitación docente en metodologías activas y estrategias interdisciplinarias, la posible resistencia al cambio por parte de algunos sectores académicos, la gestión adecuada del tiempo para proyectos transversales, así como limitaciones de infraestructura y recursos que podrían dificultar la implementación de actividades más ambiciosas.

El objetivo específico c), centrado en reflexionar sobre cómo la enseñanza de la Literatura desde este nuevo enfoque puede estimular el interés de los estudiantes, obtiene respuesta en la identificación de diversas estrategias pedagógicas. Los participantes coinciden en que el interés por la literatura puede potenciarse mediante el uso de metodologías activas, proyectos creativos, círculos de lectura, representaciones teatrales, narrativas digitales y actividades vinculadas a expresiones culturales cercanas al entorno de los jóvenes. Este tipo de actividades, cuando se articulan con los objetivos de aprendizaje y se contextualizan adecuadamente, permiten que los estudiantes no solo comprendan y analicen los textos, sino que se apropien de ellos como herramientas para la reflexión personal y la construcción de significado. Sin embargo, se advierte que el éxito de estas estrategias depende en gran medida de la habilidad del docente para establecer conexiones auténticas entre el contenido literario y la experiencia vital del alumnado.

En relación con las preguntas de investigación, los resultados permiten establecer lo siguiente:

1. Relevancia de la asignatura: La transición de Literatura a Pensamiento Literario incrementa su relevancia en el currículo, al insertarse en una dinámica interdisciplinaria que fortalece su función formativa y su potencial de vinculación con problemáticas reales.

2. Fortalecimiento del proceso de enseñanza: Puede lograrse a través de una planeación flexible, evaluaciones basadas en evidencias y actividades que promuevan la colaboración y la integración de saberes, siempre que se cuente con el apoyo institucional y la capacitación adecuada.
3. Ventajas y desafíos: Las ventajas radican en la pertinencia, transversalidad y capacidad de la asignatura para fomentar el pensamiento crítico; los desafíos, en la capacitación docente, la disponibilidad de recursos, la resistencia al cambio y la gestión del tiempo para proyectos integradores.
4. Fomento del interés por la literatura: Este se facilita mediante propuestas pedagógicas innovadoras que acerquen la literatura a la experiencia cotidiana de los estudiantes, integrando tecnologías, artes y contextos culturales diversos.

En suma, los hallazgos de esta investigación evidencian que el programa de Pensamiento Literario, en el marco de la NEM, constituye una oportunidad para revitalizar la enseñanza de la literatura en la Educación Media Superior. No obstante, su éxito dependerá de factores que trascienden el diseño curricular, como la formación continua del profesorado, el compromiso institucional con la transversalidad y la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos. El tránsito hacia este nuevo modelo no se limita a un cambio de nomenclatura o contenidos, sino que implica una transformación profunda en las prácticas pedagógicas y en la concepción misma del papel de la literatura en la formación de los estudiantes.

La implementación efectiva de este programa no solo puede contribuir al desarrollo de competencias interpretativas y comunicativas, sino también al fortalecimiento de la conciencia crítica y la sensibilidad cultural. En este sentido, el Pensamiento Literario no debe ser entendido

como un fin en sí mismo, sino como un medio para que los estudiantes, a través de la literatura, aprendan a leer el mundo, a cuestionarlo y a participar activamente en su transformación.

A partir de los resultados obtenidos, se vislumbran diversas líneas de acción y de investigación que podrían contribuir al fortalecimiento y consolidación de la asignatura de Pensamiento Literario dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana.

En primer lugar, resulta indispensable diseñar e implementar programas de formación y actualización docente que estén alineados con las exigencias metodológicas y epistemológicas de la transversalidad e interdisciplinariedad. Estos programas deberían contemplar talleres de planeación didáctica integradora, manejo de estrategias de evaluación formativa y uso de recursos digitales que favorezcan la creación de proyectos interdisciplinarios sólidos.

En segundo lugar, sería pertinente promover investigaciones longitudinales que permitan evaluar, a lo largo de varios ciclos escolares, el impacto real de este nuevo enfoque en el desarrollo de competencias interpretativas, comunicativas y críticas en el alumnado. Este seguimiento permitiría identificar no solo avances, sino también posibles áreas de mejora en la implementación del programa.

Asimismo, es recomendable fomentar redes de colaboración docente tanto al interior de la institución como con otras preparatorias de la BUAP y de sistemas educativos distintos, con el objetivo de compartir experiencias, materiales y buenas prácticas. Esta interacción podría enriquecer el trabajo interdisciplinario y generar modelos replicables en otros contextos.

En cuanto a la práctica educativa directa, se proyecta la necesidad de diseñar materiales didácticos específicos para el Pensamiento Literario que respondan a las características socioculturales de los estudiantes de la BUAP. Dichos materiales deberían incluir lecturas contextualizadas, actividades creativas y propuestas que faciliten el diálogo entre la literatura y

otros campos del conocimiento, garantizando así que la transversalidad no se limite al plano teórico, sino que se concrete en experiencias de aprendizaje significativas.

Finalmente, se sugiere que las futuras investigaciones exploren el impacto de la mediación tecnológica en el desarrollo del Pensamiento Literario, considerando tanto las herramientas digitales como las narrativas transmedia, las plataformas colaborativas y los entornos virtuales de aprendizaje. Este campo emergente podría ofrecer alternativas viables para motivar la participación estudiantil y fortalecer el vínculo entre el contenido literario y la realidad digital en la que los jóvenes están inmersos.

Recomendaciones

El análisis realizado a lo largo de esta investigación, así como las reflexiones derivadas de las experiencias y perspectivas compartidas por los docentes de la preparatoria Alfonso Calderón Moreno, permiten esbozar un conjunto de recomendaciones orientadas a consolidar la implementación del programa de Pensamiento Literario dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Más que un listado de acciones puntuales, estas recomendaciones se entienden como un horizonte de posibilidades educativas, institucionales y pedagógicas que buscan no solo optimizar la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior, sino también potenciar su impacto en la formación integral de los estudiantes.

En primer lugar, se vuelve indispensable reflexionar sobre el fortalecimiento de la capacitación docente, dado que el papel del profesorado constituye el eje central de cualquier proceso de innovación curricular. La actualización permanente del docente no debería reducirse a la adquisición de nuevas técnicas, sino que debe promover una visión amplia de la enseñanza literaria en diálogo con las necesidades culturales, sociales y cognitivas del alumnado. En este

sentido, es necesario diseñar e impartir cursos y talleres especializados que aborden la transversalidad y la interdisciplinariedad, de modo que el Pensamiento Literario se articule de manera orgánica con otras asignaturas del currículo. Estos espacios formativos deben también contemplar módulos actualizados en didáctica de la literatura, técnicas de mediación lectora y estrategias de evaluación formativa, todo ello adaptado al nuevo enfoque que plantea la NEM. Con ello, los docentes no solo ampliarían sus herramientas pedagógicas, sino que también se sentirían respaldados y legitimados en su labor de guiar a los jóvenes hacia una relación más significativa con la literatura.

De manera complementaria, se hace evidente la necesidad de avanzar hacia la generación de materiales didácticos contextualizados que respondan a la diversidad cultural y socioeconómica del alumnado. La producción de antologías, guías y recursos digitales no puede ser homogénea ni distante de la realidad de los estudiantes, pues de ser así se corre el riesgo de convertir la literatura en un discurso ajeno y poco atractivo. Por el contrario, se recomienda construir materiales que integren tanto textos representativos del canon literario como voces emergentes que dialoguen con las problemáticas contemporáneas. Este equilibrio entre tradición e innovación no solo ampliaría el horizonte cultural del estudiante, sino que también favorecería su identificación con los textos, generando un vínculo afectivo e intelectual más sólido. Además, la inclusión de recursos digitales permitiría ampliar los canales de acceso y estimular la autonomía en los procesos de lectura.

Un tercer punto a destacar es el impulso a proyectos interdisciplinarios. La literatura no debería concebirse como un compartimento aislado, sino como un campo privilegiado de diálogo con otras áreas del conocimiento. Vincularla con disciplinas como la historia, las ciencias sociales, el arte o la tecnología abre la posibilidad de fomentar el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes, al mismo tiempo que se construyen aprendizajes integrales. La colaboración entre

docentes de distintas áreas no solo enriquecería los procesos educativos, sino que también permitiría consolidar una comunidad académica que trabaje en conjunto hacia objetivos comunes. Para ello, las instituciones deben garantizar espacios de encuentro —jornadas académicas, mesas de trabajo, foros colegiados— que funcionen como escenarios para la planeación, intercambio y evaluación de estas experiencias interdisciplinarias.

Otro aspecto fundamental consiste en establecer mecanismos de evaluación continua del impacto del programa. Implementar un sistema de seguimiento permitirá valorar el desarrollo de competencias lectoras, interpretativas y argumentativas de los estudiantes a lo largo de varios ciclos escolares. Sin embargo, esta evaluación no debería limitarse a indicadores estandarizados o cuantitativos, sino que tendría que incorporar dimensiones cualitativas que reflejen la experiencia real de los actores involucrados. La voz de los estudiantes, expresada a través de encuestas, entrevistas o grupos focales, debe ocupar un lugar central en este proceso, pues son ellos quienes experimentan directamente el impacto del programa en su formación. Considerar estas percepciones enriquecería los ajustes posteriores y contribuiría a una construcción curricular más democrática y sensible a las necesidades del contexto.

La integración de la tecnología en la enseñanza literaria constituye también una recomendación ineludible en un momento histórico marcado por profundas transformaciones culturales y comunicativas. El desafío no radica en reemplazar el libro por la pantalla, sino en articular ambas dimensiones para potenciar los procesos de aprendizaje. El uso de plataformas digitales, aplicaciones de lectura colaborativa y herramientas de creación multimedia puede dinamizar la enseñanza, ampliar los canales de participación y acercar la literatura a los modos de consumo cultural propios de los jóvenes. De manera particular, explorar narrativas digitales y transmedia permitiría conectar los grandes referentes literarios con prácticas contemporáneas,

haciendo de la literatura un espacio vivo y en diálogo con las inquietudes actuales de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda trabajar de forma sostenida en el fomento de una cultura escolar que valore la literatura como un bien simbólico y formativo de primer orden. Ello implica que la literatura trascienda el aula y se integre a la vida escolar mediante actividades extracurriculares: círculos de lectura, concursos literarios, ferias del libro, presentaciones de autores, entre otras experiencias que fortalezcan el vínculo de los estudiantes con el mundo literario. Al mismo tiempo, se vuelve relevante reconocer y difundir las buenas prácticas docentes que logran despertar el interés por la literatura, convirtiéndolas en referentes para la comunidad académica y potenciando su impacto a nivel institucional.

En conjunto, estas recomendaciones buscan que el programa de Pensamiento Literario deje de percibirse como una asignatura obligatoria y adquiera la fuerza de un espacio de formación integral que contribuya a la construcción de ciudadanos críticos, sensibles y creativos. Su implementación, sin embargo, no puede depender únicamente de la voluntad de los docentes: requiere del compromiso institucional, de la colaboración interdisciplinaria y de una apuesta sostenida por la innovación pedagógica. Solo así será posible que la enseñanza de la literatura en el marco de la Nueva Escuela Mexicana trascienda los límites de un plan curricular y se convierta en una experiencia transformadora para el estudiante y para la comunidad educativa en su conjunto.

Referencias

- Affatato, R. (2014). *Mito e Interdisciplinariedad*. Amaltea. Revista de Mitocrítica, 387.
- Arias, M. (2017). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Enseñanza-Aprendizaje de la literatura en el Nivel Media Superior*.
- Arroyo, J., & Pérez, M. (2022). *Fundamentos del marco curricular común de Educación Media Superior (SEMS)*. Secretaría de Educación Pública.
- Bachillerato Internacional 5 de Mayo. (s.f.). *Instrumento de Apoyo: Conoce el B5M 2024*. Recuperado:https://b5m.buap.mx/sites/default/files/Instrumento%20de%20Apoyo_Conocel%20el%20B5M%202024_0.pdf
- Badillo Gámez, G. S. (2014). *Relatos sobre el Tentzo y otros seres sobrenaturales en la tradición oral de la región centro-sur del estado de Puebla*. El Colegio de San Luis.
- Bajtín, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2016). *La educación lectora, literaria y el libro en la era digital*. Revista Chilena de Literatura, 94, 147-171. Recuperado el 03 de Octubre de 2023, de <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90000057>
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2001). *Las letras universitarias del siglo XX*. Tiempo Universitario, (17).

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2013). *Programa de Asignatura del Bachillerato Universitario: Literatura*. Dirección General de Educación Media Superior.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016). *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia: Generación 2016*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016). *La literatura como instrumento hacia el reconocimiento de las emociones y sus beneficios*. Repositorio Institucional BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016). *Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica*. Facultad de Filosofía y Letras, BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2019). *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Historia, origen, proceso de conformación y cambio de la Universidad*. BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2024). *Extenso Plan de Estudios B5M PREVIO Observaciones 1-2*. Repositorio BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.). *Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica*. Recuperado de <https://filosofia.buap.mx/content/licenciatura-en-ling%C3%BC%C3%ADstica-y-literatura-hisp%C3%A1nica>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.). *Modelo Universitario Minerva*. Recuperado de <https://prezi.com/-vswhgwwhcpe/modelo-minerva-buap/>
- Bermudez, M. (1997). *Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876*. En *Historia de la lectura en México* (págs. 129-152). Colegio de México.
- Bermúdez, M. T. (1997). *Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876*. En D. Tanck (Ed.), *Historia de la lectura en México* (pp. 123-150). El Colegio de México.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica.* (págs. 79-109). Brasil: Editora Universitaria da PUCRS.
- Bowen, A. (2009). *Document analysis as a qualitative method. Qualitative Research Journal*, 27-40. doi:<https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research Psychology*, 77-101.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press.
- BUAP. (01 de octubre del 2022). *Preparatoria 2 de Octubre de 1968, más de cuatro décadas comprometida con la formación educativa de calidad.* Boletines BUAP.
- BUAP. (07 de octubre del 2017). *Preparatoria 2 de Octubre de 1968 de la BUAP celebra su 35 aniversario.* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cândido, A. (2004). *O direito à literatura e outros ensaios.* Angelus Novus Editora.
- Cárdenas, A., & Hernández, J. (2021). *Lectura Literaria de Textos Verbo-Visuales: Una Vnetana a la Experiencia Estética.* Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- Cardona, A. M., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social.* Revista CES Psicología, 171-181.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis.* Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* Jossey-Bass.
- Da Silva, R. (2020). *La enseñanza de la Literatura en la Educación media de Brasil y de Argentina: posibles encuentros.* Derivas de la literatura del siglo XXI, 115-130.

Diario Oficial de la Federación. (17 de agosto de 2022). *ACUERDO 17/08/22*. Secretaría de Gobernación. Obtenido de

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=01/09/2022

Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Secretaría de Educación Pública.

Diario Oficial de la Federación. (2008, 21 de octubre). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. SEGOB.

Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. SEGOB.

Diario Oficial de la Federación. (2023, 25 de agosto). Acuerdo por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). SEGOB.

Dirección de Educación Media Superior BUAP. (s.f.). *Ubicación de las Escuelas Preparatorias de la BUAP*. Recuperado de <http://www.dems.buap.mx/>

Dirección de Educación Superior BUAP. (s.f.). *Oferta Educativa*. Recuperado de <https://des.buap.mx/?q=content/oferta-educativa-0>

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). *Literatura I - Tercer semestre*. Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/09/U7Vd20fg2P-Literatura-I.pdf>

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). *Literatura I*. Recuperado de https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/T8rBroOUDt-Literatura_I_bibliografia_2015.pdf

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). *Literatura II*. Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/09/XGzUATEJHY-Literatura-II.pdf>

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). *Pensamiento Literario - Programa de estudio*. Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/11/pnzKf9MIFH-Pensamiento-Literario.pdf>

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). *Plan de estudios bachillerato general*. Recuperado de <https://epoanci.edomex.gob.mx/sites/epoanci.edomex.gob.mx/files/files/Plan%20de%20estudios%20bach%20gral.pdf>

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). *Taller de Lectura y Redacción I*. Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/09/hcwLPCWIdx-Taller-de-Lectura-y-Redaccion-I.pdf>

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). *Taller de Lectura y Redacción I*. Recuperado de https://0201.nccdn.net/1_2/000/000/09b/a7d/Taller-de-Lectura-y-Redaccion-I.pdf

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). *Taller de Lectura y Redacción II*. Recuperado de <http://www.cecyceto.edu.mx/Nova/Content/Site/Docs/Emsad/2023/GUIASPEDAGOGICAS/SegundoSemestre/Taller-de-Lectura-y-Redaccion-II.pdf>

Dirección, G. d. (05 de febrero de 2024). *La interdisciplinariedad y la transversalidad en la Nueva Escuela Mexicana*.

Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2009). *Metodología de la investigación Educativa: Características generales de la metodología cualitativa*. La muralla S.A.

Dubois, M. E. (s.f.). *Las teorías sobre la lectura y la educación Superior*. (FAHCE, Ed.) Revista Lectura y Vida n°3.

Educación, C. N. (s.f.). *Interdisciplinariedad e inclusión educativa en la nueva cotidianidad.*

Intervención Formativa.

Elem.mx. (s.f.). *Sergio Pitol*. Recuperado de <https://www.elem.mx/autor/datos/862>

Ellis, K. (1974). Perspectiva comparada. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 1(2), 123-130.

Facultad de Filosofía y Letras BUAP. (s.f.). *Doctorado en Literatura Hispanoamericana.*

Recuperado de <https://filosofia.buap.mx/content/doctorado-en-literatura-hispanoamericana>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode [Verdad y método]*. Mohr Siebeck.

Garayalde, N. (21 de mayo de 2021). *Enseñanza y Retórica*. *Revista Chilena de Literatura*, 103, 481-503. Recuperado el 03 de Octubre de 2023, de <https://www.jstor.org/stable/10.2307/27027194>

García, S. (2022). *Concepciones e interdisciplinariedad de la literatura: realidades didácticas de los docentes de diversas áreas de bachillerato*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2267-2291.

Garza, B. (1990). *Francisco Pimentel, precursor de las historias de la literatura mexicana*. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 38, 265-276. Recuperado el 12 de Octubre de 2023, de <https://www.jstor.org/stable/40298994>

Gobierno del Estado de Puebla. (2023). *Acuerdo de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, por el que establece y regula la Estructura Curricular del Plan y Programas de Estudio para Bachillerato General Estatal 2023*. Orden Jurídico Poblano.

- Greaves, C. (1997). *La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985. Historia de la lectura en México*, 338-372.
- Hernández Rodríguez, C. (s.f.). *Soporte del Modelo Universitario Minerva*. Recuperado de <https://bsu.buap.mx/edB>
- Huerta Evangelista, L. M. (2012). *La enseñanza de la literatura en educación media superior: Una propuesta de intervención* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- IBERO Puebla. (s.f.). *Licenciatura en Literatura y Filosofía*. Recuperado de <https://www.iberopuebla.mx/licenciaturas/literatura-filosofia>
- IBERO Puebla. (s.f.). *Maestría en Literatura Aplicada*. Recuperado de <https://www.iberopuebla.mx/maestrias/literatura-aplicada>
- Instituto Gandhi. (s.f.). *Plan de estudio BUAP 07*. Recuperado de <https://www.i-gandhi.mx/plan-de-estudio-buap-07/>
- Jauss, H. R. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. University of Minnesota Press.
- Labarreda, L. (2001). *Historia de la Preparatoria Alfonso Calderón Moreno*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [Folleto conmemorativo].
- Lavery, J. E. (2023). *Angeles Mastretta*. Cambridge University Press.
- Libros BUAP. (s.f.). *Literatura*. Recuperado de <https://libros.buap.mx/192-literatura>
- Libros BUAP. (s.f.). *Z Antología de cuentos*. Recuperado de <https://libros.buap.mx/192-literatura>
- Losada Goya, J. M., & Lipscomb, A. (Coords.). (2013). *Mito e interdisciplinariedad: Los mitos antiguos, medievales y modernos en la literatura y las artes contemporáneas*. Levante Editori.
- Loyo, E. (1997). *La lectura en México, 1920-1940. Historia de la lectura en México*, 223-291.

- Martínez Rizo, F. (2006). *Literatura I: Bachillerato General*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 963–980.
- Martínez Rizo, F., & Blanco, E. (2018). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 90–115.
- Martínez, J. (s.f.). *Historiografía de la literatura mexicana. Desde los orígenes hasta Francisco*. Nueva revista de filología hispánica: Antología Conmemorativa. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/j.ctv47w66m>
- Mejía, M. Q. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- MEJOREDU. (s.f.). *Los ejes articuladores pensar desde nuestra diversidad*. CDMX: Gobierno de México.
- Mextudia. (s.f.). *Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Recuperado de <https://mextudia.com/universidades/buap/licenciatura-en-linguistica-y-literatura-hispani...>
- Mextudia. (s.f.). *Maestría en Literatura Hispanoamericana en la BUAP*. Recuperado de <https://mextudia.com/universidades/buap/maestria-en-literatura-hispanoamericana/>
- Miranda, M. d., & Sanchez Trejo, S. I. (2019). *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa*. *Revista PUCP*. doi:<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Munguía Zatarain, M. E. (2005). *Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: Posibles puntos de encuentro*. Universidad Veracruzana.

- Orozco, M., & Pérez-Amezcuca, L. (2021). *El triángulo "L" en México: lectura, literatura y literacidad*. *Sinéctica*, 56, 1-18. Obtenido de [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-015)
- Palma Castro, A. (2020). *Don Quijote. Revista Mensual de Arte (1908-1911): estudio inicial de la cultura literaria en Puebla durante la primera década del siglo XX*. *Literatura Mexicana*, 31(2), 221–248.
- Paredes Chavarría, E. A. (1995). La enseñanza-aprendizaje de la literatura en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 68, 49-51.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.
- Prieto Sánchez, G. (2022). *ARQUEOANTOLOGÍA DE POEMAS DE MUJERES EN PUEBLA*. Biblioteca Angelopolitana.
- Rojas, C. A., & Valera, J. G. (2007). La práctica educativa tradicional de la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada y Profesional. *Educere*, 11(38), 175-182.
- Roldan, C., Rodriguez , R., Serrano, A., Santesmases, M., Romero de Pablos, A., Sánchez , A., & Almendros , L. (2016). *La filosofía en diálogo multidisciplinar con la ciencia, la historia, la cultura, la literatura, el arte y la política*.
- Romero, W. F., & Vargas Rangel, O. (16 de noviembre de 2006). *Antecedentes Históricos del Bachillerato Universitario*. *Tiempo Universitario Gaceta Histórica de la BUAP*, págs. 1-8.
- Sánchez, E. (2018). *Enseñanza de la literatura en la escuela: una apuesta por la experiencia*. Universidad de Antioquia.
- Sanders, M. (2022). *Ética e interdisciplinariedad en la filosofía y la teoría literaria. Perifrasis*. *Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 13, 142-163. <https://doi.org/10.25025/perifrasis2022.26.07>

- Santos, J. (2023). *Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora*. *Educação e Pesquisa*, 49. Obtenido de <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349251005esp>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Modelo Educativo 2016*. Gobierno de México.
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del componente*. *Secretaria de Educación Pública*. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan y programas de estudios BGE: Literatura I*. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Recomendaciones para la mejora de la propuesta curricular de la Educación Media Superior 2022: Marco Curricular Común (MCCEMS)*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Documento Base para el Bachillerato General*. Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/02/FsPNWZjKIZ-Documento%20Base%20para%20el%20Bachillerato%20General.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *HUMANIDADES LITERATURA II*. Recuperado de https://sep.puebla.gob.mx/index.php/noticias/download/3697_54555f6a6638593b39e362db53266359
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *HUMANIDADES LITERATURA I*. Recuperado de https://sep.puebla.gob.mx/index.php/noticias/download/2986_7f148791e56e591d25e1fda39a32380
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Lengua y literatura*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/965345/LenguayLiteratura_4tosem_VFJD.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Plan de estudios bachillerato general*. Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/bachillerato-general>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Programas de estudio vigentes*. Recuperado de <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>
- SEP, S. d. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: Orientaciones para padres y comunidad en general*. CDMX: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *Documento Base del Bachillerato General*. Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Organización de las Naciones Unidas.
- Urrejola, B. (2011). *El concepto de Literatura en un momento de su historia: El caso Mexicano*. Historia Mexicana, 1683-1732.
- Valdés, M. (1974). *Mesa redonda en torno a la enseñanza de la literatura*. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 114-127. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/20801707>
- Vallejo, J., & Vargas, M. (2006). *Proyecto Fénix y el bachillerato universitario de la BUAP*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [Documento institucional].
- Varela, D. (2007). *Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva*. Laurus. Obtenido de <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7686>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid.

Zatarain, M. (26 de Junio de 2015). *Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro*. Revista de ciencias Sociales Iztapalapa. Obtenido de <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/82/246>