

Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas
Hispánicas

**DIAGNÓSTICO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1999 DE LA LICENCIATURA EN
LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

Julio de 2017

ÍNDICE

Introducción 10

La Propuesta de guía de evaluación del Plan de estudios de la DEE, base del presente diagnóstico 10

Fuentes e instrumentos utilizados en la preparación del presente diagnóstico..... 11

Estructura del documento 12

I. Descripción de la Licenciatura en Lengua y Literaturas hispánicas 14

Introducción 14

1. ¿En qué fecha se aprobó el Plan de estudios vigente? ¿Cómo se concibieron los Estudios en Lengua y Literaturas Hispánicas? ¿Qué orientaciones pedagógicas fundamentaron en su momento la propuesta curricular? 14

 Concepción de la disciplina y fundamentación del Plan de 1999..... 14

 Contextualización de dicha fundamentación en el marco de la historia de la LLLH 17

 Perspectiva pedagógica del Plan de 1999..... 30

2. ¿Cuáles son las características principales del Plan de estudios vigente: objetivos, perfil de ingreso y egreso, número de asignaturas, asignaturas obligatorias y optativas, organización curricular, ciclo básico y de concentración, relación teoría-práctica, áreas y especializaciones que ofrece?..... 31

 Objetivos del Plan de 1999 31

 Perfiles de ingreso y egreso 32

 Estructura del Plan de 1999 34

 Relación entre teoría y práctica 34

 Análisis cruzado de los elementos antedichos 35

3. ¿Qué recursos educativos (guías, materiales en línea, casos, práctica en escenarios reales) contempla el actual Plan de estudios para apoyar la formación de los alumnos? 37

4. ¿Qué características ha presentado la demanda de aspirantes a la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (1999-2016)? ¿Cómo se ha comportado el ingreso en el mismo lapso? ¿Qué características

presentan los alumnos que ingresan a la LLLH (edad, sexo, antecedentes escolares, características socioeconómicas)?	38
Edad y sexo	39
Antecedentes escolares	41
Características socioeconómicas	42
5. ¿Qué perfil tiene la planta académica que atiende la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (número de profesores y ayudantes de profesor, distribución por edad, sexo, antigüedad en la UNAM, categoría, máximo nivel de estudios, área principal de éstos, horas dedicadas a la docencia-investigación-difusión-administración, horas dedicadas a la LLLH, número promedio de asignaturas que imparte cada académico, etcétera)?.....	42
Situación de la planta académica en 1999	43
Situación de la planta académica en 2017	43
6. ¿Cuáles son las características de la estructura y del personal que tiene a su cargo la gestión académico-administrativa de la LLLH?.....	48
7. ¿Cuál es la infraestructura que respalda la operación de la LLLH en la Facultad de Filosofía y Letras (aulas, talleres, laboratorios de enseñanza, bibliotecas, espacios de estudio, cubículos, salas de cómputo, etcétera)?.....	51
Conclusiones	51
II. Planes de estudio nacionales y extranjeros afines.	54
Introducción	54
8. Al comparar el Plan de LLLH con planes afines de instituciones nacionales y extranjeras, ¿qué elementos es necesario conservar? ¿Cuáles son las razones que lo justificarían? ¿Qué elementos convendría modificar, por qué?	54
Concepción disciplinar de las carreras comparadas y consecuencias de ésta en la formación del currículo.....	56
Peso curricular de las áreas de conocimiento en las carreras comparadas.....	57
Perfiles de egreso y formación en áreas diversas a la investigación: enseñanza, gestión cultural, creación y edición.....	61

Conclusiones	66
III. Plan de estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas	68
Introducción	68
III. 1. FUNDAMENTOS	68
9. Respecto a la concepción disciplinaria y profesional que fundamenta la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, ¿qué debería modificarse en estos momentos? ¿Por qué razones?	68
10. En términos pedagógicos (por ejemplo: solución de problemas, enseñanza a través de casos, enseñanza en escenarios reales, etcétera), ¿qué principios quisieran conservarse? ¿Cuáles deberían introducirse para reforzar la formación de los hispanistas en los próximos años?	73
III.2. Objetivos, perfiles de ingreso y egreso	74
10. ¿Los objetivos del Plan de estudios son vigentes, se han cumplido, en su caso, qué se debe modificar? ¿Por qué razones?	74
11. Del perfil de ingreso, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes debe dominar el aspirante a la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas ¿cuáles deben conservarse? ¿Son suficientes para lograr los objetivos del Plan de estudios? ¿Cuáles deben modificarse? ¿Cuáles incorporarse? ¿Por qué razones?	76
12. ¿El perfil de egreso es congruente con los objetivos del Plan de estudios? ¿Cómo se relaciona con la estructura del Plan de estudios? ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes deben conservarse? ¿Cuáles deben modificarse? ¿Cuáles incorporarse? ¿Por qué razones?	76
III.3. ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS	79
14. En el Plan de estudios vigente, ¿qué aspectos presentan problemas? ¿Qué habría que modificar en los criterios de organización de los contenidos? De la organización del ciclo básico y de concentración, de las áreas y las ramas de especialización, ¿qué debe conservarse? ¿Qué reestructurarse? ¿Qué nuevas áreas podrían introducirse y cuáles serían las razones que lo justifican?	79
15. ¿Los contenidos (asignaturas) del Plan de estudios vigente son congruentes con los objetivos de formación y perfil del egresado? ¿Por qué razones?	83
16. De los aspectos teóricos, metodológicos, técnicos y tecnológicos de los Estudios de Lengua y Literaturas Hispánicas que se entrelazan en la formación de los alumnos ¿qué debe ajustarse o fortalecerse?	85

17. ¿Qué asignaturas presentan problemas? ¿Qué habría que modificar en los criterios de organización de éstas?, ¿cuáles deben reestructurarse?, ¿cuáles eliminarse?, ¿cuáles incorporarse? ¿Por qué razones?	86
Desajustes entre el modelo de la historia de literatura y las materias dedicadas a la teoría literaria	86
Problemas de planteamiento en las materias del área de apoyo dirigidas a la formación interdisciplinar	87
Desajuste entre las perspectivas de las materias de Literatura Mexicana y el planteamiento de Literatura Mexicana 1 y 2	88
Necesidad de actualizar el planteamiento del conjunto de materias actualmente presentes con el nombre de “Literatura Iberoamericana”	90
Necesidad de actualizar la perspectiva disciplinar de las materias del área de lingüística	94
Problemas en la manera de impartir optativas, optativas de área y seminarios de investigación en lingüística y literatura	96
Percepciones estudiantiles sobre materias con mayor grado de dificultad	97
18. ¿La articulación de los contenidos de las asignaturas en el mismo semestre y entre los semestres es la adecuada? ¿Qué aspectos podrían fortalecerse o mejorarse?	106
19. ¿La proporción de asignaturas obligatorias y optativas libres y de elección es adecuada? ¿Qué es necesario modificar y por qué?	109
20. ¿El Plan de estudios es flexible y permite la movilidad e intercambio de los alumnos? ¿Qué aspectos habría que considerar para incluir la movilidad académica como un elemento formativo?	112
21. De los programas de las asignaturas, ¿son congruentes sus nombres con su contenido temático? ¿Los objetivos de cada una se relacionan con el perfil de egreso? ¿Consideran horas teóricas y prácticas? ¿Es lógico el orden de los contenidos? ¿Son congruentes los métodos de enseñanza y evaluación con los objetivos planteados y la naturaleza teórica y práctica de las asignaturas? ¿Qué elementos de los métodos de enseñanza y evaluación del aprendizaje deben conservarse y cuáles deben transformarse? ¿Qué elementos de los programas de las asignaturas debe conservarse? ¿Qué se debe modificar? ¿Qué se necesita incorporar a éstos? ¿Por qué razones?	113
Propuestas para el área de Teoría Literaria	113
22. De acuerdo con los estándares nacionales e internacionales exigidos a los programas que forman recursos humanos en el campo de los Estudios en Lengua y Literaturas Hispánicas por agencias	

acreditadoras como COAPEHUM y el German Council of Science and Humanities, ¿cuáles están incorporados en el Plan de estudios vigente? ¿Cuáles no y convendría recuperar y reflejar?	116
23. A juicio del Comité Académico Evaluador del Colegio de Letras Hispánicas, ¿cuáles son los grandes problemas que tiene el Plan vigente en su concepción, estructura, organización, contenidos, operación y resultados? ¿Qué debe reestructurarse? ¿Por qué razones?	119
III.4. MODELO EDUCATIVO	119
24. ¿Qué características tienen la formación teórica y práctica en la estructura del Plan de estudios vigente? ¿La formación práctica se realiza en escenarios reales? ¿Qué controles existen para supervisar la formación práctica? ¿Qué aspectos hay que modificar? ¿Por qué razones?	119
25. De las discusiones y estudios internacionales acerca de la educación universitaria en Lengua y literaturas Hispánicas ¿qué se debe considerar en el Plan de estudios vigente de la LLLH?.....	120
26. En resumen, ¿qué características debe tener el modelo educativo de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en los próximos años? ¿Por qué razones?	121
III. 5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	122
27. ¿Qué criterios y procedimientos de evaluación se utilizan para asegurar que los alumnos de la LLLH logren y consoliden los aprendizajes que su formación exige en los aspectos teóricos y prácticos? ¿Qué elementos de la evaluación del aprendizaje deben conservarse y cuáles deben transformarse?	122
III. 6. RECURSOS Y MATERIALES EDUCATIVOS	125
28. En materia de recursos y materiales educativos ¿Qué se debe modificar? ¿Qué fortalecer? ¿Por qué razones?	125
Conclusiones	125
Fundamentos	125
Objetivos, perfiles de ingreso y egreso.....	126
Estructura, organización y contenidos	126
Modelo educativo	126
Evaluación de aprendizaje.....	127
Recursos y materiales educativos	127
IV. Alumnos	128

Introducción.....	128
29. ¿Qué ventajas y desventajas presentan las características de los alumnos con relación al perfil de ingreso de la LLLH?	128
30. ¿Cuáles son los problemas en la trayectoria escolar de los alumnos de las generaciones 1999-2016 (abandono, rezago y reprobación)? ¿A qué los atribuyen? ¿Qué se ha hecho para atenderlos?	132
31. ¿Qué problemas han observado en el proceso de titulación? ¿Cómo han intentado resolverlos? ¿Qué resultados han tenido? ¿Qué se podría hacer en los próximos años?	134
32. ¿Qué tipo de actividades están desarrollando los egresados en los escenarios laborales? ¿Qué retos están afrontando?¿Hasta qué punto les ha sido útil la formación adquirida en el Plan de estudios?¿Qué conocimientos y habilidades les están demandando los escenarios de trabajo que no están contempladas en el Plan de estudios vigente?¿Las actividades que realizan tienen relación con sus estudios de licenciatura?	138
33. ¿Qué programas de apoyo (tutoría, intercambio, bolsa de trabajo, orientación académica, becas, incorporación al ámbito laboral, etcétera) tienen los alumnos de la LLLH? ¿Qué tan efectivos son?¿Qué habría que modificar en éstos?¿Por qué razones?	141
Conclusiones	142
V. Planta académica.....	143
Introducción.....	143
34. ¿El perfil de la planta académica responde a las necesidades del Plan de estudios?.....	143
35. ¿Cuál es el nivel de actualización pedagógica y disciplinaria de la planta académica? ¿Qué problemas presenta? ¿Cómo podrían atenderse?	144
36. ¿Qué apoyos institucionales se brindan a la planta académica para asegurar que cumpla con calidad y eficiencia sus compromisos docentes? ¿Qué problemas existen en este rubro? ¿Qué se ha hecho para resolverlos?	149
37. ¿Cómo se evalúa al personal académico de la licenciatura? ¿Para qué se utilizan los resultados de las evaluaciones? ¿Qué tipo de apoyos se ofrecen a los profesores que requieren fortalecer o mejorar su desempeño?.....	150
38. De acuerdo con la estructura del Plan de estudios vigente, ¿cómo están atendidas las áreas con la planta académica actual? ¿Existen áreas que requieran fortalecerse, áreas saturadas, áreas de desprotegidas?.....	150

Conclusiones	152
VI. Docencia, investigación y vinculación con el entorno	153
Introducción	153
39. ¿Qué características tiene la docencia en la LLLH de la FFyL? ¿Cuál ha sido la contribución de las estrategias de enseñanza y de los procedimientos de evaluación empleados por los docentes para la formación de los alumnos? ¿Qué resultados han obtenido? ¿Qué problemas han detectado? ¿Cómo podrían resolverlos?	153
40. ¿Cómo se involucra a los alumnos en actividades de investigación? ¿Qué tipo de beneficios y productos obtienen? ¿Qué habría que reformar en este renglón?.....	168
41.- ¿Qué programas y actividades de vinculación con el entorno tiene establecidos la LLLH para que participen sus alumnos? ¿Qué resultados obtienen? ¿Qué problemas existen? ¿Qué se puede hacer para resolverlos?	180
42. En resumen, ¿qué se debe mejorar en los próximos años en la docencia, la investigación y las tareas de vinculación?	184
Docencia	185
Investigación	186
Tareas de vinculación	187
VII. Gestión académico-administrativa.....	189
Introducción	189
43. ¿Qué tipo de problemas se han detectado en la gestión académico-administrativa (servicios escolares, cuerpos colegiados, coordinación de la licenciatura, etc.) del Plan de estudios de la LLLH? ¿Cómo se han solucionado? ¿Qué es necesario modificar y por qué razones?	189
Conclusiones	190
VIII. Infraestructura	191
Introducción	191
44. De la actual infraestructura (aulas, talleres, laboratorios de enseñanza, biblioteca, espacios de estudio, cubículos, salas de cómputo, etc.), ¿qué habría que reforzar, modificar o atender? ¿Por qué razones?	191

Conclusiones 193

Conclusiones..... 194

INTRODUCCIÓN

La encomienda del Diagnóstico del Plan Estudios de la LLH

En abril de 2016 iniciaron los trabajos de la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (LLH, en adelante). La Comisión asumió la tarea de seguir los procedimientos establecidos por la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), en atención a la legislación al respecto: la Nueva reglamentación para la evaluación y actualización de los planes de estudio; los Lineamientos generales para el funcionamiento de los estudios de licenciatura (5 febrero 2015); y el Reglamento General para la presentación, aprobación y modificación de planes de estudio.

La DGEE instruyó a la Comisión acerca de la naturaleza fundamental de realizar el diagnóstico del Plan de Estudios de la LLH vigente, a partir del cual y sólo entonces sería posible emprender una modificación, sabiendo las fortalezas, debilidades, obstáculos y características del Plan de Estudios de la LLH y de la comunidad que le da vida.

El Diagnóstico se realizó a lo largo de 2016 de la mano y con el apoyo de la DGEE, que diseñó a partir de las reuniones de la Comisión los instrumentos cuantitativos y cualitativos con que responder la Guía de evaluación del Plan de Estudios, instrumento que a continuación se describe a detalle.

La *Propuesta de guía de evaluación del Plan de estudios de la DEE, base del presente diagnóstico*

La base para el presente diagnóstico está en la *Propuesta de guía de evaluación del Plan de estudios* (PGEPE), documento de nueve páginas ofrecido por la Dirección de Evaluación Educativa (DGEE) de la Universidad Nacional Autónoma de México para funcionar como instrumento de evaluación para todas las carreras de la UNAM que han empezado el proceso de revisión de planes y programas de estudio.

Dicho documento ofrece un conjunto de 44 preguntas divididas en 8 secciones, a través de las cuales se nos ha propuesto abordar los siguientes temas: descripción de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (LLLH), según el Plan de estudios de 1999, que es el vigente al momento de realizar el presente diagnóstico; planes de estudio nacionales y extranjeros afines; plan de estudios de la LLLH; alumnos; planta académica;

docencia, investigación y vinculación con el entorno; gestión académico-administrativa; e infraestructura.

Fuentes e instrumentos utilizados en la preparación del presente diagnóstico

En cada pregunta se nos ha propuesto recabar información, reflexionar sobre la problemática presente y esbozar una posible solución a la misma. Para dicho trabajo de obtención de datos la PGEPE ha sugerido acercarse a las siguientes fuentes de consulta: plan y programas de estudio vigentes; perfil de alumnos de primer ingreso; estadísticas vigentes de la LLLH de matrícula y planta académica; inventario de infraestructura y equipamiento; planos de la FFyL; plan y programas de estudio nacionales y del extranjero; matriz de objetivos, perfil de egreso y asignaturas; inventario de materiales y recursos educativos; opinión de profesores y alumnos; opinión de egresados; artículos de investigación sobre la enseñanza en Lengua y Literaturas Hispánicas; informes de trayectoria escolar; informe “Exámenes de diagnóstico de conocimientos. Resultados de alumnos que ingresan a nivel licenciatura”; *curriculum vitae* de los académicos; informes de evaluación docente; carga horaria; programas reales de las asignaturas; relación de investigaciones; relación de convenios de colaboración; y archivos de la LLLH que documenten problemas de gestión.

Las fuentes para la realización de este diagnóstico se hallaban en diferentes departamentos de la Facultad y no era posible contar con ellas de una sola vez, de manera que la Comisión se dio a la tarea de reunir y consultar la información necesaria.; que en muchas ocasiones no existía la información necesaria, y en otras la información disponible no estaba actualizada. La coordinación guardaba pocos documentos de épocas anteriores, y no había nada parecido a un archivo que diera cuenta de la historia de la LLLH.

Para la elaboración del presente diagnóstico se realizaron dos encuestas: una para profesores y otra para estudiantes. La primera encuesta fue elaborada por la profesora Ana Aguilar Guevara y la estudiante Grecia Isabel Benítez González, en calidad de prestadora de servicio social. El borrador de la misma fue enriquecido con las sugerencias de la Comisión Revisora del Plan de Estudios. Se obtuvieron 82 respuestas por parte de la planta docente de la carrera.

La segunda encuesta fue realizada por la DEE de acuerdo a las necesidades planteadas por los miembros de la Comisión. Se obtuvieron 701 respuestas de los 1060 alumnos de los semestres 1°, 3°, 5° y 7° del ciclo 2017-1. Esta información también se completó con el *Seguimiento de egresados 2001-2010*, documento de la DEE que se basa en 136 respuestas de 573 egresados; también aprovechamos algunos otros datos de los documentos propuestos por la PGEPE.

Asimismo, la Comisión recopiló un primer estado de la cuestión en torno de las investigaciones sobre la historia de la LLLH, su relación con las corrientes de enseñanza de lengua y literatura en el mundo y con la historia de la UNAM. El Dr. Rafael Mondragón presentó avances de su investigación sobre la historia de las LLLH, en dicha investigación inédita se aprovecharon los acercamientos pioneros realizados por Cristina Barros Valero sobre la historia de la LLLH, y se ha seguido la trayectoria de la carrera enmarcándola en las historias de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (FFyL) elaboradas por Beatriz Ruiz Gaytán y Libertad Menéndez. Para contextualizar la orientación pedagógica de la LLLH se han aprovechado las reflexiones sobre la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura en América Latina y el mundo elaboradas por Gustavo Bombini y Valeria Sardi, y se han tomado en cuenta los testimonios históricos de diferentes profesores recogidos por Barros Valero en el momento de la preparación de su tesis de maestría.

El acercamiento realizado en el presente diagnóstico tiene un carácter provisional, pues el trabajo con dichas fuentes e instrumentos demuestra la necesidad de emprender labores de investigación educativa de mayor calado para iluminar aspectos de la LLLH que aún son poco conocidos.

Estructura del documento

El presente diagnóstico sigue la estructura propuesta por la PGEPE, y reproduce sus 44 preguntas en las ocho secciones presentes originalmente en dicho documento. Transcribimos las preguntas en su redacción original y conservamos dicha estructura a pesar de que algunas preguntas repetían información, y que, en algunos casos, se reúnen

muchas preguntas en una sola. Hemos hecho uso de referencias cruzadas con el objeto de no repetir información.

En el momento de incorporar información de documentos y encuestas, hemos preferido la reproducción literal de fragmentos del documento por medio de citas extensas. Los resultados de las encuestas de profesores se presentan en gráficas de color morado; los de la encuestas de alumnos lo hacen en color azul.

Las gráficas están señaladas con número arábigos y las tablas con letras minúsculas. Algunas de ellas fueron diseñadas a partir de los resultados de las dos encuestas; otras son reproducción literal de información ofrecida por la DEE; otras fueron diseñadas por la Comisión y la Coordinación a partir de las fuentes especificadas en cada caso.

Cada sección del presente documento es introducida por una introducción que describe los contenidos a presentarse, y una conclusión que sistematiza los resultados.

En el momento de hacer referencias cruzadas a distintos lugares del documento, indicaremos el número de pregunta en donde se ubica el contenido y señalaremos la referencia cruzada con letra negrita. El índice general del presente documento incluye una ubicación de contenidos por pregunta con el objeto de facilitar la ubicación de estas referencias cruzadas.

I. DESCRIPCIÓN DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

Introducción

La presente sección está compuesta por siete preguntas, las cuales tienen como propósito mostrar una descripción general del plan de estudios de 1999, de su conformación, de los recursos educativos propuestos, del perfil de ingreso, de las características principales de la planta académica, de la gestión académico-administrativa y de la infraestructura en general. Para su resolución, la PGEPE sugiere revisar los programas de estudio vigentes, el perfil de alumnos de primer ingreso, las estadísticas vigentes y planos de la facultad. Mucha de la información que a continuación se presentará fue obtenida de algunos de estos documentos. Ella fundamenta el análisis crítico desarrollado en las **secciones III, V y VI** del presente diagnóstico.

1. ¿En qué fecha se aprobó el plan de estudios vigente? ¿Cómo se concibieron los Estudios en Lengua y Literaturas Hispánicas? ¿Qué orientaciones pedagógicas fundamentaron en su momento la propuesta curricular?

Concepción de la disciplina y fundamentación del plan de 1999

A continuación citamos en extenso el documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999 admitido por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras:

En abril de 1997 se reunieron en Oaxtepec, Morelos el pleno de académicos y conjuntamente con la comisión revisora y con una representación estudiantil generó los primeros acuerdos, los cuales han sido respetados por trabajos los ulteriores. Sin embargo, debido a múltiples razones (años sabáticos, comisiones, renunciaciones), la comisión original fue sustituida por otra, con excepción de uno de los miembros de la comisión original, que fungió como memoria a lo largo del proceso.¹

¹ Documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999, vol. 1, p. 5.

Asimismo, el documento citado expone de la siguiente manera la concepción de la disciplina:

Por lo que respecta a la conceptualización de la disciplina, conviene señalar que históricamente la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas ha girado en torno a dos ejes fundamentales: el estudio de la lengua y el de las literaturas hispánicas.

La vinculación entre estas dos grandes áreas temáticas tiene como fundamento consideraciones relativas a los campos disciplinarios que se integran en el plan de estudios y consideraciones de índole pragmática, relativas a la actividad profesional que se perfila para sus egresados, como se observará en el documento. Para entender la vinculación entre lengua y literatura bastaría reconocer a la literatura como la expresión más acabada de la lengua. Junto con ello, históricamente se ha establecido un diálogo fecundo entre los estudios lingüísticos y los estudios que abordan el fenómeno literario. Este diálogo se ha manifestado en teorías del análisis literario de índole diversa, pero tiene un sentido más profundo que la aplicación de un método específico y se encuentra abierto a nuevas interpretaciones, procesos interactivos y propuestas teóricas.

El reconocimiento de estos vínculos e interrelaciones ha sido tradicional en la constitución y ejercicio de los planes de estudio sucesivos que ha presentado la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y sus versiones antecedentes. Con énfasis y atención cambiante los estudios de lengua y literatura se han hermanado desde antiguo, y en nuestra concepción actual continúan siendo los dos grandes campos disciplinarios que constituyen nuestra propuesta.

En forma paralela, tradicionalmente se han manejado tres líneas curriculares independientes para las tres zonas geográficas de las literaturas hispánicas: mexicana, española e iberoamericana.²

Como puede verse, el plan de estudios de 1999 concibe los estudios en Lengua y Literaturas Hispánicas a partir de un diálogo entre los estudios lingüísticos y los estudios literarios cuya historia es puesta en relación con la historia de los distintos planes de estudios de la LLLH, que abordaremos a continuación. Dicha historia permite entender que las diferentes maneras en que se ha entendido el diálogo entre lengua y literaturas enmarcan a la carrera en una perspectiva filológica, que concibe el estudio de la lengua y sus productos como condición de posibilidad para realizar un análisis de la sociedad, la historia y la cultura. El plan de 1999 además hereda una visión de “la literatura como expresión más acabada de la lengua” que es enormemente problemática, y que analizaremos con más cuidado en otra sección del presente diagnóstico (**pregunta 9**).

² *Ibid.*, p. 6.

Como podrá leerse en la siguiente, el plan de estudios de 1999 recuerda que la LLLH es una de las más antiguas de la UNAM, y ubica sus antecedentes en la Colonia. En el momento de fundamentar el diseño del plan de estudios, el documento explica que dicha antigüedad puede entenderse a partir de la función social que cumple dicha licenciatura en el contexto mexicano: a través de ella, la Universidad se hace cargo de un compromiso contraído con la sociedad mexicana “preservando el estudio y el cultivo de nuestra lengua nacional, que es la base de nuestra identidad y a la vez lo que nos une con todos los pueblos hispanohablantes” (esta concepción de “lengua nacional”, heredada de los planteamientos fundacionales de la LLLH en 1944, es enormemente problemática tanto desde el punto de vista jurídico como desde el punto de vista conceptual, y será analizada en la **pregunta 9**):

2.1.1. Aspecto social

La formación de licenciados en Lengua y Literaturas Hispánicas responde a la necesidad de fomentar el estudio de nuestra lengua y de sus expresiones literarias, y por ello también, a la necesidad de mantener una conciencia histórica de sus cambios, de su especificidad y de su valor universal, dado el amplio número de sus hablantes y la importancia cultural que éstos representan.

El estudio de las letras hispánicas que ofrece la UNAM tiene una gran tradición que se remonta a los tiempos de la Colonia y que siempre ha sido parte fundamental de la estructura académica de la Facultad de Filosofía y Letras. La formación de licenciados en Lengua y Literaturas Hispánicas responde así, ante todo, al compromiso de la Universidad de servir a la sociedad preservando el estudio y el cultivo de nuestra lengua nacional, que es la base de nuestra identidad y a la vez lo que nos une con todos los pueblos hispanohablantes. Para este fin la Universidad forma profesores de enseñanza media superior y superior e investigadores en los campos de la lingüística y los estudios literarios primordialmente; también ofrece una formación integral que permite a los egresados de esta licenciatura preservar, defender y aquilatar el enorme valor de la lengua española y de sus manifestaciones literarias, cualquiera que sea el ámbito de actividad profesional en el que se desempeñen: la docencia, la investigación, la crítica o la creación literaria, el periodismo, la producción editorial, la locución o radiolocución, así como el trabajo en medios de comunicación masiva.

De este modo, la función social del profesional de las Letras Hispánicas consiste en estudiar de modo integral la estructura, transformación histórica y reproducción social de la lengua española, así como en estudiar e interpretar, desde diversas perspectivas teóricas y literarias, la evolución histórica de las literaturas hispánicas (española, iberoamericana y mexicana), para transmitir su valor cultural y contribuir así, tanto en la docencia como en la investigación y la difusión, al desarrollo del medio fundamental de expresión de nuestra sociedad.³

³ *Ibid.*, p. 7.

Éste es el aspecto social que fundamenta el diseño del plan de estudios de 1999 y define su orientación básica, orientación complementada a partir de una revisión del campo laboral y de práctica profesional de la LLLH en 1999, y con una comparación con un conjunto de planes de estudio similares nacionales y extranjeros:

2.1.2. Campo laboral y práctica profesional

Los campos de acción profesional que cubren nuestros egresados se definen en tres áreas fundamentales: docencia, investigación y crítica textual, así como trabajos diversos relacionados con la producción y difusión de la cultura. Más puntualmente, la práctica docente de nuestros egresados se ha orientado a cubrir las asignaturas de lengua y literatura de la enseñanza media, media superior y superior. En este nivel tienen la enorme responsabilidad de enseñar a leer, comprender y redactar textos. Por otra parte, nuestros egresados han accedido en forma creciente al campo de la producción editorial, en sus variadas ramas. La formación para la investigación, la crítica textual y la creación literaria es objeto fundamental de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas.

2.1.3. Aspecto institucional

Para ubicar nuestra carrera en el contexto nacional e internacional, se comparó nuestro plan de estudios con el de la ENEP Acatlán, con el de la Universidad Veracruzana, con el de la Universidad de Guadalajara, con el de la Universidad de Buenos Aires, la de São Paulo y la Complutense de Madrid.⁴

Contextualización de dicha fundamentación en el marco de la historia de la LLLH

Los párrafos recién transcritos deben complementarse con la información recabada por Cristina Barros Valero en su libro de 1978 *La carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. Una contribución a su análisis*, que ofrece datos importantes sobre la historia de la carrera y la concepción disciplinar de la misma. Ellos permiten entender que, efectivamente, la función social de la LLLH ha fundamentado el diseño de los planes de esta carrera a lo largo de todo el siglo XX, pero que la historia de la carrera es parte de un rico debate respecto de qué debemos entender por “nuestra identidad”, cuál es nuestra “lengua nacional” y cómo debemos preservarla, y qué significa considerar que el español es la seña de identidad “que nos une con todos los pueblos hispanohablantes”, expresiones todas ellas que provienen del plan de 1999 de la LLLH.

⁴ *Idem.*

En el apéndice II al libro citado, Cristina Barros Valero transcribe la totalidad de planes de estudio de la LLLH, que comprenden los siguientes documentos: el plan de estudios de 1924, en donde la carrera aparece bajo la forma de la Subsección de Letras (Especialización de estudios de letras) de la Escuela de Altos Estudios, que otorgaba el grado de Profesor y Maestro Universitario; la aparición formal de la carrera como Maestría en Lengua y Literatura Españolas y Literatura Iberoamericana (1944); la revisión en que la carrera asume el nombre de Maestría en Lengua y Literatura Española (ca. 1960); la transformación de la misma en Licenciatura en Lengua y Literaturas Españolas (ca. 1963); el plan de estudios 1967-1972, sin indicación de nombre de carrera; y el plan de estudios 1972, en el que la carrera finalmente toma el nombre de Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, que mantiene hasta el día de hoy.⁵ En 1983 se aprobó un último plan que es el antecedente del de 1999, y que nosotros conocemos a partir del análisis realizado del mismo en el documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999 que hemos citado arriba.

Estos cambios de nombre dan una primera idea de los debates intelectuales al interior de la comunidad académica que ha dado soporte a la LLLH, de los intentos de conceptualizar el campo disciplinar y la búsqueda de abrirlo a una realidad más allá de la lengua y literatura de España, búsqueda presente desde el plan de estudios de 1924 pero sólo asumido explícitamente, aunque con cierta vacilación, en 1972, a través del cambio de nombre de la carrera. En este sentido, podemos decir que la búsqueda por cumplir la función social encargada a los estudiosos de la lengua y la literatura puede entenderse como un movimiento de ida y vuelta, que va de las Letras a secas a la Literatura Española e Iberoamericana, que luego se reduce a la Lengua y Literatura Española, y finalmente se amplía a la Lengua y Literaturas Hispánicas.


Asimismo, hay en este cambio de nombres indicios de un debate que, a la fecha, no ha alcanzado solución satisfactoria en la LLLH: la sustitución de la palabra “Maestría” por la palabra “Licenciatura”, ocurrida en 1963 como resultado de las gestiones de Francisco Larroyo iniciadas en 1960, tuvo como objeto señalar que la función de la carrera era formar, ante todo investigadores, y no profesores de nivel básico, medio o superior, como

⁵ Véase los documentos recopilados en Cristina Barros Valero, “Planes de estudio de la carrera” (Apéndice II), en *La carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. Una contribución a su análisis*, México, UNAM, 1978, pp. 136-165.

lo había venido haciendo tradicionalmente. Dicho cambio acabó con las materias de pedagogía que llevaban los estudiantes; sin embargo, ya desde esas épocas muchas voces señalarán que separar docencia e investigación en el contexto de la LLLH no corresponde a la identidad de los profesionistas, pues la mayoría termina trabajando como maestros, y la enseñanza es el lugar en donde los hispanistas cumplen con la función social que fundamenta la carrera. Ya se vio en los párrafos de arriba que el plan de 1999 reivindica como central la actividad docente de los hispanistas, incluso si –como veremos abajo- el plan de 1999 hereda las transformaciones curriculares de ca. 1963 y de los planes sucesivos, y por ello no ofrece la formación necesaria para realizar dicha actividad.

De la lectura de los planes recuperados por Barros Valero se desprende una conclusión adicional: la estructura del plan de estudios de 1999 sigue, en lo fundamental, las líneas introducidas por el plan de estudios de 1944, que crea los campos que luego serán refinados en las reformas de ca. 1960 y ca. 1963. Desde entonces, lo que se verá es una ampliación de materias que se van sumando a una estructura que se mantiene más o menos igual: podría decirse que con ello aumenta la carga de trabajo de los estudiantes (con lo cual la carrera se vuelve más difícil de terminar), pero se mantiene la concepción disciplinar que está implícita en la estructura del plan.

A continuación presentamos una síntesis de dicha transformación por medio de una confrontación de las materias presentes en los planes de 1924 y 1944 (gráfico 1), así como un seguimiento de la conformación de los campos en los planes de 1944, ca. 1960 y ca. 1963 que sigue la conformación de los llamados “Cursos generales” (gráfico 2), los llamados “Cursos monográficos”, en donde se decidió la identidad fundamental de la LLLH (gráfico 3) y las materias complementarias, aparecidas a partir de ca. 1960 (gráfico 4).

<p>Plan de 1924</p> <p>Perfeccionamiento de lengua castellana, 1er. año. Lengua y literatura castelalanas, 2º año. Literatura española e hispano-americana en los siglo XVI, XVII y XVIII. Literatura española e hispano-americana en los siglo XIX y XX.</p>	 <p>Campos disciplinares fortalecidos en 1944</p>	<p>Plan de 1944</p> <p>Español superior. Fonética española. Gramática histórica. Introducción a la literatura castellana. Literatura medieval castellana (curso monográfico).</p>
---	--	--


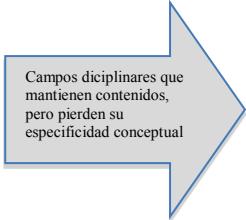
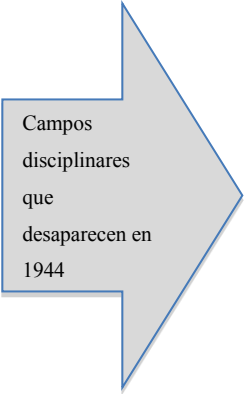
		<p>Literatura de los Siglos de Oro. La Historia en los siglos XVI y XVII (curso monográfico).</p> <p>Las novelas ejemplares de Cervantes.</p> <p>Literatura iberoamericana.</p> <p>Literatura mexicana.</p> <p>La poesía española y la mexicana en el siglo XIX.</p>
<p>Perfeccionamiento de lengua francesa, 1er. año.</p> <p>Perfeccionamiento de lengua francesa, 2º año.</p> <p>Perfeccionamiento de lengua inglesa.</p> <p>Literatura inglesa.</p> <p>Lengua y literatura alemanas (curso libre), 1er. año.</p> <p>Lengua y literatura alemanas (curso libre), 2º. año.</p> <p>Lengua y literatura italianas (curso libre), 1er. año.</p> <p>Lengua y literatura italianas (curso libre), 2º. año.</p>	 <p>Campos disciplinares debilitados en 1944</p>	<p>Literatura moderna.</p>
<p>Literatura comparada. (La literatura dramática).</p> <p>Literatura comparada. Curso libre sobre la literatura castellana en la Edad Media.</p>	 <p>Campos disciplinares que mantienen contenidos, pero pierden su especificidad conceptual</p>	<p>Literatura mexicana (curso monográfico).</p> <p>El teatro en México.</p> <p>Estética de la lengua castellana (curso monográfico).</p>
<p>Lengua y literatura griega, 1er. año</p> <p>Lengua y literatura griega, 2º. año</p> <p>Lengua y literatura latinas, 1er. año.</p> <p>Lengua y literatura latinas, 2º. año.</p> <p><i>Filología especialmente relativa a la lengua castellana y a las lenguas indígenas de México</i></p> <p>Iniciación filológica histórica y métodos de la filología romance (primer semestre).</p> <p>Métodos de lingüística general, aplicados al estudio de las lenguas indígenas de México.</p> <p>Literatura general y sus métodos. La literatura oral en las lenguas indígenas y en la española de México. Estudios comparativos y psicología del folclor. Análisis lingüístico de textos mexicanos.</p> <p>Fonética general aplicada (al español, al inglés, al francés, al alemán y a las lenguas indígenas de México).</p>	 <p>Campos disciplinares que desaparecen en 1944</p>	

Gráfico 1

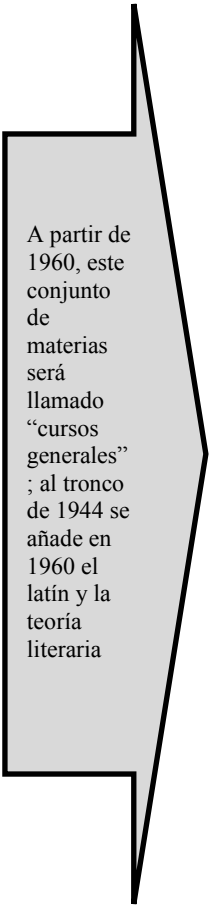
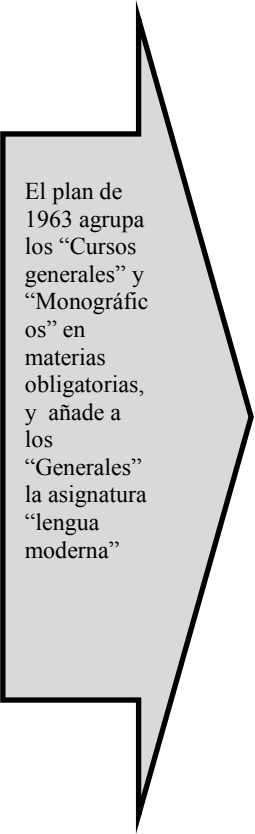
<p>Plan de 1944</p> <p>Español superior. Fonética española. Gramática histórica. Introducción a la literatura castellana.</p>	 <p>A partir de 1960, este conjunto de materias será llamado “cursos generales”; al tronco de 1944 se añade en 1960 el latín y la teoría literaria</p>	<p>Plan ca. 1960</p> <p><i>A. CURSOS GENERALES</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Latín. 2. Curso superior de español. 3. Iniciación a las investigaciones literarias. 4. Fonética de la lengua española. 5. Gramática histórica. 6. Corrientes principales de la literatura española. 7. Teoría literaria. 	 <p>El plan de 1963 agrupa los “Cursos generales” y “Monográficos” en materias obligatorias, y añade a los “Generales” la asignatura “lengua moderna”</p>	<p>Plan ca. 1963</p> <p>MATERIAS OBLIGATORIAS</p> <p><i>A. GENERALES</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Latín. 2. Curso superior de español. 3. Iniciación a las investigaciones literarias. 4. Fonética de la lengua española. 5. Gramática histórica. 6. Teoría literaria. 7. Lengua moderna.
--	--	--	--	--

Gráfico 2

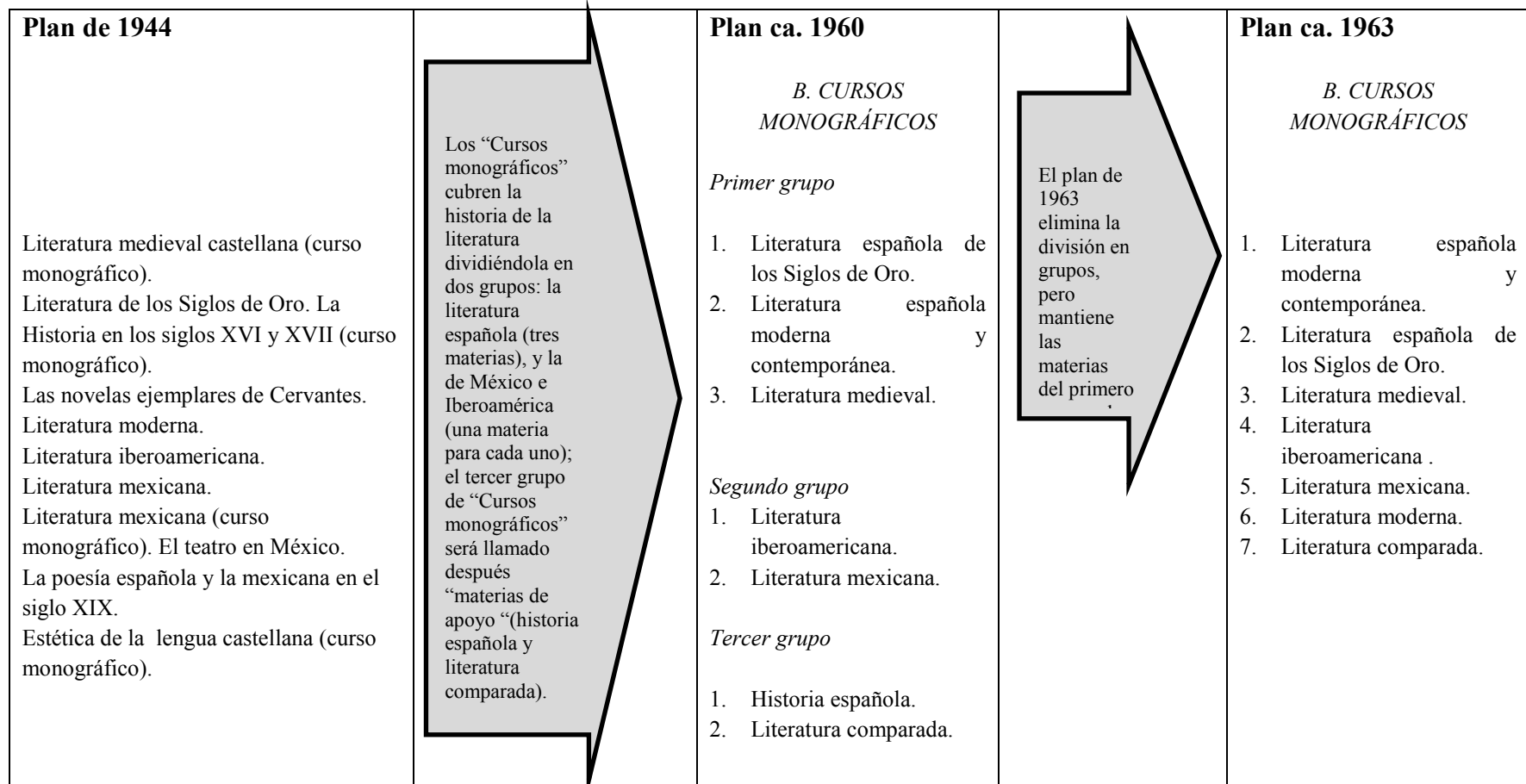


Gráfico 3

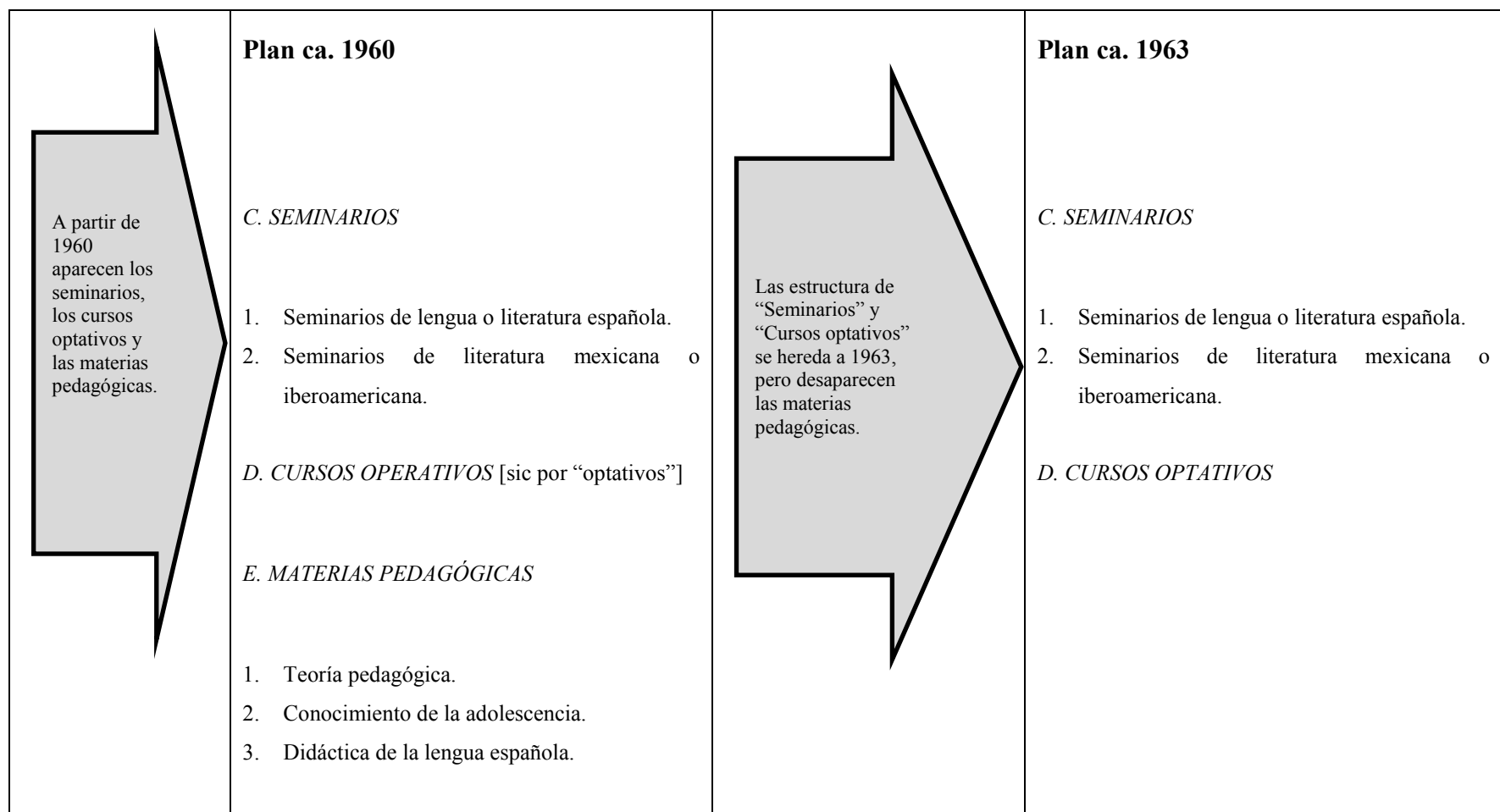


Gráfico 4

Taller de la literatura 1 (Currículo general)	Literatura mexicana 1 (Prehispánica)	Literatura española 1 Medieval	Iniciación a la investigación 1	Historia de la cultura en España y América 1	Latín 1	Introducción a la lingüística 1	
4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	6 Cr 4 Hr	6 Cr 3 Hr	
Taller de la literatura 2 (Currículo general)	Literatura mexicana 2	Literatura española 2 (Medieval)	Iniciación a la investigación 2	Historia de la cultura en España y América 2	Latín 2	Introducción a la lingüística 1	
4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	6 Cr 4 Hr	6 Cr 3 Hr	
Taller de la literatura 3	Literatura mexicana 3 (Nahuatl)	Literatura española 3 (Siglos XV-XVI)	Literatura Iberoamericana 1	Introducción a la filosofía 1	Latín 3	Español 1	Lexicología y semántica 1
4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	8 Cr 4 Hr	4 Cr 2 Hr
Taller de la literatura 4	Literatura mexicana 4 (Nahuatl)	Literatura española 4 (Siglos XV-XVI)	Literatura Iberoamericana 2	Introducción a la filosofía 2	Latín 4	Español 2	Lexicología y semántica 2
4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	6 Cr 3 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	8 Cr 4 Hr	4 Cr 2 Hr
Taller de la literatura 5	Literatura mexicana 5 (Siglo XIX)	Literatura española 5 (Siglos XV-XVI)	Literatura Iberoamericana 3	Optativa	Fonética y Fonología 1	Español 3	Optativa
4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr
Taller de la literatura 6	Literatura mexicana 6 (Siglo XIX)	Literatura española 6 (Siglos XV-XVI)	Literatura Iberoamericana 4	Optativa	Fonética y Fonología 2	Español 4	Optativa
4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr
Seminario de Investigación 1	Literatura mexicana 7 (Siglo XX)	Literatura española 7	Literatura Iberoamericana 5	Lingüística 1	Filología hispánica 1	Español 5	Optativa
6 Cr 3 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr
Seminario de Investigación 2	Literatura mexicana 8 (Siglo XX)	Literatura mexicana 9	Optativa	Lingüística 2	Filología hispánica 2	Optativa	Optativa
6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr	6 Cr 3 Hr	4 Cr 2 Hr	4 Cr 2 Hr

Gráfico 5.

Una interpretación somera de los cuadros antedichos permite señalar, a grandes rasgos, la constitución de las áreas de la LLLH, e iluminar de modo sumario algunas fortalezas, debilidades y puntos problemáticos de la carrera:

1. La gran transformación de 1944, continuada en los años sucesivos, consiste en una aplicación rigurosa de la perspectiva filológica de la Escuela de Madrid dirigida por Ramón Menéndez Pidal. En la capacidad de formar a cabalidad en esta perspectiva reside una gran fortaleza de la LLLH.
 - a. Los campos fortalecidos en 1944 implican, desde el punto de vista lingüístico, una visión sustentada en la gramática histórica, que contemplan el estudio morfosintáctico del español, la fonética y la gramática histórica (a esta materia después se le llamaría Filología). En el plan de 1967 dicha perspectiva es fortalecida con la entrada de una materia de Lexicología y semántica. En el plan de 1972 aparece además una materia de Introducción a la lingüística general y una más de Lingüística española e hispanoamericana. El plan de 1999 multiplica las materias: ofrece dos materias semestrales de Introducción a la lingüística, dos materias semestrales de Fonética y fonología, dos materias semestrales de Lexicología y semántica, dos materias semestrales de Filología, cuatro materias semestrales de Español y dos materias semestrales de Lingüística.
 - b. Desde el punto de vista literario, la gran transformación de 1944 también sigue la perspectiva de la Escuela de Madrid, manifiesta ante todo en una visión positivista e historicista del estudio de la literatura, que entiende dicho estudio en términos del seguimiento de una historia literaria ordenada linealmente desde el pasado hacia el futuro, según los criterios propuestos en la segunda mitad del siglo XIX por Ferdinand Brunetière. Los lectores de la obra de Menéndez Pidal recordarán que a través de dicha historia se proponía estudiar el desarrollo del espíritu español, que se convierte en espíritu hispánico conforme el mismo se va expandiendo por el llamado Nuevo Continente. De esa manera se estructura el primer grupo de materias dedicadas a la literatura: de la literatura medieval castellana a la literatura de

los Siglos de Oro, a Cervantes. Hay apenas una materia dedicada a la literatura iberoamericana, y otra a la literatura mexicana. Las revisiones posteriores a ca. 1963 extenderán el modelo hacia la Literatura española moderna y contemporánea (dos materias semestrales en 1983, a las que se añaden dos materias semestrales de Corrientes generales de las literaturas hispánicas, dos materias semestrales de Literatura española medieval y dos materias semestrales de Literatura española de los Siglos de Oro, con lo que el área se queda con ocho materias), y luego añadirán una optativa de área más en 1999, al mismo tiempo que Corrientes generales de las literaturas hispánicas pasa a formar parte del conjunto de materias de Teoría literaria.

c. Las revisiones posteriores a ca. 1963 también llevarán dicho modelo historicista y positivista a las literaturas mexicana e iberoamericana: a partir de 1972, ambas áreas de conocimiento replicarán su ordenamiento cronológico, e incrementarán su número de horas y cantidad de materias. En este sentido, se fortalece el área de literatura mexicana, y aunque sigue siendo menor, también el de literatura iberoamericana. El resultado es mayor número de asignaturas: en 1983 hay ya ocho materias de literatura mexicana, que se corresponden con los 8 semestres que dura la carrera; y cuatro de literatura iberoamericana; la tendencia a incrementar continuó en 1999 con nueve materias semestrales de literatura mexicana, y cinco de literatura iberoamericana.

2. El plan de 1924 implicaba una visión cosmopolita, que contemplaba el estudio de las literaturas modernas europeas, de las lenguas clásicas, de los métodos de la llamada “literatura comparada” (y el diálogo con el teatro a partir del paradigma, entonces dominante, de la “literatura dramática”), y, de manera importante, destinaba parte fundamental de su carga crediticia a la formación en la “filología especialmente relativa a la lengua castellana y a las lenguas indígenas de México”. La adopción del modelo de la Escuela de Madrid tuvo como contrapartida el debilitamiento o la desaparición de todas estas perspectivas, que sin embargo se mantienen como parte de la identidad de la LLLH, pues han regresado en repetidas

ocasiones bajo la forma de grupos intelectuales, programas de materia y proyectos de investigación.

- a. De manera somera puede decirse que en el conjunto de materias sobre las lenguas y literaturas de Europa está el antecedente de la actual carrera de Letras Modernas.⁶
- b. También puede señalarse que la evolución del plan muestra un continuo ir y regresar del latín, que finalmente se vuelve parte fundamental de la LLLH en el plan de 1972, que ofrece dos materias semestrales de latín (la segunda de ellas, dedicada a la cultura latina). En el plan de 1983, dichas dos materias semestrales se convierten en cuatro.
- c. La materia de Teoría literaria aparece por primera vez en 1960, cuando vuelve a impartirse Literatura comparada, presente en 1924 y desaparecida en 1944); en 1972 se incorpora al Plan Literatura y sociedad; en 1983, Teoría literaria da pie a dos materias semestrales, igual que Literatura y sociedad; en 1999 se decide reorganizar las dos materias semestrales de Teoría literaria, Literatura y sociedad y Corrientes generales de las literaturas hispánicas (que en 1983 formaban parte inicial del grupo de materias de literatura española) en un conjunto de seis materias semestrales de teoría literaria.
- d. Asimismo, en el plan de 1924 el conjunto de materias comprendidas en el ramo de “filología especialmente relativa a la lengua castellana y a las lenguas indígenas de México” fue responsabilidad del lingüista Pablo González Casanova, padre del intelectual del mismo nombre que terminaría

⁶ Como señaló Libertad Menéndez en su tesis doctoral sobre la historia de la FFyL, nuestro Colegio conforma la matriz del surgimiento de los Colegios de Letras Modernas y Letras Clásicas. Entre 1938 y 1939, la FFyL se reestructuró: se formó la Facultad de Ciencias, que se independizó de la FFyL, y se modificaron todos los planes y programas de la FFyL. Así aparecieron los programas de Letras Clásicas y Letras Modernas, independientes del de Letras Castellanas. Entre 1970 y 1972 ocurrió una nueva reestructuración de la FFyL, con la cual estos tres programas dieron origen a tres colegios diferentes. Por ello se explica que el programa de 1944 elimine las materias que pasarían a Letras Clásicas y Letras Modernas, aunque –como veremos abajo– algunas de las materias de Letras Clásicas después regresen a la LLLH. Ello depende de una concepción de la disciplina propia de la LLLH, en donde se ha insistido siempre en las raíces grecolatinas del espíritu hispánico (en otras tradiciones, como la argentina, el énfasis ha estado más bien en la dimensión cosmopolita de las literaturas estudiadas, con lo que la literatura hispánica se estudia de manera estrecha a la literatura europea moderna; por otro lado, en la peruana se hace un énfasis importante en la dimensión intercultural interna a la tradición peruana y americana, con lo que dichas literaturas se estudian en relación con la tradición oral, las lenguas indígenas y herramientas derivadas de la antropología).

siendo rector de la Universidad. Este lingüista propone que el centro de la carrera debe estar en la adopción de los métodos de la filología romance y su reelaboración para que el filólogo se haga cargo del cuidado, estudio e interpretación de las lenguas y literaturas de su país: ello significa una ampliación del concepto de “literatura”, presente en la definición de “literatura general” propuesta por González Casanova, por la que se invita al filólogo en formación a aprender métodos antropológicos para el estudio de la tradición oral, lo mismo que a absorber perspectivas usuales para el tratamiento de las llamadas “literaturas ilustradas” de expresión escrita. Al mismo tiempo, ello lleva a equilibrar la atención prestada a la tradición hispánica con un estudio comparativo de las lenguas indígenas de México, con lo cual la “identidad de nuestro país” a la que se refiere el plan de 1999 es pensada en términos interculturales y plurilingües. Sin recusar la importancia que tiene la tradición española, se niega que ella pueda ser explicación única de la identidad construida en México y América. La desaparición de dicha perspectiva en la LLLH ayudó a fortalecer la visión monolingüe de “lengua nacional” mencionada en el documento de 1999, que ya hemos señalado como problemática. Esta visión comienza a regresar en 1967, cuando se proponen materias de Lengua náhuatl, Influencia de las lenguas americanas en el español, Estructura de la lengua maya, Lingüística indoamericana, Literatura prehispánica y un seminario de Interferencias entre el náhuatl y el español. Todas estas orientaciones desaparecen de nuevo en 1972. Sin embargo, a partir del plan de 1983 Literatura mexicana 1 y 2 está dedicada a la literatura prehispánica. A la vista de dichos cambios, puede afirmarse que la dimensión intercultural de “nuestra identidad” y “nuestra cultura” sigue siendo un problema a debatir en el contexto de la concepción disciplinar de la LLLH.

3. Las materias que ofrecen formación metodológica exhiben un crecimiento lento y errático en la historia de la LLLH.
 - a. En ca. 1960 aparece la Historia española, que luego se convertirá en Historia de la cultura hispánica (1967), y luego en Historia de la cultura en España y

América (1972), sin que estos cambios de nombre supongan uno de contenidos allí enseñados, que siguen siendo los de una historia de España adaptada de los manuales de Menéndez Pidal, los textos de Rafael de Altamira y Menéndez y Pelayo y, de manera muy reducida, un acercamiento a América a través de las obras de Mariano Picón Salas y Pedro Henríquez Ureña.⁷ En 1983 la materia da origen a dos materias semestrales.

- b. En ca. 1960 aparece una Iniciación a las Investigaciones Literarias, a la que desde entonces se le ha dado la difícil tarea de enseñar, al mismo tiempo, a investigar, a redactar, a leer y a escribir. En 1983 la materia da origen a dos materias semestrales.
 - c. En 1967 se añade a este conjunto de materias una Introducción a la Filosofía. En 1983 la materia da origen a dos materias semestrales.
4. Como ya adelantamos, la perspectiva del Plan se aleja de las tareas docentes a partir de ca. 1963, cuando se eliminan las materias dedicadas a la pedagogía general, el conocimiento de la adolescencia y la pedagogía del área. En la **pregunta 2** señalaremos también que, al menos desde 1999, la concepción disciplinar de la LLLH asume que los conocimientos propios de la disciplina son únicamente teóricos, con lo que desaparece la posibilidad de materias que impliquen prácticas de campo, fundamentales en la formación de profesores de lengua y literatura en los planes de estudio similares al nuestro en el resto del mundo.

Comentaremos con mayor detalle el sentido de estos cambios en momentos posteriores del presente diagnóstico. Podemos adelantar que, respecto de su antecesor de 1983, el documento de aprobación del Plan de estudios de 1999 se presenta explícitamente como una propuesta que “no se plantea un cambio drástico en la estructura curricular ni en los contenidos de los programas”; sólo “se redefinen las características de las asignaturas que constituyen el plan, se agregan algunas materias y se abre la gama de cursos optativos, tanto de áreas como abiertos, en función de las necesidades derivadas del campo laboral”.⁸ A la luz de los señalamientos de arriba, puede verse que, en realidad, el plan de 1999 no

⁷ Véase la descripción del programa de 1967 en Barros Sierra, *op. cit.*, p. 144.

⁸ Documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999, vol. I, p. 11.

sólo no plantea cambios radicales en la concepción de la disciplina respecto de la concepción de 1983, sino que tampoco lo hace respecto de la concepción de 1944.

Perspectiva pedagógica del plan de 1999

Un problema grave del plan de estudios de 1999 está en la ausencia de una perspectiva pedagógica que lo fundamente. Cristina Barros Valero dedicó importantes páginas a este tema, y mostró que dicha ausencia era una marca de la identidad de la LLLH: ya en 1978 los alumnos señalaban que los profesores no sabían dar clases; que se plegaban al modelo tradicional de cátedra en donde una persona expone sus conocimientos y los estudiantes participan de manera restringida en la generación del conocimiento. Se trata de una perspectiva más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje; más centrada en el profesor y los temas que expone que en los alumnos y sus procesos. Depende de una perspectiva memorística, que el pedagogo brasileño Paulo Freire calificó como “educación bancaria” por el supuesto de que el conocimiento es algo que existe en sí mismo en la cabeza del profesor, quien sólo debe depositarlo en la cabeza de alumnos que se asumen como entes pasivos, todo ello a pesar de las constantes referencias a la necesidad de formar una “capacidad crítica” en los estudiantes de LLLH, y a la asunción a lo largo de todo el plan de estudios de 1999 de que la crítica y la autonomía son rasgos fundamentales de la identidad de los hispanistas.⁹

La desaparición de materias pedagógicas a partir de ca. 1963, y el consiguiente aislamiento de la LLLH respecto de los grandes debates pedagógicos posteriores a 1968 sobre el modelo constructivista y la educación para la autonomía llevados a cabo en los CCH y otros espacios de educación media superior de la UNAM, probablemente son factores que contribuyeron a fortalecer dicha falta de reflexión sobre el modelo pedagógico de la LLLH. Una revisión somera de la evolución de los debates sobre la enseñanza de la literatura en la educación media superior llevados a cabo a partir de los años setenta

⁹ Explícitamente, el plan señala entre sus características principales su intención de “ratificar la importancia de la participación autogestiva del estudiante y de su actividad como lector fuera del aula” (*op. cit.*, p. 11). La **pregunta 27** recoge un conjunto importante de opiniones de profesores que dan cuenta acabada de cómo esta orientación pedagógica (no) está funcionando hoy; la **pregunta 35** recoge opiniones de docentes y estudiantes sobre la falta de actualización pedagógica de la planta docente, que contrasta con su alto grado de actualización en las materias de su interés.

muestra la preocupante ausencia de la LLLH en dichos debates, así como la preocupante falta de atención de los mismos en el contexto del plan de estudios de esta carrera. La LLLH ha estado ausente de la discusión sobre la conveniencia de adaptar el modelo comunicativo a la enseñanza de la literatura; no se ha posicionado públicamente sobre los cambios en la enseñanza de la literatura instrumentados por la Secretaría de Educación Pública a partir del periodo neoliberal. Y sin embargo, a contrapelo de esta falta de atención en el plan de estudios de la LLLH, puede señalarse que la comunidad de la LLLH sigue alimentando la tradición pedagógica que es constitutiva de la carrera: muchos de sus egresados han tenido una participación destacada en la confección de libros de texto gratuitos, y se han consagrado como didactas de excelencia en el campo de la lengua y la literatura. Recuperar dicha tradición y valorar a sus integrantes será fundamental en el momento de plantear la manera en que la LLLH debe abrirse a la formación en enseñanza de lengua y literatura.

2. ¿Cuáles son las características principales del plan de estudios vigente: objetivos, perfil de ingreso y egreso, número de asignaturas, asignaturas obligatorias y optativas, organización curricular, ciclo básico y de concentración, relación teoría-práctica, áreas y especializaciones que ofrece?

Objetivos del plan de 1999

El documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999 admitido por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras señala un conjunto de objetivos generales del plan de estudios vigente, de los cuales se desprenden un conjunto de consideraciones sobre la organización curricular de la LLLH:

Los objetivos generales de la carrera consisten en formar a profesores y estudiosos en los campos de la lengua y las literaturas mexicana, iberoamericana y española; capacitar profesionales en la crítica literaria, así como en el análisis del lenguaje; difundir y estimular la creación literaria, y brindar a los estudiantes los elementos para enfrentar actividades relacionadas con el mercado laboral, como por ejemplo las técnicas editoriales.

Conforme a dichos objetivos se destacan los siguientes puntos:

- a) Para equilibrar el peso relativo de las áreas fundamentales de conocimiento y lograr una adecuada distribución en el *currículum* se aumentaron asignaturas 8 optativas de área (lingüística 1 y 2; español 5, española 7, mexicana 9, teoría 5 y 6, iberoamericana 5), se reubicaron otras, se ajustaron los contenidos de algunos programas y se modificaron las cargas de horario en beneficio de las áreas de lingüística, de literatura y de teoría de la literatura.
- b) Con el objeto de resolver el problema de falta de flexibilidad y estimular al estudiante a satisfacer sus intereses personales se abren asignaturas optativas de área y se estructuran las asignaturas optativas.
- c) Para ofrecer mayor nivel de interdisciplinariedad se reubicaron algunas asignaturas y se revisaron los contenidos de los programas, intentando explorar las posibles interrelaciones entre ellas.
- d) Con el fin de dar respuesta a los requerimientos del mercado laboral, además de la revisión de los contenidos de las asignaturas, al que ya se ha hecho mención, se ofrecen talleres que atienden a posibles salidas profesionales: taller de edición en tres modalidades (inicial, medio y avanzado); taller de guión y taller de ensayo.
- e) Para impulsar la investigación, además de la inclusión de seminarios de investigación, se establece que en cada curso se desarrollen actividades de investigación, búsqueda y sistematización de información, formulación de trabajos, etc.
- f) A fin de impulsar una mayor interacción entre profesores y estudiantes, se ha propuesto en los programas de estudio la diversificación y pluralidad de los procesos de evaluación.
- g) Para lograr que maestros y estudiantes sostengan relaciones más personales, se considera que la figura del consultor y la creación de las asignaturas optativas de área permitirán la conjunción de intereses y consecuentemente incidirán en forma benéfica en el contacto entre profesores y alumnos.¹⁰

Perfiles de ingreso y egreso

El Plan de estudios de 1999 carece de perfil de ingreso, esto tiene consecuencias importantes en cuanto al tipo de conocimientos previos que los alumnos requieren aprovechamiento de los alumnos y su posibilidad de titularse en tiempo y forma.

¹⁰ Documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999, vol. 1, p. 24.

El alumno que desee ingresar a esta licenciatura deberá contar con conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes

interés por los estudios lingüísticos y literarios, es decir, haber adquirido habilidades relacionadas con la lectura y escritura como fines en sí mismas: comprensión de lectura, capacidades de abstracción y síntesis, investigación documental, espíritu crítico, habilidades para interrelacionar conocimientos mediante el pensamiento analógico y crítico.

En el Plan de estudios de 1999 respecto al perfil de egreso se dice lo siguiente:

Conocimientos

Nuestros egresados deben contar con una sólida formación en los campos lingüístico y literario. Habrán de disponer asimismo de los elementos necesarios para efectuar análisis e interpretación de textos y para realizar investigaciones en torno a autores, obras, corrientes y movimientos literarios, y aspectos lingüísticos varios.

Habilidades

Las habilidades que implica lo expuesto giran en torno al desarrollo de la capacidad analítica, crítica y reflexiva; todas ellas se afinan a lo largo de la carrera al ir cubriendo los diversos contenidos de las asignaturas. Se reafirmará la condición natural del alumno en cuanto a su vocación por la cultura, imaginación y capacidad de reflexión que le permita no sólo ser transmisor sino también creador y promotor de la cultura.

Aptitudes

Los egresados desarrollan una aptitud esencial para la comunicación que aplicarán en su eventual práctica docente, en la investigación, en tareas editoriales o en cualquier otra labor profesional.

Actitudes

Los egresados manifiestan además una actitud de permanente interés por conocer e interpretar los fenómenos culturales, lingüísticos y literarios, que los conducen a un compromiso social, intelectual y ético, y al desarrollo de una vocación por recrear y difundir el conocimiento y su transmisión oral o escrita, a través de las diversas vertientes de su práctica profesional.

La estructura curricular propuesta se orienta, en su conjunto, a la adquisición de los conocimientos a los que se alude más arriba, así como al desarrollo de las habilidades, aptitudes y actitudes mencionadas, dirigidas hacia una profesionalización adecuada.¹¹

Estructura del plan de 1999

Con respecto a la estructura del Plan de 1999, el mismo documento dice lo siguiente:

El plan vigente tiene una duración de ocho semestres, constituidos los dos primeros por siete materias y los seis restantes, por ocho. La estructura del plan se divide en dos niveles de formación: uno básico, del primero al cuarto semestre, y uno de concentración, del quinto al octavo semestre.

La propuesta del plan incluye un total de 62 asignaturas de las cuales 43 son obligatorias y 19 presentan zonas de opción: dos seminarios de investigación, nueve optativas de área y ocho optativas libres.¹²

Relación entre teoría y práctica

Como puede verse en la siguiente cita, el plan de 1999 de la LLLH ofrece una formación predominantemente teórica, que nos parece estar entre sus principales problemas:

Por la naturaleza propia de las disciplinas que cultiva la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas existe un predominio de cursos teóricos. Los aspectos prácticos, como los ejercicios de investigación y de práctica docente, forman parte del *corpus* teórico de las asignaturas respectivas; de modo que no puede entenderse la práctica como una actividad independiente que se apoya en materiales y experiencias de un orden distinto al discurso teórico. Con base en esto, el número de créditos asignados a las materias tiene como referencia el valor correspondiente a las horas teóricas, según se establece en las disposiciones reglamentarias vigentes. Las actividades exclusivamente prácticas están comprendidas en los talleres extracurriculares que no tienen valor en créditos.¹³

¹¹ Documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999, vol. 1, p. 25.

¹² *Ibid.*, p. 26. Véase, en la misma página, la definición de asignaturas obligatorias, optativas de área, optativas y talleres, así como la descripción de los objetivos de cada tipo de asignaturas en las páginas 27-28.

¹³ Documento de aprobación del plan 1999, vol. 1, p. 26.

Más que derivarse de consideraciones de orden disciplinar, esta formación predominantemente teórica nos parece producto de la concepción pedagógica memorística que hemos señalado en la pregunta anterior.

Análisis cruzado de los elementos antedichos

De la lectura cruzada de los párrafos anteriores y su confrontación con los datos expuestos en la **pregunta 1** podemos señalar un conjunto de elementos que son pertinentes para el diagnóstico del plan de 1999 de la LLLH:

1. **La fundamentación del plan de 1999 no se corresponde plenamente con el perfil de egreso en el mismo plan.** En la sección de la fundamentación titulada “Aspecto social” se habla de la necesidad de ofrecer formación profesionalizante en “la docencia, la investigación, la crítica o la creación literaria, el periodismo, la producción editorial, la locución o radio locución, así como el trabajo en medios de comunicación masiva”, poniéndose además el énfasis en la docencia en los niveles medio superior y superior. De esta amplia lista, el perfil de egreso ~~sólo~~ recupera “la docencia, la investigación y la difusión”, con presencia de talleres de edición, creación y relacionados con medios. ~~el periodismo,~~ la producción editorial, el trabajo en medios de comunicación masiva y la creación.
2. Además, **el perfil de egreso no es coherente consigo mismo, pues las áreas señaladas en el perfil no se instrumentan adecuadamente en cuanto a los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que deberían conformar el mismo.** Las áreas de docencia y difusión señaladas en el perfil de egreso no se ven plenamente reflejadas en los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que deberían instrumentar dicho perfil: el área de conocimientos se centra en conocimientos vinculados con la investigación; las aptitudes hablan, en términos abstractos de “una aptitud esencial para la comunicación que aplicarán en su eventual práctica docente, en la investigación, en tareas editoriales o en cualquier otra labor profesional”, siendo éste el único momento en que se alude a los campos profesionales señalados en la fundamentación del plan.

3. A ello debe añadirse que, **desde el punto de vista pedagógico, el plan de 1999 es más preciso en el momento de especificar los conocimientos que instrumentan el perfil de egreso, pero poco claro en el momento de especificar las habilidades, aptitudes y actitudes de dicho perfil.** Ello es coherente con la orientación pedagógica del plan de 1999, que –como se señaló arriba- depende de una perspectiva memorística, de “educación bancaria”, en donde el acto educativo es reducido a la transmisión de conocimientos entendidos bajo la forma de “información”, y el proceso de enseñanza-aprendizaje está reducido a la memorización de los mismos. La construcción y ejercitación de habilidades, aptitudes y actitudes queda reducida a un asunto de buena fe por parte del profesor, sin que quede muy claro qué significa trabajar en dichos niveles, y cómo ellos se conectan con el nivel que parece realmente importante, que es el de la transmisión de conocimientos.
4. **Ello también explica que las habilidades, aptitudes y actitudes tengan una función “remedial” en el perfil de egreso del plan de 1999,** es decir, que se les pida a ellas que se hagan cargo de todo lo que el plan de 1999 no puede lograr en cuanto a la formación de los estudiantes.
5. Los desajustes mencionados parecen ser resultado de **un conocimiento deficiente de lo que implicaría formar en difusión, docencia, creación y periodismo desde la perspectiva señalada en la fundamentación de la LLLH,** lo que lleva a un énfasis en el área de investigación y crítica literaria y textual en desmedro de las otras áreas señaladas en la fundamentación de la LLLH.
6. Como se verá en las preguntas que siguen, **dicho problema es heredado en la malla curricular de la carrera,** pues el grueso de las materias buscan formar en actividades de investigación, dejando para los talleres la formación en conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes de las áreas de difusión, docencia, creación y periodismo.
7. Como se verá en el momento de revisar los datos ofrecidos para la resolución de la **pregunta 8,** una fortaleza de la LLLH es que **su fundamentación se basa en elementos conceptuales fuertes que deberían llevar a la definición de un perfil de egreso amplio que se corresponde con los datos que tenemos en 2017 sobre**

la situación laboral de los egresados de la carrera. Es cierto que la mayoría de los egresados de la LLLH reparten sus labores en la docencia (no sólo a nivel superior y medio superior, sino también a nivel básico y medio), la investigación, la crítica literaria, la creación literaria, el periodismo, la producción editorial, el periodismo y el trabajo en medios de comunicación masiva. Ello es consecuente con la fundamentación de la LLLH, tal y como fue revisada en la **pregunta 1**. Ello quiere decir que, **ante el desajuste entre el perfil de egreso y la fundamentación de la LLLH, es mejor adecuar del perfil de egreso a las exigencias de la fundamentación que restringir la formulación de la fundamentación para que sea coherente con el actual perfil de egreso.**

Como puede suponerse, ello ha llevado a la Comisión a sugerir que,-en la revisión del plan, cada área señalada en la fundamentación del plan de la LLLH deberá corresponderse con las áreas del perfil de egreso de la LLLH; a su vez dichas áreas se corresponderán en cada uno de los rubros que instrumentan dicho perfil, es decir, en los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes.

3. ¿Qué recursos educativos (guías, materiales en línea, casos, práctica en escenarios reales) contempla el actual plan de estudios para apoyar la formación de los alumnos?

El actual Plan de estudios no contempla la existencia de recursos educativos como guías, materiales en línea ni tampoco en escenarios reales. Ello es coherente con la falta de orientación pedagógica señalada en la respuesta a la **pregunta 1**, y constituye una de las muchas consecuencias negativas de dicha falta de orientación pedagógica. Sin embargo como se abordará en su momento, la institución ha iniciado la publicación de recursos de apoyo y acompañamiento a la trayectoria curricular de los estudiantes.

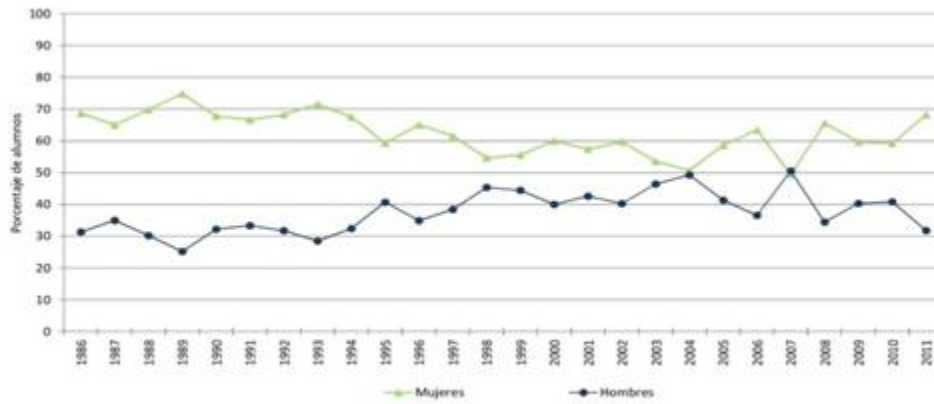
4. ¿Qué características ha presentado la demanda de aspirantes a la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (1999-2016)? ¿Cómo se ha comportado el ingreso en el mismo lapso? ¿Qué características presentan los alumnos que ingresan a la LLLH (edad, sexo, antecedentes escolares, características socioeconómicas)?

Se solicitó a la Dirección General de Evaluación de la UNAM (DEE) información sobre las características de la población estudiantil. A continuación presentamos los resultados concernientes a veintiséis generaciones (1986-2011). Para ello reproducimos las tablas y gráficas ofrecidas por la DEE en su sistematización de la información recabada, y añadimos una breve interpretación de las mismas que es responsabilidad de la Comisión.

Edad y sexo

Generación	Mujeres		Hombres		Total
	n	%	n	%	n
1986	114	69	52	31	166
1987	93	65	50	35	143
1988	111	70	48	30	159
1989	101	75	34	25	135
1990	99	68	47	32	146
1991	86	67	43	33	129
1992	86	68	40	32	126
1993	108	72	43	28	151
1994	123	68	59	32	182
1995	86	59	59	41	145
1996	110	65	59	35	169
1997	101	62	63	38	164
1998	94	55	78	45	172
1999	90	56	72	44	162
2000	99	60	66	40	165
2001	89	57	66	43	155
2002	92	60	62	40	154
2003	75	54	65	46	140
2004	71	51	69	49	140
2005	88	59	62	41	150
2006	118	63	68	37	186
2007	90	49	92	51	182
2008	116	66	61	34	177
2009	111	60	75	40	186
2010	116	59	80	41	196
2011	146	68	68	32	214
Total	2,613	62	1,581	38	4,194

Tabla a. Número y porcentaje de alumnos por edad y sexo.



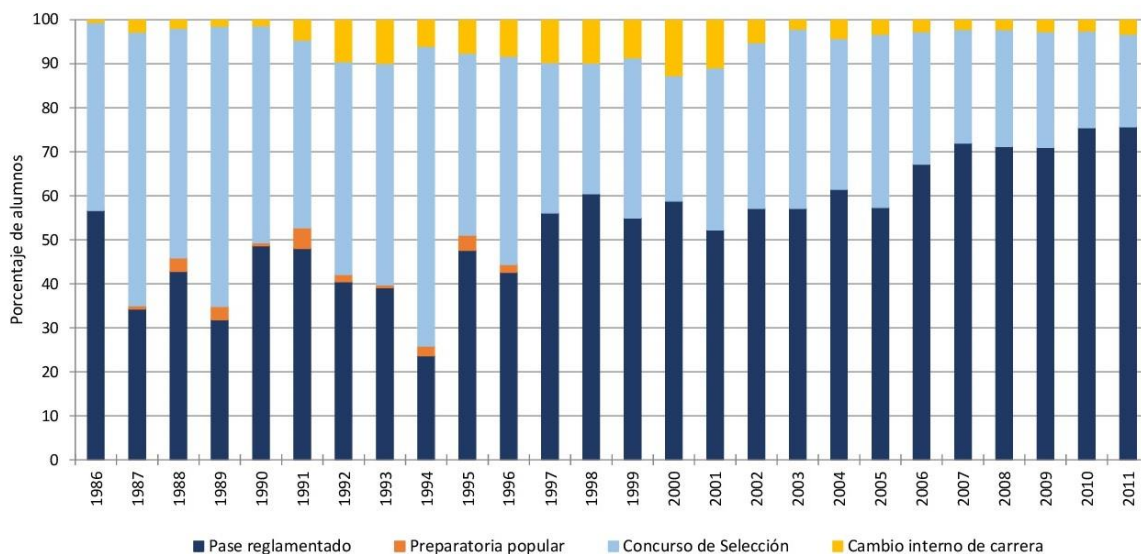
Gráfica 5. Porcentaje de alumnos por edad y sexo.

Tanto en la tabla *a* como en la gráfica 5 se muestra el número de alumnos por edad y sexo entre la generación de 1986 y la de 2011. Aunque el número de estudiantes ha variado a lo largo de los años, la tendencia se ha mantenido relativamente estable. También ha sido mayoritario el número de estudiantes mujeres que han cursado la carrera en estas veintiséis generaciones, con un 62% de estudiantes mujeres sobre un 38% de estudiantes hombres.

Antecedentes escolares

Generación	Pase reglamentado		Preparatoria popular		Concurso de selección		Cambio interno de carrera		Ingreso total	Otras causas (no incluidas en el análisis)	
	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
1986	94	57	0	0	71	43	1	1	166	7	4
1987	49	34	1	1	89	62	4	3	143	5	3
1988	68	43	5	3	83	52	3	2	159	9	5
1989	43	32	4	3	86	64	2	1	135	11	8
1990	71	49	1	1	72	49	2	1	146	10	6
1991	62	48	6	5	55	43	6	5	129	10	7
1992	51	40	2	2	61	48	12	10	126	5	4
1993	59	39	1	1	76	50	15	10	151	7	4
1994	43	24	4	2	124	68	11	6	182	19	9
1995	69	48	5	3	60	41	11	8	145	4	3
1996	72	43	3	2	80	47	14	8	169	13	7
1997	92	56	0	0	56	34	16	10	164	20	11
1998	104	60	-	-	51	30	17	10	172	15	8
1999	89	55	-	-	59	36	14	9	162	18	10
2000	97	59	-	-	47	28	21	13	165	21	11
2001	81	52	-	-	57	37	17	11	155	41	21
2002	88	57	-	-	58	38	8	5	154	29	16
2003	80	57	-	-	57	41	3	2	140	20	13
2004	86	61	-	-	48	34	6	4	140	30	18
2005	86	57	-	-	59	39	5	3	150	21	12
2006	125	67	-	-	56	30	5	3	186	14	7
2007	131	72	-	-	47	26	4	2	182	17	9
2008	126	71	-	-	47	27	4	2	177	25	12
2009	132	71	-	-	49	26	5	3	186	21	10
2010	148	76	-	-	43	22	5	3	196	18	8
2011	162	76	-	-	45	21	7	3	214	13	6
Total	2,308	55	32	2	1,636	39	218	5	4,194	423	9

Tabla b. Número y porcentaje de alumnos por generación y forma de ingreso.



Gráfica 6. Número y porcentaje de alumnos por generación y forma de ingreso.

En la tabla *b* y en la gráfica 6 se presenta información sobre la forma de ingreso de los alumnos por generación. Hay cuatro formas de entrar a la carrera: por pase reglamentado, por preparatoria popular, por concurso de selección y por cambio interno de carrera. En su mayoría, la tendencia es que los estudiantes de la LLLH entren por pase reglamentado y concurso de selección. De la generación 1992 a la 2001 es notable el aumento en la tendencia de alumnos que ingresan por un cambio interno de carrera con respecto a las otras generaciones. No obstante, en conclusión, sigue siendo mayor el ingreso por pase reglamentado, tendencia que se ha acrecentado en los últimos años.

Características socioeconómicas

No tenemos información al respecto, cursar la LLLH no significa erogaciones extraordinarias en materiales didácticos.

5. ¿Qué perfil tiene la planta académica que atiende la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (número de profesores y ayudantes de profesor, distribución por edad, sexo, antigüedad en la UNAM, categoría, máximo nivel de estudios, área principal de éstos, horas dedicadas a la docencia-investigación-difusión-administración, horas dedicadas a la LLLH, número promedio de asignaturas que imparte cada académico, etcétera)?

Para responder esta pregunta, la Comisión tuvo la oportunidad de trabajar con dos tipos de fuentes: los datos que a este respecto reunió la comisión encargada de la elaboración del plan de 1999, presentes en el citado documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999 admitido por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, y los datos recabados por la Dirección General de Evaluación Educativa sobre las características actuales de la planta académica. Ello permitió a la Comisión una comparación entre la situación de la planta docente en 1999 y su situación en 2017. Gracias a dicha comparación

es posible reflexionar sobre las transformaciones del trabajo docente en el periodo mencionado, y sobre el surgimiento de nuevas necesidades en el mismo periodo. La **pregunta 39** ofrece información complementaria a este tema y permite, en su conjunto, elaborar un perfil de la planta académica.

Situación de la planta académica en 1999

Según el documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999 admitido por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, en aquellas fechas aproximadamente el 40% de los profesores del Colegio eran profesores de carrera de la Facultad y dichos profesores en ese momento atendían el 50% de los grupos. Según la misma fuente, el 60% de la planta eran profesores de asignatura y, de ese porcentaje, el 25% pertenecían a algún instituto de la UNAM, donde trabajaban como investigadores.¹⁴

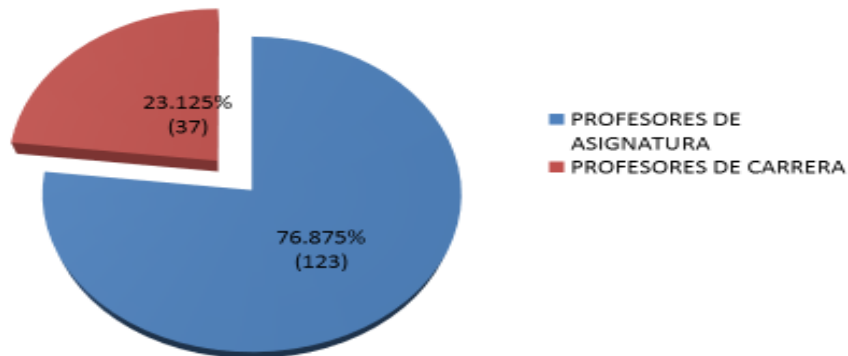
Como veremos abajo, la situación actual ha cambiado enormemente, lo que dificulta que la planta académica de la LLLH pueda cumplir con las funciones que se les han asignado.

Situación de la planta académica en 2017

En 2017, la planta académica que integra la LLLH está compuesta por 160 profesores. De ellos, 123 son profesores de asignatura, mientras que 37 son profesores de carrera. Ello quiere decir que el 76.875% de la planta académica está formada por profesores de asignatura, mientras que apenas el 23.125% de la planta académica está formada por profesores de carrera, tal y como lo muestra la siguiente gráfica:

¹⁴ Documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999, vol. 1, p. 9.

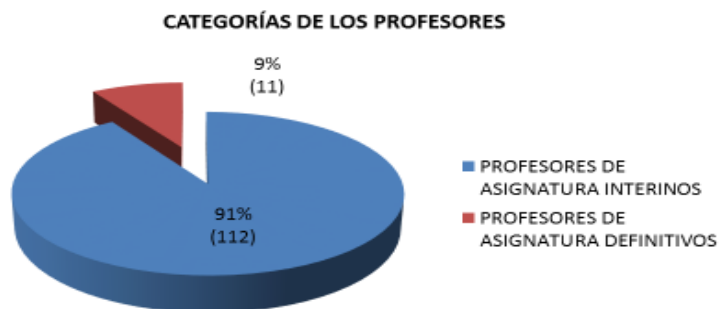
PROFESORES



Gráfica 5.

En la gráfica 5 se aprecia el alto número de profesores de asignatura que imparten la enseñanza en el Colegio, con un porcentaje de 76.875%, frente al 23.125% de profesores de carrera. Frente a los datos de 1999, ello significa un aumento significativo en la cantidad de profesores de asignatura responsables de las labores académicas sustantivas de la LLLH, con el consiguiente aumento de dificultades por parte de la planta académica para llevar a cabo dichas labores.

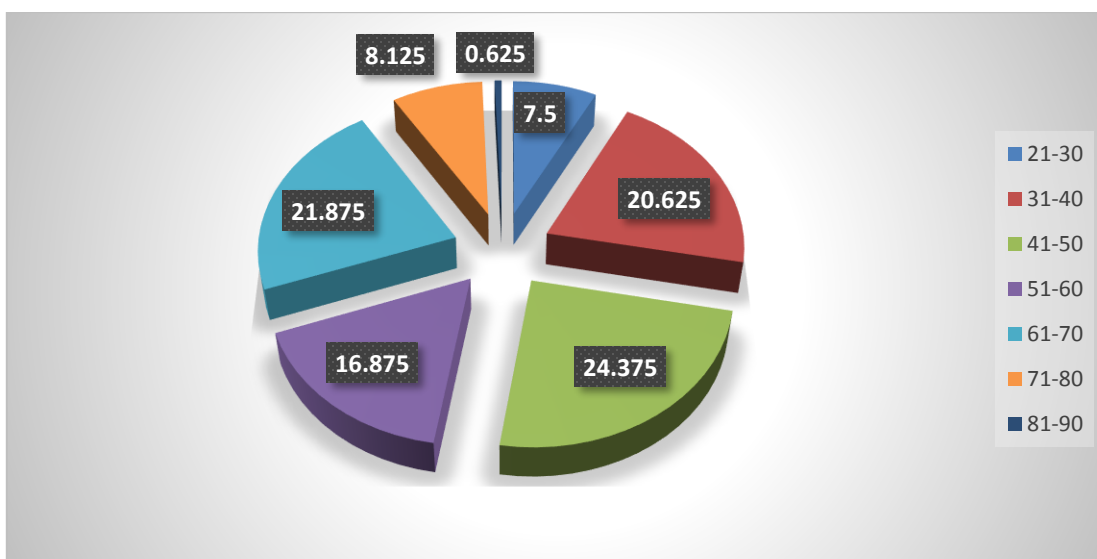
Como es bien sabido, según el EPA los profesores de asignatura de la UNAM pueden ser interinos o definitivos. En el momento de analizar la categoría de los profesores que integran la LLLH, los resultados arrojan una mayoría de profesores de asignatura interinos (112 de 123, dando un 91% del total), tal y como puede verse en el siguiente gráfico:



Gráfica 6.

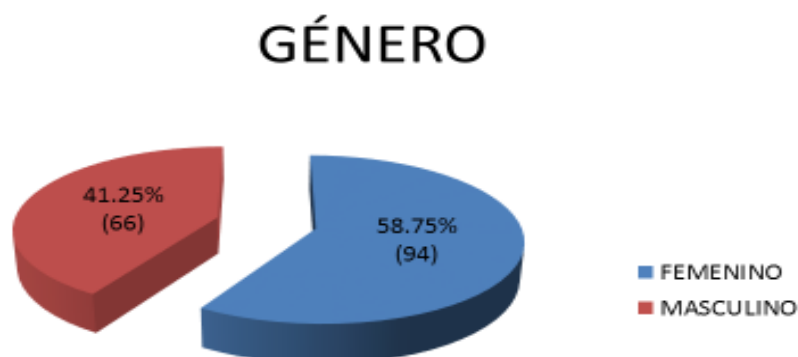
Además, sabemos que en 2017 hay 37 alumnos o egresados registrados como ayudantes de profesor, sin que existan datos de 1999 que puedan ser confrontados.

En cuanto a la edad de los profesores de la LLLH, el 47.5% tiene una edad mayor a los 50 años. Debe apuntarse que la gráfica se hace cargo de un reciente rejuvenecimiento de la planta docente que ha ayudado a disminuir una tendencia que era mucho más aguda en la comunidad de la LLLH hace muy pocos años:



Gráfica 7.

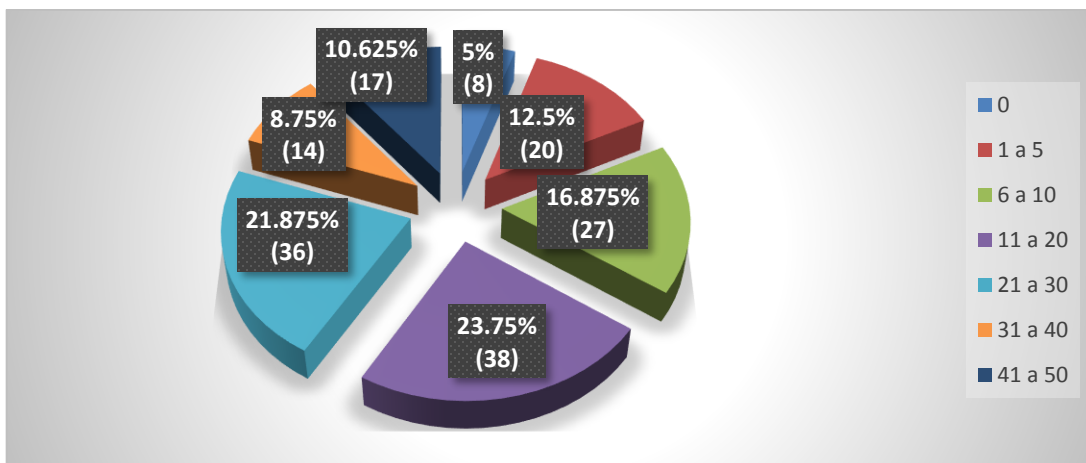
En cuanto al género de la planta académica, puede observarse que una mayoría son profesoras. La LLLH es una carrera predominantemente femenina, con un alto grado de alumnas y una proporción menor de mujeres que logran ser profesoras de carrera.



Gráfica 8.

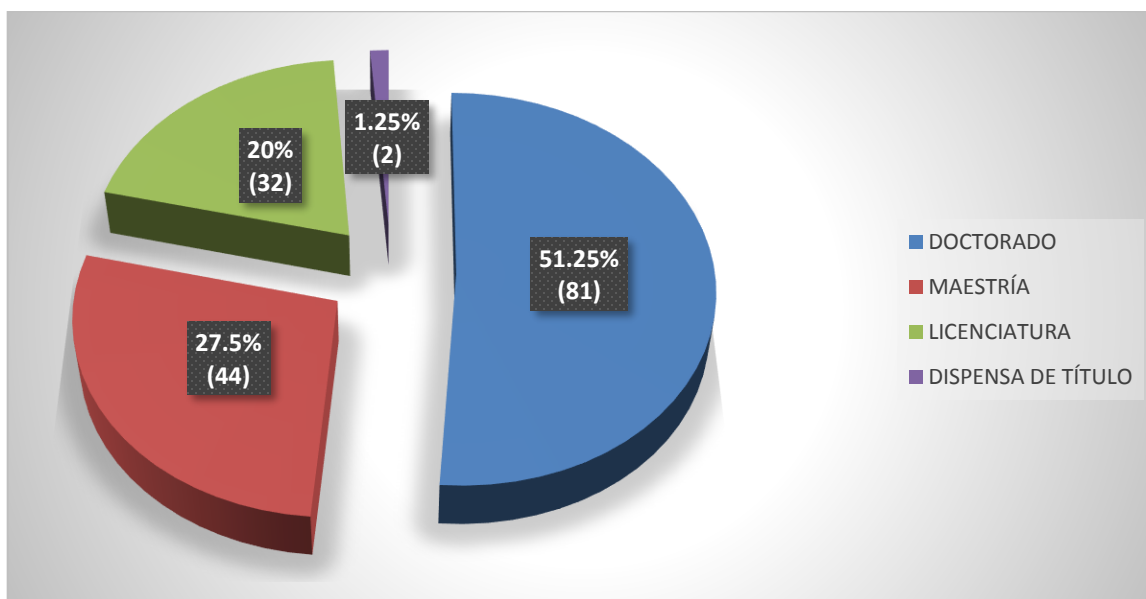
En la gráfica 8 se observa que el número de mujeres que imparten clase es mayor que el de los varones; sin embargo, la distribución con respecto al género es casi proporcional, pues sólo un poco menos de la mitad de varones, con un porcentaje de 41.25%, es parte de la planta académica. Como se recordará, los datos ofrecidos por la DGEE indicaban un 62% de estudiantes mujeres sobre un 38% de varones.

En cuanto a la antigüedad de los profesores que integran la LLLH en 2017, los datos disponibles indican una distribución proporcionada:



Gráfica 9.

A pesar de la proporcionalidad en los rangos de antigüedad de los profesores que integran la planta académica de la LLLH, el 78.75% (125 de 160) cuenta con estudios de posgrado; 51.25% (81 de 160), es decir la mitad de la planta académica son doctores. En contraste, la mitad restante se divide en el 27.5% que son maestros, y el 20%, licenciados. Los datos pueden observarse en la siguiente gráfica:



Gráfica 10.

Existen dos profesores de la LLLH con dispensa de título reglamentada por el EPA. Como indican las cifras anteriores ha habido una tendencia a la profesionalización de los estudios de lingüística y literatura en la Facultad.

En resumen, en 2017 la planta académica de la LLLH se caracteriza por un alto nivel de preparación académica; está compuesta mayoritariamente por mujeres; y la mayoría de sus miembros han dado clases en la LLLH por un largo periodo.

La comparación entre los datos de 1999 y 2017 arroja una tendencia hacia el aumento de profesores de asignatura, los cuales podrían optar por incorporarse en instituciones estatales públicas. De hecho ha empezado una tendencia a que los egresados y luego profesores de asignatura formen los nuevos cuadros académicos en el interior del país.

6. ¿Cuáles son las características de la estructura y del personal que tiene a su cargo la gestión académico-administrativa de la LLLH?

El órgano encargado de la gestión académico-administrativa de la LLLH es la Coordinación del Colegio de Letras Hispánicas, cuyo responsable es designado por la Dirección de la Facultad. La Coordinación depende de la División de Estudios Profesionales. A pesar de que el Plan de 1999 no cuenta con una descripción de las funciones de la Coordinación ni ofrece datos sobre el número, el perfil o las tareas de sus integrantes, la Coordinación ha intentado elaborar documentos internos que explican su estructura, características y funciones del personal. A continuación recogemos dichas definiciones internas, pues ellas debe ser el punto de partida de la descripción elaborada en el nuevo plan.

La Coordinación se compone de tres integrantes: Coordinador, Secretario Técnico y Auxiliar Administrativo. Este personal tiene un perfil y tareas muy específicos. El Auxiliar Administrativo se encarga de las actividades más programáticas y apoya en los diferentes procesos de los que se encarga la Coordinación; es el primer contacto con estudiantes, profesores u otros administrativos. El Secretario Técnico se encarga principalmente de los procesos administrativos y junto con la Coordinación de organizar horarios semestrales y los procedimientos para la contratación de profesores de asignatura, así como de la atención

a la comunidad (profesores y estudiantes) en la resolución de dudas de carácter académico. Por su parte, las tareas principales del Coordinador consiste en la continua planeación con miras hacia el mejoramiento y optimización del Colegio (titulación, revisión de la aplicación del plan de estudios en la planeación semestral, contratación de planta docente, apertura y cierre de materias optativas, etc.), así como en la constante implementación de estrategias de vinculación con el entorno y de difusión. Los tres miembros de la Coordinación deben poseer conocimientos respecto del Plan de Estudios, y de las singularidades y necesidades del Colegio.

En suma, la Coordinación es el vínculo entre la comunidad del Colegio (estudiantes y profesores) y el ámbito administrativo (Jefatura de la División de Estudios Profesionales, Servicios Escolares, Servicio Social, Programas Estudiantiles, Personal Académico, etc.), y como tal, posee funciones tanto de carácter académico como administrativo.

Las principales tareas que realiza la Coordinación pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- a) Atención y servicio constante a los mil alumnos con que cuenta el Colegio, así como al centenar de profesores que imparten clase por semestre. En todo momento, la Coordinación se apoya en la jefatura de la División de Estudios Profesionales, de quien depende directamente.
- b) En cuestiones administrativas, se dedica a gestionar ante el Departamento de Personal Académico la contratación y recontractación de los profesores y ayudantes con que cuenta el Colegio. Su responsabilidad compete desde la preparación semestral de las fichas de contratación de cada uno de ellos, hasta la recepción de documentos personales que solicita esta área.
- c) Planeación y publicación de los horarios ordinarios, y actualización y publicación de los exámenes extraordinarios EA y EB. Lo anterior, según calendario de la Secretaría Académica de Servicios Escolares.
- d) Atención y solución de problemas durante el proceso de inscripción semestral, ya sea por cupo, por candados de inscripción, por cambio de salón o por claves de optativas. Todo esto en vinculación directa con la Secretaría Académica de Servicios Escolares.

A estas cuatro tareas sustantivas se suma una serie de actividades varias que se pueden resumir de la siguiente forma: gestión semestral de tarjetones de firma de asistencia; apoyo en la preparación de constancias de todos los ciclos de conferencias que se organizan en colaboración con la Coordinación; de solicitud de espacios para coloquios y seminarios; de la solicitud de carteles, personalizadores y demás gestiones para las conferencias; de la administración del espacio de seminarios (TH7), así como de la tramitación ante la Comisión correspondiente de las Prácticas de campo. Atiende y prepara tres de los cuatro formatos FEP de los estudiantes que están en proceso de titulación. Se encarga de la solicitud de proyectores para las clases; de la emisión de constancias de Talleres de redacción y de Talleres de creación y profesionalización; de la evaluación anual de los expedientes de estudiantes que solicitan cambio de carrera, segunda carrera, carrera simultánea (este proceso incluye una entrevista personal y la asignación manual de sus inscripciones); de los expedientes y entrevistas a los estudiantes de movilidad nacional e internacional, cuyas inscripciones también se realizan de forma manual. Se llevan a cabo dictámenes de revisión curricular de estudiantes que cursaron sus estudios en otras universidades y que solicitan examen para saber si se les puede tomar su licenciatura como equivalente con la nuestra. Incentivar la movilidad de los estudiantes, así como buscar nuevos convenios de movilidad para profesores y alumnos con otras universidades. La Coordinación revisa las licencias y solicitudes de sabático de los profesores. Diseño de políticas claras en relación con la contratación de Ayudantes y la contratación de profesores suplentes. Seguimiento a egresados. Evaluación del Plan de Estudios vigente con la finalidad de implementar mejoras en su revisión. Atención personal a los alumnos rezagados (artículo 22 y de Planes anteriores) para apertura de extraordinarios o cambio al nuevo Plan de Estudios. Resolver que cada semestre ningún estudiante del Colegio se quede sin inscripción por problemas del sistema de inscripciones. Tramitación de bajas temporales y atención personal a los candidatos para explicar lo que implica la baja temporal.

7. ¿Cuál es la infraestructura que respalda la operación de la LLLH en la Facultad de Filosofía y Letras (aulas, talleres, laboratorios de enseñanza, bibliotecas, espacios de estudio, cubículos, salas de cómputo, etcétera)?

La LLLH utiliza 107 salones compartidos con el resto de los Colegios que alberga la Facultad de Filosofía y Letras para la impartición de cursos obligatorios y optativos. Comparte también con el resto de la población de la Facultad un laboratorio (Anexo Sánchez Vázquez) que se usa en cursos como Fonética y Fonología; en optativas de Lingüística; Tecnologías del habla; Lingüística computacional; Lingüística Forense.

Dispone también de dos áreas comunes que funcionan como espacios de estudio, uno frente a la Biblioteca Samuel Ramos y otro en el edificio Anexo Sánchez Vázquez. Los estudiantes pueden hacer uso de un laboratorio de cómputo en el sótano de la Torre 1 de Humanidades. Además de las aulas, la LLLH cuenta con un cubículo para la realización de seminarios en el piso 7 de la misma Torre 1. Seis cubículos de la Torre I de Humanidades son ocupados por 7 profesores del Colegio.

Los estudiantes de la facultad, en general, disponen del acervo de la Biblioteca Samuel Ramos y alrededor de 8 recintos de diversas características y capacidades, en los que se llevan a cabo conferencias, jornadas académicas, presentaciones de libros, homenajes y otros actos.

Veremos abajo que esta infraestructura es señalada por los estudiantes como insuficiente (**pregunta 19**). Ello se relaciona con un problema grave que afecta al conjunto de la FFyL (**pregunta 44**).

Conclusiones

La presente sección presenta los fundamentos sobre los cuales se realizará el diagnóstico de la LLLH. A manera de resumen, podemos decir que la LLLH se justifica socialmente como una carrera responsable de formar a estudiantes que preservarán, estudiarán y difundirán un patrimonio complejo formado por nuestra lengua, nuestra cultura y nuestra identidad. Parte de una perspectiva filológica que asume una relación estrecha entre lengua y literatura, y propone que el análisis de dichos elementos puede permitir una aproximación a la cultura,

la sociedad y la historia. Asume que los egresados de la LLLH podrán cumplir con dicha responsabilidad social por medio de tareas interrelacionadas entre sí: dichas tareas han sido resumidas en la presente sección como investigación, enseñanza, edición, periodismo y generación de contenidos para medios de comunicación, gestión y difusión cultural y creación literaria.

Desde el punto de vista de los contenidos, hemos insertado nuestra presentación del plan de 1999 en los debates presentes en la historia de los planes de la LLLH y de la FFyL en general para mostrar cómo el plan de 1999 presenta las literaturas de México, España e Iberoamérica a partir del concepto de “zonas geográficas”, y procede a enseñarlas desde una perspectiva positivista e historicista, en donde el modelo fundamental lo dio la historia de la literatura española de la Edad Media y los Siglos de Oro, con la gradual entrada de las literaturas de México e Iberoamérica. Hemos mostrado cómo el plan de 1999 hereda un movimiento de desarrollo de una perspectiva teórico literaria que ha abierto a la LLLH a consideraciones interdisciplinarias cada vez más importantes. Hemos señalado que la matriz de la formación lingüística de la LLLH proviene de la gramática histórica promovida por Menéndez Pidal, y que dicha matriz se ha enriquecido gradualmente por la entrada de perspectivas derivadas de la lingüística teórica, los estudios de discurso y la lingüística antropológica, aunque dicha entrada aún no haya modificado las señas de identidad introducidas por dicha perspectiva fundadora.

Hemos mostrado también que la LLLH se concibe a partir de una cierta formación interdisciplinaria cuyo perfil, manifiesto en las llamadas “Materias de apoyo”, es aún vacilante. Igualmente vacilante es la posición de la LLLH respecto del carácter plurilingüe e intercultural de la realidad mexicana.

En cuanto a los problemas conceptuales del plan de 1999, hemos señalado que la relación entre lengua y literatura en dicho plan parte de una definición problemática de la literatura en cuanto “expresión más acabada de la lengua”, así como de una definición del español como “lengua nacional” que es problemática tanto desde el punto de vista conceptual. Hemos señalado también que la concepción disciplinaria que fundamenta la carrera no es consecuente con el perfil de egreso, que reduce los perfiles ocupacionales arriba señalados a la investigación, difusión y docencia; tampoco es coherente con los objetivos de la misma, en donde todos los conocimientos de la LLLH quedan reservados al

área de investigación, dejando la difusión y la docencia a cuestiones que se solucionarían a partir del desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes que no parecen estar conceptualizadas a partir de una correcta comprensión de estos términos; hemos señalado, finalmente, que dicha concepción disciplinaria tampoco es consecuente con la malla curricular de la LLLH, pues todas las materias con valor crediticio están dedicadas a la formación en investigación, con la práctica desaparición de la difusión y la docencia. Con ello, la presente sección ha señalado los fundamentos de la crítica que desarrollaremos a cabalidad en la **sección III** del presente diagnóstico.

También señalamos la ausencia de perspectiva pedagógica en el plan de 1999, así como la inexistencia de un perfil de egreso, y mostramos, a partir de la historia de la LLLH, que la evolución de la carrera no ha modificado una concepción disciplinar que se remonta a 1944, aunque sí ha llevado a un crecimiento desmesurado de materias, con lo que la LLLH se ido convirtiendo progresivamente en una carrera difícil de cursar.

Finalmente, en la presente sección hemos recabado algunos datos sobre las características de nuestra población estudiantil y de nuestra planta académica. Dichos datos dan cuenta de una población estudiantil mayoritariamente femenina, que proviene en su mayoría de pase reglamentado y muestra, en general, un claro interés por incorporarse a nuestra carrera, así como de una planta académica conformado por una abrumadora mayoría de profesores de asignatura, con alto grado de preparación académica, poca preparación pedagógica, participación de profesores de distintas edades, y aunque casi la mitad de sus integrantes tienen más de 50 años. Tanto la edad de los profesores como las condiciones precarias en que realizan sus funciones dificultan que la planta académica pueda cumplir cabalmente con las funciones que se les ha asignado, y ello explica las opiniones que en este sentido expresan estudiantes y profesores y que revisaremos en la **sección III** del presente diagnóstico.

II. PLANES DE ESTUDIO NACIONALES Y EXTRANJEROS AFINES.

Introducción

La presente sección está compuesta por una sola pregunta. Como documentos de consulta, la PGEPE propone revisar el plan y programas de estudio nacionales y del extranjero. Principalmente se compara el plan de estudios de la FFyL-UNAM con los planes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y de la Universidad de Buenos Aires (Argentina); se hace énfasis en lo que se tiene en común y lo que diferencia a estos planes con el nuestro. Se reflexiona sobre lo que debería quedarse dentro del plan y lo que se debería considerar dentro de éste. Los datos agrupados en la presente sección pueden nutrir el debate en torno de la fundamentación de la carrera (**pregunta 1**), con sus consecuencias en la definición del perfil de egreso (**pregunta 2**), y su consecuente aplicación en la malla curricular (**sección III**).

8. Al comparar el plan de LLLH con planes afines de instituciones nacionales y extranjeras, ¿qué elementos es necesario conservar? ¿Cuáles son las razones que lo justificarían? ¿Qué elementos convendría modificar, por qué?

Para la presente reflexión hemos tomado como base la comparación con el plan de estudios de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, en Perú (UNMSM), y el de la Universidad de Buenos Aires, en Argentina (UBA). Junto con la UNAM, éstas son las dos instituciones educativas con mayor trayectoria en el continente, y sus carreras de lengua y literatura han ejercido una importante influencia regional en términos de concepción disciplinar y propuesta curricular.¹⁵

Como ya se adelantó arriba (**preguntas 1 y 2**), la concepción disciplinar y justificación de la LLLH es particularmente amplia y generosa, y sólo le falta instrumentarse adecuadamente en la definición de un perfil de egreso coherente con dicha

¹⁵ Hacia el final de nuestras reflexiones sobre la presente pregunta nos fue necesario además considerar programas de formación no universitarios que se han encargado de ofrecer formación pertinente en áreas distintas a la investigación literaria, como lo son la difusión de la cultura, la edición y la enseñanza de la lengua y la literatura.

concepción. Ella contempla la docencia en instituciones de educación media superior y superior; la investigación en la lengua y la literatura; la gestión cultural y creación literaria independiente; el trabajo en el campo editorial, la corrección de estilo y el análisis e interpretación de textos y la producción de contenidos para medios de comunicación. Los datos recopilados por el Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, y por los propios egresados de la LLLH (que expresaron sus sugerencias a través de una encuesta de seguimiento de egresados preparada por la DEE), muestran la pertinencia de esta concepción disciplinar (véase **pregunta 12**).

En el momento de comparar la concepción de la LLLH con la de otros planes de estudio, resalta de inmediato la fuerza de la LLLH: por ejemplo, en el momento de ofrecer su concepción disciplinar la carrera de literatura de la UNMSM propone un conjunto amplio de objetivos relacionados únicamente con la investigación (explicación de textos, elaboración de ediciones críticas, panoramas historiográficos, bibliografías especializadas), dejando en un lugar menor el “Conocer, promover, difundir y divulgar la cultura, general y nacional, partiendo de los modos como ha sido presentada en las obras literarias”, es decir, que se considera como campo profesional la divulgación cultural, pero se limita dicha divulgación a la cultura presente en las obras literarias.¹⁶

Asimismo, la concepción disciplinar de la LLLH es más amplia que la presentada en la Licenciatura en Letras de la UBA, cuyo plan de estudios no presenta objetivos o campo profesional, pero cuyas materias se orientan hacia la formación en investigación en lingüística y estudios literarios, y en la formación didáctica en áreas de lengua y literatura.

Tampoco es coherente con la estructura de contenidos del plan de estudios, las áreas de conocimiento y las materias específicas del plan. Las áreas del plan de 1999 (que están dedicadas a la formación en lingüística, teoría literaria, literatura española, literatura mexicana, literatura iberoamericana y área de apoyo) se dedican en su mayoría a la formación en investigación. Sólo el área de apoyo ofrece conocimientos de orden

¹⁶ En el periodo durante el que se realizó el presente diagnóstico, la página web Facultad de Letras de la UNMSM cambió su diseño, con la consiguiente pérdida temporal de los documentos que describían el plan de estudios del Pregrado en Literatura. Una copia del documento que describe dicho plan de estudios puede encontrarse en <https://www.carrerasadistancia.com.pe/universidad-nacional-mayor-de-san-marcos/licenciatura-en-literatura>, consultado por última vez el 22 de julio de 2017. Por otro lado, hay que señalar la labor ejemplar de Miguel Vedda como director del Departamento de Letras de la UBA: durante su gestión se han digitalizado los documentos más importantes que detallan la historia de la carrera, y se han puesto en acceso abierto para su consulta por parte de los interesados (véase <http://letras.filo.uba.ar/>), consultado por última vez el 22 de julio de 2017). Ello facilita enormemente la comparación con nuestro plan.

metodológico general, sin que ellos sean suficientes para dar formación didáctica, en el periodismo, la gestión cultural o el área editorial.

A continuación presentamos un conjunto de observaciones de detalle que sistematizan los elementos más importantes que encontramos en el momento de comparar la LLLH con los planes mencionados.

Concepción disciplinar de las carreras comparadas y consecuencias de ésta en la formación del currículo

Desde el punto de vista continental, nuestra carrera es una de las pocas que continúa ofreciendo una formación lingüística de calidad, y que sigue ofreciendo de manera conjunta la formación lingüística junto a la formación literaria, en una perspectiva propiamente filológica. En la UNMSM del Perú, letras y lingüística conforman carreras separadas. No es así en la UBA de Argentina, en donde la tradicional orientación hispanista heredada por el Instituto de Filología y la escuela de Menéndez Pidal hoy convive con las perspectivas interdisciplinarias impulsadas por Elvira Narvaja de Arnoux y otros importantes investigadores que combinan la formación en lingüística teórica con el uso de herramientas sociológicas y antropológicas.

Teniendo en cuenta esto, se podría decir que el principal problema de la formación lingüística de nuestra facultad está también en su principal virtud: la tradición más fuerte es la de la lingüística histórica heredada desde los planes de estudio que Menéndez Pidal impulsó en América desde principios del siglo XX, y que en nuestro plan tiene definitiva adopción en la reforma de 1944, que da la estructura general que luego será complementada en reformas sucesivas (véase **pregunta 1**). A pesar de constantes resistencias, el plan de estudios abandonó progresivamente el estudio de la realidad lingüística del país expresada en lenguas distintas al español, y dejó dicho estudio a las escuelas de antropología. En ese sentido, la evolución del plan de estudios de la FFyL-UNAM es análoga a la evolución del plan de estudios de la UBA, aunque en el caso argentino ese cambio de dirección haya

enfrentado una oposición más enérgica por parte de los intelectuales más críticos a la implantación del modelo hispanista.¹⁷

Como señaló Cristina Barros Valero, la perspectiva disciplinar presente en los programas de estudio de las materias pertenecientes a las áreas de literatura aún no logra hacerse cargo de la interpelación que representó la crisis de la noción de literatura presente desde los años 60 en nuestras disciplinas, y limita la formación en literatura al paradigma de la historia literaria que, como es bien sabido, fue implantado en la segunda mitad del siglo XIX a partir de los estudios de Ferdinand Brunetière.¹⁸

También, habría que señalar que la tendencia hacia el crecimiento desmesurado de materias, señalada como potencialmente nociva por Barros Valero en 1978, siguió avanzando en las revisiones subsecuentes de nuestro plan. Ello es sobre todo visible en las áreas de lingüística y literatura; no hay carrera en el continente que tenga tantas materias de historia literaria como la nuestra. En el caso de los dos planes de estudio que comparamos, la cantidad media de materias en cada semestre es cinco, llegando a seis en el quinto y sexto semestre de la carrera de la UNMSM. En comparación, las ocho materias que se ofrecen en promedio en la LLLH implican una carga de trabajo desmesurada para los estudiantes de la carrera.

Peso curricular de las áreas de conocimiento en las carreras comparadas

No hay licenciatura en el continente que dedique una atención tan desmedida a la tradición literaria española en desmedro de la literatura latinoamericana, la del país en que se imparte

¹⁷Véanse, entre otros, Fernando Degiovanni y Guillermo Toscano y García, “Disputas de origen: Américo Castro y la institucionalización de la filología en Argentina”, *NRFH*, t. 58, núm. 1, 2010, pp. 191-213; Emiliano Battista, “Los programas de ‘Filología romance’ entre 1924 y 1946”, *BSEHL*, 8, 2012, pp. 119-141; Guillermo Toscano y García, “Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires”, *Filología*, XLV, 2013, pp. 143-172.

¹⁸Véase Cristina Barros Valero, “Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas”, *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, año II, núms. 5-6, mayo-junio 1976, pp. 22-23; de la misma autora, “Qué se espera de la carrera de Letras Hispánicas (resultados de una encuesta)”, *ibid.*, pp. 24-26; en el mismo número, el *dossier* preparado por la misma autora con textos de José Luis González, Arturo Souto y Jose G. Moreno de Alba; de la misma autora, “De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras”. *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, año III, núm. 1, enero-febrero 1977, pp. 2-9. Todos ellos son materiales preparatorios de su importante obra *La carrera de lengua y literaturas hispánicas. Una contribución a su análisis*, México, UNAM, 1978. Sobre los modelos pedagógicos aludidos en el párrafo, véase Valeria Sardi, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, y nuestras observaciones a la resolución de la pregunta 1 en el presente diagnóstico.

la materia y la literatura del mundo. En el plan de estudios de la UBA, en Argentina, se lleva sólo una materia de literatura argentina, una de literatura latinoamericana, una de literatura española, una de literatura extranjera y dos cursos de lengua y literatura clásica, siendo el alumno libre de elegir la “modalidad” del curso, es decir, el equipo de profesores con quien llevará la materia (los profesores ofrecen cursos que dan los datos históricos mínimos para que el estudiante pueda orientarse a lo largo del semestre, pero la orientación de los cursos es más teórica y temática que histórica, en un estilo más parecido al de nuestras optativas).

En la UNMSM, en Perú, se lleva un curso semestral de literatura medieval española, dos cursos semestrales de literatura de los Siglos de Oro, y un curso semestral para dar juntas la literatura española de los siglos XIX y XX (es decir, que son cuatro materias en total para la tradición literaria española); en contraste, se dedica un curso semestral a cada una de las siguientes literaturas: Medievales europeas, y de Francia, Inglaterra y Norteamérica (es decir, son cuatro materias en total dedicadas a las literaturas de Europa); el peso curricular está en la literatura peruana, a la que se le dedican siete materias semestrales, que además están concebidas desde una visión amplia de la literatura, que considera la llamada “literatura ilustrada o culta” al mismo tiempo que las literaturas orales y étnicas y las llamadas “contraliteraturas”, poniendo énfasis además en el estudio de las literaturas en todas las lenguas del Perú además del español (dichas materias son: Literatura peruana general, Literatura peruana de la conquista y la Colonia, Literaturas orales y étnicas del Perú, Literatura peruana del siglo XIX, Poesía peruana contemporánea y Narrativa peruana contemporánea). Asimismo, a la llamada “literatura hispanoamericana” se le dedican cuatro materias, con lo que dicha área tiene un peso curricular equivalente al del área de literatura española (las materias son: Literatura hispanoamericana de la conquista y la Colonia, Literatura hispanoamericana del siglo XIX, Poesía hispanoamericana contemporánea y Narrativa hispanoamericana contemporánea).¹⁹

¹⁹ La organización curricular del plan de estudios de la UNMSM es resultado del amplio movimiento social que en los años 70 llevó a los académicos peruanos a repensar su relación con el hispanismo, lo cual dio como resultado la apertura del plan de estudios de San Marcos a la realidad latinoamericana, el recentramiento del plan en la realidad de Perú y la apertura del mismo a la realidad indígena, con el consiguiente enriquecimiento metodológico derivado del diálogo con la antropología y los estudios de tradición oral. En dicho movimiento jugó un papel destacado Antonio Cornejo Polar, coordinador de la carrera en dicha época y responsable de llamar a la reconstrucción del plan de estudios según los criterios señalados.

En segundo lugar, en su planteamiento actual el área de apoyo de la LLLH necesitaría ser repensada, pues dicha área está concebida como un conjunto de materias muy distintas entre sí, distribuidas mayormente en el primer año, que a veces ofrecen conocimientos remediales de tipo diverso (caso de Iniciación a la Investigación, que debe enseñar al mismo tiempo a leer y a escribir, a hacer investigación documental y a adquirir metodologías para hacer investigación lingüística y literaria); en otras ocasiones ofrece conocimientos generales (caso de Historia de la Cultura en España y América y de Introducción a la Filosofía); y a veces ofrece remanentes de una formación hispanista derivada de los planes de estudios de Menéndez Pidal cuyos contenidos no pudieron entrar a otras áreas (caso de Latín, que como vimos en la resolución a la **pregunta 1** pertenece a un campo disciplinar que ha sido expulsado repetidas veces de la carrera para luego reingresar en diferentes áreas).

A este respecto, nos permitimos un primer señalamiento derivado de la comparación con otros planes y programas de estudios, que ofrece algunos elementos interesantes: en el caso de la carrera de la UBA, en Argentina, todas estas materias están reservadas al llamado “ciclo básico común”, que ocupa el primer año y se ofrece indistintamente a todos los interesados en cursar una carrera de humanidades (en el caso argentino, el modelo epistemológico del hispanismo ha sido sometido a una profunda crítica, y por ello las materias formativas provienen de las ciencias sociales: Economía, Filosofía, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Introducción al Pensamiento Científico, Semiología y Sociología, con lo cual los estudiantes de la carrera adquieren una sólida formación teórica desde el inicio de la carrera, al tiempo que se acostumbran a trabajar de manera interdisciplinaria).

En el caso del plan de la UNMSM, en Perú, cuya carrera tiene un modelo epistemológico más parecido al mexicano, los contenidos de nuestras materias de apoyo están distribuidos a lo largo de los tres primeros años de la carrera; usualmente duran un semestre en lugar de durar un año; las sucesivas reformas de los años 60 y 70 llevaron a un replanteamiento de algunos aspectos del programa hispanista, con lo que la historia de la cultura fue replanteada como “historia de las culturas peruanas”, ofreciendo además una “introducción al arte”; los saberes diferenciados que en México están agrupados en Introducción a la Investigación se cubren, en Perú, en siete materias semestrales

diferenciadas (Técnicas de estudio e información, Lecturas literarias I y II, Introducción a la literatura general, Interpretación de textos literarios I y II y Metodología de la investigación literaria).

Finalmente, hay que señalar que la acción de José María Arguedas como profesor de la Escuela de Folklore en los años 60, y la participación de Alberto Escobar y Antonio Cornejo Polar en los debates que llevaron a las reformas del plan de estudios de la carrera de Literatura en la UNMSM en los años 70, han dejado su huella en dos elementos fundamentales: la presencia de una materia obligatoria de lengua quechua en sexto semestre, la impartición de un curso obligatorio para el estudio de las literaturas orales e indígenas de Perú en séptimo semestre, y de otro más de literatura quecha en el séptimo semestre. A ello se suma, como vimos arriba, un replanteamiento del área de literatura peruana a partir de una redefinición del objeto “literatura”, que lleva a la inclusión de una materia de “Literatura peruana general” y otra de “Literaturas orales y étnicas del Perú”.

Como vimos arriba (**pregunta 1**), la LLLH inició con una concepción intercultural de la literatura que invitaba al conocimiento de los idiomas de México distintos del español, enseñaba a investigar la tradición oral contemporánea y ponía el acento en lo que en 1924 se llamaba “literatura comparada”; a partir de 1944, la LLLH cambió su orientación hacia modelos hispanistas que expulsaron de la carrera toda mención a las literaturas orales e indígenas del pasado y el presente; dicha tendencia comenzó a revertirse en 1967 con la aparición de seminarios sobre la lengua y literatura indígena prehispánica del área maya y náhuatl, y en el plan de 1999 finalmente fue integrada en el currículum a partir de la apertura de dos materias troncales en el área de literatura mexicana (Literatura Mexicana 1 y 2, de los dos primeros semestres, dedicadas a la literatura prehispánica).

Aunque ello representa un avance, es aún insuficiente, pues ha creado un aislamiento de los profesores de literatura prehispánica respecto del conjunto del área, que están acostumbrados a trabajar con otras metodologías. Además, la literatura prehispánica es sólo una parte de las literaturas en lenguas indígenas, cuyo estudio debe hacer uso de una gama de metodologías que vienen de la historia y la antropología, y exigen un conocimiento mínimo de las lenguas en que se desarrolla esta literatura, aspectos que están adecuadamente cubiertos en el modelo de la UNMSM (véase a este respecto la reflexión presentada en la **pregunta 17**).

Perfiles de egreso y formación en áreas diversas a la investigación: enseñanza, gestión cultural, creación y edición

Como ya señalamos en nuestras observaciones a la **pregunta 1**, el área didáctica fue eliminada de nuestro plan de estudios en la reforma de ca. 1963, ello a pesar de que existe un reconocimiento constante en los documentos de 1963 a 1999 sobre la importancia de la enseñanza a nivel medio superior y superior dentro del conjunto de actividades laborales que desarrollan los egresados; como veremos abajo, en tiempos recientes esa importancia ha crecido, pues los datos ofrecidos por el Observatorio Laboral de la STPS muestran que la amplia mayoría de los egresados de carreras de letras en el país están empleados como profesores de nivel básico, medio y medio superior, y que, como ha señalado repetidamente Silvia Schmelkes desde el INE, las tendencias desencadenadas por la actual Reforma Educativa permiten prever que en años sucesivos nuestros egresados ocuparán labores de enseñanza antes reservadas a egresados de las Escuelas Normales.

El caso peruano es similar al mexicano: los egresados de la carrera de literatura trabajan como profesores, pero no se forman para dar clases. El caso argentino es muy distinto, pues desde la fundación de la carrera a partir del rectorado de Ricardo Rojas se señaló que las dos tareas fundamentales de la misma, así como del Instituto de Filología dependiente de la Facultad, serían la investigación y la pedagogía de la lengua y la literatura. De dicha decisión, celosamente preservada incluso después de la llegada del peronismo, proviene una vieja tradición en donde los profesores e investigadores argentinos al tiempo elaboran las propuestas pedagógicas y redactan los manuales y libros de texto con los que se enseñará la lengua en el país. Ello tiene correspondencia en una potente formación en la enseñanza de la lengua y la literatura, que va más allá del adiestramiento técnico con fines profesionalizantes y capacita a los estudiantes para realizar investigación educativa. Asimismo, existen en Argentina un conjunto de modelos teóricos diversos sobre cómo se concibe la enseñanza de la lengua y la literatura, que pueden ser confrontados fructíferamente con el modelo que tenía el plan de ca. 1963 de la LLLH.

A partir de los trabajos fundamentales de Gustavo Bombini en los años posteriores a la caída de la dictadura de Videla, la didáctica de la literatura se ha desarrollado como en

ningún otro lugar del continente, abriéndose a una consideración no sólo pedagógica, sino en el ámbito mayor de las llamadas “investigaciones educativas” que se nutren de la sociología, la antropología y la historia por medio de una investigación paralela de la historia de las prácticas, la historia de los currículos y la historia de las trayectorias vitales.²⁰

Como explica el propio Bombini en la fundamentación de la versión 2016 programa “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza” impartido en la UBA:

La formación de docente en Letras ha presentado en los últimos años una serie de ampliaciones que no solamente abarcan los problemas referidos a la escuela como ámbito privilegiado en los que los futuros profesores trabajarán. Además, viene incluyendo una apertura al conocimiento de otros espacios en los que se desarrollan prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura – educación no formal, capacitación docente, elaboración de materiales didácticos, proyectos en el marco de políticas educativas, entre otros- que obligan a un replanteo de los vínculos que los futuros profesores establecen con los objetos de estudio y enseñanza. Este replanteo o resignificación resulta necesario a la hora de pensar cómo trabajarán los saberes de la lengua y la literatura en prácticas de lectura y escritura con otras personas que no comparten sus recorridos académicos. En tanto los alumnos que llegan a la cátedra vienen sosteniendo una relación privada, individual con la lengua y la literatura en su trayecto por la carrera esta asignatura se iniciará con un recorrido por marcos teóricos que han abordado a la lectura y a la escritura como prácticas sociales. Por lo tanto, en el primer tramo de la cursada, los alumnos reflexionarán sobre sus propias prácticas de lectura y escritura en un sentido de desnaturalización y problematización con corpus de textos diversificados, literarios y no literarios, y de variados objetos culturales (cine, historietas, documentales, fotografías, cartoons, animés, blogs, entre otros).

En un segundo momento, se los iniciará en la observación, elaboración y análisis interpretativos de registros de clases en escuelas y otros espacios de formación realizados por ellos mismos y otros profesores y/o investigadores.

A partir de este acercamiento a la práctica se comenzará a construir un recorrido de problemas específicos de la didáctica de la lengua y la literatura referidos a las relaciones entre conocimiento académico y conocimiento escolar, a la transposición didáctica, a la producción curricular y de propuestas de enseñanza, a la tarea de diseño y planificación de proyectos y clases.

Por fin proponemos un sentido amplio de lo que entendemos como prácticas de enseñanza postulando la existencia de un continuum entre educación formal –dentro de las cuales incluimos también las prácticas de formación y capacitación docente- y no formal que conforman el perfil ampliado del Profesor en Letras.²¹

²⁰Nos referimos al libro pionero de Gustavo Bombini, *Los arrabales de la literatura: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*, 2ª edición corregida y aumentada, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2015, cuya primera edición se publicó en 2004. Junto a discípulos suyos como Valeria Sardi, Bombini ha hecho una labor ejemplar en la apertura de nuevas perspectivas de investigación en esta área.

²¹ Véase el programa completo en < <http://letras.filo.uba.ar/did%C3%A1ctica-especial-y-pr%C3%A1cticas-de-la-ense%C3%B1anza-bombini-gustavo>>, recuperado por última vez el 10 de julio de 2017. Es útil comparar el programa similar construido por Valeria Sardi en La Universidad Nacional de La Plata, disponible en <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8350/pp.8350.pdf>>. Mientras que Bombini enmarca la formación del profesor de lengua y literatura en una reflexión sobre la historia de la lectura y la escritura en cuanto prácticas sociales allende la escuela, Sardi lo hace en una historia de la profesión del profesor de Letras en el contexto argentino que reivindica al profesor como intelectual, aspecto

La formación didáctica en Argentina está reservada al llamado tercer ciclo, el ciclo de orientación, en que el estudiante se especializa como licenciado o profesor, y que se toma en los dos últimos años de la carrera junto a las materias del ciclo general (o de Grado) que el estudiante aún no ha terminado de tomar: en el caso de elegir formarse como profesor, el estudiante tomará una didáctica general dependiente del Departamento de Educación (un año de duración), una Didáctica de Área (lengua o literatura), también de un año de duración, y una Práctica de Enseñanza, de un año de duración; para tomar estas dos últimas materias es requisito haber aprobado la Didáctica General. La Práctica de Enseñanza es monitoreada en la Didáctica de Área, de tal manera que el estudiante no está solo en su inmersión en el campo.²²

Por otro lado, que la formación en gestión cultural nunca ha existido en nuestro plan de estudios, problema que, por otro lado, es una constante en todos los planes de estudios de literatura que conocemos, y coincide con la muy reciente profesionalización de dicha área en América Latina y el mundo. En este sentido valdría la pena contrastar con dos programas pioneros en el continente cuya concepción es similar a la que la LLLH hace de sí misma: el primero es el curso sobre Gestión Cultural Local de la Organización de Estados Iberoamericanos, promovido desde México por Lucina Jiménez, que parte de un planteamiento general sobre el cuidado del patrimonio cultural presente en la LLLH; el segundo es el diplomado para la formación de mediadores de lectura del Programa Nacional Salas de Lectura de CONACULTA coordinado por Jesús Heredia, en donde la

recuperado por Bombini en momentos posteriores del curso. Ambos coinciden en proponer que el estudiante aprenda a elaborar registros y exploraciones etnográficas que le permitan tomar su propia práctica docente como tema de investigación. Ambos proponen, como puntos de vista teóricos desde los cuales fundamentar la formación docente, la historia social del currículum de la enseñanza de la lengua y la literatura, la historia de las prácticas de enseñanza, y la historia de las trayectorias vitales de los profesores. De esa manera, las prácticas docentes que los estudiantes realizan va de la mano de una perspectiva de investigación fuerte que no se limita a comprobar si el alumno supo elaborar una carta descriptiva o entregó una planeación de contenidos correcta, sino que fortalecen la idea de que el profesor es un intelectual creador y no un mero aplicador de propuestas curriculares pensadas en otro lado.

²² En el momento de comparar el plan de LLLH de 1983 con el de las universidades de São Paulo y Buenos Aires, los autores del plan de estudios de 1999 reconocían que ambos ofrecían perspectivas interesantes para formar en la enseñanza de lengua y literatura: en la UBA, además de ofrecerse el título de Licenciado en Letras, se extendía una certificación de profesor de enseñanza media y superior en letras siempre que los alumnos aprobaran dos materias de pedagogía (Didáctica general y Didáctica especial y prácticas de la enseñanza). En São Paulo para cada carrera de letras se ofrecían materias de formación pedagógica. El encuentro con estas perspectivas, sin embargo, no fructificó en una propuesta de formación en el plan de 1999.

gestión cultural es pensada explícitamente a partir de la mediación y acompañamiento de procesos lectores.²³ El primero de estos dos ejemplos es destacable por su visión de los derechos culturales, su concepción del gestor cultural como sujeto de intervención en una realidad determinada, el aprendizaje de contenidos relacionados con la planificación estratégica, la economía cultural y la gestión de proyectos, y el vínculo establecido entre gestión cultural, identidad territorial y desarrollo. El segundo destaca por su perspectiva intercultural, su visión de la lectura literaria como espacio de reconstrucción del tejido social y su acento en la construcción de acervos y colecciones apropiadas a públicos distintos, así como por el estudio de herramientas que permiten el manejo de distintos tiempos para la lectura, la construcción de espacios diferenciados y el desarrollo de estrategias de mediación diversas y ricas.

Es bien sabido que en México, a diferencia de Brasil y Argentina, la formación de editores aún no ha pasado por el necesario proceso de profesionalización. Entre las apuestas más interesantes llevadas a cabo en este campo destacan el diplomado en Procesos de Edición de Libros promovido por la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana; el diplomado en Especialización Editorial ofrecida por el Centro Editorial Versal; la Maestría en Producción Editorial de la Universidad Autónoma de Morelos, la Maestría en Diseño y Producción Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana, y los seminarios en producción editorial que esta última universidad ofrece como parte de las áreas de concentración en la Licenciatura en Letras Hispánicas.²⁴ De todas ellas, nos parece que es esta última la que ofrece mayores atractivos para su comparación con nuestro plan, pues su propuesta aparece planteada como respuesta a un problema de formación que es similar al de la LLLH. En la concepción del mismo ofrecida por Freja Cervantes, responsable de dicha área de concentración, la especialización en producción editorial se da a través de cuatro materias trimestrales seriadas que llevan el nombre de Seminario en Producción Editorial I, II, III y IV. De manera similar a las propuestas en formación en enseñanza de la lengua y la literatura que hemos observado en Argentina, la propuesta de la UAM se

²³Véanse los programas del primero de estos cursos en <<http://www.oei.es/historico/gestionculturallocal/index.php>>. Actualmente la reestructuración de la Secretaría de Cultura ha llevado a la desaparición temporal de la página del PNSL.

²⁴ Véanse los programas de los cuatro primeros en <<http://www.caniem.com/es/capacitacion/diplomado-los-procesos-en-la-edici%C3%B3n-de-libros>>, <http://www.versal.com.mx/documentos/especializacion_2017.pdf>, <<http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-produccion-editorial/>>, <http://www.uam.mx/video/posg/vd_disprodedit.html>.

distingue por su decisión de no ofrecer únicamente formación profesionalizante, es decir, que no sólo ofrece conocimientos técnicos necesarios para que el egresado pueda realizar trabajo de corrección de estilo: además se le capacita para hacer investigación en el campo de la historia del libro, el impreso y la lectura, a partir de una mirada que concibe al editor como intelectual. Así, el objetivo general de dichos seminarios está descrito como sigue:

Los estudiantes se introducirán en la definición, formación y análisis de catálogos y fondos editoriales, así como en conceptos básicos de edición y fórmulas editoriales. Asimismo reflexionarán sobre el papel histórico, social y político de la práctica editorial en el campo cultural y, específicamente, en el literario. También analizarán los textos periféricos que acompañan a la edición y publicación de las obras; conocerán la anatomía del libro en su devenir histórico, y profundizarán en la investigación sobre la materialidad del texto y la textualidad del libro con el propósito de aplicarlo a su campo de estudio: la literatura.²⁵

Y los objetivos específicos planteados son los siguientes:

- Se analizarán fondos y catálogos editoriales.
- Se conocerán históricamente las partes del libro e historia de la tipografía.
- Se leerán textos críticos y teóricos sobre el estudio del libro y la textualidad.
- Se analizarán estudios sobre la materialidad literaria.
- Se desarrollará un anteproyecto de investigación en edición literaria, o un proyecto editorial para la realización de un producto.²⁶

Los contenidos revisados en el seminario parten de una concepción que pone en relación los estudios literarios con la práctica editorial, y combinan aspectos técnicos como la preparación de originales y el cuidado de la edición con aspectos teóricos como el análisis del ciclo editorial, la materialidad del texto, la morfología del libro y las nociones de campo cultural y campo literario. Asimismo, desde el punto de vista pedagógico los seminarios transitan de una dinámica de clase a otra de taller en donde se realizan proyectos editoriales bajo la supervisión de la profesora, y se complementa la dinámica de aula con visitas a centros editoriales.

A diferencia de lo ocurrido en las áreas anteriores, la formación de periodistas y productores de contenidos para medios de comunicación ha sido desde hace tiempo patrimonio de las carreras de comunicación. La necesidad de incluir este campo en el perfil de egreso de la LLLH viene tanto de los señalamientos de egresados que han mostrado que éste es un campo laboral en donde se desempeñan cotidianamente, como de reflexiones que son constitutivas de la identidad de la disciplina, pues desde principios de siglo XX se ha

²⁵ Véase < <http://sgpwe.izt.uam.mx/Curso/4992.Seminario-de-Produccion-Editorial-I/Tema/7207.Programa.html>>, consultado por última vez el 10 de julio de 2017.

²⁶ *Idem.*

sabido que muchos de los grandes escritores de nuestro continente han sido también periodistas, y que muchos de ellos se han formado en carreras de periodismo. Queda pendiente una reflexión junto a los propios egresados de la carrera que actualmente trabajan en medios, pues probablemente ellos podrán orientar a la Comisión sobre el tipo de formación que sería necesario darle al egresado de la LLLH para desempeñarse adecuadamente en esos espacios.

Finalmente, a pesar de que grandes escritores han pasado por nuestras aulas, la creación literaria ha sido vista tradicionalmente como una labor ajena a nuestra carrera (la misma ha adquirido un peso mínimo en los talleres de creación implementados en el plan de 1999). Como en el caso anterior, proponemos reflexionar junto a los egresados de la carrera que actualmente trabajan en este campo, pues ellos podrían ayudar a la Comisión a pensar qué sería necesario para que la LLLH también pueda ayudar en la formación de sus creadores.

Conclusiones

A manera de resumen, podemos decir que la comparación con los dos planes de estudio señalados arriba se vinculan con la crítica de la noción de literatura, que han llevado a la implementación de una visión plurilingüe e intercultural del fenómeno literario en el caso peruano, y a una concepción interdisciplinaria y teóricamente fuerte del estudio de la literatura en el caso argentino; ambos casos además destacan por su formación de profesores. La formación en enseñanza de la lengua y la literatura incluye en los dos casos un trabajo de prácticas de aula por medio del cual los futuros profesores aprenden en sus carreras a hacer planeación didáctica al tiempo que acompañan a profesores experimentados de nivel medio y medio superior en sus tareas diarias. Además, en el caso argentino, es destacable cómo dicha formación práctica va de la mano del desarrollo de líneas de investigación que proponen que los profesores construyan conocimiento sobre su propia práctica, con lo cual la formación en enseñanza de la lengua y la literatura deja de tener un carácter meramente profesionalizante, al tiempo que los estudiantes aprenden a hacer investigación educativa.

Ninguno de los dos casos ofrece respuestas sobre cómo se podría formar a los egresados de sus respectivas carreras en los campos de creación literaria, gestión y difusión de la cultura, edición y periodismo y construcción de contenidos para medios masivos de comunicación. En las páginas anteriores hicimos una alusión muy sucinta a la manera en que dichas áreas comienzan a enseñarse en algunos espacios de formación que estimamos pioneros en el contexto mexicano. A partir de dicha revisión presentamos la sugerencia de enfocar la gestión cultural en relación con la mediación de procesos lectores; de enfocar dicho campo desde una perspectiva intercultural que se nutra de los debates sobre el ejercicio de derechos culturales; la idea de que el gestor cultural es un sujeto que interviene en la realidad y ayuda a reconstruir el tejido social a través de acciones culturales; la necesidad de integrar contenidos relacionados con la planificación estratégica, la economía cultural y la gestión de proyectos, y de pensar los vínculos entre gestión cultural, identidad territorial y desarrollo. Rescatamos la manera en que la Licenciatura en Letras Hispánicas de la UAM propone la especialización en producción editorial como un espacio que combina la formación teórica con la práctica, y el perfil profesionalizante con una capacitación que permite hacer investigación en historia del libro, el impreso y la lectura. Finalmente, propusimos buscar la asesoría de los egresados de la LLLH que se desempeñan como periodistas y creadores para que ellos ayuden a pensar de qué manera complementar la formación que la carrera ofrece para que sus egresados puedan desempeñarse de mejor manera en dichas áreas.

III. PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

Introducción

La presente sección está compuesta por veinte preguntas, las cuales se encuentran divididas en seis subsecciones, que son: fundamentos; objetivos, perfiles de ingreso y egreso; estructura, organización y contenidos; modelo educativo; evaluación del aprendizaje; y recursos y materiales educativos. En este gran apartado se busca identificar los problemas y proponer soluciones en torno a los elementos internos del plan. Es el corazón del diagnóstico de la LLLH, en todo lo que se refiere a la planeación curricular del plan de estudios, y ello justifica su amplitud y el grado de detalle de las preguntas.

En la primera subsección se busca obtener soluciones que giran alrededor de la concepción disciplinaria y profesional y en términos pedagógicos. La segunda subsección incentiva la reflexión sobre de los objetivos del plan, del perfil de ingreso y egreso tal cual se plantea en el plan frente a lo que realmente ocurre; por ello, ambas subsecciones guardan estrecha relación con las **preguntas 1 y 2** ubicadas dentro de la sección I del presente diagnóstico.

En la tercera subsección, que es muy amplia, se hace un análisis de los problemas del Plan frente a las asignaturas que se imparten en la carrera. En la subsecciones cuarta, quinta y sexta se presenta toda la información posible sobre la educación y enseñanza en la licenciatura.

III. 1. FUNDAMENTOS

9. Respecto a la concepción disciplinaria y profesional que fundamenta la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, ¿qué debería modificarse en estos momentos? ¿Por qué razones?

Como ya señalamos arriba (**pregunta 1**), el plan de estudios de 1999 tiene como fortaleza una vinculación entre lengua y literatura que permite plantear a la filología como una reflexión de amplio calado sobre la sociedad la cultura y la historia, y que proporciona a sus

egresados una mirada más amplia que la ofrecida en carreras similares a la nuestra dentro del contexto latinoamericano (**pregunta 8**). Sin embargo, dicha vinculación es dependiente de una concepción que considera a “la literatura como la expresión más acabada de la lengua”, y que nos parece muy problemática. Remitimos, a este respecto, a las observaciones de Cristina Barros referidas arriba en la **pregunta 8**, pues desde 1978 esta autora señalaba una transformación mundial en las carreras de lengua y literatura derivadas de la crisis de la definición tradicional de la “literatura” y su reconsideración en el marco de nuevas tendencias teóricas. Como ya había señalado en 1978 Barros Valero, y ha recordado en fechas más recientes Gustavo Bombini, los trabajos de Roland Barthes, Gérard Genette, Algirdas Greimas y Ronald Jakobson presentados en el famoso coloquio de Cerisy-la-Salle (1969) dedicado a la enseñanza de la literatura coincidieron en una crítica fuerte del modelo historicista que reducía la enseñanza de la literatura a la historia literaria. Dicha crítica ha continuado en fechas más recientes en los trabajos de Pierre Kuentz, el grupo Practiques de Mentz, Lore Terracini, Remo Ceserani y Francisco Rincón, entre muchos otros.²⁷ Los estudios culturales y otras orientaciones recientes en teoría literaria han permitido concebir a la literatura como discurso social que tiene especificidad relativa pero convive con otros discursos sin ser necesariamente “la expresión más acabada de la lengua”.

Asimismo, como hemos visto arriba (**pregunta 8**), en el continente americano ha existido una amplia reflexión que ha ampliado la definición de literatura, sea por medio de la inclusión de las literaturas alternativas, las etnoliteraturas, las literaturas orales y las literaturas en lenguas indígenas (como en Perú), sea por medio del diálogo con los estudios culturales, la semiótica y los estudios interdisciplinarios (como en Argentina). En México, dicha ampliación tiene como antecedente fundamental el plan de estudios de 1924, así como las sucesivas recuperaciones del mismo bajo la forma de las materias optativas que comienzan a introducirse en torno de 1967 y tienen como objeto ofrecer una concepción intercultural y plurilingüe de la filología, así como el progresivo énfasis en las materias de teoría que debieran ser responsables de la ampliación en la concepción disciplinar presente en los planes que hemos revisado (**pregunta 1**).

²⁷ Véase el recuento de la discusión en G. Bombini, “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”, *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año I, núm. 1, 2001, pp. 24-33.

Existe además una transformación en la concepción disciplinaria de la lingüística: la historia del plan de la LLLH ha mostrado cómo dicha concepción, en nuestra carrera, depende del modelo de la gramática histórica introducido en la reforma de 1944 (**pregunta 1**); la evolución del plan muestra un intento progresivo, y no exento de conflictos, por abrir dicha concepción a la lingüística teórica, la lingüística antropológica y los estudios sobre el discurso, concepciones que no siempre encuentran adecuada expresión en la división en subáreas de lingüística presentes en el plan de 1999 (**pregunta 14**). Las transformaciones de la disciplina pueden observarse en otros planes (**pregunta 8**), y sería necesario pensar cómo dichas transformaciones pueden entrar en diálogo con la concepción propia de la LLLH.

Arriba (**pregunta 1**) señalamos que el plan de 1999 de la LLLH parte de una concepción del español como “lengua nacional” que justifica su estudio dentro de las tres áreas geográficas que cubre la carrera. El plan de 1999 hace un uso equivocado de este concepto. Como ha mostrado Diego Valadés en sus importantes estudios sobre el tema, existe en el lenguaje corriente una confusión entre “lengua oficial” y “lengua nacional”: la primera es la definida por el Estado como lengua que utilizan sus órganos para sus actuaciones, y la que los ciudadanos del mismo deberán usar para entablar relaciones con los órganos del poder; la segunda es la que forma parte del patrimonio cultural de la nación (siendo, por ello, la pertinente para la fundamentación de un plan de estudios como el de la LLLH).

Las políticas lingüísticas etnocidas de nuestra nación, historiadas por Valadés en dos importantes textos, han llevado a usar informalmente la expresión “lengua nacional” para aludir al español, dando a entender que ésta es la única lengua de la nación mexicana. Este uso es corriente desde la época de Justo Sierra, pero es incorrecto, pues la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos nunca definió cuál es la lengua nacional de nuestro país, y no lo ha hecho hasta el día de hoy.²⁸ Se han dado pasos hacia la afirmación de que el español sería una más de las lenguas nacionales habladas en el territorio, aunque

²⁸ Véase Diego Valadés, “La lengua oficial y las lenguas nacionales en México y en derecho comparado”, en Juan Vega Gómez (coord.), *Temas selectos de derecho internacional privado y de derechos humanos*, México, UNAM, 2014, pp. 515-536, y *La lengua del derecho y el derecho de la lengua*, discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua, <<http://www.academia.org.mx/SesionPublica&id=36>>, recuperado el 10 de julio de 2017.

el español sea la lengua oficial prioritaria.²⁹ En 2003, con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, se dio un paso decisivo hacia una concepción de los derechos lingüísticos en cuanto derechos humanos, concepción que pone a las lenguas vernáculas en el mismo nivel de importancia que el español en cuanto lenguas nacionales, y por ello debería alimentar las reflexiones de la reforma del plan de la LLLH, pues “nuestra lengua”, “nuestra cultura” y “nuestro patrimonio” no es uno solo, y debe pensarse no sólo a partir de la articulación de tres regiones diferentes, sino también desde la interculturalidad y el plurilingüismo inherentes a la composición interna de cada una de ellas.

A la luz de las reflexiones presentes en las **preguntas 2 y 8**, nos parece que la crítica de la noción de literatura que ha transformado la concepción de la disciplina también debe ayudar en la transformación de la manera en que se conciben las áreas de conocimiento de la carrera. Ello es especialmente pertinente en lo que respecta al área planteada tradicionalmente como “Literatura Iberoamericana”, pues, como se verá abajo (**pregunta 17**), los cambios epistemológicos sobre la definición de dicha área hacen más pertinente llamarla “Literatura Latinoamericana”. Ello quiere decir que la unidad cultural de esta región no depende del traslape de lenguas y tradiciones ibéricas al territorio americano, sino que éste es una región pluriétnica y pluricultural, en donde siempre ha sido

²⁹ Dora Pellicer ha señalado cómo el primer paso en este sentido fue dado en 1989, cuando México suscribió el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la primera propuesta de Declaración Universal de Derechos Indígenas de la ONU, cuyo texto señalaba “el derecho a desarrollar y promover sus propias lenguas, incluyendo una lengua literaria propia, y emplearlas para propósitos administrativos, jurídicos, culturales y otros”, así como “el derecho a todas formas de educación en sus propias lenguas así como establecer, estructurar, conducir y controlar sus propios sistemas educativos e instituciones”. Ese mismo año, el Instituto Nacional Indigenista propuso una reforma al artículo IV del texto constitucional, reforma que fue aceptada y señalaba que “la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, [...]”. De allí se derivaron disposiciones constitucionales que aseguraran el derecho de hablantes de lenguas indígenas a contar con traducciones de leyes y reglamentos, y a disponer de traductores en el momento de entrar en contacto con el poder del Estado. Los Acuerdos de San Andrés significaron un intento de expandir esta concepción de los derechos lingüísticos, que habría llevado a asumir que las lenguas indígenas son, como el español, lenguas nacionales. Sin embargo, la posterior deriva conservadora tras el desconocimiento de dichos acuerdos llevó en 2001 a una nueva reforma constitucional en donde el artículo II reconoce la composición pluricultural de la nación, pero se reconoce como atribución de las comunidades el derecho a “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”, con lo cual, como ha dicho Valadés, “con la apariencia de reconocer un derecho el Estado se substrajo al cumplimiento de una obligación”. Véase Valadés, “La lengua oficial y las lenguas nacionales en México y en derecho comparado”, p. 518, y Dora Pellicer, “Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía”, <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/pellicer.pdf>>.

natural el cruce entre lenguas, el plurilingüismo y la traducción, y por ello coexisten muchos sistemas literarios (al lado del llamado “sistema literario ilustrado”, nutriéndolo o en convivencia conflictiva, están los sistemas literarios de las literaturas populares, así como los de las literaturas en lenguas indígenas).

Como se verá abajo (**pregunta 17**), la Comisión sugiere la reestructuración de los programas de estudio de las materias integrantes de las subáreas de literatura mexicana y literatura iberoamericana, sino también la promoción de asignaturas optativas de área en donde se revisen situaciones de contacto de lenguas y se adiestre en metodologías que ayuden a que el estudiante entre en contacto con la realidad de su país y su región.

La concepción memorística del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalado en la **pregunta 2**, y revisado a mayor detalle abajo (**pregunta 10**), tiene consecuencias en la manera en que la LLLH concibe las labores de investigación. A pesar de que, como vimos arriba, el peso curricular de la LLLH está dedicado a la formación en investigación, los resultados de las encuestas utilizadas en la **sección 4** demuestran que, a pesar de todo, los egresados de la LLLH no se sienten preparados para realizar investigación cuando egresan de la carrera. Y es debido a que investigar no consiste en repetir ideas de otras personas, sino que es un proceso no lineal, complejo y creativo, por medio del cual el estudiante se vuelve capaz de pensar un problema, elaborar hipótesis en torno de él, recabar y analizar evidencia que justifique dicha hipótesis, construir argumentos en torno de la misma, pensar dicho problema a partir de la historia de su discusión, y organizar dichas hipótesis, evidencias, análisis, antecedentes críticos y argumentos en un discurso verbal; como veremos abajo (**preguntas 14 y 15**), ello ha llevado a la Comisión a sugerir la reorganización de las materias fundamentales de la carrera en un área básica que comparta como objetivos pedagógicos fundamentales la construcción de estas habilidades, así como un fortalecimiento de las materias metodológicas actualmente concentradas en el taller de redacción y la materia “Iniciación a la Investigación 1 y 2” del área de apoyo, aspectos ambos que deben ir de la mano de un replanteamiento del modelo pedagógico tradicional que sostiene actualmente la LLLH (**pregunta 10**).

Finalmente, como ya se adelantó arriba (**preguntas 1 y 2**), la concepción profesional de la carrera no es coherente con el perfil de egreso y la justificación y definición de la LLLH. Ello supone la reelaboración del perfil de egreso de la carrera y la

adecuación curricular de la misma para que se pueda integrar las áreas de enseñanza, difusión, creación y periodismo como áreas con el mismo nivel de importancia respecto del área de investigación.

10. En términos pedagógicos (por ejemplo: solución de problemas, enseñanza a través de casos, enseñanza en escenarios reales, etcétera), ¿qué principios quisieran conservarse? ¿Cuáles deberían introducirse para reforzar la formación de los hispanistas en los próximos años?

Ya se señaló arriba como falla grave del plan de 1999 el hecho de que dicho plan no elabora su perspectiva pedagógica y hereda acríticamente una concepción tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje en donde el profesor se considera como único poseedor del conocimiento, los expone en clase en formato de conferencia y el alumno tiene participación limitada como receptor del saber (**pregunta 2**). Ello va de la mano de la concepción eminentemente teórica del saber propio de la disciplina presente en el plan de 1999 (**pregunta 1**). El profesor expone un conjunto de temas siguiendo el modelo de la historia literaria del siglo XIX, es decir, procediendo al comentario sucesivo de obras ubicadas en una línea cronológica, de la más antigua a la más nueva; él provee todos los conocimientos, los expone en las clases, y el alumno tiene una participación limitada como receptor del saber. Se trata de una concepción bancaria de la educación, basada en la memorización y la repetición, que fomenta las relaciones autoritarias y verticales entre profesores y estudiantes y desincentiva los procesos de construcción de conocimiento propio por parte de estos últimos, así como la solución de problemas, la enseñanza a través de casos y la enseñanza en escenarios reales. Ella implica lo que Ángel Díaz Barriga ha llamado una “concepción intelectualista del aprendizaje”, que reduce el aprendizaje al dominio de información, dejando de lado su dimensión afectiva, cognoscitiva y psicomotriz y su carácter holístico y complejo.³⁰

Ya se señaló arriba que los talleres son el único espacio en la malla curricular en donde se trabaja explícitamente a partir de problemas, casos y escenarios reales (**pregunta 1**). El servicio social en algunos casos puede ser espacio de exploración de estas

³⁰ Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, México, Paidós, 1997, p. 44.

perspectivas. Sin embargo, dicha concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje no es parte de la visión y concepción disciplinar del plan de 1999. No ha habido una reflexión sobre la pedagogía de la literatura ni sobre lo que está detrás del plan.

En términos pedagógicos es preciso reconsiderar en todos los programas de estudio la tradicional clase magistral en cuanto forma de exposición, así como los métodos de evaluación tradicionales. Esta propuesta es sobre todo pertinente para los nuevos profesores de tiempo completo o de asignatura, a los cuales habría que capacitar profesionalmente en enseñanza de la lengua y la literatura. En rasgos generales, el presente señalamiento coincide con las sugerencias presentadas por los alumnos en la encuesta cuyos resultados presentaremos en la **pregunta 13**.

Asimismo, ello revela una problemática importante del perfil de la planta docente, que, como vimos arriba (**pregunta 5**) se caracteriza por un alto grado de formación. Aunque los profesores tienen, en su mayoría, grado de maestría y doctorado, los estudiantes señalan que los profesores no saben dar clases; al mismo tiempo, los profesores repiten que se han formado para dar sus materias, pero reducen dicha formación a una actualización en los temas en que están especializados (véanse las opiniones de profesores y alumnos recogidas en la **sección IV** del presente diagnóstico). La adecuación del perfil de la planta docente a las necesidades de la LLLH exige que los miembros de la planta académica se formen pedagógicamente, lo que es más fácil si se inicia con sus miembros más jóvenes.

III.2. OBJETIVOS, PERFILES DE INGRESO Y EGRESO

10. ¿Los objetivos del plan de estudios son vigentes, se han cumplido, en su caso, qué se debe modificar? ¿Por qué razones?

Como ya vimos arriba (**pregunta 2**), los objetivos del plan vigente consisten en

formar a profesores y estudiosos en los campos de la lengua y las literaturas mexicana, iberoamericana y española; capacitar profesionales en la crítica literaria, así como en el análisis del lenguaje; difundir y estimular la creación literaria, y brindar a los estudiantes los elementos para enfrentar actividades relacionadas con el mercado laboral, como por ejemplo las técnicas editoriales.³¹

³¹ Documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999, vol. 1, p. 24.

El plan de 1999 cumple en buena medida con los objetivos relacionados con el estudio o investigación, la crítica literaria y el análisis del lenguaje. No así con la formación de profesores ni con la difusión y estimulación de la creación literaria. Asimismo, los objetivos del plan deben ser coherentes con el perfil de egreso, por lo que se debe incluir también la formación para cumplir labores de trabajo editorial, creación y periodismo.

Dado que nuestros egresados se dirigen a las labores docentes y de edición en medios diversos, parece necesario fortalecer un área de conocimiento que ahora apenas es significativa, y que está cubierta a través del taller de edición y el taller de escritura que actualmente sólo contempla guionismo.

El egresado de nuestra carrera es el más apto para la investigación de contenidos, la redacción y creación para diferentes medios (radio, televisión, cine, revistas, libros, páginas web, etc.) por su dominio de la lengua, así como por sus habilidades críticas, de investigación, análisis y de reflexión; no obstante, los comunicólogos se vinculan con mayor éxito en estos medios, a pesar de que no dominan la escritura ni la investigación como lo hacen los estudiantes de hispánicas.

Señalamos rápidamente arriba (**pregunta 2**) que la LLLH estuvo ausente de las discusiones nacionales que llevaron a la adopción del modelo comunicativo en la enseñanza de lengua y literatura a nivel medio superior; ello ha llevado a que durante las últimas décadas cada vez más comunicólogos ocupen las plazas de enseñanza de la lengua y la literatura que antes ocupaban egresados de carreras de Letras. Es urgente que la LLLH recupere en términos prácticos su compromiso en la formación de profesores de lengua y literatura y asuma que la defensa de esta materia de trabajo es consustantiva con su identidad profesional. Lo cual implica que los egresados deben tener una formación que permita comprender la fundamentación, historia e implementación de los diferentes modelos que se han utilizado para la enseñanza de la lengua y la literatura, pues dicho conocimiento será fundamental en el momento en que defiendan su capacidad para ocupar dichas plazas.

11. Del perfil de ingreso, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes debe dominar el aspirante a la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas ¿cuáles deben conservarse? ¿Son suficientes para lograr los objetivos del plan de estudios? ¿Cuáles deben modificarse? ¿Cuáles incorporarse? ¿Por qué razones?

Como expusimos arriba (**pregunta 2**), no existe un perfil de ingreso en el plan vigente. Es necesario elaborar uno para integrarlo al nuevo plan.

12. ¿El perfil de egreso es congruente con los objetivos del plan de estudios? ¿Cómo se relaciona con la estructura del plan de estudios? ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes deben conservarse? ¿Cuáles deben modificarse? ¿Cuáles incorporarse? ¿Por qué razones?

Ya señalamos arriba a detalle que el perfil de egreso no es congruente con los objetivos del plan de estudios, y que lo encontramos obsoleto (**pregunta 2**).

Asimismo, dicho perfil tampoco es coherente con la concepción disciplinar amplia de la LLLH, que propone que sus estudiantes se formen en investigación, docencia, difusión de la cultura, creación y periodismo. Dicha concepción exhibe un alto grado de coherencia respecto de los datos recopilados por el Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social respecto de la ocupación laboral de los egresados de carreras de literatura en México durante el periodo 2012-2017; según dichos datos, dentro de la media nacional el 31% de los egresados de carreras de literatura están empleados como profesores de nivel básico; el 19.4% están empleados como profesores de nivel medio y superior; el 7.3% lo están como coordinadores y jefes de área en servicios de salud, enseñanza social y jueces calificados; el 5.1% laboran como secretarias, taquígrafos, mecanógrafos, capturistas de datos y operadores de máquinas de oficina, y el 31.4% están empleados en la categoría “Otros”, en donde se agrupan todas las ocupaciones que están fuera del perfil ocupacional de la carrera definido en el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO): fuera de dicho perfil está la difusión de la cultura, el trabajo en medios de comunicación y el periodismo, además de otras ocupaciones que no fueron recogidas por su especificidad

en la encuesta de la STPS, elemento que debería llevar a la FFyL a un diálogo con esta instancia del gobierno federal para que éste incluyera un perfil de ocupación más amplio en sus estadísticas sobre el desempeño laboral de la carrera.³²

Sin embargo, estos datos, aunque vagos en el punto que acabamos de señalar, coinciden con las apreciaciones de los propios egresados, que son más concretas en el momento de señalar las ocupaciones más comunes que la encuesta de la STPS agrupa bajo la categoría “Otros”. Los egresados expresaron un conjunto de sugerencias para la revisión del plan de estudios de la LLLH a través de una encuesta de Seguimiento de Egresados 2001-2010 elaborada por la DEE:

Contenidos:

- Nuevos: Considerar la incorporación de los siguientes temas: enseñanza del español en distintos niveles educativos, ámbito editorial, literatura, lingüística, teoría literaria, introducción a la filosofía, introducción historiográfica, estadística, organización social, periodismo, literatura en la ciencia, lenguas prehispánicas, traducción y estética. (Frecuencia 47)

Vinculación:

- Prácticas profesionales: Acercar a los alumnos a experiencias de aproximación profesional en distintos ámbitos laborales, no sólo en investigación y docencia, para que desarrollen habilidades que les permitan incorporarse al campo de trabajo con más seguridad. (Frecuencia 42)

Estructura:

- Áreas: Definir con más claridad las áreas tradicionales del plan de estudio (investigación y docencia) e incorporar nuevos campos como la edición. Mantener unidas la lingüística y la literatura en la carrera. (Frecuencia 14)
- Revisión de asignaturas: Verificar la secuencia de las asignaturas y su carácter obligatorio y optativo. Determinar aquellas que deben formar parte del tronco común y agrupar algunas para formar líneas de especialización. Mejorar la oferta de asignaturas optativas. Reducir el número de asignaturas por semestre. (Frecuencia 14)

Gestión:

32

Véase <<http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.jsf#AnclaGrafica>> (datos recabados a partir de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, STPS-INEGI, primer trimestre de 2017). Una vez que se elabore el nuevo perfil de egreso, será responsabilidad de la Facultad pedir que el SINCO modifique el perfil ocupacional de la carrera para que las estadísticas de la STPS reflejen adecuadamente el comportamiento de la categoría “Otros”.

- Personal docente: Asegurar que los profesores que integren la planta académica posean la formación y experiencia suficientes para impartir las asignaturas que les corresponden; apoyarlos para que cuenten con las habilidades didácticas para lograr clases más dinámicas; incorporar profesores jóvenes; evaluar a los profesores para verificar que cumplen con lo establecido en los programas de estudio. (Frecuencia 26).³³

Nuestros egresados no cuentan con suficientes conocimientos para ser profesores; muchos de ellos realizan actividades de difusión de la cultura, periodismo y edición, pero tienen que aprender en el espacio laboral los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que no exploraron en la LLLH, tampoco reconocen sus habilidades de investigación ni de lectura y escritura como una ventaja clara en el mercado de trabajo. Las habilidades de investigación que adquieren los egresados en su formación académica no los llevan a puestos de investigación universitaria, ni en carreras académicas de investigación en universidades, pues tales puestos están limitados debido a la desproporción entre la demanda y la oferta de estos puestos, lo cual ocasiona que los egresados desconozcan dónde más pudieran emplear las habilidades de investigación adquiridas en la licenciatura. Esto ocasiona que las capacidades desarrolladas a lo largo de la carrera queden sin reconocimiento consciente por parte de los egresados.

Basándonos en los aspectos que consideramos rescatables del perfil de egreso del plan de 1999, proponemos el siguiente esbozo de redacción de un nuevo perfil de egreso que toma en cuenta los elementos señalados arriba:

El licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas es el profesional que posee conocimientos y capacidad de reflexión e interpretación crítica, con una perspectiva histórica y social, sobre los fenómenos literarios, lingüísticos y culturales de México, Latinoamérica y España en sus diversas manifestaciones. Además de una formación sólida en las áreas mencionadas, se alienta el diálogo con diversas disciplinas de las humanidades, las ciencias sociales y las artes, entre otras. Las herramientas antes descritas le permiten desarrollar investigaciones especializadas y

³³ Dirección de Evaluación Educativa, “Seguimiento de Egresados de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas 2001-2010”. Sobre estos resultados, es necesario indicar que no consideran los últimos siete años de la carrera, por lo que algunas sugerencias ya no corresponden con lo que pasa actualmente, como, por ejemplo, impartir Introducción a la Filosofía, una asignatura que ya se ofrece en la carrera. Por otra parte, aunque la encuesta fue contestada por 136 egresados, sólo expresaron sus recomendaciones 129.

comunicar eficazmente sus resultados de manera tanto oral como escrita. El egresado está capacitado para desempeñarse laboralmente en el área de especialización que haya elegido: estudios lingüísticos, estudios literarios y culturales, enseñanza de la lengua y la literatura, edición en diferentes medios, y periodismo y gestión cultural.

III.3. ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS

14. En el plan de estudios vigente, ¿qué aspectos presentan problemas? ¿Qué habría que modificar en los criterios de organización de los contenidos? De la organización del ciclo básico y de concentración, de las áreas y las ramas de especialización, ¿qué debe conservarse? ¿Qué reestructurarse? ¿Qué nuevas áreas podrían introducirse y cuáles serían las razones que lo justifican?

A partir de la investigación que hicimos, y de la revisión de la estructura del plan presentada al inicio del presente diagnóstico (**pregunta 2**), destacamos los siguientes como los problemas principales en el plan de estudios vigente:

1. Hay una grave inconsistencia cuando se refiere a las áreas que integran el plan de 1999: mientras en el apartado 2.3.2 del plan, “Estructura del plan de estudios”, se refiere a la existencia de tres grandes áreas del conocimiento que se busca cubrir: “literatura, lingüística y disciplinas de apoyo”,³⁴ más adelante se menciona que “se modificaron las cargas de horario en beneficio de las áreas de lingüística, de literatura y de teoría de la literatura”;³⁵ en tanto que en el apartado 3.4.5, “Áreas y subáreas de conocimiento”, se enlistan las siguientes cuatro áreas: **materias de apoyo**, **lingüística** (subáreas: introductoria, nuclear de la estructura de la lengua, variación y cambios lingüísticos, profundización), **literatura** (subáreas: literatura española, literatura iberoamericana, literatura mexicana, teoría de la literatura, profundización), y **talleres** (de apoyo, de creación, de escritura –guionismo- y edición). Por si fuera poco, el plan de estudios de la LLLH que se encuentra en la

³⁴ Diagnóstico de aprobación del plan 1999, vol. 1, p. 13; véase **pregunta 2** del presente diagnóstico.

³⁵ *Ibid.*, pág. 24 (inciso a).

página oficial de la UNAM señala que las materias están organizadas en cuatro áreas: **apoyo, lingüística, teoría de la literatura y literatura**, que a su vez se divide en tres subáreas (mexicana, iberoamericana y española).³⁶

2. Como ya hemos adelantado arriba, los estudiantes tienen que cursar cada semestre una enorme cantidad de asignaturas lo cual dificulta que puedan profundizar en los conocimientos, así como afianzar las habilidades, aptitudes y actitudes que se supone forman parte del perfil del egresado. Valdría la pena hacer una revisión profunda para hacer más eficiente el plan de estudios, sin demérito de la formación integral de los alumnos.
3. Algunos profesores han expresado su inquietud por el enorme peso que tiene el hispanismo en nuestro plan de estudios, con la consiguiente marginación del estudio de la literatura mexicana y latinoamericana, y la inexistencia absoluta del estudio de lenguas indígenas. La solución de este problema implica, necesariamente, revisar la concepción misma de la disciplina y preguntarnos qué significa estudiar lengua y literatura en el México contemporáneo, reforzar la relación de nuestro país con el continente y retomar algunas propuestas que formaron parte de planes de estudio anteriores y que después fueron eliminadas.
4. Si retomamos el apartado 2.3.7 del plan de estudios de 1999, es posible reconocer que algunos de los principales problemas y deficiencias identificados entonces no han podido superarse todavía, por lo que debemos incluirlos en este diagnóstico. Dichos problemas son los siguientes:
 - a. Desproporción en las áreas fundamentales de conocimiento: en este rubro inscribiríamos el desbalance, por ejemplo, en el estudio de la literatura española con relación a la literatura iberoamericana y mexicana.
 - b. Limitaciones en términos de interdisciplinariedad. Lamentablemente, no hemos logrado interrelacionar las asignaturas ni abrir suficientes espacios a la interdisciplina, con excepción del área de teoría de la literatura, que por naturaleza lo es.

³⁶ Véase <<http://oferta.unam.mx/carreras/77/lengua-y-literaturas-hispanicas>>, recuperado por última vez el 26 de julio de 2017.

- c. Escasa respuesta a los requerimientos del mercado laboral. Este aspecto se comentará en el siguiente punto.
5. Aunque el plan de estudios vigente reconoce la necesidad de preparar a los estudiantes para su futura inserción en el mercado laboral, hasta ahora esta necesidad ha sido cubierta de manera muy limitada con la propuesta de algunos talleres a los que, como puede verse a continuación, se les ha privado de valor crediticio:

Por su carácter eminentemente práctico, en la nueva propuesta los talleres carecen de valor crediticio. Están agrupados en estructuras modulares (iniciales, intermedios y avanzados). Por el momento se proponen los siguientes: Talleres de apoyo (análisis lingüístico, redacción y comprensión de textos). Talleres de creación (cuento, ensayo, poesía y revista), que ya existen en el plan vigente. Talleres de escritura (guionismo) y Talleres de edición (técnicas de edición y diseño editorial). Todos los talleres responden a necesidades de posibles actividades profesionales de nuestros egresados y a los propios objetivos de la licenciatura. (Ver mapa de talleres).³⁷

La falta de valor crediticio de los talleres lleva a que los estudiantes no estén interesados en cursarlos, además de que, como lo acabamos de mencionar, actualmente solo se imparte uno. Los talleres no tienen representación en el comité académico asesor, ni se relacionan con las formas de titulación.

Para resolver estas deficiencias, creemos que pueden aprovecharse los ejemplos de otros planes de estudio (**pregunta 8**) para reorganizar la estructura curricular de la carrera en dos ciclos: un ciclo básico y otro de especialización. El ciclo básico de la carrera podría girar en torno de los siguientes objetivos:

1. Fortalecer la competencia lectora y de producción de textos especializados en estudios literarios, lingüísticos, teóricos y culturales.
2. Mejorar las habilidades de organización, jerarquización y exposición de ideas de manera oral y escrita.
3. Desarrollar un pensamiento crítico, analítico y autónomo en relación con su entorno.

³⁷ Documento de aprobación del Plan de Estudios de 1999, vol. 1, p. 40 (el subrayado es nuestro).

4. Adquirir herramientas teóricas y metodológicas fundamentales para la investigación y el análisis de textos.
5. Conocer la estructura y el desarrollo histórico de las lenguas de México, con énfasis en el español.
6. Estudiar desde una perspectiva histórica, crítica y cultural las literaturas de México, América Latina y España.

El ciclo de especialización podría atender al perfil de egreso para ofrecer, en los dos últimos años de la carrera, materias que atiendan a las siguientes cuatro áreas de especialización, que deberían tener valor en créditos, y estar planteadas desde una perspectiva pedagógica que incluyera prácticas profesionales realizadas en escenarios reales:

- Estudios lingüísticos.
- Estudios literarios y culturales (formación en investigación literaria, teoría y crítica).
- Enseñanza de la lengua y de la literatura.
- Edición en diferentes medios.
- Periodismo, difusión y gestión cultural.

Si dichas áreas de especialización fueran integradas en una especie de segundo ciclo, el estudiante de la LLLH que haya pasado por una formación general podría completar su formación y profesionalizarse en uno de los perfiles señalados en el perfil de egreso. Para ello sería necesario que cada una de las áreas mencionadas también tuviera representación en el ciclo básico de formación, y que cada una de estas áreas estuviera representada en el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que estructuran el currículo de la carrera (**pregunta 2**). Ello querría decir, por ejemplo, que el área de edición no debe ser pensada únicamente como formación de correctores de textos, sino que debe incluir un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que permitan pensar al editor como sujeto ético que piensa su labor desde un punto de vista teórico e histórico y se

encuentra comprometido con el pensamiento crítico. Asimismo, ello querría decir que la educación y enseñanza de la literatura y de la lengua no puede reducirse al aprendizaje de conjunto de técnicas de enseñanza, sino que debe incluir una dimensión pedagógica y filosófica que permita que el profesor egresado de la LLLH pueda verse a sí mismo como intelectual que piensa su práctica educativa.

15. ¿Los contenidos (asignaturas) del plan de estudios vigente son congruentes con los objetivos de formación y perfil del egresado? ¿Por qué razones?

A pesar de que no haya áreas dedicadas a la docencia y la difusión de la carrera, algunos profesores se han dedicado en las últimas décadas a proponer materias optativas que ofrecen una formación en algunos de estos ámbitos. Desde hace años única la oferta que permitiría a los estudiantes formarse como profesores se reduce a una asignatura optativa sobre Didáctica de la lengua. Existen algunos profesores que, como parte de las actividades de evaluación, proponen a sus alumnos la construcción de proyectos de gestión cultural o incluyen contenidos en sus cursos básicos que aluden a una formación mínima en enseñanza de la literatura. Estas experiencias, marginales en el conjunto de la vida de la LLLH, pueden ser tomadas como punto de partida para la elaboración de una propuesta que integre sus perspectivas en el diseño curricular.

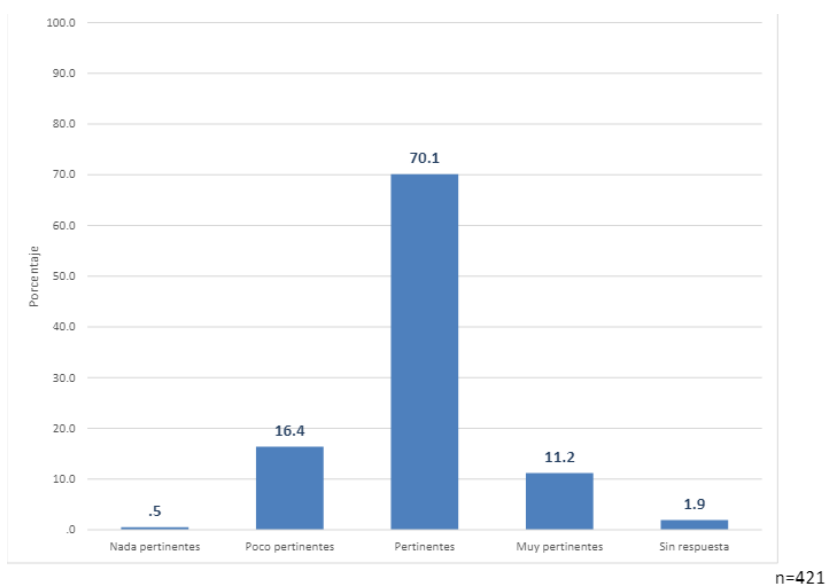
Como ya señalamos en la **pregunta 14**, la creación literaria y las técnicas editoriales y otras salidas laborales se atienden de manera muy limitada a través del área de talleres.

La formación en el rubro de la investigación ha tenido deficiencias importantes motivadas por distintas causas. Ya señalamos en la **pregunta 1** que el conjunto de habilidades necesarias para aprender a investigar, leer y escribir fueron dejadas desde ca. 1960 en una única materia de Iniciación a la Investigación que por su misma naturaleza es difícil de dar. Asimismo, señalamos en la **pregunta 9** que el modelo pedagógico de la LLLH ha tenido consecuencias negativas en la enseñanza de la investigación, pues una pedagogía memorística que se centra en el profesor y no en el estudiante difícilmente ayudará a desarrollar habilidades para pensar un problema, elaborar hipótesis en torno de él, recabar y analizar evidencia que justifique dicha hipótesis, construir argumentos en torno de la misma, pensar dicho problema a partir de la historia de su discusión, y organizar

dichas hipótesis, evidencias, análisis, antecedentes críticos y argumentos en un discurso verbal. En el momento de hacer la historia del plan de estudios y describir sus características principales ya señalamos que la mayoría de los cursos de literatura giran en torno de perspectivas derivadas de la historia literaria: todavía son pocos los cursos de análisis de textos y de metodología crítica que se imparten en la carrera, y usualmente se le deja a Iniciación a la Investigación la responsabilidad de dar formación metodológica (**pregunta 1**). Finalmente, debe tomarse en cuenta la situación de la planta académica de la LLLH, que incluye a una mayoría de profesores de asignatura y de edad superior a los cincuenta años (**pregunta 5**). Si bien la incorporación de nuevos profesores en asignaturas tan esenciales como Iniciación a la Investigación ha empezado a revertir esta deficiencia, todavía queda mucho por hacer.

Según la encuesta contestada por los alumnos, las asignaturas de tercer y cuarto semestres sí corresponden con el perfil de egreso y los objetivos del plan de estudios de la LLLH, pues 70.1% indica que estas materias son pertinentes, el 16.4% cree que son poco pertinentes y sólo el .5% señaló nada de pertinencia (Véase gráfica 11).

¿Qué tan pertinentes son las asignaturas de tercer y cuarto semestres en relación con los objetivos del plan de estudios y el perfil de egreso?



Gráfica 11

Estos datos fortalecen nuestro diagnóstico, en el sentido de que existe una percepción en la comunidad estudiantil sobre la pertinencia de las materias que actualmente existen en el plan dentro del marco de la LLLH. El problema muchas veces no tiene que con la pertinencia de los contenidos de estas materias, sino con el planteamiento de las materias, que lleva a una mayor o menor posibilidad para formar en todos estos contenidos de manera suficiente; en otras ocasiones, el problema se relaciona con el enfoque pedagógico de las mismas, o con el perfil de la planta académica encargada de impartirlas.

16. De los aspectos teóricos, metodológicos, técnicos y tecnológicos de los Estudios de Lengua y Literaturas Hispánicas que se entrelazan en la formación de los alumnos ¿qué debe ajustarse o fortalecerse?

Debe fortalecerse el área de metodología de la investigación e incorporar las nuevas tecnologías para hacer más eficiente y rápida la localización de fuentes de consulta. Es necesario reforzar el área de teoría literaria y análisis de textos, pues los estudiantes requieren de herramientas teóricas y metodológicas para ejercitar y desarrollar su capacidad crítica. En este mismo sentido, requieren de formación en retórica y otras metodologías de análisis crítico, que les serían de gran ayuda para analizar, sobre todo, poesía. Tanto los estudiantes como los profesores indican que son necesarios establecer cursos propedéuticos que fortalezcan las habilidades de comprensión lectora y redacción. Todos estos aspectos han sido señalados ya como parte del conjunto de objetivos que proponemos para el ciclo básico de la carrera (**pregunta 14**). Por ello, nos parece fundamental que estos contenidos transversales se enseñen, sobre todo, en los primeros dos años de la carrera.

Hay otros contenidos transversales de tipo metodológico que ponen en relación a la LLLH con otras carreras impartidas en la FFyL, dotan al estudiante de una capacidad mínima para realizar trabajo interdisciplinario y le permiten poner en diálogo los conocimientos de la carrera a partir de perspectivas derivadas de otras ciencias culturales, sociales y humanas. Dichos contenidos se imparten en materias como Introducción a la

Filosofía 1 y 2, Historia de la Cultura en España y América 1 y 2 y Latín 4, que está dedicada a la literatura latina. Todas estas materias pertenecen al área de apoyo y han sido señaladas repetidamente por los estudiantes como materias que se imparten de manera problemática, pues muchas veces sus contenidos se integran parcialmente a los demás contenidos de la carrera (como ya se dijo en la **pregunta 14**, el de la interdisciplina es un problema importante que el plan de 1999 se propuso enfrentar por medio de la creación o fortalecimiento del conjunto de materias señaladas). Como ya se señaló arriba, el área de teoría es, por naturaleza, interdisciplinaria, por lo que sus contenidos ofrecen un espacio privilegiado para fortalecer esa capacidad interdisciplinaria que debiera ser parte del perfil del egresado de la LLLH. A estas materias debe añadirse el tronco de materias dedicadas a la Literatura Iberoamericana, que por su misma naturaleza comparten contenidos y preocupaciones con las materias de literatura del Colegio de Estudios Latinoamericanos.

Todas estas materias ofrecen oportunidad para el diálogo con otros colegios de la carrera, diálogo que podría fructificar en proyectos de investigación interdisciplinarios, materias compartidas con estudiantes y profesores de diferentes colegios, publicaciones y coloquios en donde la comunidad de la LLLH aprendiera a trabajar de manera conjunta con otras comunidades.

17. ¿Qué asignaturas presentan problemas? ¿Qué habría que modificar en los criterios de organización de éstas?, ¿cuáles deben reestructurarse?, ¿cuáles eliminarse?, ¿cuáles incorporarse? ¿Por qué razones?

Desajustes entre el modelo de la historia de literatura y las materias dedicadas a la teoría literaria

En nuestro análisis de la conformación del plan de 1999 (**pregunta 1**), señalamos que dicho plan se propuso fortalecer el área de teoría por medio de la construcción de un conjunto de seis materias semestrales, dos de las cuales son optativas de área. Sin embargo, dicho plan arrastró una problemática de planes anteriores al conceder que Teoría Literaria 1 y 2 fueran planteadas como “Corrientes generales de la literatura”, impidiendo con ello que los

profesores encargados de estas materias pudieran dedicar sus esfuerzos a la enseñanza de la teoría. Los contenidos de Teoría Literaria 1 y 2 apuntan a la revisión muy general de la historia literaria a partir del estudio de las corrientes literarias.

El problema con ello es que se pierde un año de posibilidad de reflexión sobre conceptos clave de la teoría de la literatura, como por ejemplo, las nociones de géneros literarios, la comunicación literaria, la experiencia estética, la periodización literaria, etcétera. Una revisión somera de la manera en que la mayoría de los profesores dan esta materia muestra que hay un acuerdo en que Teoría Literaria 1 y 2 debería dedicarse a la teoría literaria y no a las corrientes generales de la literatura.

Problemas de planteamiento en las materias del área de apoyo dirigidas a la formación interdisciplinar

Otra asignatura cuyo propósito no está claro en el marco general del plan de estudios, sobre todo por su carácter tan general, es Historia de la cultura en España y América. En la **pregunta 14** señalamos que esta materia forma parte del conjunto de materias de apoyo destinadas a darle una formación interdisciplinaria a los estudiantes. Sin embargo, la materia no ofrece contenidos mínimos que ayudarían al estudiante a hacer trabajo historiográfico, o al menos a comprender la manera en que fueron investigados los textos de historiografía que el estudiante puede consultar. Las perspectivas historiográficas más pertinentes para la LLLH (la historia cultural, intelectual, de las mentalidades, de la lectura y del libro y la edición) están ausentes del programa de la carrera. Finalmente, a pesar de que la asignatura se llame Historia de la cultura en España y América, sus contenidos giran en su mayoría en torno de la Historia de España, con lo que la materia pierde la oportunidad de establecer un diálogo con las materias dedicadas a la literatura mexicana e iberoamericana.

En cuanto a Introducción a la Filosofía 1 y 2, una revisión somera de los programas de estudio de los diferentes profesores que actualmente imparten la materia muestra un desacuerdo similar respecto de las posibles funciones de la materia en el conjunto del plan de la LLLH. Algunos profesores se limitan a ofrecer una introducción panorámica a la historia de la filosofía, repitiendo de esta manera contenidos ofrecidos en el nivel medio

superior. Otros se limitan a la lectura de sus filósofos favoritos. Algunos pocos han establecido una reflexión sobre el sentido de una materia de filosofía en el marco del plan de estudios de la LLLH, lo que los ha llevado a propuestas pedagógicas y de contenidos que son interesantes y podrían enriquecer la discusión sobre la formación interdisciplinaria de la carrera ya señalada en la **pregunta 14**.

Estas materias requieren de profesores con un perfil académico particular: es necesaria una formación interdisciplinaria, que les permita exponer con suficiencia contenidos históricos y filosóficos, al tiempo que un conocimiento del plan de estudios de la LLLH y del perfil de la carrera.

Desajuste entre las perspectivas de las materias de Literatura Mexicana y el planteamiento de Literatura Mexicana 1 y 2

Arriba mostramos (**pregunta 1**) que dentro de la historia de la LLLH existe un problema grave relacionado con la responsabilidad de la carrera respecto de las lenguas y literaturas de México que se expresan en idiomas distintos al español. Señalamos que dicho planteamiento fue fundamental en la construcción del primer plan de estudios de la carrera, que contemplaba la formación lingüística para el trabajo comparado sobre lenguas indígenas de México, así como la formación literaria de tipo interdisciplinario para el trabajo conjunto de las literaturas orales y escritas del país. También señalamos que la adopción del modelo hispanista en 1944 llevó a la desaparición de todas estas perspectivas, hecho que incluso motivó sucesivos cambios en el nombre de la carrera (Literatura Española e Iberoamericana en ca. 1960, Lengua y Literatuta Española en ca. 1963), pero que dicho movimiento fue contrarrestado a partir de 1972 con un movimiento de reivindicación de las lenguas indígenas y sus literaturas a través de la propuesta de un conjunto de optativas por parte de profesores de la FFyL.

En 1999 se hizo el intento de darle a dicha área de conocimiento un espacio en la malla curricular. Se propuso que las materias Literatura Mexicana 1 y 2 deberían estar dedicadas al estudio de la “literatura prehispánica”, dándole así a las literaturas “clásicas” en lenguas indígenas un estatuto que las confirmara dentro del conjunto de conocimientos

básicos que debería tener el egresado de la LLLH. En la fundamentación de dicha perspectiva parece haber pesado mucho el trabajo fundamental realizado entre los años 50 y 90 por investigadores en la línea de Ángel María Garibay y Miguel León-Portilla.

Sin embargo, dicha inclusión representó una solución de compromiso que creó nuevos problemas: hoy, Literatura Mexicana I y II sobreviven en la carrera como materias aisladas del conjunto de materias del plan: no tienen relación con las demás materias, pero tampoco la tienen siquiera con las materias de Literatura Mexicana, que siguen planteadas desde una perspectiva historicista monolingüe. La literatura en lenguas indígenas se convierte así en una especie de “prehistoria” de la literatura mexicana iniciada formalmente en el siglo XVI, y desarrollada a partir de ese momento en español y haciendo uso únicamente de las tecnologías escritas. Los conocimientos estudiados en Literatura Mexicana I y II no son retomados en las demás materias del plan, de la misma manera que esas otras materias no ofrecen conocimientos que sean pertinentes para Literatura Mexicana I y II.

Además, el estudio de las literaturas prehispánicas requiere el conocimiento de la lengua en que fueron escritas, así como de metodologías relacionadas con la historia y la antropología. Como éste no es el perfil de los egresados de la LLLH, en los últimos años la carrera se ha enfrentado con que cada cierta cantidad de tiempo existen problemas para contratar a profesores que, siendo hispanistas, tengan también el dominio de estos temas.

A partir de los elementos anteriores, proponemos revisar el problema que representan Literatura Mexicana I y II a partir de los siguientes elementos:

1. Revisar el perfil del conjunto de materias de Literatura Mexicana, para que la perspectiva intercultural y plurilingüe que anima Literatura Mexicana I y II se mantenga presente de manera sucinta en sus programas de estudio: ello significaría una revisión sucinta de la dinámica de la literatura en lenguas indígenas en los siguientes periodos de la literatura mexicana, de la época colonial a la contemporánea. Aunque ello puede representar un problema por la falta de sensibilidad de los profesores encargados de las otras materias, es condición de posibilidad para la integración entre los conocimientos de

Literatura Mexicana I y II y los del resto de las materias del área, así como entre los profesores responsables de ellas.

2. Fortalecer la perspectiva de Literatura Mexicana I y II tomando en cuenta los requisitos de formación de dichas materias para la planeación de los contenidos, habilidades, aptitudes y actitudes que integran la formación metodológica de la LLLH.
3. Fortalecer la perspectiva de Literatura Mexicana I y II por medio de la revisión de la perspectiva de las materias del área de lingüística, aspecto que será retomado en la siguiente subsección de la presente pregunta.
4. Fortalecer la perspectiva de Literatura Mexicana I y II por medio de la construcción de asignaturas optativas de área en donde se revisen situaciones de contacto de lenguas y se adiestre en metodologías que ayuden a que el estudiante entre en contacto con la realidad de su país y su región.

Desde el punto de vista de la planeación académica y administrativa, además será importante impulsar el trabajo colegiado y la integración entre los profesores de Literatura Mexicana I y II y el resto de la planta académica, así como la revisión de perfiles académicos de personas que, siendo ajenos a la comunidad académica de la LLLH, puedan ayudar al fortalecimiento de ésta área.

Necesidad de actualizar el planteamiento del conjunto de materias actualmente presentes con el nombre de “Literatura Iberoamericana”

En la **pregunta 9** ya adelantamos que los cambios epistemológicos en el área han llevado a una reconceptualización de la noción de “Literatura Iberoamericana”, acuñada en el plan de 1944 para sustituir la de “Literatura hispano-americana” presente en el plan de 1924. A continuación presentamos una breve historia del campo en el contexto de la FFyL, describimos sumariamente los cambios epistemológicos del campo, y los llevamos a una reflexión sobre cómo debería actualizarse el planteamiento de las materias de la LLLH que actualmente llevan dicho nombre.

El iberoamericanismo como perspectiva en los estudios literarios tiene un momento de fundación en 1938. En ese año se fundó en la Ciudad de México el Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, que se concibió a sí mismo como un intento de reafirmación de la unidad cultural entre España y América en el contexto de la Guerra Civil Española. Se trató de un gesto de apoyo a los exiliados españoles y sus tradiciones (muchos de ellos comenzaban a desempeñar sus labores en universidades norteamericanas, por lo que el ILII se propone construir un canal de diálogo entre ellos y los intelectuales de universidades de América Latina); al tiempo, se trata de un intento por construir un espacio académico para la difusión conjunta de la literatura brasileña e hispanoamericana a nivel continental. Su primer presidente fue el cubano Manuel Pedro González, y entre los miembros fundadores estuvieron Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Mariano Picón-Salas, Raimundo Lazo, Arturo Torres-Rioseco, Fernando Alegría, Julio Jiménez Rueda y Francisco Monterde. Entre sus labores, el ILII propuso la realización de un congreso, la publicación de actas, la puesta en marcha de un programa de publicaciones y la edición de una revista, *Revista Iberoamericana*. La primer sede del ILII fue la Universidad Nacional Autónoma de México; la materia Literatura Iberoamericana del plan de estudios de la LLLH fue diseñada por Monterde y Jiménez Rueda e impartida por Monterde como parte de las actividades de docencia del ILII durante este periodo fundador.³⁸

En este contexto se realiza la primera propuesta de estudio de la literatura de América Latina dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. Frente al hispanoamericanismo, que postulaba la unidad de las literaturas y culturas de América a partir de la común herencia de la lengua española, el iberoamericanismo apuesta por la construcción de lo que Roberto Brenes Mesén llamó una “fraternidad por la cultura”.³⁹ Parte de la existencia de dos lenguas dominantes en la literatura de la América no sajona (español y portugués), lo mismo que de procesos culturales e históricos comunes cuyo sentido aún no es conocido del todo. A diferencia de otros proyectos iberoamericanistas (como el impulsado por Rafael

³⁸ Véase Gerald Martin, “El Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana y la *Revista Iberoamericana*: breve relato de una ya larga historia” y “Apéndices”, *Revista Iberoamericana*, núm. 200, 2002, pp. 503-517 y 909-945. En 1955 el ILII se traslada a los Estados Unidos. Su director durante los treinta años siguientes sería el argentino Alfredo Roggiano, quien convirtió a dicho Instituto en proyecto auspiciado por la Universidad de Pittsburgh.

³⁹ R. Brenes Mesén, “Editorial”, *Revista Iberoamericana*, año I, núm. 1, 1939, p. 7. Esta frase se convirtió en el lema del ILII.

de Altamira), el iberoamericanismo de la FFyL se interesa ante todo por “la conciencia actual de los pueblos de América que escriben en español y portugués”.⁴⁰ De esa manera, propone una visión de América en sus propios términos, aunque se reconozca su dependencia respecto de los procesos culturales de España y Europa; intenta situarse más allá de las visiones monolingües del quehacer literario de América, y propone una noción amplia de “literatura”, que incluye al pensamiento y la historia.⁴¹

Las entregas sucesivas de la *Revista Iberoamericana* dan cuenta del interés de extender el iberoamericanismo para que éste considere las literaturas en lenguas indígenas que por aquellos momentos estaba editando Ángel María Garibay; para que se incluya dentro de sus metodologías las del folclor y el estudio de las tradiciones orales; y para que se construya una visión donde la literatura es parte de la cultura en un sentido amplio, definida por José Luis Romero como “los productos de la actividad del hombre [...]. Entran pues en el dominio de la cultura el arte, la ciencia, la filosofía, la religión, el mito, el lenguaje, la costumbre, la moral en cuanto práctica, el Estado y todo género de organismo político y social, la técnica en todas sus formas”.⁴² Como señala Gerald Martin, la llegada de Alfredo Roggiano a la dirección del ILII le da a esta institución una visión decididamente “latinoamericanista”.⁴³ Todas estas orientaciones entran en conflicto con la primacía que el iberoamericanismo le daba a la herencia cultural e histórica de España en la formación de la identidad americana, por lo cual a partir de los años 60, y en el marco de los debates sobre la descolonización cultural y la construcción de una teoría literaria

⁴⁰ “Editorial”, *Revista Iberoamericana*, año I, núm. 2, 1939, p. 258.

⁴¹ Por ello el primer número de la *Revista Iberoamericana* llama a “coordinar y revelar el sentido de la obra literaria de América mediante la elaboración del conjunto de la historia de las ideas que han prevalecido en el Continente y a que se ha dado expresión en la obra literaria y en las otras varias formas de la cultura de nuestros países”. *Ibid.*, p. 8.

⁴² Sobre el primer tema, véase Enrique Díez-Canedo, “Biblioteca del Estudiante”, *Revista Iberoamericana*, vol. IV, núm. 8, 1942, pp. 286-287 y Luis Alberto Sánchez, “¿Nos están ‘descubriendo’ en Norteamérica?”, *Revista Iberoamericana*, vol. V, núm. 10, 1942, pp. 263-266; sobre el segundo, “Proposiciones adoptadas por la asamblea”, *Revista Iberoamericana*, vol. XV, núm. 30, 1950, pp. 419-420; sobre el tercero, Julio Jiménez Rueda, “Editorial”, *Revista Iberoamericana*, vol. XIX, núm. 38, 1954, pp. 210-211, que incluye la cita de Romero.

⁴³ G. Martin, *op. cit.*, p. 508 y 510, n. 7. Sobre las implicaciones de utilizar los nombres de “Iberoamérica”, “América Latina” y “Nuestra América”, véase la rica documentación expuesta en los libros clásicos de Arturo Ardao, *Génesis del nombre y la idea de América Latina*, Caracas, Centro de Estudios Latinoamericanos “Romulo Gallegos”, 1980; Miguel Rojas Mix, *Los cien nombres de América*, Costa Rica, Editorial Universidad de Costa Rica, 1991; y Walter Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa, 2007. Sobre las regiones culturales de América Latina véase Darcy Ribeiro, *Las Américas y la civilización*, Buenos Aires, CEAL, 1968.

latinoamericana, se comienza a hablar de latinoamericanismo literario y no de iberoamericanismo o hispanoamericanismo.

La crisis del grupo fundador del ILII (entre 1945 y 1949), y la final salida del ILII de la FFyL en 1955, tuvo como consecuencia una progresiva decadencia de las materias dedicadas a esta literatura, y una falta de actualización en los debates del área. Como ya hemos señalado, el nombre mismo de las materias se quedó congelado en la expresión “Literatura Iberoamericana” propuesto en 1944, incluso mientras en otros lugares autores como Ángel Rama, Roberto Fernández Retamar, Antonio Cornejo Polar y Emir Rodríguez Monegal (quien fue fundamental en la etapa norteamericana del ILII) ya utilizaban la expresión “Literatura latinoamericana”, que es entendida en el sentido que José Martí le dio a la expresión “Nuestra América”: ello no quiere decir que se reivindique la unidad cultural de América a partir de su pertenencia a una suerte de “espíritu latino”, sino que América Latina es lo que Arturo Ardao llamó un *continente histórico*: sus diferentes regiones participan de procesos históricos comunes, que están relacionados con la experiencia colonial, el choque de culturas, la pluralidad de lenguas, y la tensión entre oralidad y escritura, con la consiguiente puesta en relación de tradiciones literarias distintas entre sí y la articulación del continente en regiones culturales diversas.

Producto de dicha reflexión es la ampliación de la noción misma de “literatura”, que llevó a la transformación de los planes de estudio revisados en la **pregunta 8**. El intento de los iberoamericanistas de observar a la literatura en el marco de la cultura llevó, en los años sesenta, a que el latinoamericanismo literario preguntara por la forma en que la literatura forma parte de lo que Antonio Candido llamó “sistema literario”, complejo social conformado por prácticas históricas de lectura y escritura, lo mismo que por una comunidad compuesta por productores, públicos y lenguajes que tienen su propia historicidad. Finalmente, los debates sobre la pluralidad étnica y cultural en el seno de nuestra tradición literaria llevaron a pensar que la “literatura latinoamericana” debía ser pensada a partir de tres niveles: las literaturas nacionales, las literaturas regionales y la literatura de América Latina, que se articulan como totalidad contradictoria, tensa y compleja, queriendo con ello decir que en los tres niveles habría una coexistencia conflictiva y una mutua interpenetración de tres sistemas literarios: el expresado en lenguas dominantes como el

español y el portugués, y manifestado a través de la escritura; el de las literaturas populares de expresión oral; y el de las literaturas en lenguas indígenas.⁴⁴

Necesidad de actualizar la perspectiva disciplinar de las materias del área de lingüística

El componente de lingüística de la licenciatura requiere actualización disciplinar e ideológica en tres aspectos. El primero es la perspectiva sobre la lengua y la lingüística adoptada. Si bien naturalmente el foco de estudio principal de la licenciatura son los fenómenos de la lengua española, actualmente es fundamental abordarlos desde una aproximación universal y superar la perspectiva hispano-centrista tradicional. Esta última resulta cada vez más inadecuada en un país como el nuestro, donde hasta las políticas públicas y las instituciones (incluida la UNAM) han avanzado en reconocer su diversidad cultural y lingüística así como la importancia de preservarla. Por otro lado, la perspectiva tradicional frecuentemente entorpece el contacto con la investigación y la comunidad lingüísticas fuera de la Facultad, pues los avances y direcciones que éstas han adoptado en los últimos años no solamente se han extendido hacia la otras lenguas del país, sino a subdisciplinas generales como la lingüística teórica, la forense, la computacional y la aplicada.

Para actualizar la perspectiva lingüística, se propone modificar parcialmente los contenidos y bibliografías de las asignaturas obligatorias vigentes. Sobre este último elemento, se enfatiza la importancia de incorporar materiales más recientes; la mayoría de estos están escritos en inglés, lo cual representará un reto que merece ser afrontado dados los tiempos actuales y el requisito de los alumnos de manejar una segunda lengua para concluir la licenciatura. Asimismo, se sugiere incorporar materias optativas como tipología y gramática de lenguas indígenas.

El segundo aspecto de las materias de lingüística que requiere actualización es la formación práctica y metodológica. En el plan actual ninguna de las materias obligatorias

⁴⁴ Sobre la aplicación de estas ideas a la reconceptualización de los estudios literarios puede leerse Enrique Anderson Imbert, Antonio Cornejo Polar, José Pedro Díaz, Roberto Fernández Retamar, Margo Glantz, Domingo Miliani, José Miguel Oviedo y Saúl Sosnowski, “La crítica literaria, hoy”, *Texto Crítico*, año III, núm. 6, 1977, pp. 6-36; Antonio Cornejo Polar, *La cultura nacional. Problema y posibilidad*, Lima, Lluvia Editores, 1981; y del mismo autor, “La literatura latinoamericana y sus literaturas regionales y nacionales como totalidades contradictorias”, en Ana Pizarro (coord.), *Hacia una historia de la literatura latinoamericana*, México, El Colegio de México / Universidad Simón Bolívar, 1987, pp. 123-136

cubre de forma explícita estos ámbitos y, sin embargo, la lingüística es una disciplina que requiere de numerosas horas de práctica y del aprendizaje de metodologías específicas, que suelen ser muy distintas de las de los estudios literarios. Para actualizar este aspecto, se propone que las materias obligatorias incluyan un componente práctico explícito así como temas de metodología lingüística; esta propuesta representa un reto, pues el contenido de todas ya es amplio, pero es posible implementarla si se retiran temas teóricos que, o ya se abordan en otras materias obligatorias o, siendo tan especializados, deberían más bien ser parte de materias optativas del área de lingüística. Por otro lado, se recomienda que se incluya (al menos un semestre de) una asignatura obligatoria para que los alumnos aprendan a analizar una lengua que no sea español (ni Latín porque con ella no se puede hacer trabajo de campo ya que actualmente nadie lo habla).

El tercer aspecto que requiere cambios en el componente lingüístico de la licenciatura es el nivel de profundidad y alcance en su estudio. Si bien la licenciatura busca establecer una relación estrecha entre lengua y literatura, es innegable que después de haber cursado un número de semestres, los alumnos se inclinan por lingüística o por literatura y tienen la necesidad de adquirir conocimientos más específicos y amplios de estas disciplinas que les permitan desarrollar su proyecto de titulación en alguna de estas dos áreas así como prepararse para lo que harán después de la licenciatura. Al mismo tiempo, los alumnos inevitablemente pierden interés por cursar las materias de la disciplina por la que no se han inclinado. Nos guste o no esta realidad, la licenciatura debería responder a ella de una mejor manera. Una solución es crear líneas terminales a partir del séptimo semestre y que una de ellas sea de lingüística. De esta forma, los alumnos en los últimos semestres solamente tomarían materias de lingüística tanto obligatorias como optativas. Se propone que en estos semestres finales, se aborden énfasis sea no solamente en la investigación, sino en la docencia y la difusión de la disciplina. Considérese como ejemplo de esta opción la Licenciatura en Lenguas Modernas en Español de la Universidad Nacional Autónoma de Querétaro. En este programa, los alumnos se gradúan en una de las siguientes líneas terminales:

1. Licenciado en Lenguas Modernas en Español con línea terminal en Lingüística y Docencia

2. Licenciado en Lenguas Modernas en Español con línea terminal en Lingüística y Traducción
3. Licenciado en Lenguas Modernas en Español con línea terminal en Literatura y Docencia
4. Licenciado en Lenguas Modernas en Español con línea terminal en Literatura y Traducción
5. Licenciado en Lenguas Modernas en Español con línea terminal en Lingüística y Español Segunda Lengua
6. Licenciado en Lenguas Modernas en Español con línea terminal en Literatura y Español Segunda Lengua

La LLLH no incluye un componente de traducción, pero las líneas terminales 1, 3, 5 y 6 sí se pueden implementar.

Problemas en la manera de impartir optativas, optativas de área y seminarios de investigación en lingüística y literatura

Consideramos que, aunque según el plan de 1999 las asignaturas optativas de área se abren “con el propósito de flexibilizar el plan y satisfacer los intereses personales de los estudiantes”, la oferta actual de estas asignaturas no siempre responde a un plan para cubrir y profundizar algunos aspectos esenciales en la formación de los alumnos, sino que en muchas ocasiones parecen obedecer únicamente a los intereses –a veces muy particulares– de los profesores o investigadores que las imparten, lo cual ha limitado la oferta de asignaturas optativas, cuyo contenido usualmente luce poco balanceado y puede resultar poco atractivo para los estudiantes.

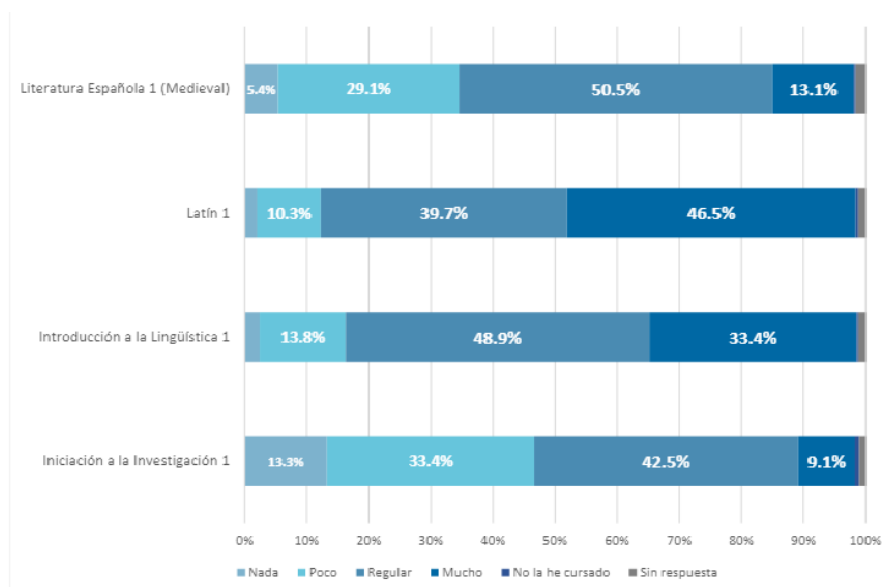
Problema similar presentan los seminarios de investigación en lingüística y literatura, materias de los dos últimos semestres que estaban planteadas como un espacio para que los alumnos trabajaran en sus proyectos de tesis, pero que muchas veces se convierten en espacio para que el profesor ofrezca contenidos relacionados con sus intereses personales. En este sentido, el fortalecimiento del área de conocimientos de la

LLLH dedicada a la metodología pasa también por el replanteamiento de dichas materias, tanto en sus contenidos como en sus enfoques pedagógicos.

Percepciones estudiantiles sobre materias con mayor grado de dificultad

Los estudiantes de primer año indican que las materias Literatura Española 1 y 2, Introducción a la Lingüística 1 y 2, Iniciación a la Investigación 1 y 2, y Latín 1 y 2, especialmente esta última, son asignaturas con un alto grado de dificultad.

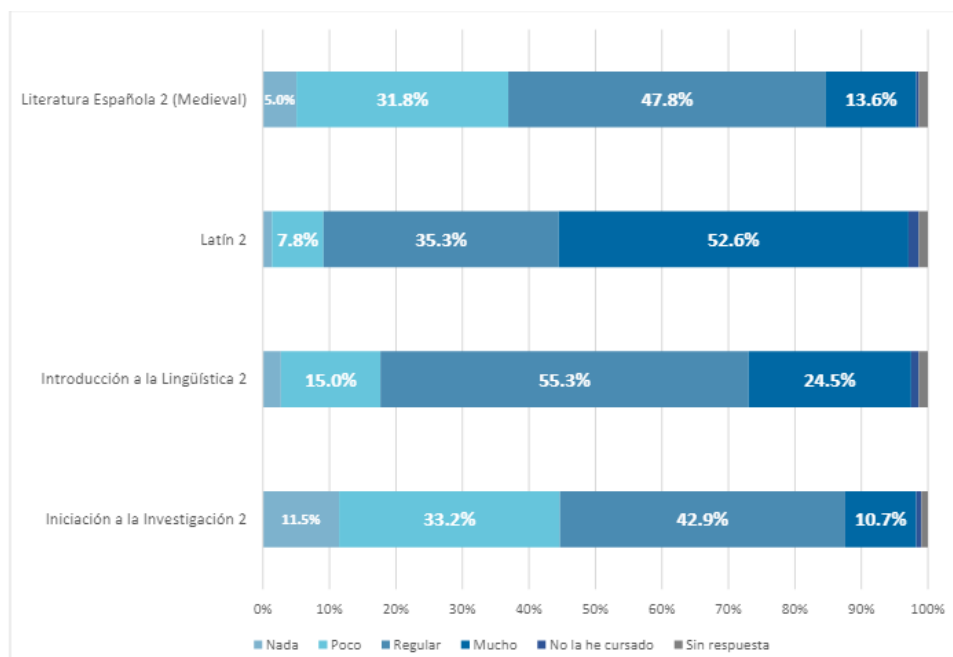
¿Cuál es la dificultad de las siguientes asignaturas?



sin etiqueta de valor las categorías con porcentaje inferior a 5%

N=701

Gráfica 12

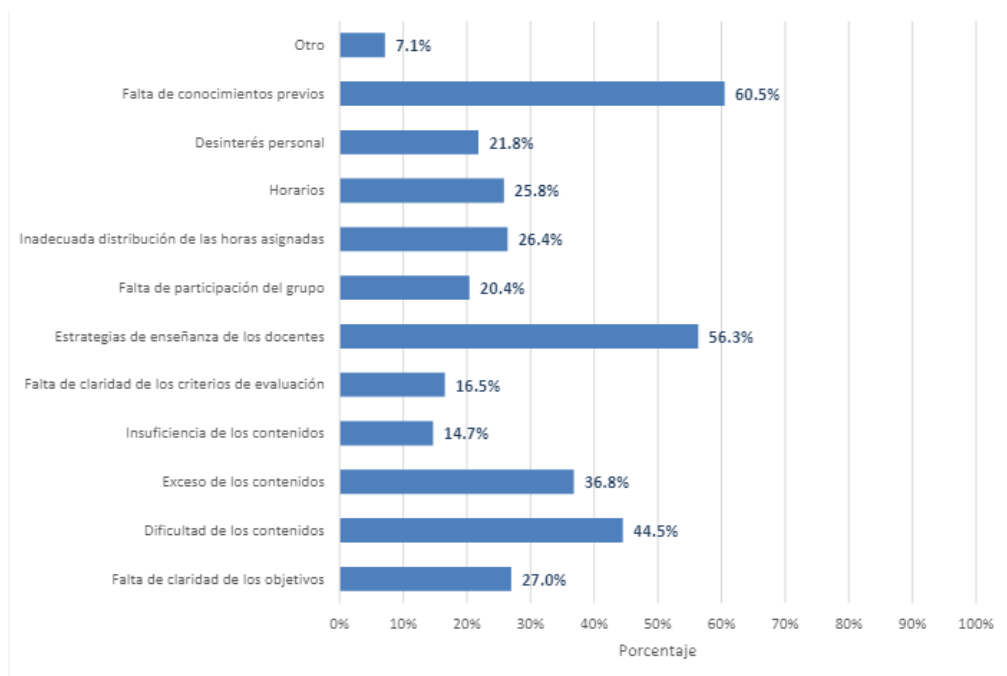


Gráfica 13

Las gráficas 12 y 13 muestran que estas asignaturas sólo son consideradas con poco grado de dificultad por algunos estudiantes, que va del 7.8% al 33.4%, mientras que del 35.3% al 55.3% piensan que tienen un alto grado de dificultad.

Los alumnos señalan que un motivo de dicha dificultad puede ser la falta de conocimientos previos, pero también señalan de manera importante la falta de preparación pedagógica de los docentes que las enseñan. Casi la mitad de los alumnos además señalaron que estas materias trabajan con contenidos difíciles para los estudiantes en este nivel de formación. Más del 30% señala que los contenidos de estas materias son excesivos, señalamiento que coincide con los nuestros respecto de la problemática en el planteamiento de Iniciación a la Investigación.

¿Cuáles han sido los factores que contribuyen a que en estas asignaturas se presenten dificultades para su aprobación?



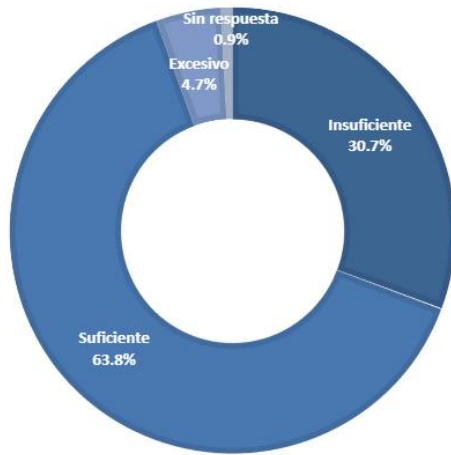
N=701

Gráfica 14.

En esta gráfica (14) se señalan como principales motivos, además de los conocimientos previos, las estrategias de enseñanza de los docentes (56.3%), la dificultad de los contenidos (44.5%) y el exceso de los contenidos allí tratados (36.8%).

Asimismo, a pesar de los resultados que arrojan las gráficas anteriores, la gráfica 15 señala que el 63.8% de los alumnos considera que las horas destinadas son suficientes para cubrir los contenidos de los programas. El 30.7% considera que es insuficiente, y sólo el 4.7 % opina que es excesivo. Ello quiere decir que, desde la perspectiva de los estudiantes, el problema no está en el número de horas dedicadas a las asignaturas, sino en las estrategias de enseñanza de los docentes, la falta de conocimientos previos.

¿Cuál es el grado de suficiencia de las horas destinadas a las asignaturas de primer semestre para cubrir los contenidos de los programas?

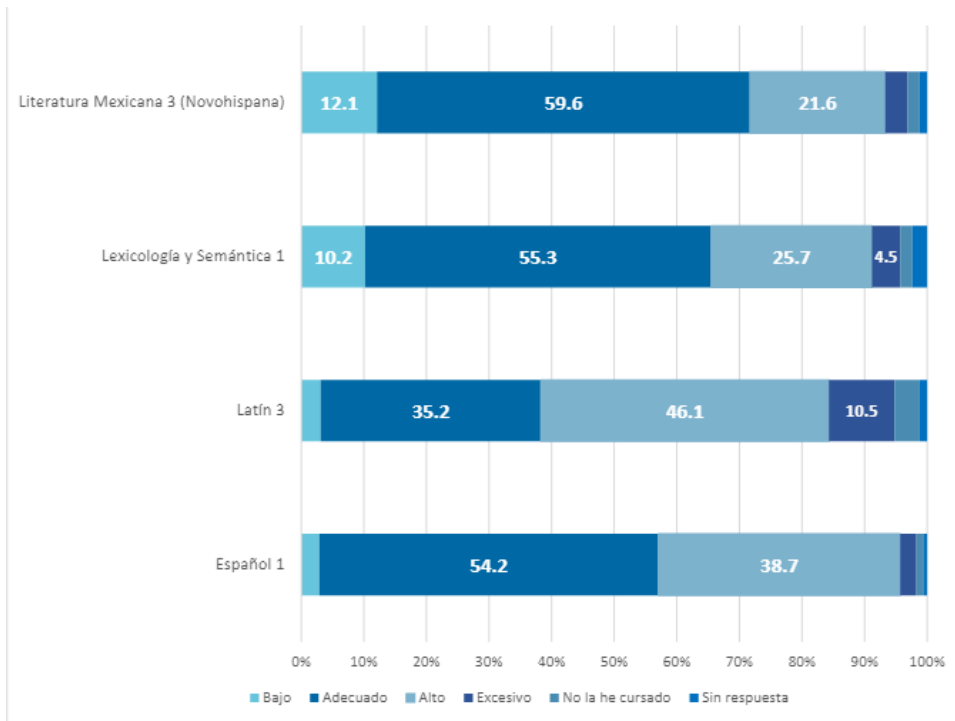


N=701

Gráfica 15

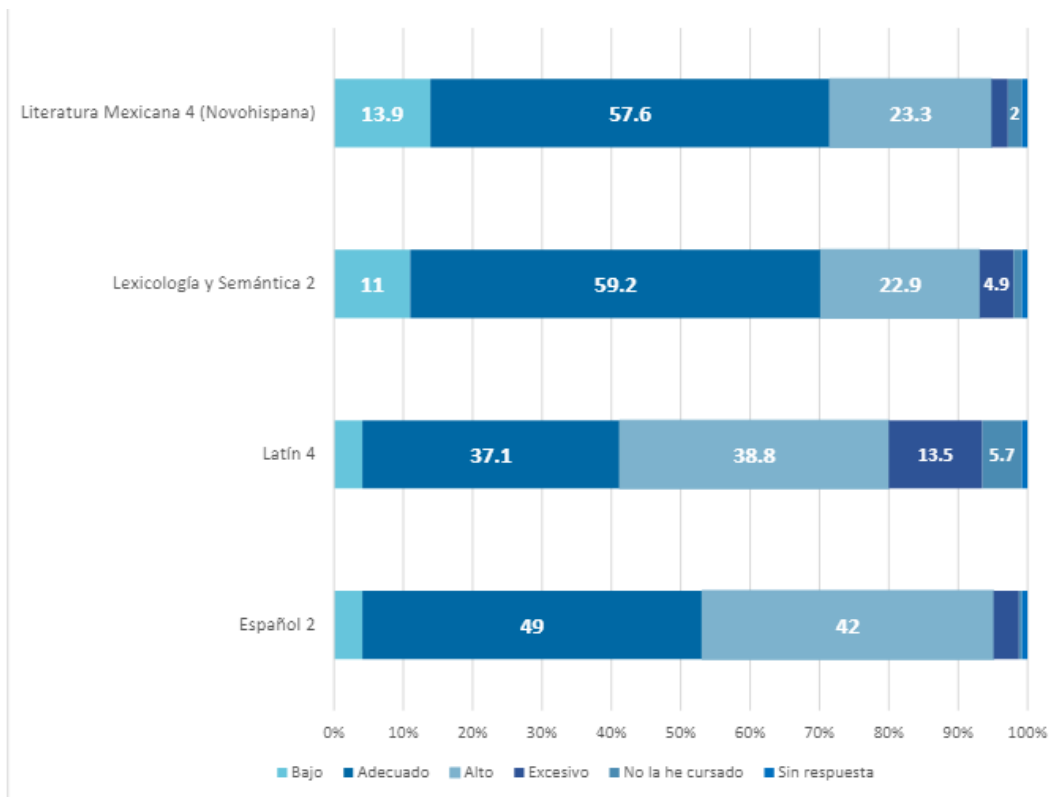
En el momento de preguntar por el nivel de exigencia de las asignaturas de los semestres tercero y cuarto, los estudiantes ofrecieron las siguientes respuestas:

Indica el nivel de exigencia de las siguientes asignaturas.



n=421

Gráfica 16



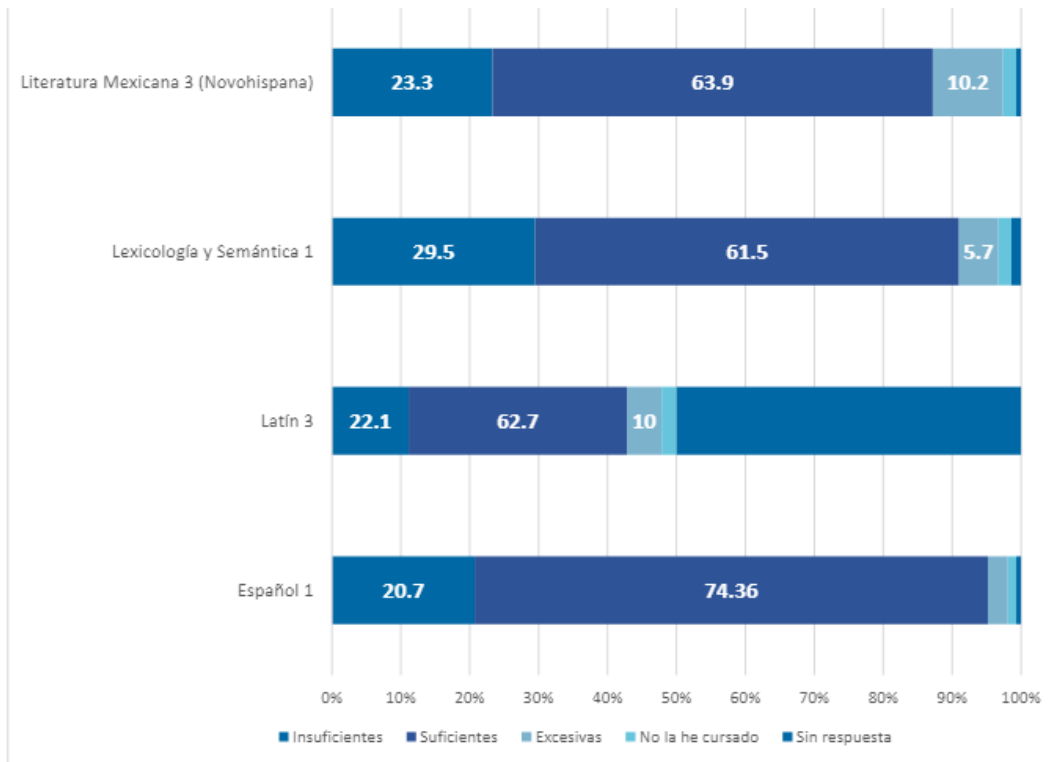
n=245

Gráfica 17

En las gráficas 16 y 17 se ve que el nivel de exigencia de las asignaturas Literatura Mexicana 3 y 4 (Novohispana), Lexicología y Semántica 1 y 2, Español 1 y 2 es adecuada, pero con Latín 3 es diferente pues el 35.2% piensa que es adecuada y el 46.1, alto. Con Latín 4 las cosas son más proporcionales, pues el 37.1 cree que la exigencia es adecuada, y el 38.8 %, que tiene una exigencia alta. Con respecto a Español 1, el 54.2% siente que es adecuada, y el 38.7 opina que es alto. Las opiniones sobre Español 2 están más divididas, pues el 49% cree que la exigencia es adecuada, pero el 42% opina que la exigencia es alta.

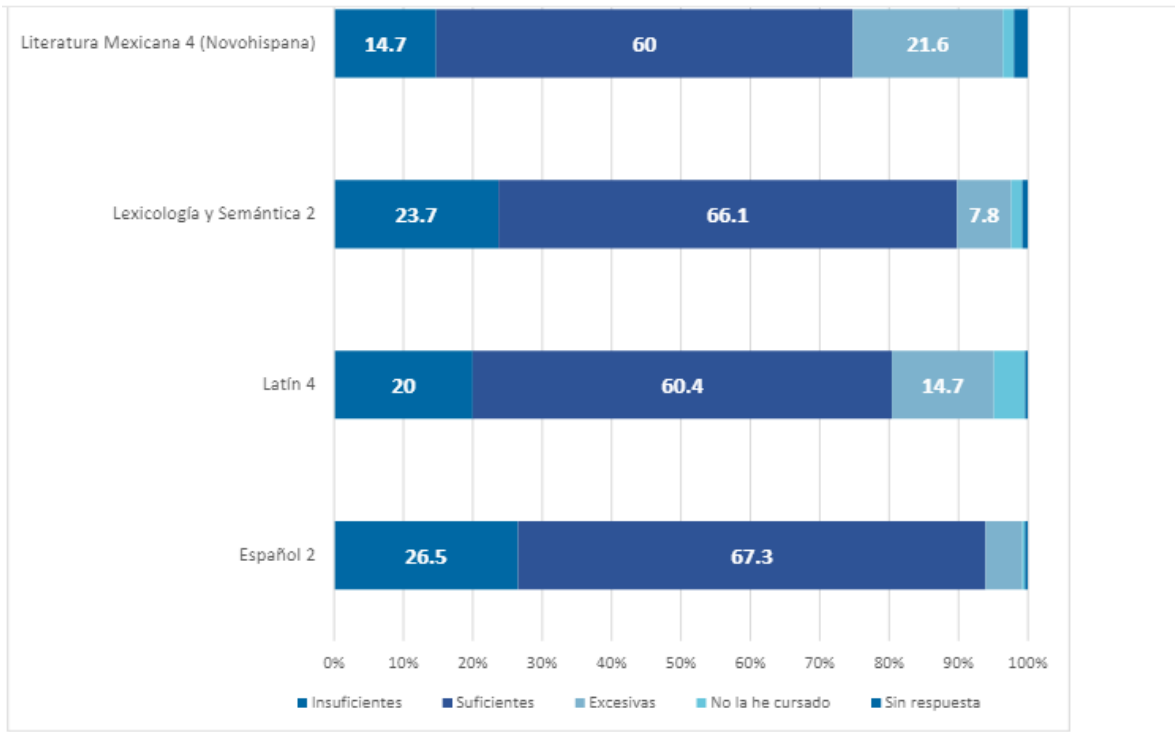
Una vez más, los alumnos coinciden en que cursan un número suficiente de horas en las materias más difíciles (latín y español). El problema no tiene que ver con la cantidad de horas por materia, sino con aspectos ya señalados en las gráficas anteriores.

Indica el grado de suficiencia de las horas asignadas a las asignaturas de tercer y cuarto semestres para cubrir los contenidos de los programas.



n=421

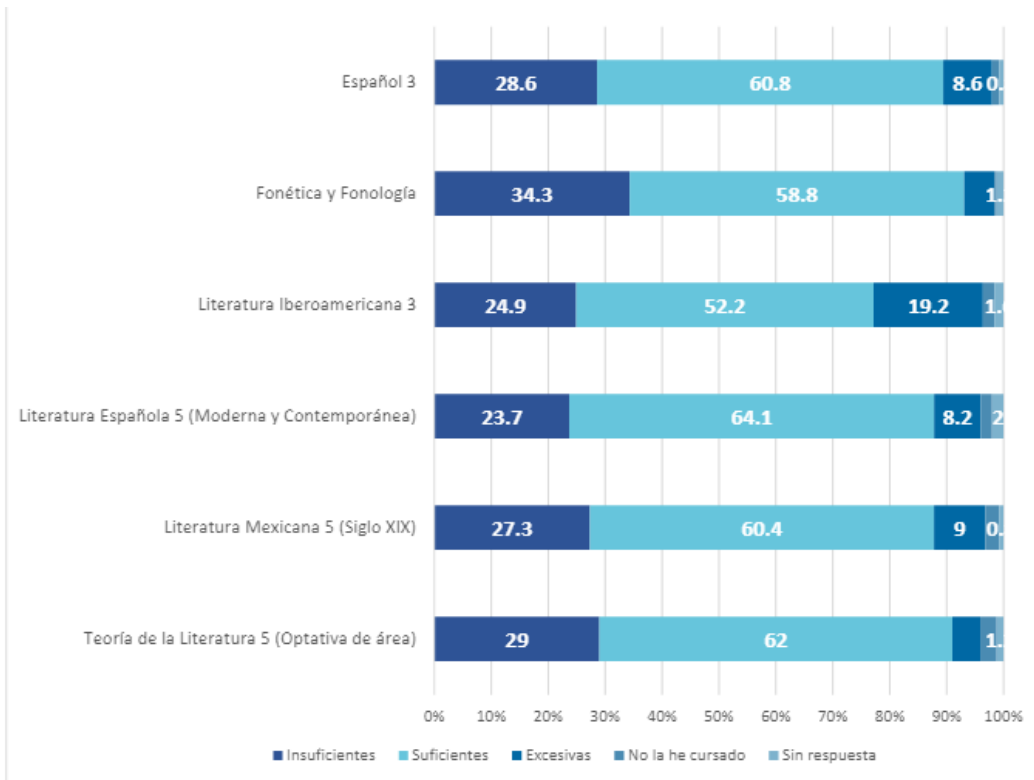
Gráfica 18



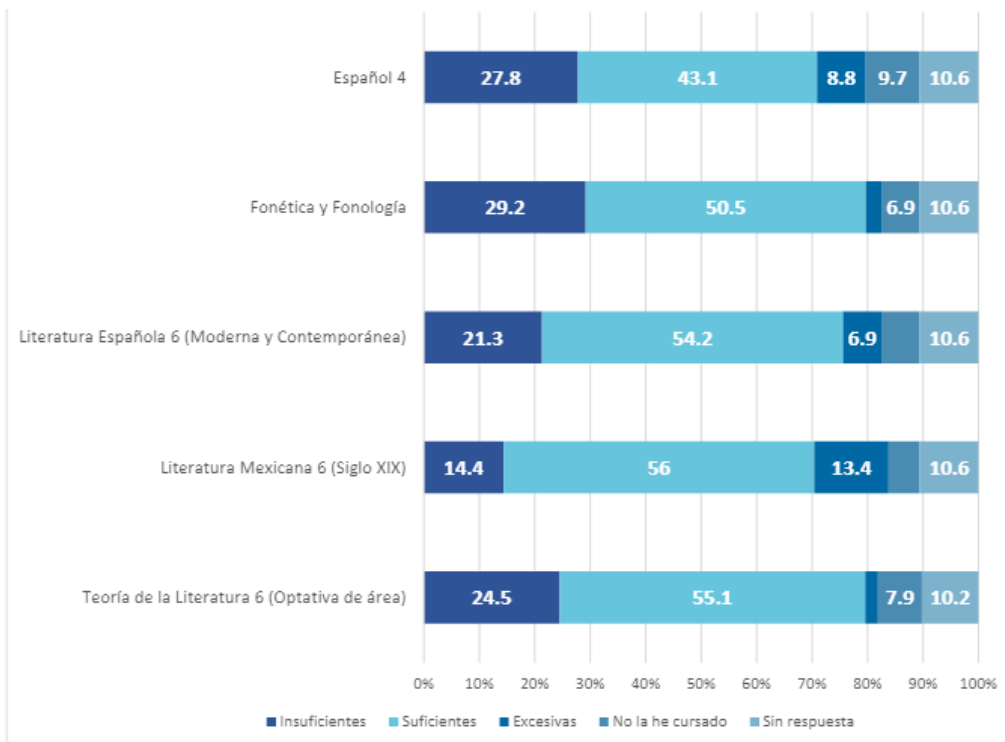
n=245

Gráfica 19

Indica el grado de suficiencia de las horas asignadas a las asignaturas de tercer y cuarto semestres para cubrir los contenidos de los programas.



Gráfica 20



Gráfica 21

En las gráficas 20 y 21 se observa que los alumnos consideran que se destina un número suficiente de horas para cubrir los contenidos de los programas de las asignaturas más difíciles de tercer y cuarto semestre, que son: Español 3 y 4, Fonética y Fonología 1 y 2, Literatura Española 5 y 6 (moderna y contemporánea), Literatura Mexicana 5 y 6 (siglo XIX) y Teoría de la Literatura 5 y 6, las cuales son optativas de área. Una vez más, esta percepción coincide con nuestro diagnóstico. El problema no está en el número de horas dedicada a cada curso, y debe buscarse en otro lado.

Los resultados de las gráficas anteriores muestran que, según las percepciones de los estudiantes, se deben revisar prioritariamente las materias del primer año. Asimismo, dichos resultados muestran que hay un problema con el conjunto de materias de latín, ya que de forma constante los estudiantes señalan que las cuatro materias de latín son difíciles de aprobar.

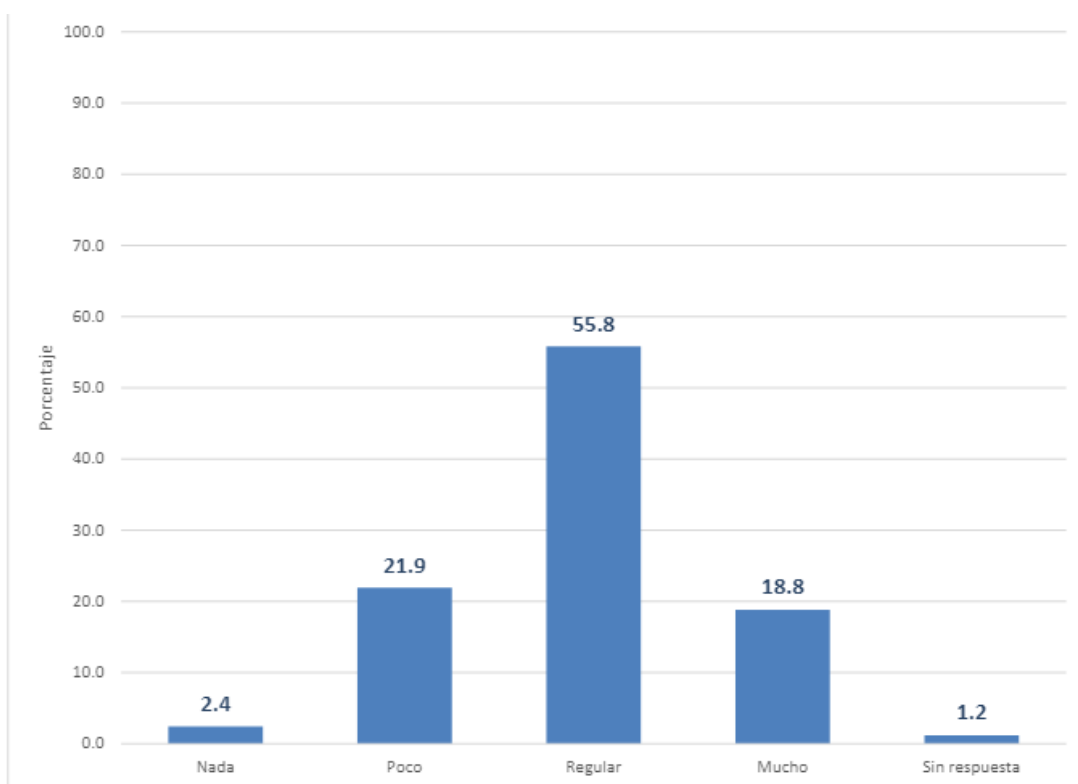
18. ¿La articulación de los contenidos de las asignaturas en el mismo semestre y entre los semestres es la adecuada? ¿Qué aspectos podrían fortalecerse o mejorarse?

La articulación de los contenidos es, a nuestro juicio, uno de los principales problemas que hemos podido detectar en el plan de estudios vigentes, ya que cada una de las áreas (lingüística, literatura, asignaturas de apoyo) opera de manera independiente de las demás, de tal suerte que para los estudiantes resulta prácticamente imposible integrar los conocimientos y habilidades desarrollados en cada una. Sin duda, consideramos que las tres áreas deberían conservarse, pero habría que alentar la integración de sus contenidos de manera transversal. Para ello, convendría hacer reuniones entre profesores que imparten en el mismo semestre de la carrera y que propongan puntos de articulación; por lo pronto nos parece que la sola posibilidad de entregar el mismo trabajo en dos materias (literatura y teoría, por ejemplo) además de empezar a articular las asignaturas de manera lógica,

ayudaría a disminuir la carga de trabajo de los estudiantes, y les permitiría dedicar más tiempo al estudio de calidad.

Nuestra apreciación coincide parcialmente con la de los estudiantes de segundo año (tercero y cuarto semestre), quienes piensan que la congruencia en el orden de las asignaturas es regular (véase gráfica 22). Los alumnos de tercer año opinan de forma similar (véase gráfica 23).

De acuerdo con las asignaturas que has cursado hasta el momento, ¿en qué medida consideras que el orden de las asignaturas es congruente?

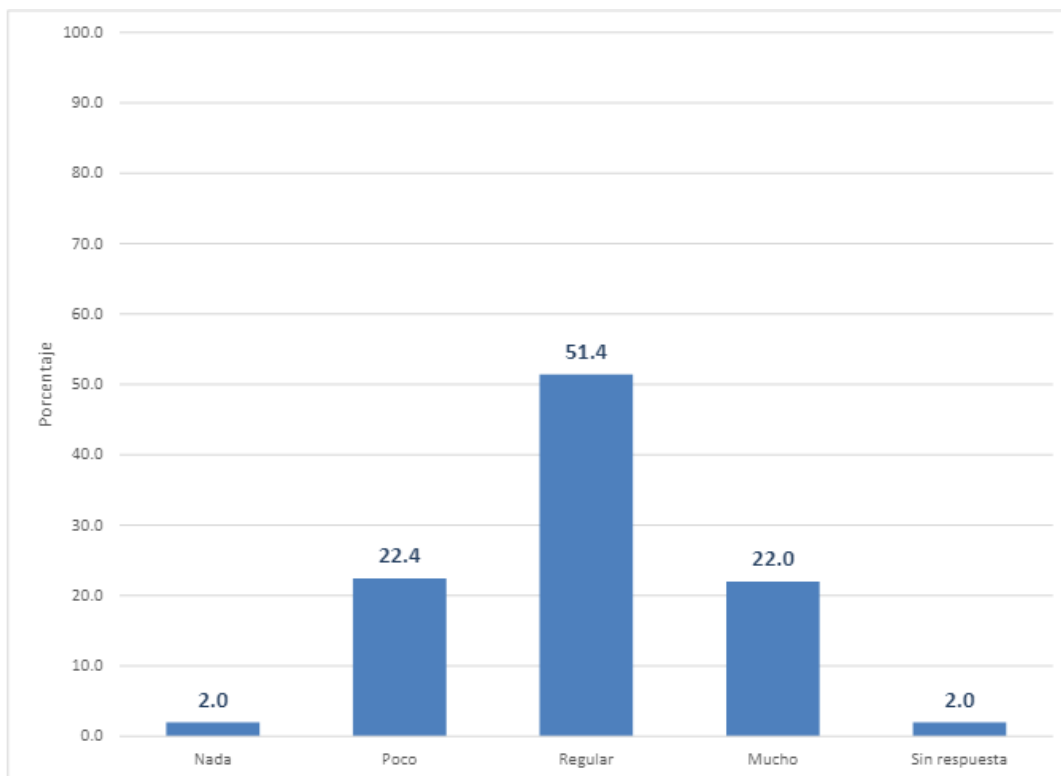


n=421

Gráfica 22

En esta gráfica (22), el 55.8 indica que la congruencia en el orden de las asignaturas de segundo año es regular; el 21.9% piensa que es poco congruente, y el 18.8% dice que es muy congruente. Sólo el 2.4% considera que no hay nada de congruencia.

De acuerdo con las asignaturas que has cursado de quinto y sexto semestres, ¿en qué medida consideras que el orden de las asignaturas es congruente?



n=245

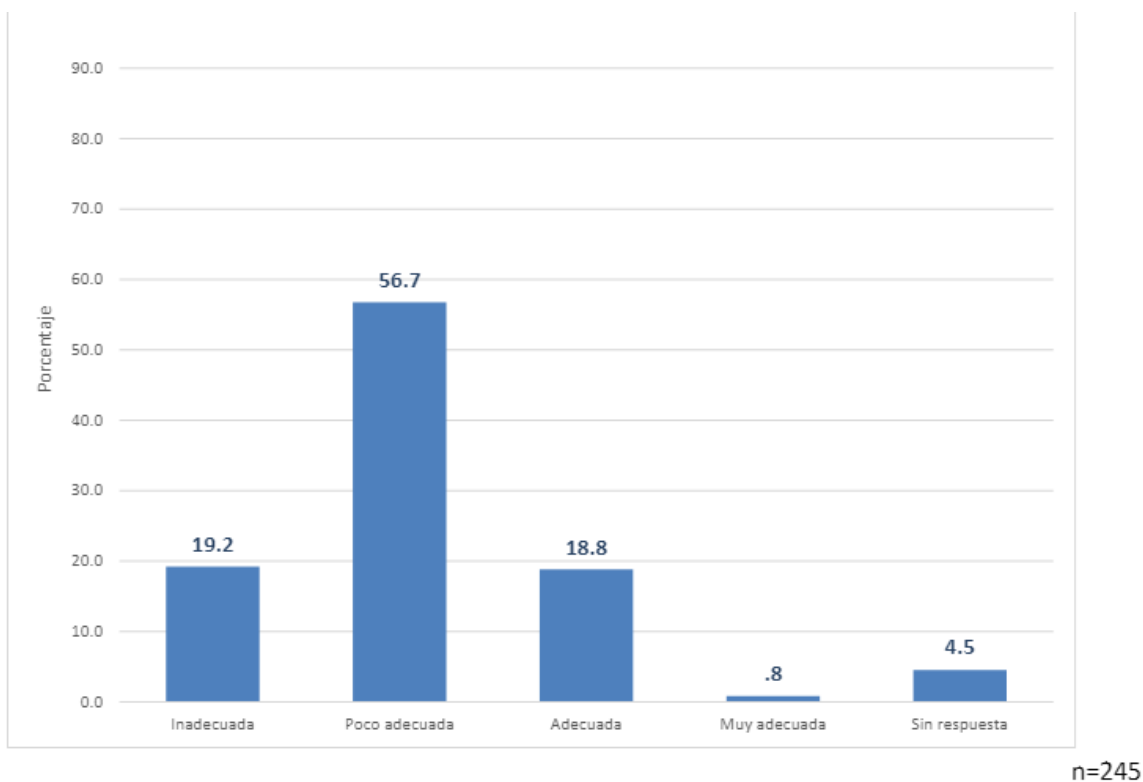
Gráfica 23

Al igual que los alumnos de segundo año, los de tercer año también piensan que el orden de las asignaturas tiene una congruencia regular, con el 51.4%. El 22.4% opina que es poco congruente, el 22%, mucho, y el 2% nada de congruencia.

19. ¿La proporción de asignaturas obligatorias y optativas libres y de elección es adecuada? ¿Qué es necesario modificar y por qué?

Para responder esta pregunta atendemos principalmente a la opinión de los estudiantes. Un 56.7% de estudiantes de quinto a séptimo semestres piensa que la proporción de las asignaturas obligatorias, de optativas de área y de optativas libres no es adecuada (véase gráfica 24). Con respecto a las optativas libres, un alto porcentaje opina que la utilidad de estas materias es entre regular y mucho (véase gráfica 25). También piensan que son suficientes los siglos, las aproximaciones teóricas y las obras literarias (véase gráfica 26). Esto significa que, en general, los estudiantes están de acuerdo con la utilidad de los contenidos presentados en las materias, pero consideran inadecuada la distribución de los mismos en cuanto a la relación entre materias obligatorias, optativas y optativas libres dentro del plan de la LLLH. Probablemente ello se deba a la gran cantidad de materias obligatorias por semestre en dicho plan, en relación al peso de las optativas y optativas libres.

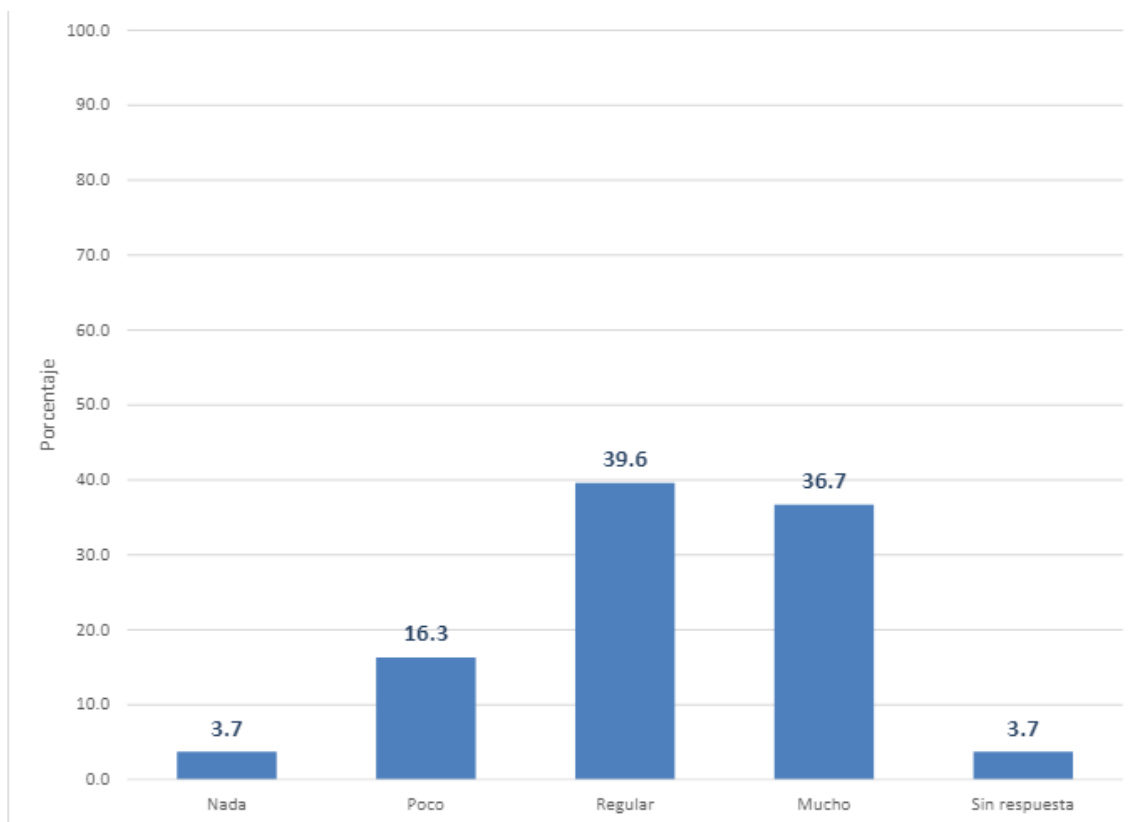
¿Qué tan adecuada es la proporción entre las asignaturas obligatorias, optativas de área y optativas libres?



Gráfica 24.

Como se ve en esta gráfica (24), el 18.8% considera que la proporción entre asignaturas obligatorias, optativas y optativas libres es adecuada, y menos del 1% piensa que son muy adecuadas. El 19.2% cree que son totalmente inadecuadas.

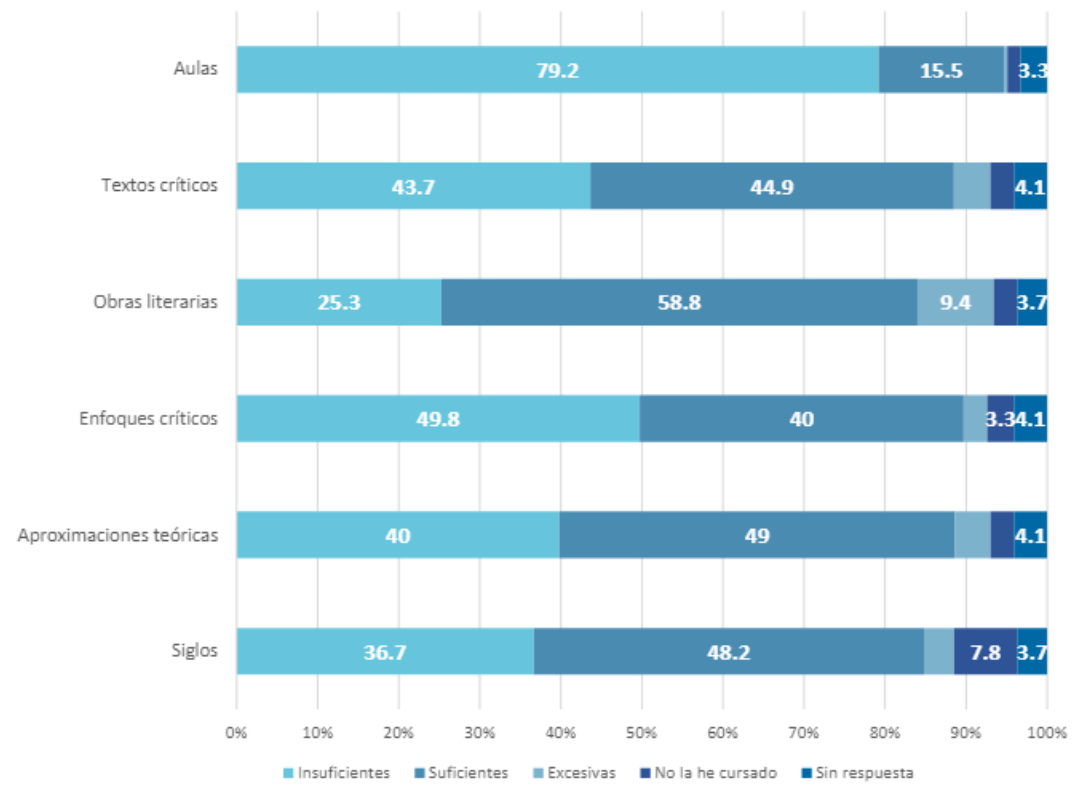
Utilidad de las materias optativas libres para la formación profesional.



Gráfica 25.

Como ya se dijo, la utilidad (25) tiene un buen porcentaje, pues varía entre regular y mucho. Sólo el 3.7% no las consideran para nada útiles, y el 16.3% poco útiles.

Indica el grado de suficiencia de los siguientes elementos de las optativas libres.



n=245

Gráfica 26.

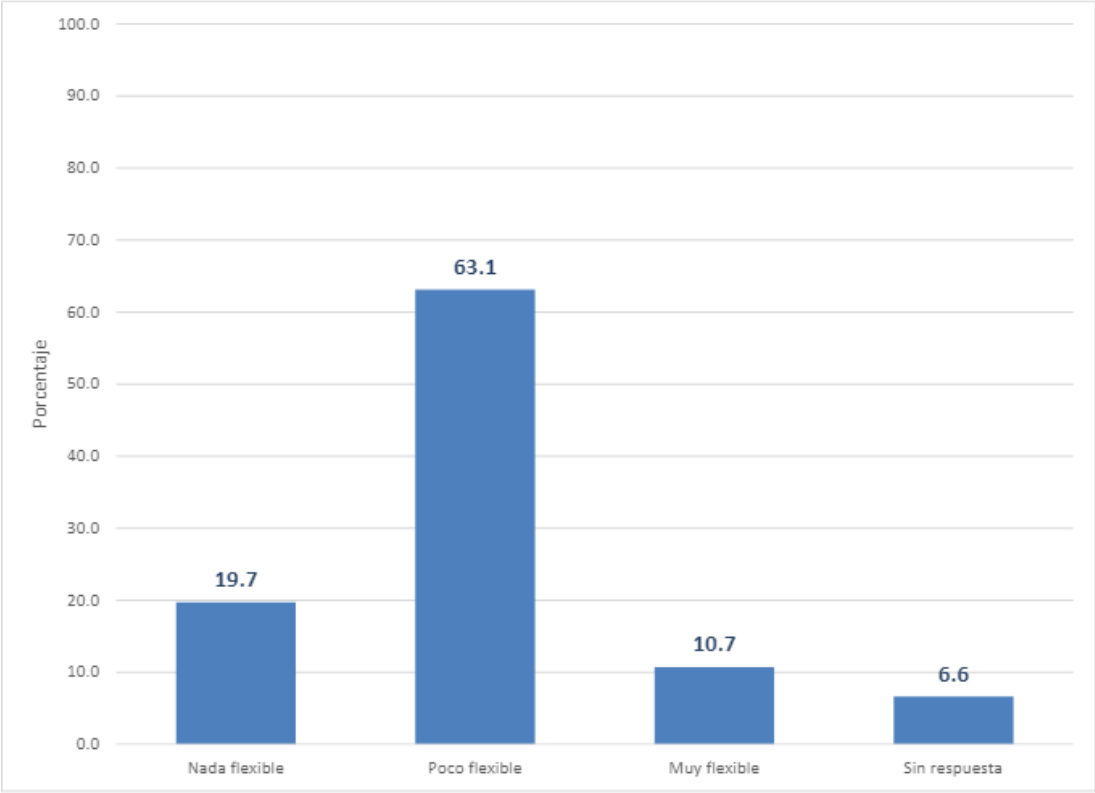
Los datos recogidos en la gráfica 26 muestran que los alumnos opinan que dentro de las optativas libres existe una correcta elección de las obras literarias a analizarse. Sin embargo, más de la mitad de los alumnos califica los enfoques críticos utilizados por los profesores como insuficientes o excesivos; los textos críticos reciben una calificación final, con lo que se muestra que en las optativas libres existe un problema de enfoque por parte de los profesores que las enseñan.

Es de destacar el altísimo porcentaje de alumnos que señala que las aulas dedicadas a las optativas libres son insuficientes (79.2%). Se trata de un serio problema de infraestructura que afecta al conjunto de la FFyL (**pregunta 44**).

20. ¿El plan de estudios es flexible y permite la movilidad e intercambio de los alumnos? ¿Qué aspectos habría que considerar para incluir la movilidad académica como un elemento formativo?

Hasta donde tenemos conocimiento el plan de estudios no es un impedimento para la movilidad y el intercambio. Los programas de intercambio y movilidad han aumentado durante los últimos años. Sin embargo, es necesario revisar el funcionamiento de dichos programas, pues la encuesta de alumnos arroja que el plan de estudios es poco flexible con respecto a la movilidad (63.1%) y sólo el 10.7% cree que es muy flexible. (Véase gráfica 27).

¿El plan de estudios es flexible respecto a las opciones de movilidad que proporciona nuestra universidad?



n=122

Gráfica 27.

Consideramos importante que se motive y prepare a los alumnos para que estén conscientes de la importancia de adquirir por lo menos una segunda lengua que les permita viajar a otros países y no solamente a los de habla hispana. Creemos que este aspecto es una necesidad en nuestros días, prácticamente en cualquier área del conocimiento.

21. De los programas de las asignaturas, ¿son congruentes sus nombres con su contenido temático? ¿Los objetivos de cada una se relacionan con el perfil de egreso? ¿Consideran horas teóricas y prácticas? ¿Es lógico el orden de los contenidos? ¿Son congruentes los métodos de enseñanza y evaluación con los objetivos planteados y la naturaleza teórica y práctica de las asignaturas? ¿Qué elementos de los métodos de enseñanza y evaluación del aprendizaje deben conservarse y cuáles deben transformarse? ¿Qué elementos de los programas de las asignaturas debe conservarse? ¿Qué se debe modificar? ¿Qué se necesita incorporar a éstos? ¿Por qué razones?

En la mayoría de las asignaturas concuerdan los nombres con su contenido temático, pero en el área de teoría, como ya lo comentamos (**pregunta 17**), las asignaturas de Teoría Literaria 1 y 2 no concuerdan con el contenido.

Estas preguntas se enviaron a los demás participantes de la comisión para que nos ayuden a responderlas a partir de su conocimiento del área a la que pertenece cada quien. La idea es que cada área responda de manera colegiada para, en un segundo momento, establecer las posibles relaciones entre materias de diferentes áreas. A manera de ejemplo, presentamos un ejercicio sobre Teoría Literaria.

Propuestas para el área de Teoría Literaria

La teoría es uno de los pilares de los estudios literarios pues ofrece a los estudiantes las herramientas necesarias para reflexionar sistemáticamente sobre el fenómeno literario, además de que ayuda a adquirir y desarrollar un pensamiento crítico y autónomo. Es por

esto que, considerando los objetivos de la carrera, proponemos que se hagan las siguientes modificaciones a las materias del área:

A.- Desde el primer año buscaremos vincular los programas de las materias de Teoría con los contenidos de las materias de literatura, de manera que puedan comprender de manera contextualizada las propuestas teóricas, además de brindar a los estudiantes las herramientas para construir marcos teóricos y metodologías de análisis que enriquezcan su aproximación al fenómeno literario y la manera de encarar el análisis de los textos particulares. Por esta razón, se propone que el recorrido teórico no sea necesariamente cronológico, para darle prioridad al diálogo con los contenidos literarios que estén estudiando cada semestre. De esta forma los estudiantes podrán realizar un mismo trabajo, más integral, para acreditar tanto las asignaturas de historia de la literatura como la de teoría.

B.-Al revisar los contenidos de las materias de Iniciación a la Investigación y Teoría Literaria encontramos algunos temas repetidos y sin coherencia cronológica o didáctica. Por ello proponemos que las materias de Iniciación a la Investigación 1 y 2 incluyan dentro de sus contenidos una revisión de conceptos indispensables para la investigación literaria y el análisis de textos, de ahí nuestra propuesta de revisar en el primer semestre algunos conceptos relacionados con la comunicación literaria, la historia de la literatura y el canon. De esta forma los alumnos reflexionarán sobre conceptos como periodización, generación literaria, tradición, género literario, etc. Durante el segundo semestre proponemos abordar las convenciones del lenguaje poético, narrativo y dramático. Ello no implica dejar fuera el contenido metodológico y de investigación, pero se busca que se complemente con estos aspectos que constituyen los fundamentos del discurso literario que los estudiantes deben conocer para realizar cualquier investigación en este campo.

C.- En el plan actual la asignatura de Teoría de la Literatura 1 y 2 lleva como subtítulo: Corrientes generales de la literatura. Consideramos necesario eliminar este paréntesis y redefinir su contenido, ya que tradicionalmente se ha ofrecido un resumen de las corrientes literarias que los estudiantes ya han estudiado en el bachillerato. Actualmente, los contenidos que se imparten en estas asignaturas son muy heterogéneos, ya que algunos profesores han empezado a incluir temas y conceptos propiamente teóricos. Debido a lo

anterior, consideramos indispensable discutir y acordar qué contenidos básicos de teoría deben impartirse en los primeros semestres de la licenciatura, que permitan a los alumnos hacer la crítica de conceptos centrales en los estudios literarios que están totalmente naturalizados y que convendría que empezaran a problematizar.

D. Nuestra propuesta es vincular los contenidos de Teoría de la Literatura 1 y 2 con las asignaturas correspondientes al área de historia literaria, de manera que el trabajo de los estudiantes a lo largo del semestre pueda articularse. Debido a lo anterior, hemos pensado que en el primer semestre podrían impartirse algunas bases del sistema retórico clásico, así como las poéticas -desde Platón y Aristóteles- que tuvieron una clara influencia en la literatura europea hasta el siglo XVIII. El segundo semestre hemos pensado incluir algunas teorías de la literatura contemporánea que puedan ser aplicables al análisis de la literatura medieval y de los siglos de Oro, como podrían ser algunos textos de Bajtin, Lotman y la Teoría de la recepción.

E.- En Teoría de la Literatura 3 y 4 se piensa abordar la revolución romántica y el surgimiento tanto de la noción moderna de literatura, como del campo literario propiamente dicho. En el primer semestre proponemos empezar con el estudio del Formalismo ruso, la Nueva crítica y el Estructuralismo (tanto en Praga como en Francia), para abordar, durante el segundo semestre la Semiótica y la Narratología.

F.- Mientras que Teoría de la Literatura 5 se abocará a las escuelas marxistas, a las aproximaciones desde la sociología, así como a las diferentes aproximaciones teóricas en torno a la figura del autor; Teoría de la literatura 6 estará consagrado al pensamiento crítico latinoamericano.

G.- De esta forma las optativas de Teoría en el último año de la carrera podrán reforzar y profundizar en alguna de las teorías abordadas en los semestres anteriores, o introducir temas actuales como el feminismo, el posmodernismo o el postestructuralismo, el poscolonialismo, los estudios culturales, entre otros.

22. De acuerdo con los estándares nacionales e internacionales exigidos a los programas que forman recursos humanos en el campo de los Estudios en Lengua y Literaturas Hispánicas por agencias acreditadoras como COAPEHUM y el German Council of Science and Humanities, ¿cuáles están incorporados en el plan de estudios vigente? ¿Cuáles no y convendría recuperar y reflejar?

En la **sección dos** de este diagnóstico se hace un estudio minucioso sobre este plan de estudios con respecto a otros internacionales y nacionales.

El COAPEHUM es el Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, y como su nombre lo indica, trata de consolidar la calidad de los programas de estudio con relación a las Humanidades. Las universidades nacionales que ya han hecho su re-acreditación del programa de la LLLH en el COAPEHUM son las siguientes: la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Sonora y la Universidad Veracruzana.

Universidad Autónoma de Tlaxcala: Su plan de estudios tiene grandes diferencias con el nuestro. La primera de ellas es que tiene más peso la literatura que la lingüística. Tienen una clase de Semántica, que en nuestro plan correspondería a Lexicología y Semántica, y una de Sintaxis, que se ve en las clases de español. Pragmática y Morfología son asignaturas obligatorias, mientras que en nuestro caso a veces se dan como optativas. También cuentan con un Seminario de Didáctica del Español y con un Seminario de Teorías del Aprendizaje, que como se ha hecho hincapié, es un gran hueco en nuestro plan pues no damos formación a nuestros estudiantes en una de sus principales fuentes laborales, que es la docencia. Nuestros estudiantes tienen que acreditar un examen de comprensión lectora, o si no constituye un candado que les imposibilita pasar de semestres, mientras que en Tlaxcala, en quinto semestre, los estudiantes reciben obligatoriamente inglés. Tienen un mejor marco de talleres que nuestro plan: Taller de Lectura; Taller de competencias digitales; Taller de ortografía, acentuación y puntuación; Taller de producción de textos; Taller de periodismo; Taller de Guionismo; Taller de técnicas editoriales, todos como asignaturas obligatorias. No tienen Latín, pero sí Etimologías Grecolatinas e Historia y Mitos Grecolatinos. Como materia de apoyo nosotros tenemos Filosofía, pero ellos tienen Filosofía y Literatura. A diferencia de nuestro plan, ellos tienen Teoría y Análisis de la

Narrativa, Teoría y Análisis de la Poesía, Teoría y Análisis del Drama. Tienen una amplia gama de Seminarios, además de los ya mencionados: de Crítica Literaria, de Investigación Literaria, de Diseño y Evaluación, de Investigación Lingüística, de Didáctica de la Literatura, de Trabajo Recepcional. Para más información, consultar el siguiente link: https://www.uatx.mx/oferta_academica/index.php?programa=6087&n=Licenciatura%20en%20Lengua%20y%20Literatura%20Hispanoamericana.

Universidad de Guadalajara: Su área de formación básica es relativamente distinta a la nuestra. La Integración de Habilidades Lectoras y la Expresión Oral y Escrita trata de ser cubierta por nuestro Taller de Redacción, pero además ellos tienen Ética y Gestión de la Práctica profesional, Desarrollo de Ambientes de Aprendizaje y Análisis Valorativos de Textos. Su formación obligatoria es parecida a la nuestra, sin embargo cuentan con asignaturas que no contempla plenamente nuestro plan, como Técnicas de Investigación Lingüística, Metodología de la Investigación Literaria, Metodología de Análisis Textual, Estudios sobre poética, Diseño editorial (que nuestro caso es un taller sin valor crediticio), Diseño Editorial y Multimedia, Literatura Grecolatina y Técnicas de Investigación Documental. En lugar de tener dos seminarios para titulación correspondientes a literatura y a lingüística, ellos tienen el Seminario de Titulación en Letras Hispánicas. Sus optativas de área incluyen tres asignaturas sobre didáctica: la lectura y su didáctica, la redacción y su didáctica, la expresión oral y su didáctica. También tienen muchas optativas que se interesan sobre el periodismo y una llamada Autogestión de proyectos lingüísticos y literarios. Sus optativas abiertas no incluyen asignaturas de lingüística. Para más información, consultar el siguiente link: <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-letras-hispanicas/>.

Universidad de Sonora: Las optativas que plantea esta universidad giran en torno a cinco ejes de formación especializante: teoría y crítica literaria; docencia; promoción y gestión cultural; edición; lengua escrita. A pesar de esto, su plan de estudios no es tan distinto al nuestro. Las diferencias principales es que ellos cursan Estrategias para aprender a aprender, Literatura grecolatina, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Características de la sociedad actual, Introducción a la Estética, Ética y desarrollo profesional y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Como se podrá ver, muchas de estas asignaturas ya han sido consideradas en los planes de estudio de las universidades

anteriormente mencionadas. Para obtener más información, consultar el siguiente link:
http://www.letrasylinguistica.uson.mx/?page_id=91.

Universidad Veracruzana: Su plan de estudios tiene algunas similitudes con el nuestro, a excepción de que como formación básica tienen Mitos y Cosmogonías, Experiencia Estética, Cuento monográfico del cuento hispanoamericano del siglo XX y Modelos lingüísticos. Tiene materias enfocadas en el periodismo y en la práctica docente. Por lo demás, tiene un gran parecido con nuestro programa. Para obtener más información, consultar el siguiente link:
<https://www.uv.mx/docencia/programa/Programa.aspx?Programa=LLHI-05-E-CR>

Una vez que ya se hizo un análisis sobre las diferencias que tienen estos planes con el nuestro, ahora se hablará sobre sus semejanzas. Aunque el plan de estudios de la Universidad de Tlaxcala es el más distinto al nuestro, hay algunas asignaturas que sí compartimos, además de las literaturas españolas y mexicanas de varias épocas: Introducción a la Lingüística, Fonética y Fonología, Literatura Prehispánica y los Seminarios de Investigación de Lingüística y Literatura. La distribución que se hace de estas materias por semestre si es distinta a la nuestra. La Universidad de Guadalajara tiene contempladas, al igual que nuestro plan, la literatura hispanoamericana. Tiene varias asignaturas de literaturas europeas y españolas, además compartimos materias como Español superior, Filología Hispánica, Latín, Teoría Literaria, Literatura prehispánica, Literatura novohispana y Fonética y Fonología. Cuenta con una amplia oferta de optativas, las cuales coinciden con muchas que también ofrece nuestro plan. La Universidad de Sonora tiene, así como nosotros, un Taller de Redacción, Español superior, Latín, además de las literaturas españolas, hispanoamericanas y mexicanas. Finalmente, la Universidad de Veracruz comparte con nuestro plan asignaturas como Español, Redacción, Fonética y Fonología, Latín, Historia de la Cultura y Teoría Literaria.

Sobre el German Council of Science and Humanities no se tienen datos al respecto.

23. A juicio del Comité Académico Evaluador del Colegio de Letras Hispánicas, ¿cuáles son los grandes problemas que tiene el plan vigente en su concepción, estructura, organización, contenidos, operación y resultados? ¿Qué debe reestructurarse? ¿Por qué razones?

Esta pregunta se respondió ampliamente en la **pregunta 14**. Por lo pronto podemos agregar algunos comentarios puntuales de uno de los integrantes del Comité Académico:

1. Seriación de Filología con Fonética y Fonología y ésta con Latín. Los alumnos que van a cursar Filología necesitan conocer Latín y Fonética y Fonología para una mejor comprensión de la materia.
2. Formación de grupos para exámenes extraordinarios POR MATERIA (como se hace en otras facultades) y NO POR PROFESOR (como se ha hecho en la Facultad). Hacerlo por profesor conlleva pérdidas de tiempo. En ocasiones se inscribe un solo alumno y no se presenta. Por materia, se van a inscribir varios alumnos, de los cuales se va a presentar cierto número.

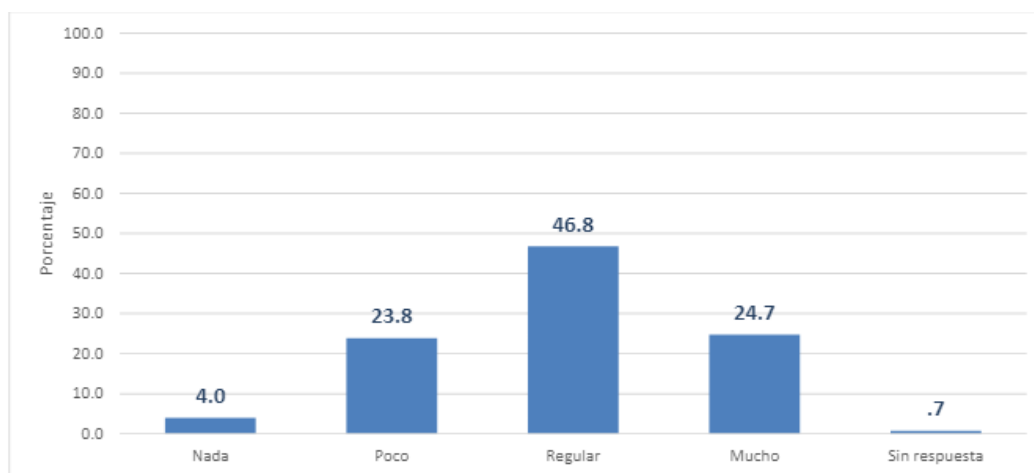
III.4. MODELO EDUCATIVO

24. ¿Qué características tienen la formación teórica y práctica en la estructura del plan de estudios vigente? ¿La formación práctica se realiza en escenarios reales? ¿Qué controles existen para supervisar la formación práctica? ¿Qué aspectos hay que modificar? ¿Por qué razones?

Como ya señalamos en la **pregunta 2**, el plan de estudios de 1999 propone que la formación teórica se reciba en las asignaturas obligatorias, optativas de área y optativas libres, mientras que la formación práctica se debe de recibir con los talleres. El plan de 1999 ofrece una formación predominantemente teórica que, como podría esperarse, resulta

del todo insuficiente para promover una formación profesional acorde a las necesidades del perfil de egreso. Véanse a continuación las opiniones de los alumnos sobre este respecto:

¿En qué medida el cuerpo docente promueve e impulsa la formación profesional de los estudiantes?



N=701

Gráfica 28

Como se puede confirmar en la gráfica 28, el 46.8% de los alumnos siente que el cuerpo docente los impulsa a una formación profesional de manera regular, el 24.7% sí se sienten muy impulsados, el 23.8% poco impulsados y el 4% nada impulsados.

La formación práctica de los talleres no se desarrolla en escenarios reales y por lo tanto, tampoco existen controles que los supervisen. Como ya señalamos en la **pregunta 1**, esta problemática depende de la perspectiva pedagógica de la LLLH, que debe ser el primer elemento a discutir en el momento de arreglar este problema.

25. De las discusiones y estudios internacionales acerca de la educación universitaria en Lengua y literaturas Hispánicas ¿qué se debe considerar en el plan de estudios vigente de la LLLH?

Como ya se abordó en la **sección 2**, sería útil aprovechar la visión interdisciplinar presente en el plan de estudios de la Universidad de Buenos Aires, las perspectivas pedagógicas amplias elaboradas en Argentina y la ampliación del concepto de literatura presente en la estructura del plan de Lima. Asimismo, vale la pena integrar los debates sobre ciudadanía cultural, derechos culturales, la gestión cultural como forma de intervención en realidades determinadas, la planificación estratégica, la economía cultural, la gestión de proyectos, y el vínculo establecido entre gestión cultural, identidad territorial y desarrollo, todos ellos presentes en el programa en Gestión Cultural Local de la Organización de Estados Iberoamericanos. También vale la pena tomar en consideración la perspectiva intercultural del Programa Nacional Salas de Lectura de CONACULTA, así como su visión de la lectura literaria como espacio de reconstrucción del tejido social, su acento en la construcción de acervos y colecciones apropiadas a públicos distintos, y su propuesta de estudio de herramientas que permiten el manejo de distintos tiempos para la lectura, la construcción de espacios diferenciados y el desarrollo de estrategias de mediación diversas y ricas.

26. En resumen, ¿qué características debe tener el modelo educativo de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en los próximos años? ¿Por qué razones?

De todo lo dicho anteriormente, las ideas más destacadas son que la formación práctica no tiene suficiente peso en la formación de los estudiantes de la licenciatura y que, a diferencia de los planes de estudio que se analizaron en la **sección 2** y que se retomaron en esta subsección, nuestro plan carece de formación para la enseñanza de la lengua y la literatura. Tampoco atiende la edición en diferentes medios, y periodismo y gestión cultural.

El nuevo plan de estudios debe reconsiderar la formación predominantemente teórica ofrecida en la carrera; debe incluir como parte importante la formación de habilidades, actitudes y aptitudes, y no sólo centrarse en la transmisión de contenidos, como lo ha venido haciendo hasta ahora. Debe replantear su orientación pedagógica para que la enseñanza en investigación realmente colabore a formar investigadores autónomos y

críticos, y plantear objetivos transversales a las áreas básicas y de especialización que se han propuesto para reorganizar la malla curricular de la carrera.

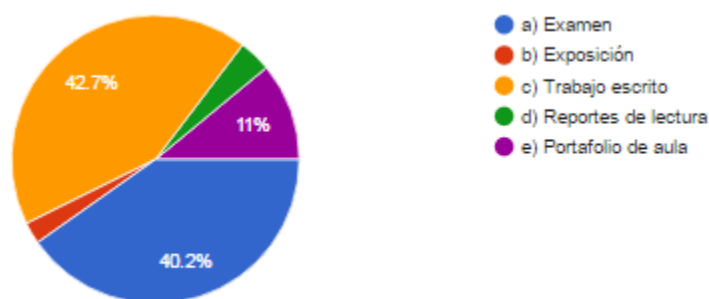
III. 5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

27. ¿Qué criterios y procedimientos de evaluación se utilizan para asegurar que los alumnos de la LLLH logren y consoliden los aprendizajes que su formación exige en los aspectos teóricos y prácticos? ¿Qué elementos de la evaluación del aprendizaje deben conservarse y cuáles deben transformarse?

Para dar respuesta a esta sección, en la “Encuesta para profesores de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM” se plantearon tres preguntas destinadas a recabar información sobre los procedimientos y criterios de evaluación empleados mayormente por los profesores del Colegio. Debido al gran número de procedimientos y criterios que pueden utilizarse para la evaluación universitaria, en la encuesta sólo se eligieron los más representativos, además de darse el espacio para que cada profesor añadiera un rubro distinto.

A continuación se presentan las preguntas planteadas a los profesores y los resultados obtenidos, con base en los cuales puede inferirse cuáles son los procedimientos más empleados, el número de evaluaciones que se realizan semestralmente y los criterios considerados más relevantes por los profesores.

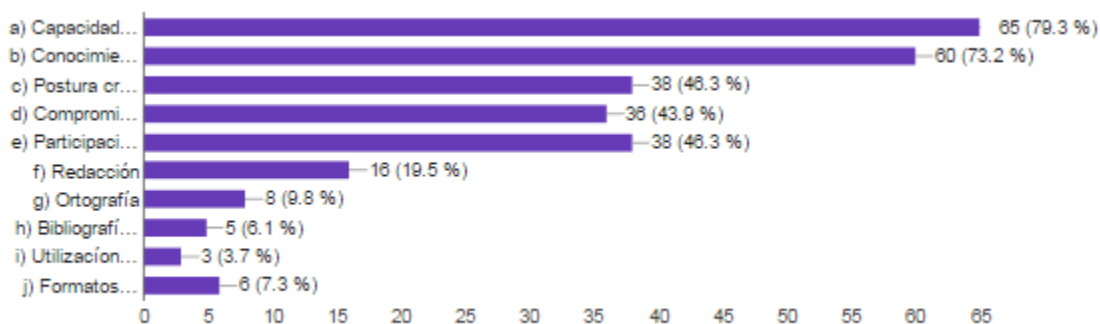
¿Qué instrumento de evaluación es el más importante en sus cursos?



Gráfica 29

Como puede observarse (29), la mayoría de los docentes del Colegio que respondieron la encuesta emplean básicamente dos instrumentos de evaluación: trabajo escrito y examen, en función de estos resultados puede deducirse que las maneras de evaluación dominantes dentro del Colegio responden a modelos tradicionales que privilegian la obtención de resultados frente al acompañamiento durante el proceso de aprendizaje.

¿Cuáles son los tres criterios que más considera al momento de evaluar a los estudiantes? (Debe elegir tres opciones).



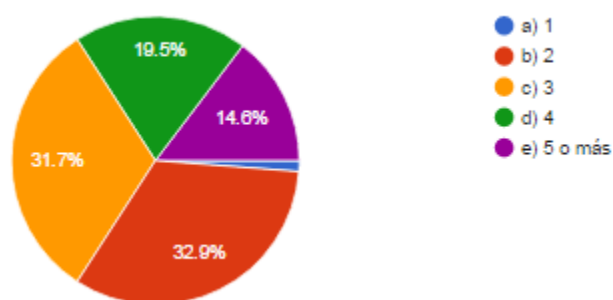
Gráfica 30

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Capacidad argumentativa (oral o escrita).
- b) Conocimiento del tema.
- c) Postura crítica.
- d) Compromiso con la clase.
- e) Participación en clase.
- f) Redacción.
- g) Ortografía.
- h) Bibliografía amplia.
- i) Utilización de recursos materiales y digitales.
- j) Formatos de citación correctos.

Los docentes entrevistados consideran como los criterios de evaluación más relevantes los siguientes (30): capacidad argumentativa, conocimiento del tema, postura crítica y participación en clase; en contraste, destaca el relativamente poco valor que se le confiere a las aptitudes y conocimientos de carácter más instrumental (ortografía, redacción, formatos de citación correctos, etcétera).

¿Cuántas evaluaciones realiza durante el semestre para obtener el promedio final?



Gráfica 31

La mayoría de los docentes del Colegio realizan dos o más evaluaciones a lo largo del semestre (31), lo cual implica un gran esfuerzo si se considera el número de alumnos por curso, la cantidad de cursos impartido por cada docente y el que la mayoría de los profesores del Colegio son de asignatura.

En función de los resultados obtenidos es evidente la necesidad de fortalecer los conocimientos de los docentes del Colegio de Letras Hispánicas en el área de evaluación, de tal manera que puedan recurrir a otros procedimientos e instrumentos, consideren de forma más equitativa los criterios que emplean, además de incluir otros y, finalmente, desarrollen evaluaciones que resulten significativas no sólo en función del aspecto académico, sino también desde las perspectivas individual, para los estudiantes, y social, en virtud del compromiso humanista de la Universidad. La implementación de nuevas estrategias de evaluación sin duda implica un reto y un mayor trabajo para los docentes del Colegio, pero también posibilita el cuestionamiento de las formas tradicionales de la docencia y favorece el desempeño de tareas distintas en el proceso de enseñanza-

aprendizaje que potencien el trabajo colaborativo y nuevos roles docentes más acordes con los desafíos contemporáneos que enfrentan los estudiantes de la licenciatura.

III. 6. RECURSOS Y MATERIALES EDUCATIVOS

28. En materia de recursos y materiales educativos ¿Qué se debe modificar? ¿Qué fortalecer? ¿Por qué razones?

Como ya también se había dicho en la **pregunta 3**, el actual plan de estudios no cuenta con este tipo de recursos. Valdría la pena que se considerara este hueco en el nuevo diseño. Posiblemente no se cuente con ellos pues las técnicas de enseñanza y aprendizaje giran en torno a la lectura y discusión de textos, a resolver ejercicios en clase, a recibir una clase magisterial, a la participación de los alumnos, a exposiciones, a escribir reseñas, etc.

Conclusiones

Puesto que esta sección es muy amplia, las conclusiones se hicieron por subsección:

Fundamentos

La carrera tiene como interés vincular a la lengua y a la literatura. Sobre esto, proponemos que se reconsideren las zonas geográficas de la literatura, en el sentido de que quizá literatura iberoamericana debería cambiar su nombre a Nuestra América o simplemente América (véase **pregunta 17**). Aunque no se propuso como tal un método de enseñanza específico, las clases casi siempre se imparten de tal forma que el profesor es el que da la información y el alumno sólo es un receptor del conocimiento.

Objetivos, perfiles de ingreso y egreso

Aunque los objetivos relacionados con la investigación, la crítica literaria y el análisis del lenguaje se han cumplido de alguna forma, no es así con aquellas áreas más relacionadas al campo laboral de los estudiantes. El Taller de Edición es una forma de subsanar esta carencia, no obstante, no cuenta con valor crediticio y no puede abarcar todos los intereses laborales. No existe un perfil de ingreso dentro del plan.

Estructura, organización y contenidos

Las problemáticas en esta área son: los estudiantes cursan una gran cantidad de materias, hay un enorme peso del hispanismo dentro de la licenciatura, la interdisciplinariedad está limitada, hay una escasa respuesta a los requerimientos del mercado laboral, se tiene que reforzar la metodología de investigación, incorporar las TIC, establecer cursos propedéuticos que fortalezcan la comprensión lectora y la redacción, mejorar la articulación de los contenidos y mejorar la enseñanza en las asignaturas del primer año, las cuales muestran una gran dificultad para los estudiantes.

Modelo educativo

El modelo educativo del plan 1999 contempla una gran cantidad de horas teóricas que son cubiertas por las asignaturas obligatorias, optativas de área y optativas libres. Estas asignaturas tienen una enorme importancia pues son las que otorgan todos los créditos necesarios para poder acreditar la licenciatura. La formación práctica es algo que ha dejado de lado el actual plan, en contraposición con todas las materias teóricas que se imparten. Aunque trató de darle un lugar en la preparación de los estudiantes a través de los talleres,

la formación práctica quedó olvidada en el sentido de que se quedaron sin valor crediticio, lo cual volvió prioritarias para cursar a las demás materias. Otros planes, como el de Argentina, si da un alto valor a la formación pedagógica de sus estudiantes. Esto responde al campo laboral solicitado por los egresados de la facultad.

Evaluación de aprendizaje

En este rubro se encontró que los métodos de evaluación más comunes son el examen y el trabajo escrito. Además, los profesores tienden a hacer en su mayoría más de una evaluación por semestre, lo que implica un gran trabajo y esfuerzo para ellos ya que hay una gran cantidad de alumnos a los que se tiene que evaluar. Es notable que una de las quejas más usuales que tienen los maestros sobre sus estudiantes se debe a problemas de redacción, de ortografía, del poco uso que hacen de una bibliografía amplia, de los formatos de citación correctos, es decir, aquellas áreas que deben ser cubiertas por Taller de Redacción e Iniciación a la Investigación, pero sean elementos que muy pocos tienen en cuenta a la hora de evaluar.

Recursos y materiales educativos

El actual plan de estudios no cuenta con ellos. Los motivos pueden ser diversos, quizá se deba a que la enseñanza se hace únicamente en las clases, en una interacción entre maestros y alumnos, y por eso no se hayan diseñado. Sin embargo, existe el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la DGAPA, donde se brindan fondos para la investigación en esta área educativa, con todo pocos son los proyectos apoyados por la DGAPA pues esta institución no considera ni distingue los productos que para la enseñanza de la literatura y la lengua se requieren y que han sido propuestos por nuestros profesores.

IV. ALUMNOS

Introducción

Esta sección se conforma de cinco preguntas, en las cuales se encuentra información sobre los estudiantes en general con respecto a las formas de titulación, a los problemas que esta área presenta para los alumnos y la vinculación de la carrera con el campo laboral. Se mencionan las principales deficiencias en estas áreas y posibles soluciones al respecto.

29. ¿Qué ventajas y desventajas presentan las características de los alumnos con relación al perfil de ingreso de la LLLH?

Observaciones:

Ya señalamos en la **sección 1** que no existe un perfil de ingreso que indique las características deseables de quien desee cursar esta licenciatura. En ausencia del mismo, recogemos los datos ofrecidos por la DEE sobre la procedencia y el tipo de alumnos que recibe la LLLH:

Pase reglamentado:

Plantel Sur	35	16.83
Plantel 6 Antonio Caso	25	12.02
Plantel 9 Pedro de Alba	22	10.58
Plantel 2 Erasmo Castellanos Quinto	21	10.1

Tabla c)

Por concurso (examen)

Nomenclatura Respuesta	Frecuencia	Frecuencia relativa	
0	Público	94	63.09
1	Privado	47	31.54
2	Ambos	7	4.7
3	Casos sin información	1	0.67
		149	100

Tabla d)

En la tabla *c* se observa que un mayor número de estudiantes del plantel Sur ingresa por pase reglamentado a la licenciatura, mientras que por concurso de selección (véase tabla *d*), es decir, examen, ingresan más del sector público, con una frecuencia de 94 y una frecuencia relativa de 63.09.

Promedios de calificaciones

Nomenclatura Respuesta	Frecuencia	Frecuencia relativa
------------------------	------------	------------------------

0	De 8.1 a 8.5	21	14.09
1	De 7.0 a 7.5	31	20.81
2	De 7.6 a 8.0	36	24.16
3	De 8.6 a 9.0	29	19.46
4	De 9.6 a 10	16	10.74
5	De 9.1 a 9.5	16	10.74
6	Casos sin información	0	0

149 100

Tabla e)

De los estudiantes que ingresan (véase tabla e), un mayor número de éstos tiene un promedio que va del 7.6 a 8.0, con una frecuencia de 36 y una frecuencia relativa de 24.16. Le sigue el promedio de 7.0 a 7.5 con una frecuencia de 31 y una frecuencia relativa de 20.81 y finalmente el promedio de 8.6 a 9.0, con una frecuencia de 29 y una frecuencia relativa de 19.46. Si bien los promedios no parecieran ser muy altos, sí mantienen una media aceptable.

Exámenes extraordinarios presentados

Nomenclatura Respuesta	Frecuencia	Frecuencia relativa
0	Casos sin información 0	0
1	Ninguno 78	52.35
2	1 a 3 51	34.23
3	4 a 6 10	6.71
4	7 ó más 10	6.71
149		100

Tabla f)

En la tabla *f* se puede observar que el 52.35% su perfil es de estudiantes regulares. de estudiantes que ingresa a la carrera no ha presentado ningún extraordinario; y el 34.23%, sólo han presentado de uno a tres extraordinarios.

Costumbres de estudio

1. Al estudiar acostumbra leer todo el tema

Nomenclatura Respuesta	Frecuencia	Frecuencia relativa
------------------------	------------	---------------------

0	Siempre	86	57.72
1	Frecuentemente	51	34.23
2	Esporádicamente	11	7.38
3	Nunca o casi nunca	1	0.67
4	Casos sin información	0	0

		149	100
--	--	-----	-----

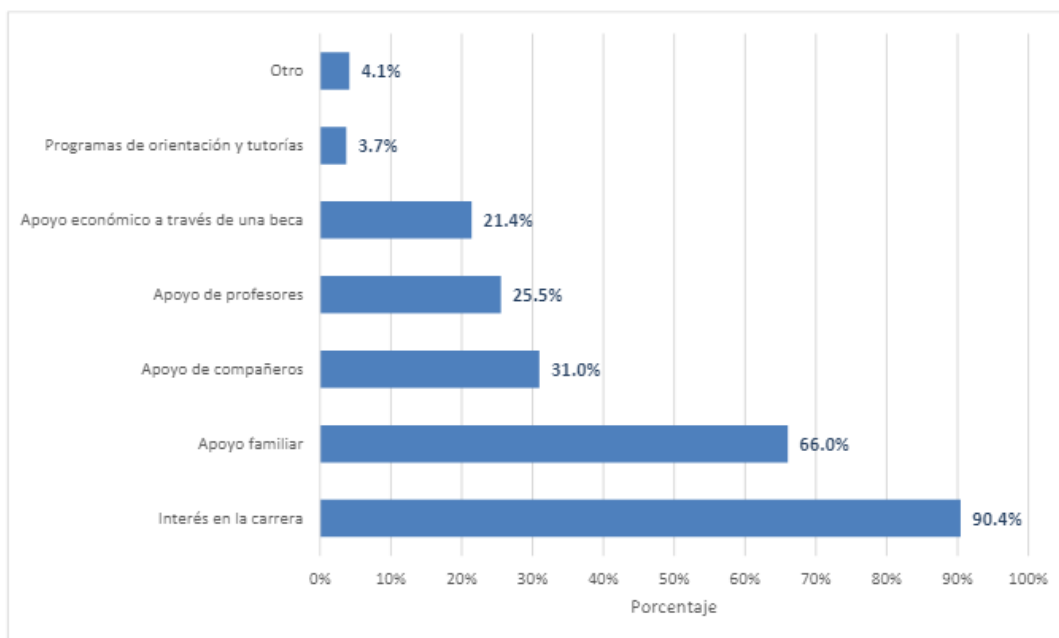
Tabla g)

La tabla g muestra las costumbres de estudio de los estudiantes que ingresan. Un 57.72% acostumbra “Siempre” leer todo el tema cuando estudia. Mientras que un 34.23% lo hace “frecuentemente”, es decir 91.95% lee por entero el tema asignado.

30. ¿Cuáles son los problemas en la trayectoria escolar de los alumnos de las generaciones 1999-2016 (abandono, rezago y reprobación)? ¿A qué los atribuyen? ¿Qué se ha hecho para atenderlos?

No contamos con esta información, pero sí sabemos que los motivos que son relevantes para que los estudiantes permanezcan en la carrera son los siguientes: programas de orientación y tutorías, apoyo económico a través de una beca, apoyo de profesores, apoyo de compañeros, apoyo familiar y el interés en la carrera. En la siguiente gráfica se observará con detalle cuál es la proporción de los motivos antes enlistados.

Indica qué factores han sido decisivos para permanecer en la carrera.



N=701

Gráfica 32

En la gráfica 32, el factor más importante es el interés por la carrera, con un 90.4%. El apoyo familiar también es de gran relevancia, con un 66%. En menor medida siguen el apoyo de los compañeros (31%), el apoyo de profesores (25.5%) y el apoyo económico a través de una beca (21.4%).

Un factor a considerar es el elevado número de asignaturas por semestre que deben atender nuestros estudiantes (8 en algunos semestres, o 9 incluso), a diferencia de otros Planes de Estudio cotejados (ver respuesta la pregunta 8), y otras tendencias en el ámbito de los estudios unviersitarios

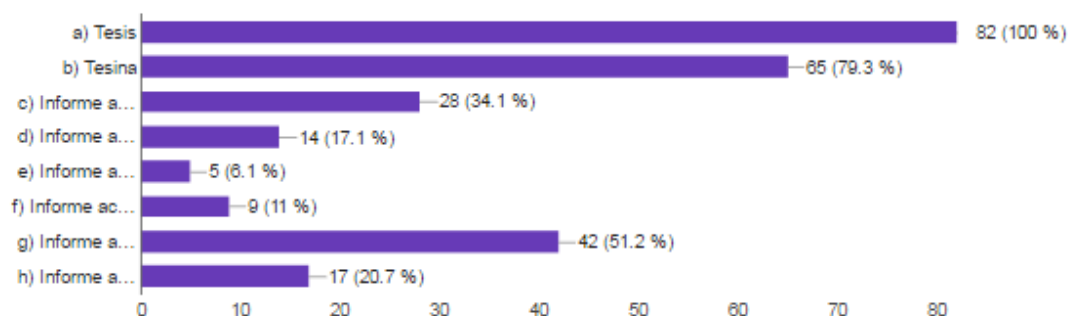
31. ¿Qué problemas han observado en el proceso de titulación? ¿Cómo han intentado resolverlos? ¿Qué resultados han tenido? ¿Qué se podría hacer en los próximos años?

Existen ocho formas de titulación en la carrera, las cuales se numeran a continuación:

- a. Tesis.
- b. Tesina.
- c. Informe académico de investigación.
- d. Informe académico por servicio social.
- e. Informe académico por trabajo de campo.
- f. Informe académico por artículo académico.
- g. Informe académico por actividad profesional.
- h. Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar a la docencia.

Según la encuesta aplicada a los profesores, ellos indicaron una mayor proporción de familiaridad en cuatro formas de titulación: la tesis fue marcada por la totalidad de los encuestados, 100%. Le sigue la tesina con un 79.3%; el informe académico por actividad profesional marcada por el 51.2% y el informe académico por investigación, elegido por el 34.1%. (Véase gráfica 33).

Seleccione las modalidades de titulación con las que está familiarizado.



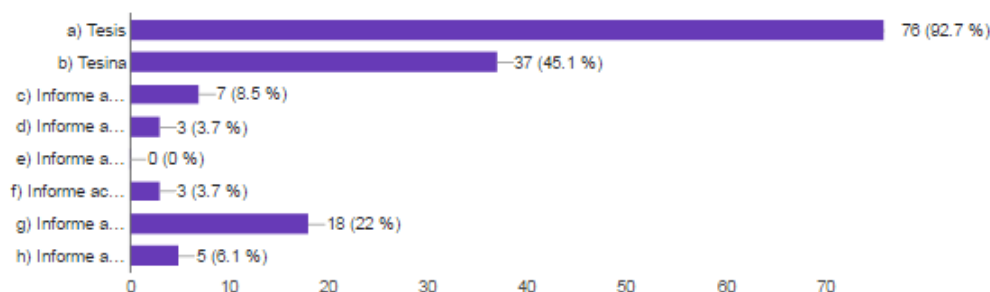
Gráfica 33

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a. Tesis.
- b. Tesina.
- c. Informe académico de investigación.
- d. Informe académico por servicio social.
- e. Informe académico por trabajo de campo.
- f. Informe académico por artículo académico.
- g. Informe académico por actividad profesional.
- h. Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar a la docencia.

No obstante, los académicos consultados sólo manifiestan haber dirigido trabajos de tres formas de titulación: tesis con 92.7%, tesina por 45.1% e informe académico por actividad profesional con un marcaje de 22%. Esta información se puede observar con mayor detalle en la siguiente gráfica (34).

¿Qué tipo de trabajos de titulación ha dirigido? (Puede elegir más de una opción)



Gráfica 34

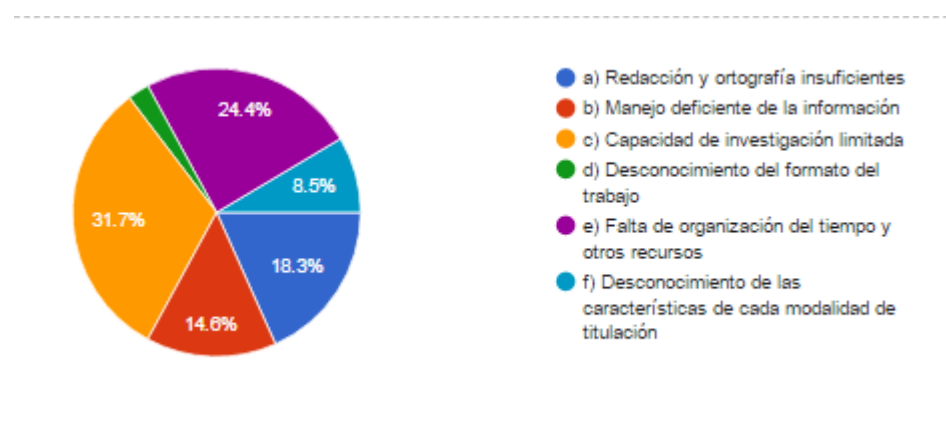
Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a. Tesis.
- b. Tesina.
- c. Informe académico de investigación.
- d. Informe académico por servicio social.
- e. Informe académico por trabajo de campo.
- f. Informe académico por artículo académico.
- g. Informe académico por actividad profesional.

h. Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar a la docencia.

Asimismo, los profesores consideran que son tres los más grandes problemas metodológicos que enfrentan los alumnos: capacidad de investigación limitada (31.7%), falta de organización de tiempo y otros recursos (24.4%) y manejo deficiente de la información (14.6%). (Véase gráfica 35).

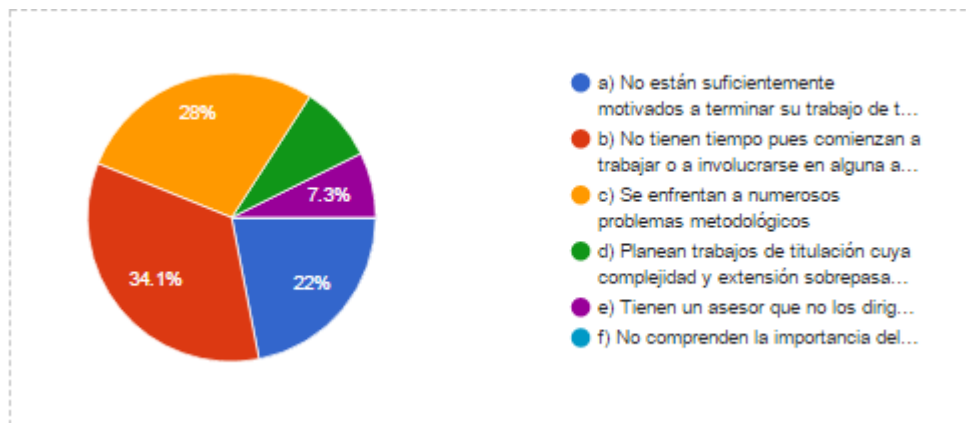
En su experiencia, ¿cuál de los siguientes problemas metodológicos es la que principalmente se enfrentan los estudiantes durante la elaboración de su trabajo de titulación?



Gráfica 35

Por otro lado, señalan que son tres los obstáculos más comunes que los estudiantes enfrentan al hacer un trabajo de titulación que, como ya vimos, por lo general es una tesis: no tienen tiempo pues comienzan a trabajar o a involucrarse en alguna otra actividad (34.1%), se enfrentan a numerosos problemas metodológicos (28%) y no están lo suficientemente motivados a terminar su trabajo de titulación (22%). (Véase gráfica 36)

En su experiencia, ¿cuál de las siguientes situaciones es la que principalmente obstaculiza que los estudiantes completen su trabajo de titulación y se gradúen?



Gráfica 36

En general, los problemas de titulación presentan dos aspectos.

1. No emprenden el proceso de titulación. La razón principal es que han encontrado trabajo y no les queda tiempo para trabajar en la tesis. También sucede que han comenzado la tesis, pero se les presenta la posibilidad de trabajar y abandonan la tesis.
2. Problemas en la elaboración de la tesis. No avanzan adecuadamente por dificultades metodológicas. Aquí es donde se hacen evidentes las carencias o defectos en la formación en cuanto a la metodología de investigación, la organización de un trabajo escrito, la redacción; y esto los retarda mucho.
3. Los seminarios de investigación no encauzan hacia la titulación.

También se producen los “bloqueos”: han emprendido bien su trabajo de tesis, han avanzado considerablemente y, de pronto, se bloquean y son incapaces de terminar. Los alumnos, en la encuesta que se les aplicó, indican que la seriación y las horas teóricas de los seminarios de tesis son suficientes y útiles. Este aspecto se abordará con mayor profundidad más adelante.

32. ¿Qué tipo de actividades están desarrollando los egresados en los escenarios laborales? ¿Qué retos están afrontando?¿Hasta qué punto les ha sido útil la formación adquirida en el plan de estudios?¿Qué conocimientos y habilidades les están demandando los escenarios de trabajo que no están contempladas en el plan de estudios vigente?¿Las actividades que realizan tienen relación con sus estudios de licenciatura?

Los tipos de trabajos que están desarrollando los egresados son: docencia, trabajo editorial, cuentacuentos, investigación, esto con respecto al año 2014.

Opinión sobre la modificación de cursos, 2014:

El plan de estudios debería:	Frecuencia	Frecuencia relativa
1. Permanecer igual	5	6.25
2. Mejorar la organización de las asignaturas	33	41.25
3. Modificar el sistema de evaluación del aprendizaje	6	7.5
4. Cambiar los métodos de enseñanza	15	18.75
5. Modificar los contenidos de las asignaturas	15	18.75
6. Reestructurarse completamente	6	7.5
No contesto	0	0

Tabla h)

Sobre el plan de estudios (véase tabla *h*), las sugerencias con mayor número de frecuencia son: mejorar la organización de las asignaturas, cambiar los métodos de enseñanza y modificar los contenidos de las asignaturas.

Relación entre su trabajo y la licenciatura, 2014:

Relación entre su trabajo y sus estudios de licenciatura	Frecuencia	Frecuencia relativa
Alta	34	62.96
Mediana	13	24.07
Escasa	4	7.41
Inexistente	2	3.7
No trabaja/No contesto	1	1.85
	54	99.99

Tabla i)

Sector laboral en el que trabaja, 2014:

Sector laboral en que trabaja	Frecuencia	Frecuencia relativa
Público	12	22.22
Privado	41	75.93
No trabaja/No contesto	1	1.85

Tabla j)

En la tabla *i* señalan que la relación entre su trabajo y sus estudios de licenciatura es “alta”, con una frecuencia de 34 y una frecuencia relativa de 62.96, y “mediana”, con una frecuencia de 13 y una frecuencia relativa de 24.07. El sector laboral en el que trabajan en una gran mayoría (véase tabla *j*) es en el privado.

Los egresados consideran que debe tenerse en cuenta la incorporación de los siguientes temas en el plan de estudios: enseñanza del español en distintos niveles educativos, y ámbito editorial. Que se debe dedicar más atención al estudio de la edición, docencia y metodología de la investigación. Asimismo introducir contenidos relacionados con las técnicas de información y la comunicación como manejo de *software* especializado y edición en medios electrónicos (*blogs*, foros, artículos de internet). Por otra parte, hablan de la necesidad de acercar a los alumnos a experiencias de aproximación profesional en distintos ámbitos laborales, no sólo en investigación y docencia, para que desarrollen habilidades que les permitan incorporarse al campo de trabajo con más seguridad. En cuanto a las áreas, piden definir con más claridad las áreas tradicionales del plan de estudios (investigación y docencia) e incorporar nuevos campos como la edición. También piden antener unidas la lingüística y la literatura en la carrera; definir la secuencia de las asignaturas y su carácter obligatorio y optativo; determinar aquellas que deben formar parte del tronco común y agrupar algunas para formar líneas de especialización; mejorar la oferta de asignaturas optativas; reducir el número de asignaturas por semestre; hacer cambios en los seminarios de titulación para que sean útiles en el desarrollo y conclusión de los trabajos de investigación de los alumnos; promover el aprendizaje de un idioma extranjero; asegurar que los profesores que integran la planta académica posean la formación y experiencia suficientes para impartir las asignaturas que les corresponden; apoyarlos para que cuenten con las habilidades didácticas para lograr clases más dinámicas; incorporar profesores jóvenes, y evaluar a los profesores para verificar que cumplan con lo establecido en los programas de estudio.

33. ¿Qué programas de apoyo (tutoría, intercambio, bolsa de trabajo, orientación académica, becas, incorporación al ámbito laboral, etcétera) tienen los alumnos de la LLLH? ¿Qué tan efectivos son? ¿Qué habría que modificar en éstos? ¿Por qué razones?

Los estudiantes cuentan con los siguientes programas estudiantiles: movilidad estudiantil nacional e internacional, bolsa de trabajo (en la página de la facultad no funciona), becas, cursos y talleres (formalización y actualización de los recursos humanos). Además, desde hace al menos 5 años la FFyL cuenta con un Programa de Tutorías, que, sin embargo, no termina de acompañar a todos los estudiantes, sino solo aquellos que se encuentran dentro de un programa de becas. El Departamento de Servicio Social (DSS) se encarga de ayudar a los alumnos principalmente en los trámites del servicio social, desde que inician el trámite hasta que lo concluyen. La DGOAE (Dirección General de Orientación y Atención Educativa) es otra institución con la que cuentan los estudiantes para resolver diversas cuestiones en torno a sus estudios. Su objetivo es ofrecer servicios que promuevan la integración social de los alumnos al entorno. Otorgan orientación educativa, psicopedagógica, cuentan con una bolsa de trabajo, resuelven los problemas en torno a las becas y los estudiantes pueden concluir su servicio social aquí mismo. Los alumnos pueden recurrir a un Manual del estudiante, Letras Hispánicas (orientación académica, titulación, intercambio académico), el cual se encuentra disponible en línea: <http://hispanicas.filos.unam.mx/galeria/manual-para-el-estudiante/>

Las becas con las que cuenta la Facultad de Filosofía y Letras son:

- Manutención (PRONABES)
- Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudios de Licenciatura (PFEL)
- Programas de becas del Gobierno del Distrito Federal Universitarios PREPA SÍ
- Convocatoria PROBEMEX 2015-2016
- Programa de Becas para Titulación – exA PVE
- Convocatoria Apoyo Nutricional

Las propuestas que hacemos son: volver funcional la bolsa de trabajo, realizar una feria de trabajo exclusiva, como lo hacen otras facultades, y entrar en contacto con las empresas, con escuelas privadas y casas editoriales.

Conclusiones

A pesar de las múltiples formas de titulación que existen en la carrera, únicamente dos son las más reconocidas y las más utilizadas para titularse: tesis y tesina. Sobre estos medios de titulación, destacan tres problemas metodológicos que dificultan que el alumno concluya este proceso: capacidad de investigación limitada, falta de organización de tiempo, manejo deficiente de la información. Otro obstáculo que enfrenta el estudiantado es que la bolsa de trabajo no es funcional. Una sugerencia podría ser realizar una feria de trabajo y entrar en contacto con empresas y casas editoriales. Un factor muy fuerte que no se debe dejar de lado es que los alumnos permanecen en la carrera porque están muy interesados en ella, como se ve en la gráfica 32.

V. PLANTA ACADÉMICA

Introducción

La presente sección se compone de cinco preguntas, las cuales se enfocan en relacionar a la planta académica con el plan de estudios. En la primera pregunta reflexiona sobre la capacidad de la docencia para responder a la necesidades del plan de estudios; la segunda, sobre la actualización pedagógica adquirida por los profesores; la tercera habla acerca de las instituciones que apoyan a la docencia en su formación; la cuarta interroga sobre los procedimientos de evaluación de la planta académica; y la quinta evalúa cómo son atendidas las áreas por la planta docente.

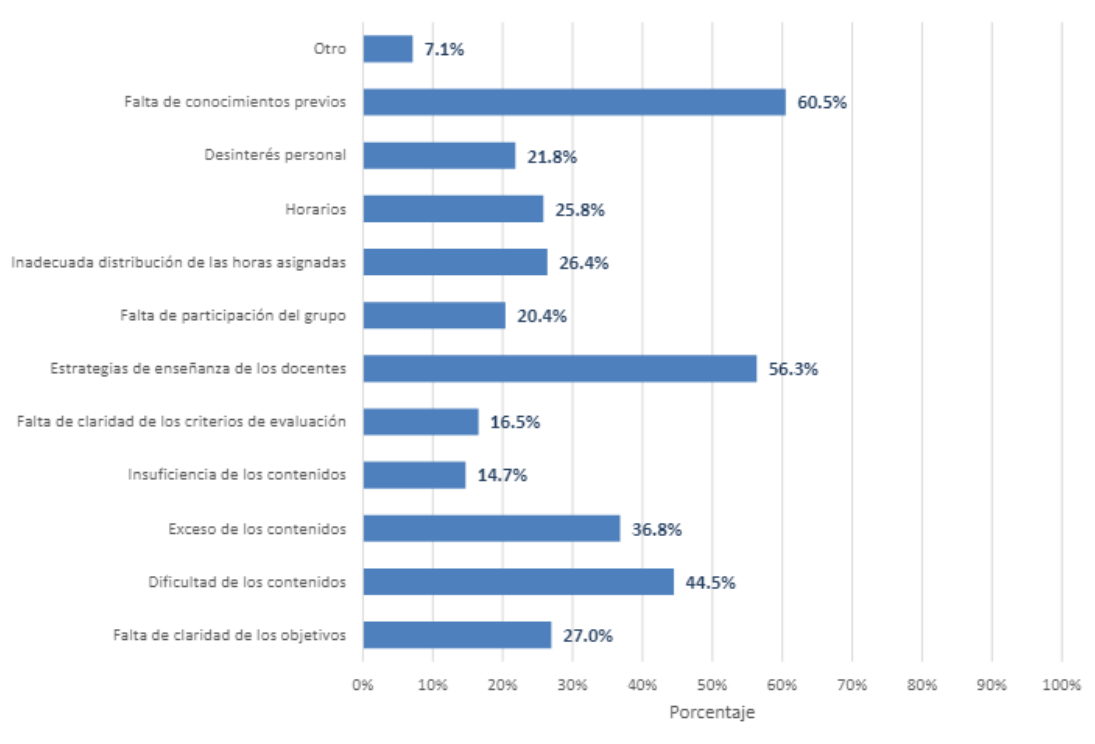
34. ¿El perfil de la planta académica responde a las necesidades del plan de estudios?

El perfil de la planta académica cubre con los objetivos que plantea el plan de estudios: “Conocer la historia y evolución de la lengua española desde sus orígenes hasta nuestros días, así como las diferentes corrientes literarias que se han manifestado en México, España y Latinoamérica”, ya que nuestros docentes están preparados para transmitir esta información a los alumnos. Sin embargo, y considerando que los Objetivos del plan de estudios son un aspecto a modificar, el perfil académico de los docentes no atiende a los tres rubros de preparación personal: docencia, investigación y otro tipo de ejercicio profesional (entiéndase campo editorial, medios de comunicación, corrección de estilo, análisis e interpretación de textos, etcétera). La planta académica no responde a la formación de docentes o de profesionales en campos como los medios de comunicación.

35. ¿Cuál es el nivel de actualización pedagógica y disciplinaria de la planta académica? ¿Qué problemas presenta? ¿Cómo podrían atenderse?

El nivel de actualización pedagógica es insuficiente. Para responder a esta pregunta buscamos obtener información contable por parte del Centro de apoyo a la docencia acerca de cuántos profesores tomaban cursos de actualización pedagógica y técnicas didácticas, sin embargo, no recibimos dicha información. Sin embargo, contamos con los resultados de la encuesta de opinión aplicada a los alumnos sobre la actualización del plan de estudios vigente y dichos resultados arrojan lo siguiente: entre los factores que los alumnos de primer y segundo semestre consideran (en un 56.3 %) como dificultades para aprobar las materias, se encuentran las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores (véase gráfica 37). Por otro lado, los alumnos de cuarto año indicaron que la actualización de métodos de enseñanza (en optativas libres) es considerada regular en un 40.4% (véase gráfica 38). Los estudiantes de todos los años opinaron que las estrategias de enseñanza de los docentes es un factor, en un 67.9%, que dificulta la aprobación de las asignaturas (véase gráfica 39). Entre las sugerencias que los alumnos proporcionaron para mejorar el plan de estudios, se encuentran: “Evaluar a los profesores, así como ofrecerles cursos de capacitación y actualización” y “El empleo de mejores estrategias de enseñanza por parte de los docentes”.

¿Cuáles han sido los factores que contribuyen a que en estas asignaturas se presenten dificultades para su aprobación?

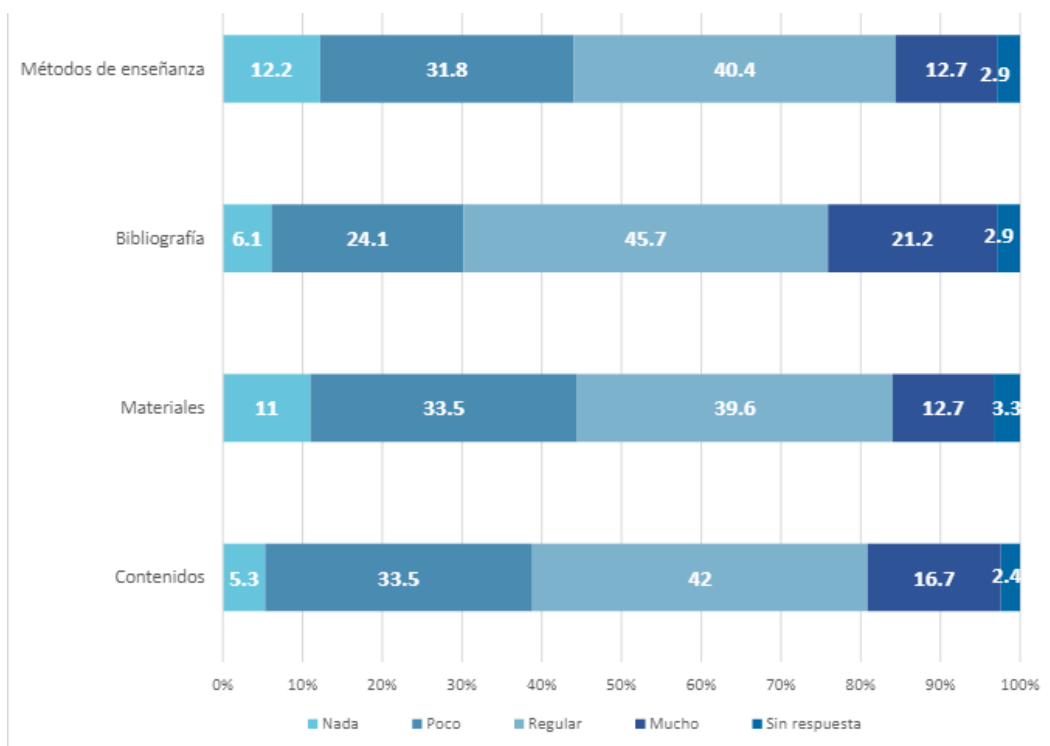


N=701

Gráfica 37.

Además de las estrategias de enseñanza (37), en su mayoría los alumnos consideran que se debe a la falta de conocimientos previos (60.5%), a la dificultad de los contenidos (44.5%) y exceso de los contenidos (36.8%).

Indica el grado de actualización de los siguientes elementos de las optativas libres.

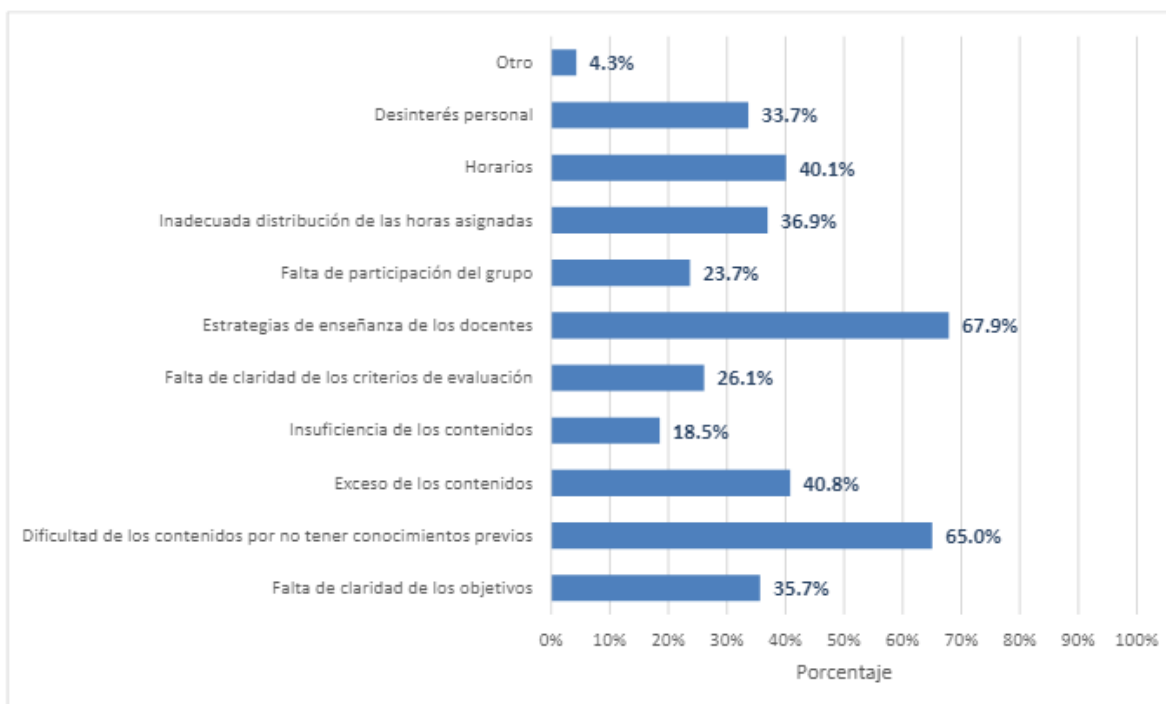


n=245

Gráfica 38.

Como ya se indicó, los métodos de enseñanza (38) van de poco (31.8%) a regular (40.4%), pero también varían de ese modo la bibliografía, los materiales y los contenidos en el grado de actualización.

¿Cuáles han sido los factores que contribuyen a que ciertas asignaturas presenten dificultades para su aprobación?

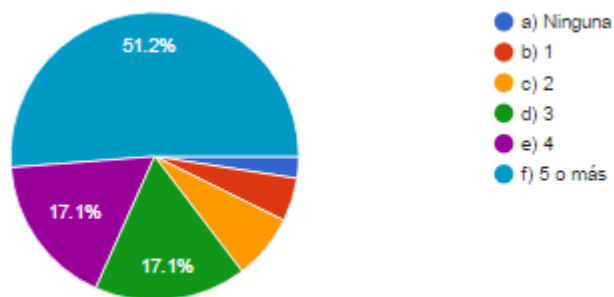


Gráfica 39.

Además de las estrategias de enseñanza (39), la dificultad de los contenidos por no tener conocimientos previos tiene un porcentaje de 65.0%. En menor medida está el exceso de los contenidos (40.8%), los horarios (40.1%), la inadecuada distribución de las horas asignadas (36.9%) y la falta de claridad de los objetivos (35.7%).

La encuesta aplicada a profesores arroja los siguientes resultados:

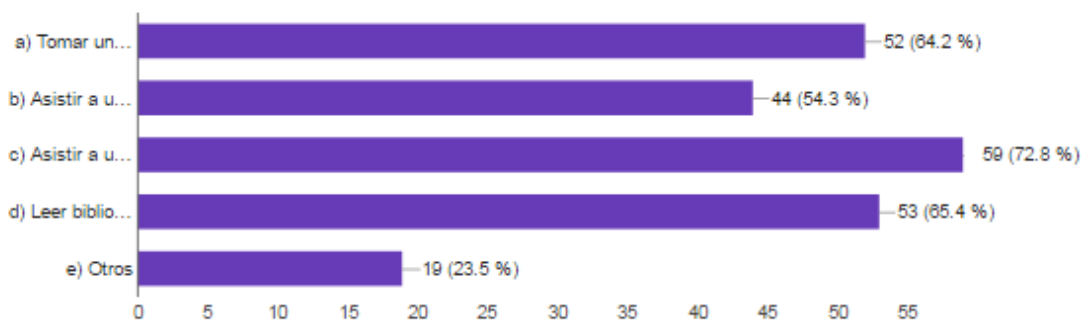
¿Cuántas acciones ha emprendido para actualizarse como docente (e.g. tomar un curso o taller, asistir a un seminario, asistir a un congreso, leer bibliografía pedagógica, etc) en los últimos cinco años? Si su respuesta es "a", pase a la pregunta 6.



Gráfica 40

Como puede verse (40), el 51.2% de los docentes no ha emprendido ninguna acción para actualizarse. Mientras que sólo una pequeña porción ha hecho cinco o más. De estas acciones, el 65.4% señaló haber leído bibliografía pedagógica, que corresponde al inciso “d” de la siguiente gráfica (41):

¿Qué tipo de acciones ha emprendido para actualizarse como docente?



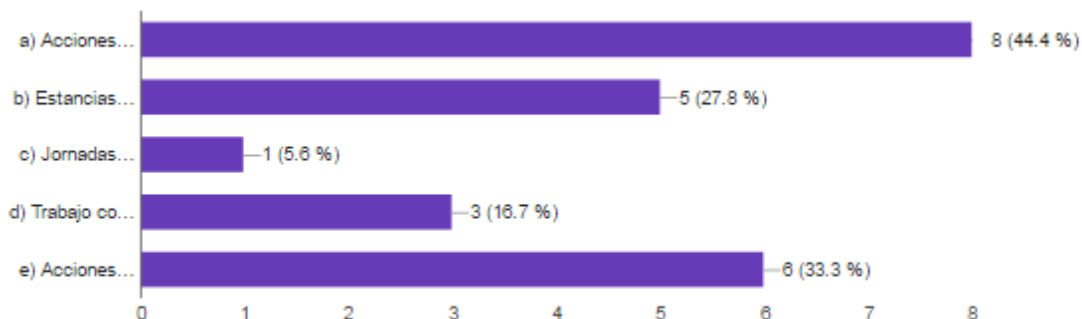
Gráfica 41

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones:

- a. Tomar un curso o taller.
- b. Asistir a un seminario.
- c. Asistir a un congreso.
- d. Leer bibliografía pedagógica.
- e. Otros.

El 23.5% de los encuestados marcó la opción “e”, que corresponde a lo siguiente: acciones para actualizar la especialización, estancias de investigación, jornadas académicas, trabajo colegiado y acciones pedagógicas. De este porcentaje, acciones pedagógicas fue elegida por el 33.3% de los encuestados, como se muestra en la siguiente gráfica (42):

Si en la pregunta 5 indicó el inciso “e”, especifique su respuesta a continuación.



Gráfica 42

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a. Acciones para actualizar la especialización.
- b. Estancias de investigación.
- c. Jornadas académicas.
- d. Trabajo colegiado
- e. Acciones pedagógicas.

36. ¿Qué apoyos institucionales se brindan a la planta académica para asegurar que cumpla con calidad y eficiencia sus compromisos docentes? ¿Qué problemas existen en este rubro? ¿Qué se ha hecho para resolverlos?

La planta académica tiene acceso a cursos de actualización académica organizados e impartidos por el Centro de Apoyo a la Docencia. Sin embargo, dichos cursos no son obligatorios para los profesores, de manera que no toda la planta académica está actualizada. Según las encuestas, otro problema que dificulta que los docentes tomen estos cursos es la poca flexibilidad de horarios. No obstante, esto contrasta con el hecho de que

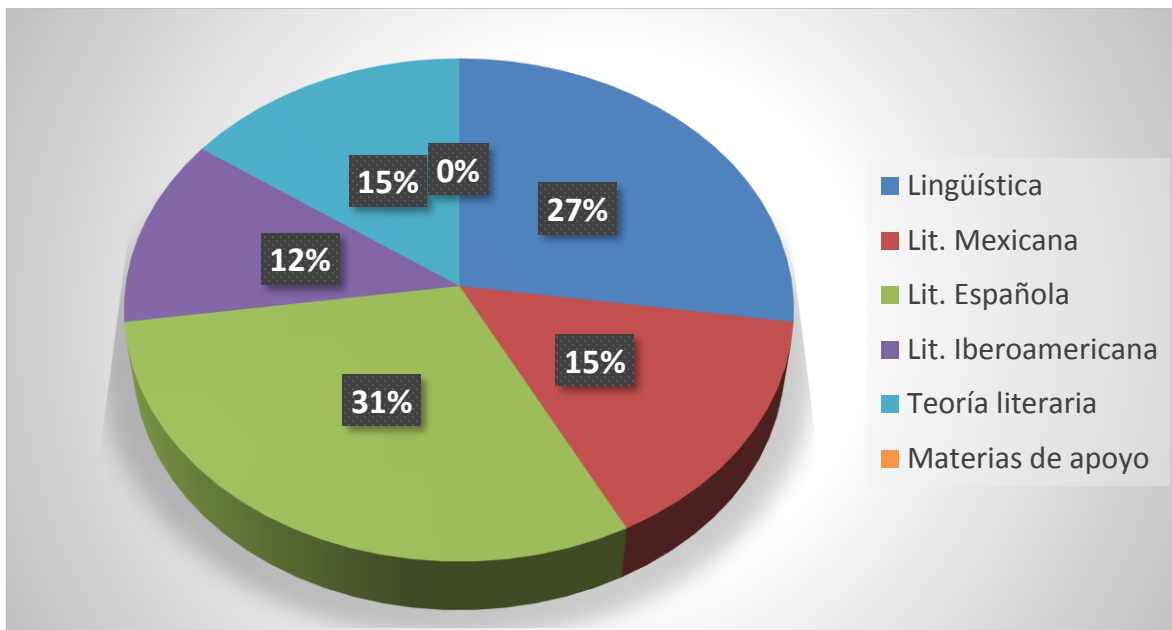
los cursos de actualización se calendarizan durante los periodos intersemestrales, destinados a la planeación docente, el trabajo colegiado y la actualización.

37. ¿Cómo se evalúa al personal académico de la licenciatura? ¿Para qué se utilizan los resultados de las evaluaciones? ¿Qué tipo de apoyos se ofrecen a los profesores que requieren fortalecer o mejorar su desempeño?

Se evalúa al personal académico por medio del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y por medio del informe anual de actividades. Sin embargo, no existen una evaluación centrada en las habilidades docentes, sólo se cuenta con la encuesta de Evaluación Docente que los alumnos responden a final de semestre. No obstante, esta evaluación presenta al menos dos graves inconsistencias: 1) por su diseño no es un instrumento adecuado de evaluación, sino que se reduce a una serie de opiniones que emite el alumno; 2) *no* es obligatoria para los docentes (por ejemplo, en el semestre 2016-2 sólo el 81% de los profesores aceptó ser evaluado) ni para los alumnos (en el semestre 2016-2 sólo el 10% de los alumnos respondió el cuestionario). En los objetivos de la Evaluación no se señala que los resultados sirvan de base para decisiones didácticas y para mejorar el desempeño de cada profesor. Respecto a los apoyos, sólo podemos mencionar los cursos del Centro de Apoyo a la Docencia.

38. De acuerdo con la estructura del plan de estudios vigente, ¿cómo están atendidas las áreas con la planta académica actual? ¿Existen áreas que requieran fortalecerse, áreas saturadas, áreas de desprotegidas?

Ya hemos señalado arriba que el plan de la LLLH no especifica con claridad la cantidad de áreas de la carrera. Para efectos prácticos, hemos elaborado la siguiente gráfica para observar la distribución de los profesores de carrera:



Gráfica 43

Con la información de la gráfica anterior (43), creemos que las áreas que necesitan fortalecerse son las Materias de Apoyo, Literatura Iberoamericana, Literatura Mexicana y Teoría Literaria; también que las áreas “saturadas”, sólo en cuestión numérica, son Lingüística y Literatura Española (las comillas son porque el nivel de actualización académico y pedagógico de todos los profesores en dichas áreas no es el mismo); y que el área más desprotegida es, sin duda, la de Materias de apoyo (0% del total), en la que se encuentran materias fundamentales para la formación como investigadores de los estudiantes.

Conclusiones

Aunque la planta académica está preparada para formar alumnos en la investigación y análisis crítico, no lo está para formarlos dentro de otras posibles áreas laborales. Acerca de la actualización pedagógica, los profesores tienen la posibilidad de asistir a cursos que ofrece el Centro de Apoyo a la Docencia, pero no son obligatorios, por lo tanto, la preparación pedagógica es deficiente. A pesar de que los alumnos pueden evaluar a los docentes, eso no es obligatorio para ninguno de los dos lados: los profesores no tienen que aceptar ser evaluados, y los alumnos no tienen que evaluar. La evaluación no tiene consecuencias más allá de la posible decisión personal del profesor de atender a lo que allí se diga. Finalmente, las áreas que necesitan fortalecerse con la entrada de nuevos profesores de carrera son las de apoyo, la literatura iberoamericana, la literatura mexicana y la teoría literaria. Las que tienen una mayor cantidad de profesores de carrera son lingüística y literatura española.

VI. DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN CON EL ENTORNO

Introducción

La presente sección está conformada por cuatro preguntas, las cuales, de manera general, interrogan sobre los siguientes aspectos: información sobre la docencia, cómo las estrategias de enseñanza y los procedimientos de evaluación impactan en la formación de los alumnos, actividades de investigación donde participen alumnos de la carrera, actividades de vinculación con el entorno. Finalmente, se ofrece una reflexión y análisis de las tres áreas antes mencionadas y de cómo mejorarlas.

39. ¿Qué características tiene la docencia en la LLLH de la FFyL? ¿Cuál ha sido la contribución de las estrategias de enseñanza y de los procedimientos de evaluación empleados por los docentes para la formación de los alumnos? ¿Qué resultados han obtenido? ¿Qué problemas han detectado? ¿Cómo podrían resolverlos?

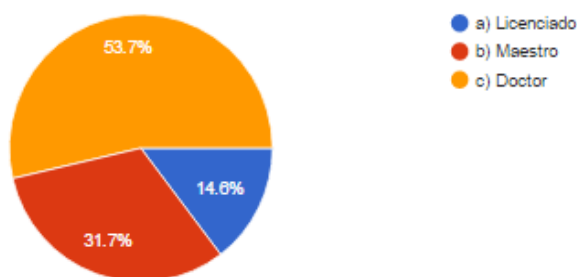
Si contestáramos esta pregunta con la ruta que propone la PGEPE, se necesitaría tener acceso a los “Informes de evaluación docente” y a las “Estadísticas vigentes de la planta académica” (http://dgapa.unam.mx/html/estadisticas/anuario_estadisticas_dgapa_2014.pdf), además del *curriculum vitae* de los académicos. El problema es que no se puede acceder a estos documentos o no están actualizados.

La Coordinación del Colegio de Letras Hispánicas cuenta con estadísticas y gráficas propias que informan sobre la planta académica, las cuales se pueden apreciar en <http://hispanicas.filos.unam.mx/a-l/>, y han sido retomadas, junto con otras informaciones, en los diagnósticos correspondientes a las secciones 1 y 5 de la PGEPE. Esta página proporciona información del cuerpo docente de la carrera de Letras Hispánicas de la UNAM. En la encuesta de alumnos se señala que la planta académica está conformada por 215 profesores: 49.3% son de asignatura; 16.7%, de carrera; 16.7%, ayudantes de profesor; 15.3%, investigadores; 1.4%, técnicos académicos y 0.5%, eméritos. Para completar la

información, en la encuesta de profesores se incluyeron ciertas preguntas. A continuación se muestran los resultados:

Como se observa en la gráfica 44, la planta académica está mayoritariamente conformada por profesores con grado de doctorado. Esto significa que los catedráticos están altamente preparados en sus respectivas especializaciones.

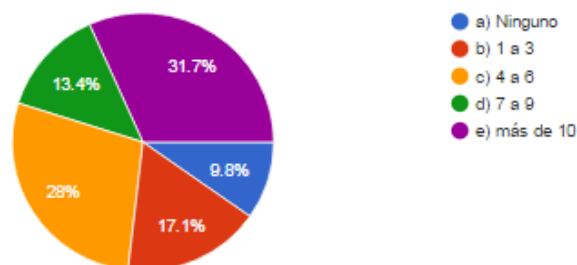
¿Cuál es su grado académico?



Gráfica 44

La siguiente gráfica (45) muestra una distribución muy marcada en cuanto a la participación de los maestros como sinodales o sinodales suplentes en los últimos cinco años. Un poco más del 31% ha participado en más de diez exámenes, mientras que casi el 10%, en ninguno. Mínimamente los profesores han participado de uno a tres exámenes.

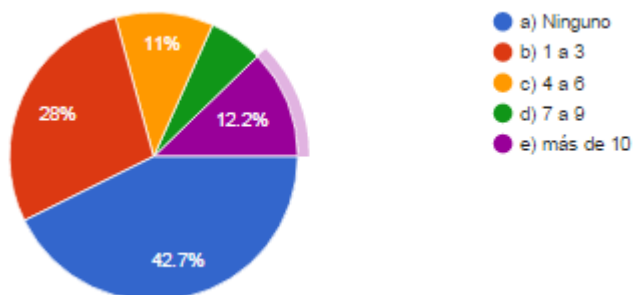
¿En cuántos exámenes profesionales de la licenciatura ha participado como sinodal (o sinodal suplente) en los últimos cinco años?



Gráfica 45

La gráfica 46 muestra que en los últimos cinco años casi el 43% de los maestros del CLH no se ha involucrado en la liberación de servicio social de alumnos, mientras que más de la mitad sí lo ha hecho.

¿Cuántos alumnos de servicio social han colaborado con usted en los últimos cinco años?

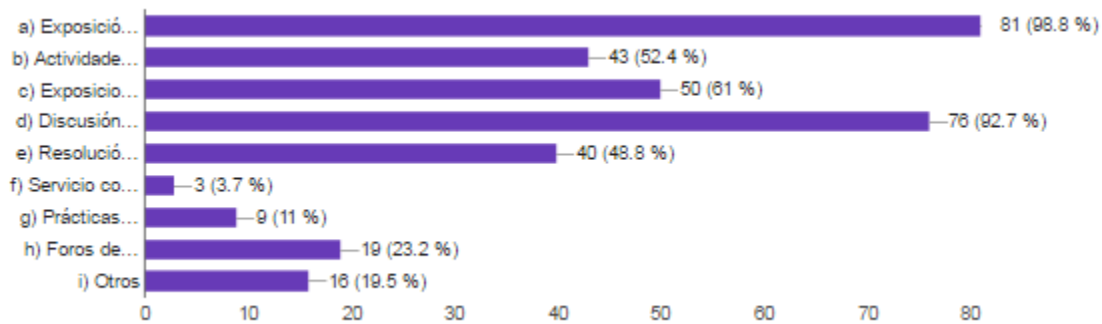


Gráfica 46

Para saber cómo han impactado los métodos de enseñanza de los profesores a los alumnos, la PGEPE propone revisar los Informes de evaluación docente, sin embargo, es imposible acceder a estos datos. En las redes sociales como Facebook, específicamente el grupo de Letras Hispánicas, los alumnos se sienten más libres de expresar claramente cuál ha sido su experiencia con cada profesor en las recomendaciones que hacen, explicando la forma de evaluación y si se sintieron satisfechos con los métodos de enseñanza. El método que se utilizó para recabar las opiniones de los estudiantes fue incluir preguntas en la encuesta de profesores y alumnos. A continuación se muestran los resultados:

Como puede verse en la gráfica 47, la gran mayoría de los profesores emplea la exposición oral como una estrategia usual de enseñanza (98.8%), aunque también tiene un enorme peso la discusión de información (92.7%):

¿Qué estrategias de enseñanza utiliza cotidianamente?(Puede elegir más de una opción).



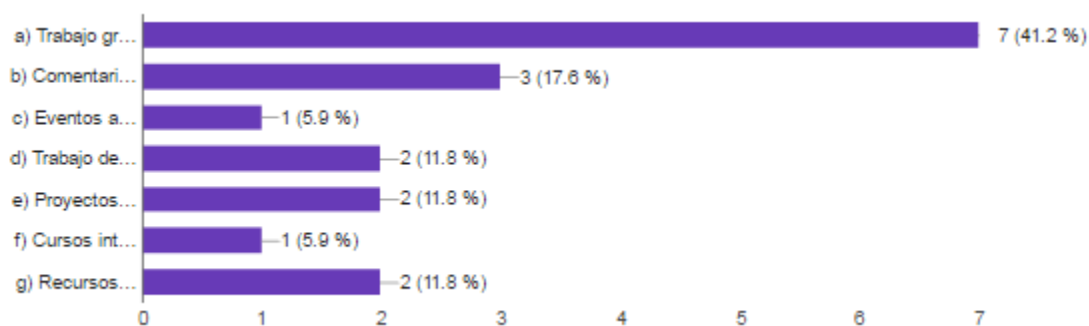
Gráfica 47

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Exposición por parte del docente.
- b) Actividades en equipo (e.g. proyectos).
- c) Exposiciones por parte de los alumnos.
- d) Discusión de información y textos.
- e) Resolución supervisada de ejercicios.
- f) Servicio comunitario.
- g) Prácticas de campo.
- h) Foros de discusión (e.g. mesas redondas o mini-coloquios).
- i) Otros.

El inciso “i” sólo fue marcado por casi 20% de los docentes e incluye acciones como trabajo grupal, comentarios escritos, eventos académicos, trabajo de campo, proyectos de investigación, cursos interdisciplinarios y recursos audiovisuales. La gráfica 48 muestra que de las acciones anteriormente mencionadas la más importante es el trabajo grupal con el 41% .

Si en la pregunta siete indicó el inciso “i”, especifique su respuesta a continuación.



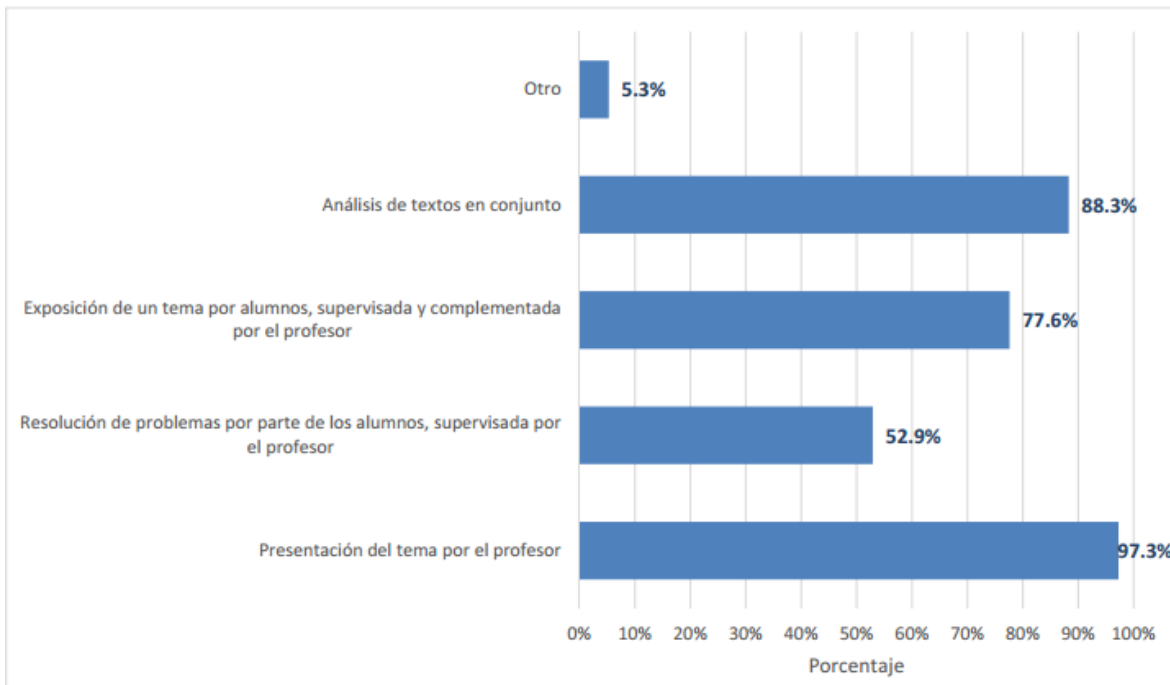
Gráfica 48

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Trabajo grupal.
- b) Comentarios escritos.
- c) Eventos académicos.
- d) Trabajo de campo.
- e) Proyectos de investigación.
- f) Cursos interdisciplinarios.
- g) Recursos audiovisuales.

Los alumnos indicaron que los métodos de enseñanza más utilizados por los profesores son: la presentación del tema por parte del docente (97.3%), el análisis de textos en conjunto (88.3%) y la exposición de un tema por los alumnos, supervisado y complementado por el profesor (véase gráfica 49).

¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados por tus profesores?

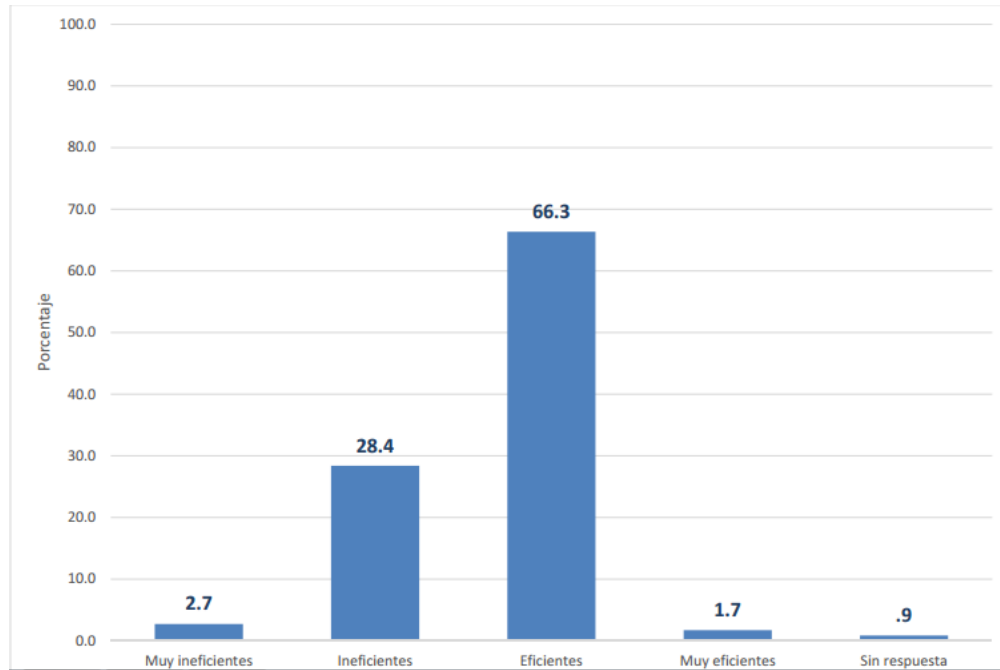


Gráfica 49

Tanto los alumnos como los profesores indicaron los mismos tres procedimientos de enseñanza. Otros métodos, seleccionado por el 5.3% de los estudiantes, son: realizar lecturas previas, participar en debates, exponer en clase sin complementación del profesor y presentación de trabajos finales.

En la gráfica 50, el 66.3% de los estudiantes piensa que los instrumentos de evaluación de los profesores son eficientes.

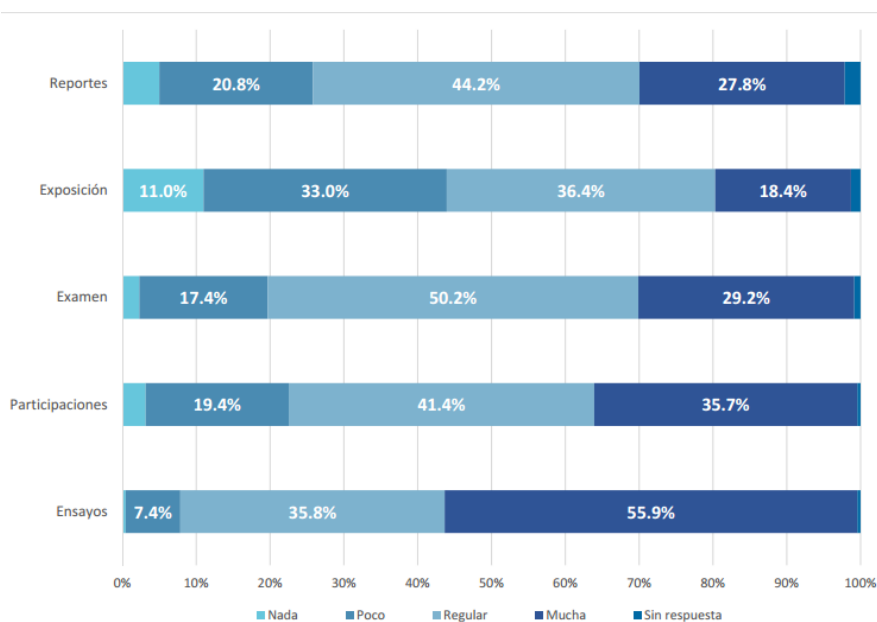
¿Qué tan eficientes son los instrumentos de evaluación empleados por los profesores?



Gráfica 50

Los alumnos consideran que un método de evaluación muy eficiente son los ensayos, y de manera regular las participaciones, los exámenes, la exposición y los reportes (véase gráfica 51)

¿Cuál es la utilidad y pertinencia de las técnicas empleadas por tus profesores para la evaluación ?



Gráfica 51

Entre otros métodos de evaluación que indicaron los alumnos destacan : tareas, actividades en equipo, prácticas de campo y elaboración de proyectos (comunitarios, académicos), tal cual se muestra en la tabla k:

¿Qué otros métodos de enseñanza empleados por tus profesores conoces ?

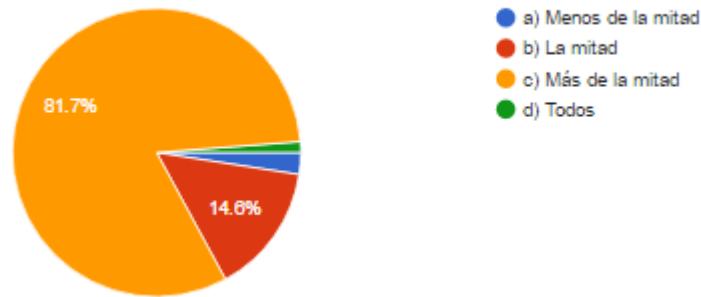
Opinión	F	%
Tareas	5	13.2
Actividades en equipo	4	10.5
Prácticas de campo	4	10.5
Elaboración de proyectos (comunitarios, académicos)	4	10.5
Investigaciones	3	7.9
Trabajo final	3	7.9
Asistencia	3	7.9
Trabajo creativo	2	5.3
Trabajos culturales	2	5.3
Lecturas	2	5.3
Cuadros sinópticos	1	2.6
Examen oral	1	2.6
Debate	1	2.6
Participación en coloquios o congresos	1	2.6
Ambiguo: disposición, evaluación selectiva	2	5.3
TOTAL DE OPINIONES	38	100

Tabla k)

Con respecto a esto, algunos estudiantes comentaron que no tienen las suficientes herramientas para elaborar un ensayo, además de que los profesores no consideran otras formas adicionales de aprendizaje.

En la gráfica 52 los profesores indican que más de la mitad de sus alumnos adquieren los conocimientos básicos de sus cursos.

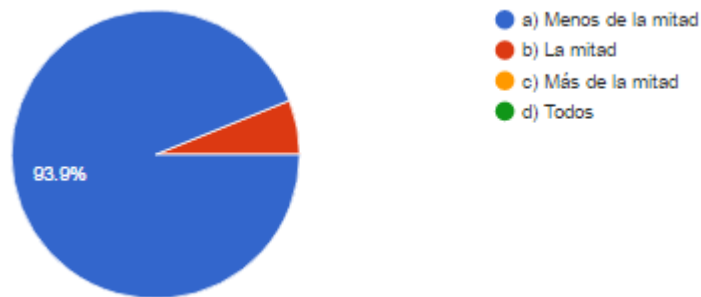
A partir de los resultados de la evaluación, ¿qué proporción de estudiantes considera que adquirieron los conocimientos básicos de sus cursos?



Gráfica 52

Asimismo, como se muestra a continuación (véase gráfica 53), la mayoría de los profesores indicaron que menos de la mitad de sus alumnos habían reprobado sus cursos en los últimos dos años. Solamente una muy pequeña parte de los profesores indica que la mitad de sus estudiantes en los últimos dos años no habían aprobado la materia.

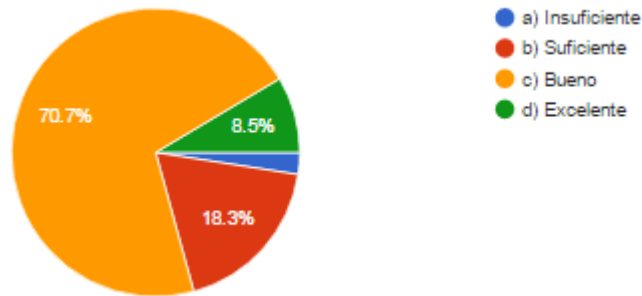
¿Qué proporción de alumnos no aprobados ha tenido en los últimos dos años? (Incluya a los alumnos que obtuvieron una calificación reprobatoria, a los que dejaron de asistir y a los que le solicitaron NP)



Gráfica 53

Finalmente, los profesores consideran que en general el desempeño de sus alumnos en los últimos dos años ha sido bueno (véase gráfica 54).

¿Cómo calificaría el desempeño de sus alumnos en los últimos dos años?

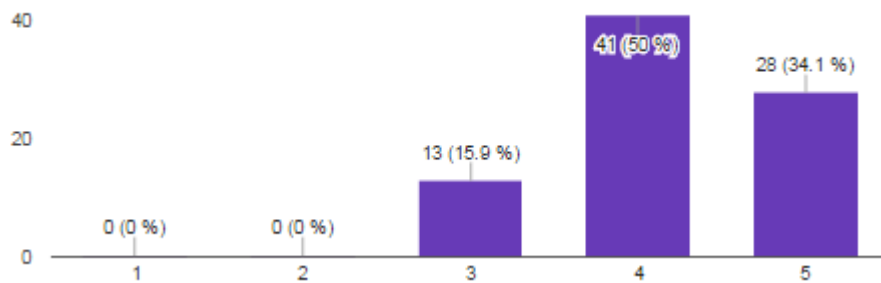


Gráfica 54

Con respecto a la calidad de las clases que los profesores imparten, ellos indican lo siguiente:

- Que de manera constante sus clases promueven discusiones enriquecedoras:
-

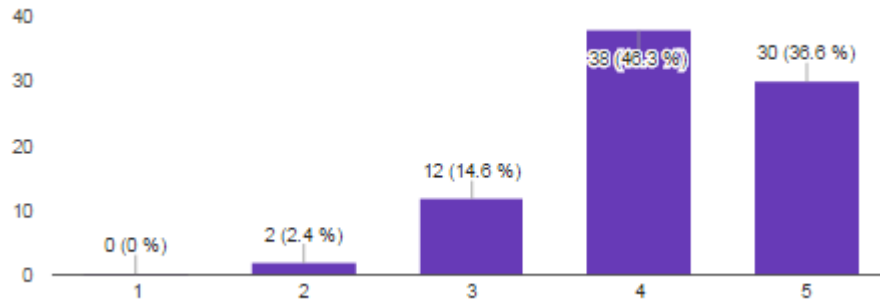
¿En qué grado considera que sus clases promueven discusiones enriquecedoras en los alumnos? (Siendo uno el grado más bajo y cinco el más alto).



Gráfica 55

- Que de manera constante sus clases estimulan la capacidad de los alumnos para resolver problemas:

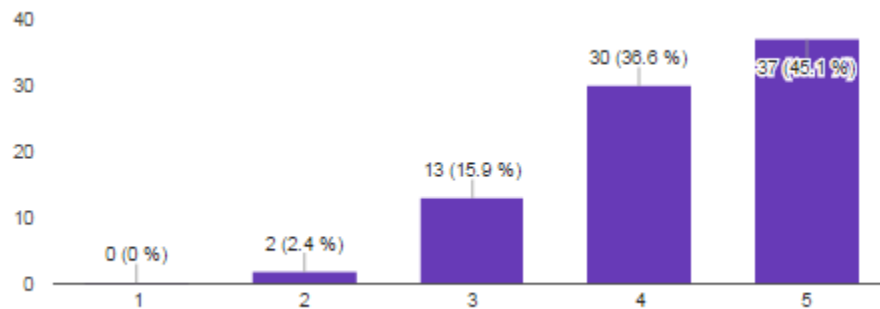
¿En qué grado considera que sus clases estimulan la capacidad de los alumnos para resolver problemas?(Siendo uno el grado más bajo y cinco el más alto).



Gráfica 56

- Que en un alto grado los temas del curso se relacionan con problemáticas más amplias:

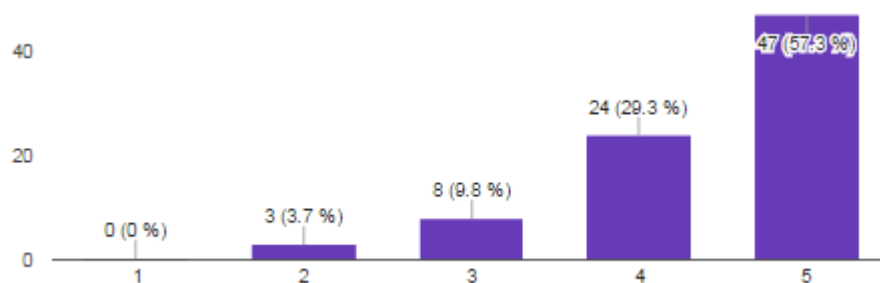
¿En qué grado considera que en sus clases los temas del curso se relacionan con problemáticas más amplias?(Siendo uno el grado más bajo y cinco el más alto).



Gráfica 57

- Que en un alto grado promueven la participación de los alumnos:

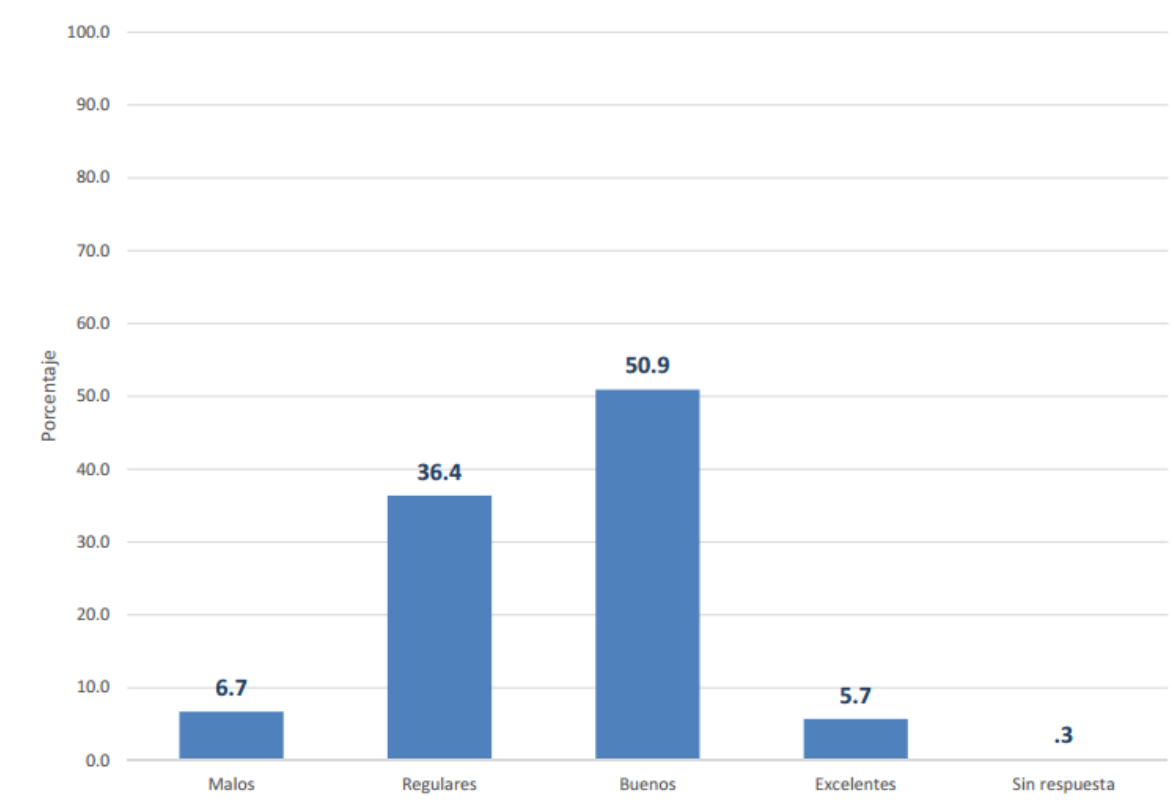
¿En qué grado considera que sus clases promueven la participación de los alumnos?(Siendo uno el grado más bajo y cinco el más alto).



Gráfica 58

Todo lo anterior es coincidente con la opinión de los alumnos, pues el 50.9% considera que los métodos de evaluación y de enseñanza corresponden con sus expectativas de aprendizaje (véase gráfica 59):

¿Cómo consideras los métodos de evaluación y de enseñanza de tus profesores con respecto a tus expectativas de aprendizaje?



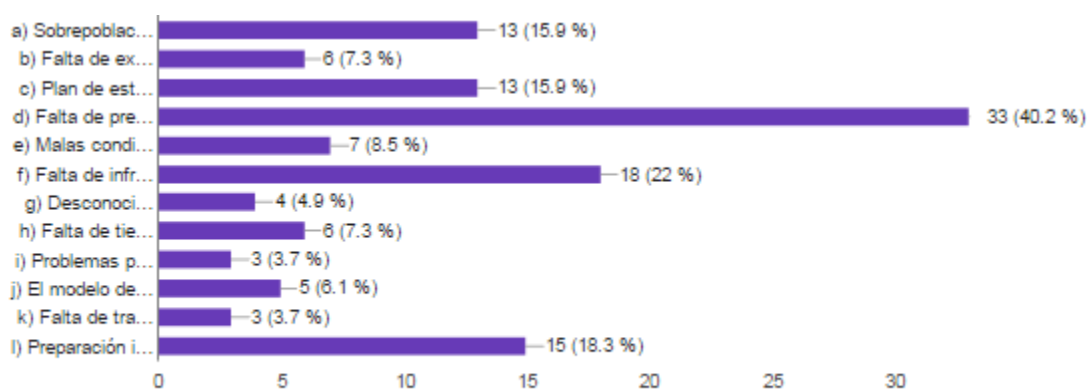
Gráfica 59

De acuerdo con las gráficas antes presentadas, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación han funcionado en la preparación de los estudiantes, pues la mayoría indicó un bajo índice de reprobación y un buen desempeño de sus estudiantes, además de que los alumnos señalan, en un 50.9%, que cumplen con sus expectativas de aprendizaje. Tanto los profesores como los alumnos indican que los tres métodos de enseñanza más usuales son la exposición del docente, análisis de textos en conjunto y exposición supervisada por el docente. Los estudiantes están de acuerdo en que el ensayo es una forma muy eficiente y

pertinente de evaluar. Las gráficas 55, 56, 57 y 58 arrojan que las clases impartidas muestran una alta calidad en la enseñanza.

De manera contradictoria a los resultados anteriores, el mayor problema que detecta la planta docente es la falta de preparación, desempeño y compromiso de los estudiantes, seguidos de la preparación insuficiente de los docentes en términos pedagógicos, de la falta de infraestructura, material, limpieza y recursos en general, la sobrepoblación de alumnos y el plan de estudios inadecuado y las malas condiciones laborales para los profesores de asignatura (véase gráfica 60). Además, aunque el ensayo es la forma preferida de evaluación, algunos estudiantes consideran que no tienen las suficientes herramientas para elaborar uno.

¿Cuáles considera usted que son los principales problemas que presenta y enfrenta la docencia de la licenciatura?



Gráfica 60

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

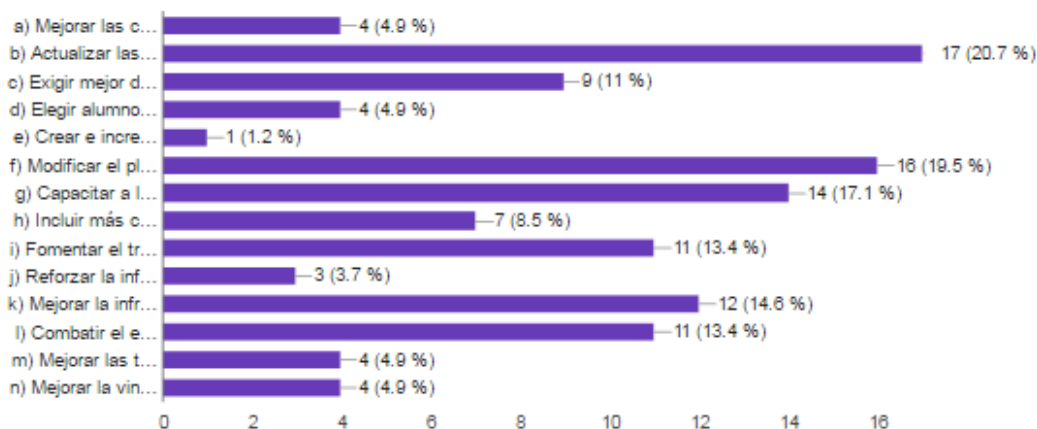
- a) Sobrepoblación de alumnos.
- b) Falta de expectativa laboral.
- c) Plan de estudios inadecuado.
- d) Falta de preparación, desempeño y compromiso de los estudiantes.

- e) Malas condiciones laborales para los profesores de asignatura.
- f) Falta de infraestructura, material, limpieza y recursos en general.
- g) Desconocimiento por parte de los profesores de los contenidos de todo el plan de estudios de la licenciatura.
- h) Falta de tiempo para cubrir los contenidos de las asignaturas.
- i) Problemas personales de los alumnos.
- j) El modelo de impartición de clase tradicional cada vez más obsoleto.
- k) Falta de trabajo colegiado entre los profesores del colegio.
- l) Preparación insuficiente de los docentes.

Entre las propuestas de solución destacan modificar el plan de estudios, capacitar a los docentes en cuestiones pedagógicas, mejorar la infraestructura, limpieza, materiales y recursos en general, un empate entre fomentar el trabajo colegiado y combatir el exceso de alumnos por grupo ofreciendo más cursos. Casi el 5% de los profesores indicó un empate entre cinco soluciones: mejorar las condiciones laborales de los docentes, exigir mejor desempeño de profesores y alumnos, mejorar las técnicas de evaluación y mejorar la vinculación entre investigación y docencia así como la participación de los estudiantes. Se enfatiza en esto porque algunas de estas soluciones se relacionan con los problemas que enfrenta la docencia especialmente, además arrojan resultados contradictorios con respecto a las primeras gráficas que indicaban buenos métodos de enseñanza, buenas formas de evaluación y buen desempeño de estudiantes y profesores (véase gráfica 61).

Los alumnos sugieren que los profesores mejoren sus técnicas de enseñanza, que haya cursos propedéuticos para adquirir los conocimientos básicos, que se incorporen las TIC, que se actualice el plan de estudios en general, así como el contenido de las asignaturas, que se preparen prácticas de campo y que se actualice y se capacite a los profesores.

¿Qué propuestas haría usted para solucionar los problemas que menciona en la pregunta anterior?



Gráfica 61

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Mejorar las condiciones laborales de los docentes.
- b) Actualizar las técnicas de enseñanza.
- c) Exigir mejor desempeño de profesores y alumnos.
- d) Elegir alumnos que se ajusten mejor al perfil de ingreso.
- e) Crear e incrementar distintos tipos de apoyo para el alumnado.
- f) Modificar el plan de estudios.
- g) Capacitar a los docentes.
- h) Incluir más cursos remediales obligatorios (propedéutico, argumentación, redacción, etc.) para los alumnos.
- i) Fomentar el trabajo colegiado entre la planta docente.
- j) Reforzar la infraestructura bibliográfica.
- k) Mejorar la infraestructura, limpieza, materiales y recursos en general.
- l) Combatir el exceso de alumnos por grupo ofreciendo más cursos.

- m) Mejorar las técnicas de evaluación.
- n) Mejorar la vinculación entre investigación y docencia así como la participación de los estudiantes.

Estas sugerencias coinciden con las que se hicieron en el Seguimiento de egresados 2001-2010, como se puede apreciar en la siguiente tabla. La primera columna se refiere a los temas, la segunda a las sugerencias y la tercera a la frecuencia:

GESTIÓN		28
Personal docente	Asegurar que los profesores que integran la planta académica posean la formación y experiencia suficientes para impartir las asignaturas que les corresponden; apoyarlos para que cuenten con las habilidades didácticas para lograr clases más dinámicas; incorporar profesores jóvenes; evaluar a los profesores para verificar que cumplen con lo establecido en los programas de estudio.	26

Tabla 1).

40. ¿Cómo se involucra a los alumnos en actividades de investigación? ¿Qué tipo de beneficios y productos obtienen? ¿Qué habría que reformar en este renglón?

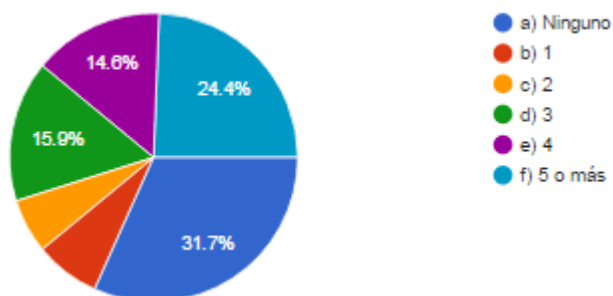
Los estudiantes del Colegio de Letras Hispánicas comienzan a relacionarse con la investigación en el primer año, en los cuáles se pretende que obtengan las bases para realizar un buen trabajo de investigación y las herramientas para su correcta elaboración a partir de las materias Iniciación a la Investigación 1 y 2, las cuales están entre las más difíciles de aprobación. Los Seminarios de Investigación 1 y 2, divididas en las áreas de literatura y lingüística, están enfocadas principalmente en la elaboración de las tesis para la titulación.

Los alumnos se involucran en investigaciones en proceso a través de los Proyectos de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (PIFFyL) y los proyectos del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Con estas participaciones, se permite a los estudiantes participantes la realización de su servicio social o la elaboración

de un informe académico por artículo publicado o de investigación como trabajo de titulación. En las siguientes páginas están las investigaciones que hay en torno a las áreas de lingüística y literatura, sin embargo no están actualizadas y no proporcionan información sobre la participación de los estudiantes, sino sólo de los coordinadores.⁴⁵ También es importante averiguar si los estudiantes apoyaron a algún profesor en algún artículo, los cuales se pueden encontrar en el Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras (RUFFyL), no obstante se tiene que considerar que quizá su participación no haya sido reconocida. El Centro de Apoyo a la Investigación no pudo proporcionar datos de utilidad para saber cómo se involucra a los alumnos en los proyectos de investigación. Para obtener información más verídica, actual, precisa y subsanar estos huecos se realizaron dos encuestas: para profesores y estudiantes. A continuación se muestran los resultados:

Como se puede apreciar, casi el 32% de los docentes no ha involucrado a estudiantes en proyectos en los últimos cinco años, mientras que casi el 25% sí lo ha hecho con cinco o más alumnos. Mínimamente, los profesores han integrado a uno o dos y otros tantos a tres o cuatro. Por el lapso que se señaló, la cantidad de participación es muy baja (véase gráfica 62).

¿Cuántos alumnos de la licenciatura ha involucrado en sus proyectos de investigación en los últimos cinco años?(Si su respuesta es “a”, pase a la pregunta 25).

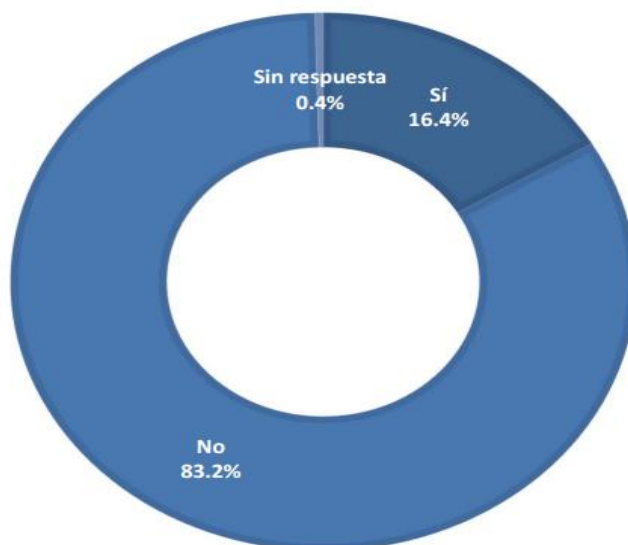


Gráfica 62

Esto parece coincidir con la opinión de los alumnos, pues sólo el 16.4% dijo conocer información sobre los proyectos de investigación (véase gráfica 63):

⁴⁵ Véase <http://www.filos.unam.mx/investigacion/proyectos/categoria/linguistica/> y <http://www.filos.unam.mx/investigacion/proyectos/categoria/literatura/>.

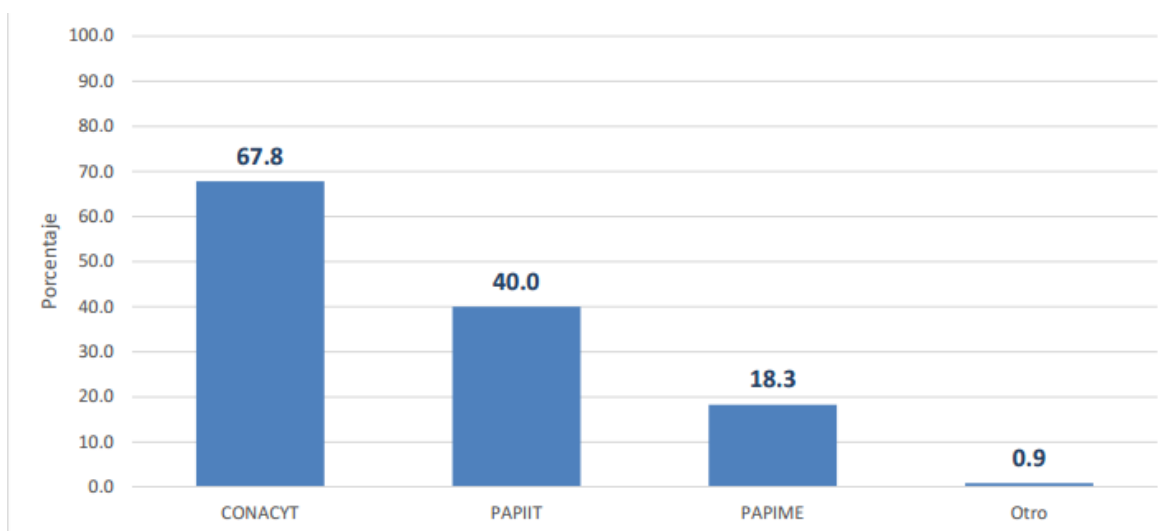
¿Cuentas con información sobre proyectos de investigación y vinculación de los estudiantes en ellos?



Gráfica 63.

No obstante, una buena cantidad de estudiantes (67.8%) conoce proyectos CONACYT, 40.0% , PAPIIT; 18.3%, PAPIME (véase gráfica 64):

¿Qué proyectos de investigación conoces?

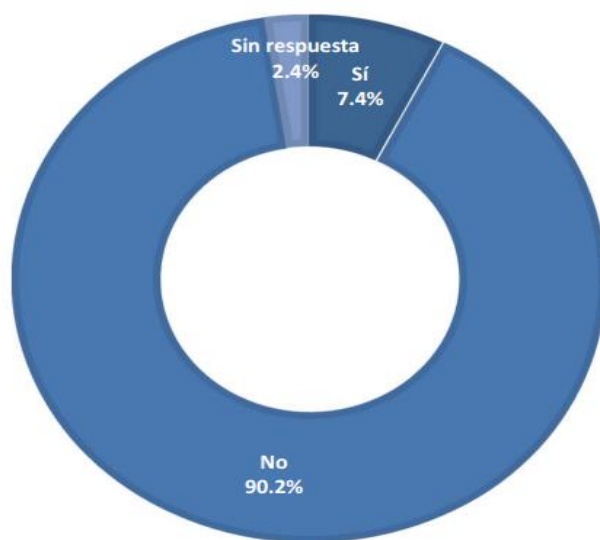


Gráfica 64

Otros proyectos de investigación, señalado por el 0.9%, son: Fundación para las Letras Mexicanas, inter-facultativos, Instituto de Investigaciones Filológicas y el Seminario de Literatura Lésbica-Gay coordinado por algunos profesores y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras.

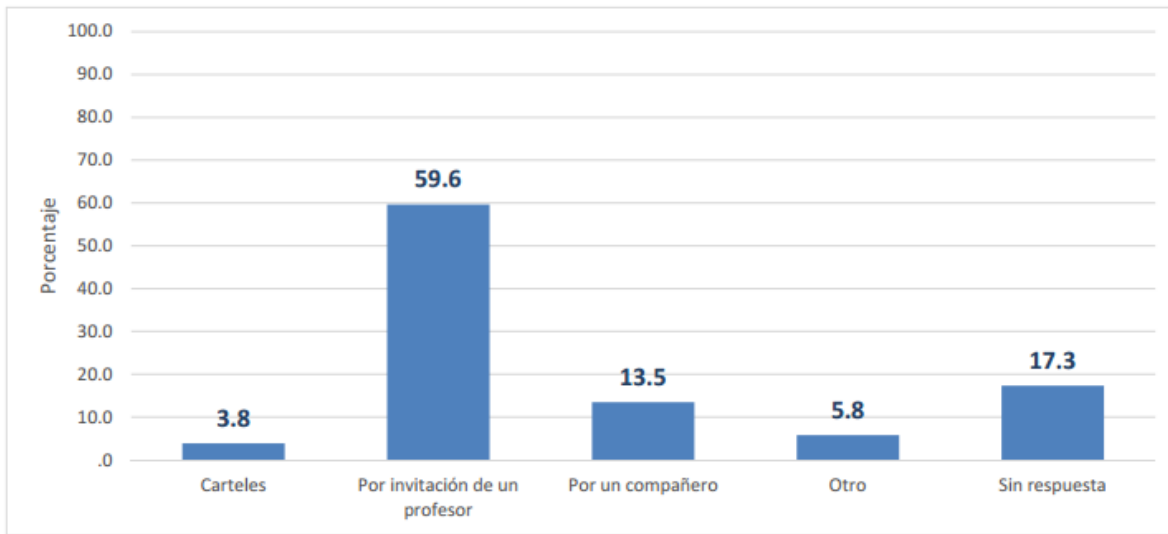
Sólo 52 estudiantes (7.42%), participan en proyectos de investigación (véase gráfica 65). La gran mayoría (59.6%), se enteró por un profesor (véase gráfica 66):

¿Participas en algún proyecto?



Gráfica 65

¿Cómo te enteraste del proyecto?

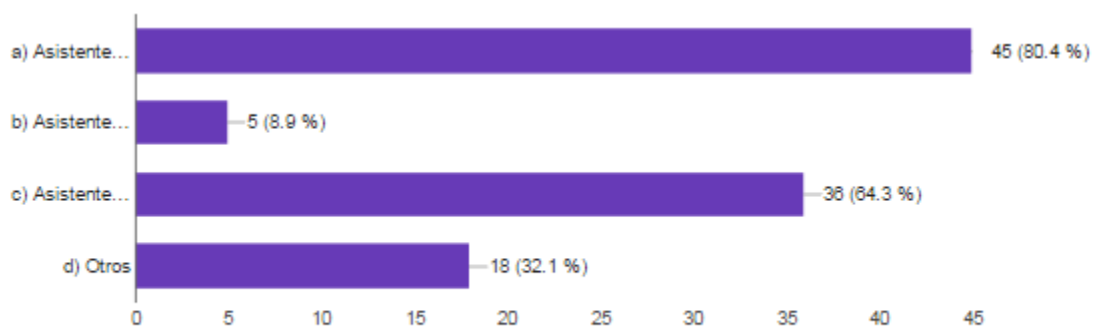


Gráfica 66

Otros medios por los que se enteraron, señalado por el 5.8%, son: por el Programa de Apoyo a la Producción e Investigación en Arte y Medios (PAPIAM) y por el Servicio Social.

Las funciones que han desempeñado estos alumnos son como asistentes de investigación, asistentes en actividades administrativas, asistentes de docencia, entre otros. Los mayormente indicados son ser asistentes de investigación y asistentes de docencia (véase gráfica 67).

¿Qué funciones han desempeñado estos alumnos?(Puede elegir más de una opción).



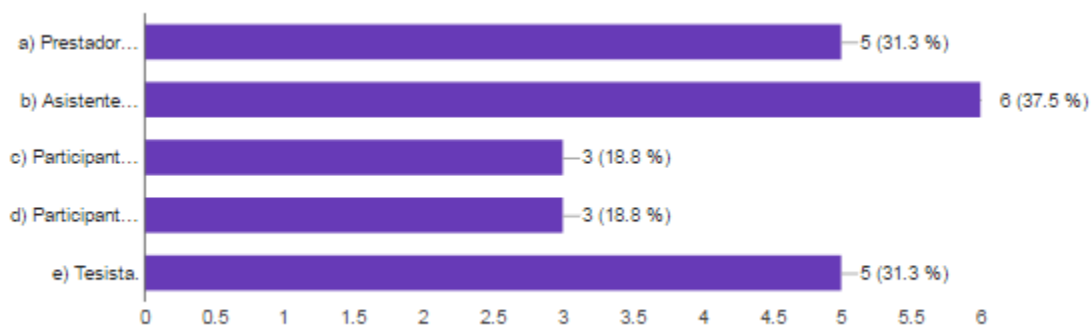
Gráfica 67

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Asistente de investigación.
- b) Asistente de actividades administrativas.
- c) Asistente de docencia.
- d) Otros.

El inciso “d”, correspondiente a otras actividades y elegido por el 32%, incluyó desempeñar las funciones de prestadores de servicio social, asistentes en general, participantes en eventos, participantes en publicaciones y tesistas. Los tres más destacables son asistentes en general, prestadores de servicio social y tesistas (véase gráfica 68).

Si en la pregunta 22 indicó el inciso “d”, especifique su respuesta a continuación.



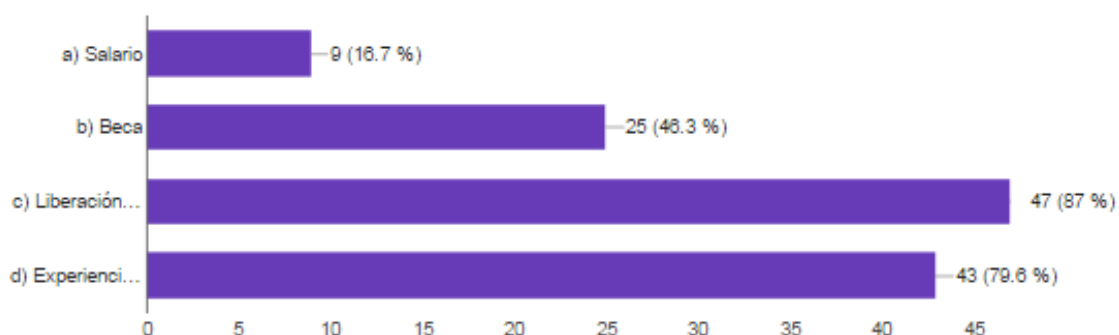
Gráfica 68

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Prestador de servicio social.
- b) Asistente en general.
- c) Participante en eventos.
- d) Participante en publicaciones.
- e) Tesistas.

Los principales beneficios que han obtenido estos estudiantes a partir de su involucramiento en proyectos de investigación son la liberación de servicio social y experiencia comprobable con valor curricular (véase gráfica 69).

¿Cuáles de los siguientes beneficios han obtenido estos alumnos como resultado de su participación?(Puede elegir más de una opción).



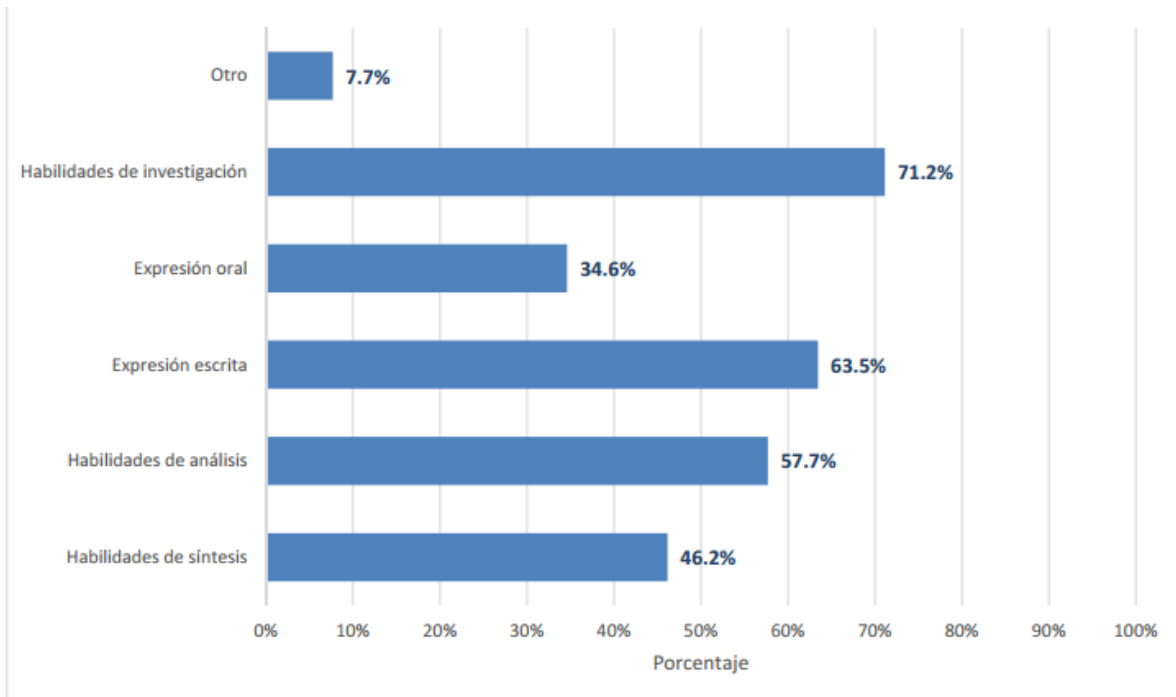
Gráfica 69

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Salario.
- b) Beca.
- c) Liberación de servicio social.
- d) Experiencia comprobable con valor curricular.

Los estudiantes indicaron que los beneficios que obtuvieron de sus participaciones son: habilidades de investigación, expresión escrita y habilidades de análisis. Entre otros beneficios, señalado por el 7.7%, fueron: edición crítica y corrección de textos, trabajo en equipo, manejo de grupos e impartir clase (véase gráfica 70):

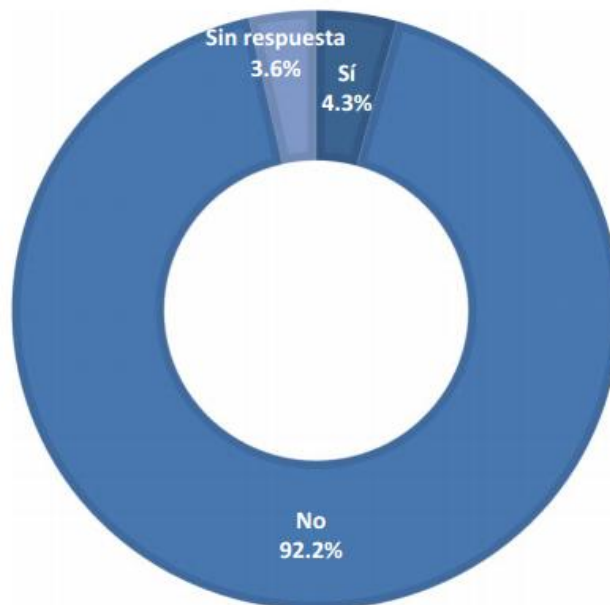
¿Qué beneficios han obtenido en la participación de ese proyecto?



Gráfica 70

Sobre la participación de los alumnos en la elaboración y redacción de artículos académicos con profesores o grupos de investigación, sólo el 4.3% respondió que sí (véase gráfica 71):

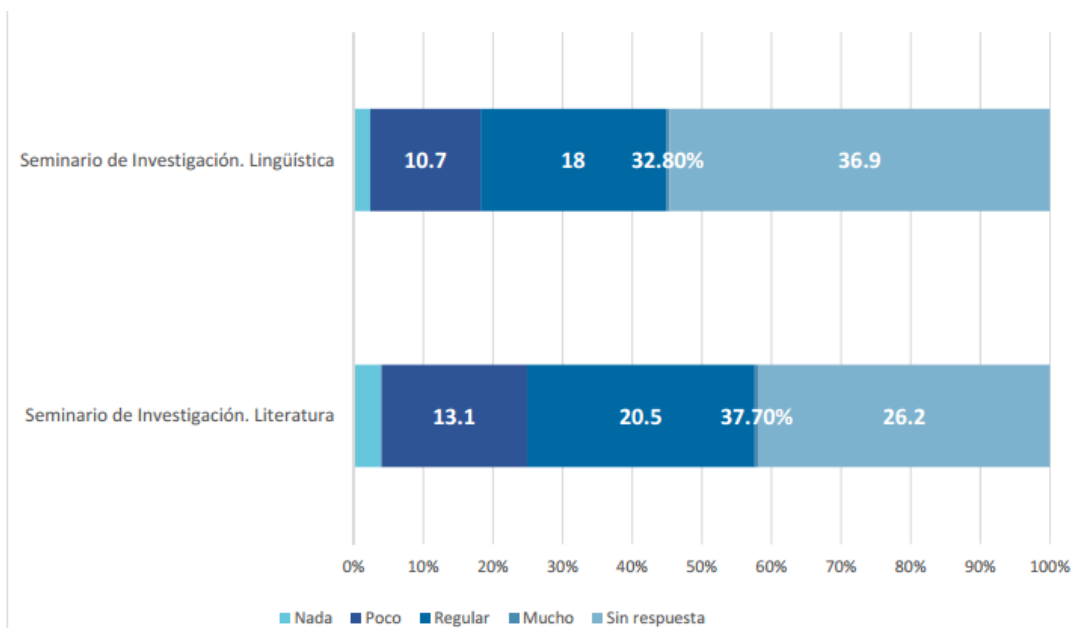
¿Has participado en la elaboración y redacción de artículos con profesores o grupos de investigación?



Gráfica 71

Otra manera que tienen los estudiantes de adquirir habilidades en investigación es a través de los Seminarios de Investigación de Literatura y de Lingüística, orientados sobre todo a apoyar al estudiante en su proceso de titulación. El 37.7% de los estudiantes siente que el Seminario de Literatura es útil, mientras que el 32.8% lo cree del Seminario de Lingüística (véase gráfica 72):

Utilidad de los seminarios de investigación para la formación profesional.

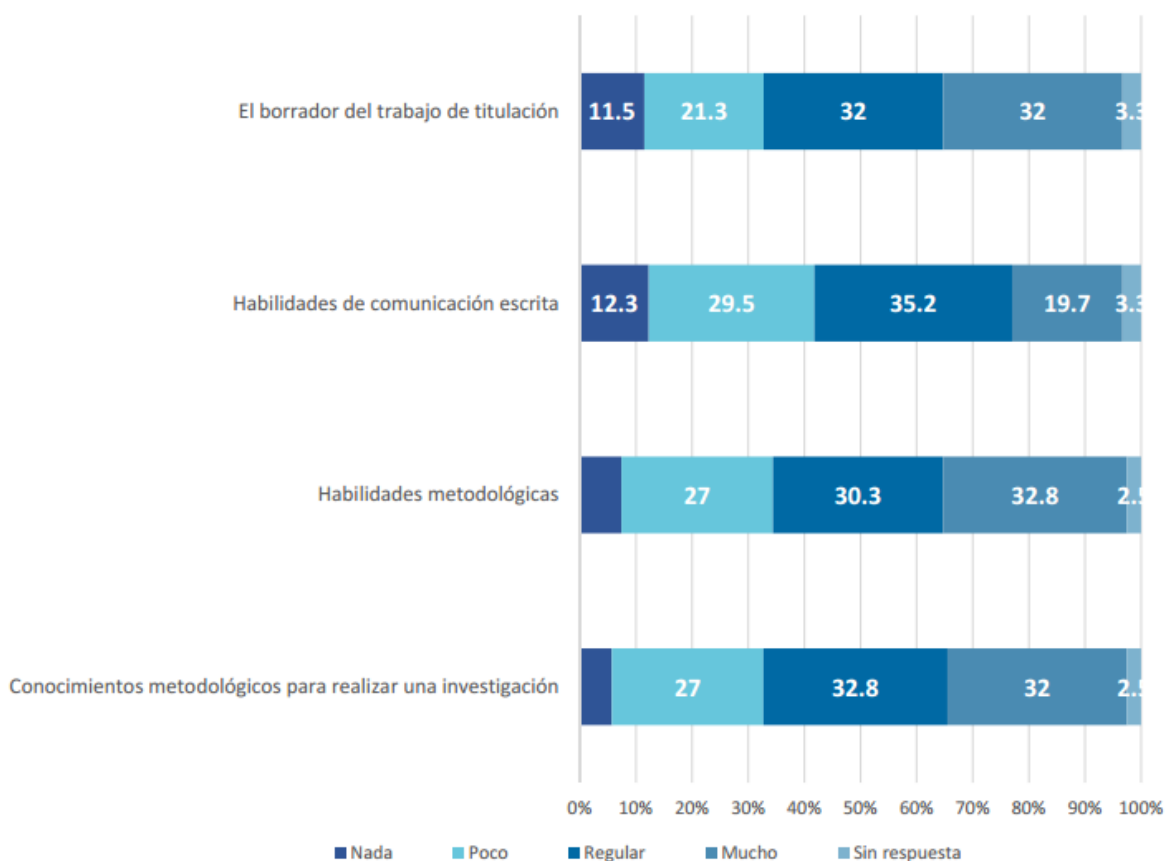


Gráfica 72

En el Seguimiento de egresados 2001-2010 se sugiere “mejorar los seminarios de titulación para que sean útiles en el desarrollo y conclusión de los trabajos de investigación de los alumnos”.

Sobre la adquisición y habilidades que les proporcionaron los seminarios, indican entre regular y mucho los conocimientos metodológicos, el desarrollo de habilidades metodológicas y la elaboración de borrador de titulación. Señalan entre regular y poco el desarrollo de habilidades de comunicación escrita (véase gráfica 73):

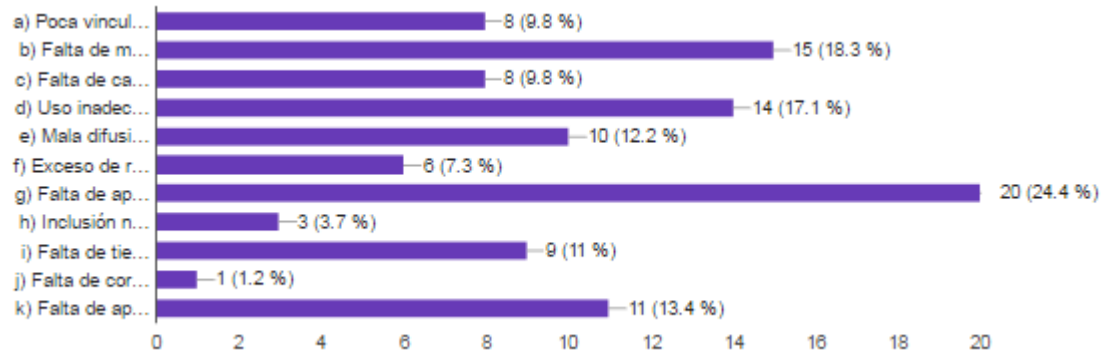
Los seminarios de investigación te ayudan a:



Gráfica 73

La planta docente indicó principalmente cinco problemas en torno a la vinculación de los alumnos con la investigación: falta de apoyos y recursos para vincular a los alumnos a proyectos de investigación, falta de motivación de los alumnos para participar en proyectos de investigación, uso inadecuado y abuso de las capacidades de los alumnos, falta de apoyo de los profesores de asignatura para realizar proyectos de investigación y mala difusión de los proyectos de investigación (véase gráfica 74).

Indique qué problemas considera que presenta o enfrenta la manera en la que los estudiantes de la licenciatura son vinculados a proyectos de investigación.



Gráfica 74

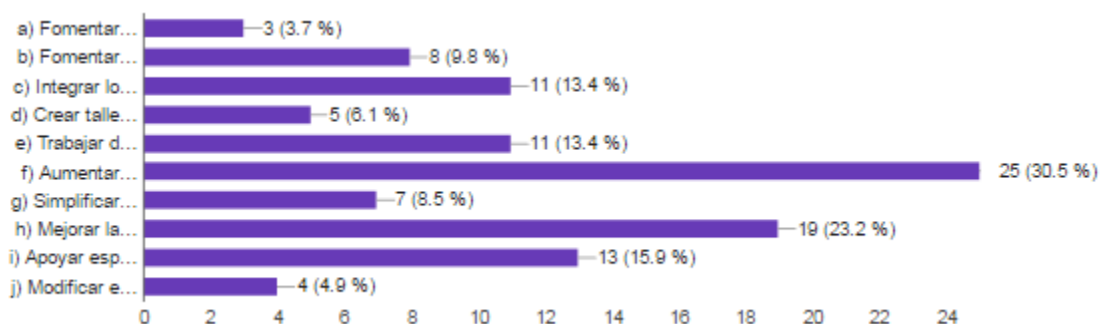
Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Poca vinculación de los profesores con proyectos de investigación.
- b) Falta de motivación de los alumnos para participar en proyectos de investigación.
- c) Falta de capacidades de los alumnos para desempeñarse como asistentes de un proyecto de investigación.
- d) Uso inadecuado y abuso de las capacidades de los alumnos.
- e) Mala difusión de los proyectos de investigación.
- f) Exceso de requerimientos burocráticos.
- g) Falta de apoyos y recursos para vincular a los alumnos a proyectos de investigación.
- h) Inclusión no democrática de los alumnos en los proyectos.
- i) Falta de tiempo en general.
- j) Falta de correspondencia con los intereses de los alumnos.
- k) Falta de apoyo de los profesores de asignatura para realizar proyectos de investigación.

Las cinco soluciones al respecto más destacables propuestas por la planta docente son: aumentar apoyos y recursos para realizar proyectos de investigación e involucrar a los

alumnos, mejorar la difusión de los proyectos de investigación, apoyar especialmente a los profesores de asignatura, integrar los intereses de los alumnos a los proyectos de investigación, trabajar de forma fructífera y no abusiva con los alumnos y fomentar la buena preparación de los estudiantes de la licenciatura (véase gráfica 75).

Indique qué soluciones sugiere a los problemas que mencionó en la pregunta anterior.



Gráfica 75

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Fomentar la participación de investigadores de la UNAM en el Colegio.
- b) Fomentar la buena preparación de los estudiantes de la licenciatura.
- c) Integrar los intereses de los alumnos a los proyectos de investigación.
- d) Crear talleres y seminarios a partir de los proyectos de investigación.
- e) Trabajar de forma fructífera y no abusiva con los alumnos.
- f) Aumentar apoyos y recursos para realizar proyectos de investigación e involucrar a los alumnos.
- g) Simplificar la burocracia en torno a los proyectos de investigación.
- h) Mejorar la difusión de los proyectos de investigación.
- i) Apoyar especialmente a los profesores de asignatura.

j) Modificar el plan de estudios.

Los estudiantes, en cambio, señalaron mayoritariamente que se les proporcionara información sobre proyectos de investigación existentes a los que pudieran integrarse, ya que sólo lo han hecho muy pocos. También sugieren que se hagan materias, cursos o talleres que les permitan desarrollar sus habilidades de investigación. A continuación se muestra la tabla con las sugerencias más destacadas (véase tabla m)

¿Qué propuestas tendrías para vincular la investigación y la docencia?

Opinión	F	%
Fomentar la participación de los alumnos en proyectos de investigación	99	42.5
Creación de materias optativas, cursos, talleres o seminarios relacionados con el desarrollo de habilidades de investigación y de docencia	41	17.6
Exposición del trabajo de los investigadores en clase	11	4.7
Desarrollar proyectos de investigación durante el semestre para la adquisición de habilidades	24	10.2
Organizar trabajos de investigación en equipo	6	2.6
Desarrollar proyectos comunitarios o con vinculación en casas de cultura para cubrir necesidades actuales de la sociedad (prácticas de campo)	16	6.9
Publicar trabajos desarrollados por los alumnos en revistas o medios impresos de la Facultad	5	2.1
Mejorar las estrategias didácticas empleadas	7	3.0
Difusión de información para participar en eventos de investigadores (coloquios, congresos)	15	8.2
Mayor participación de los investigadores en actividades de enseñanza	6	2.5
Actualizar contenidos temáticos	1	0.4
Otros aspectos no relacionados	2	0.8
TOTAL DE OPINIONES	233	100

***Nota:** Si bien 391 señalaron que tenían otras opiniones, no todos las escribieron.

Tabla m)

41.- ¿Qué programas y actividades de vinculación con el entorno tiene establecidos la LLLH para que participen sus alumnos? ¿Qué resultados obtienen? ¿Qué problemas existen? ¿Qué se puede hacer para resolverlos?

Las sugerencias que se hacen en el Seguimiento de egresados 2001-2010 en torno a la vinculación de los estudiantes con las prácticas profesionales, según se puede observar en la siguiente tabla (n), son:

VINCULACIÓN		42
Prácticas profesionales	Acercar a los alumnos a experiencias de aproximación profesional en distintos ámbitos laborales, no sólo en investigación y docencia, para que desarrollen habilidades que les permitan incorporarse al campo de trabajo con más seguridad.	42

Tabla n)

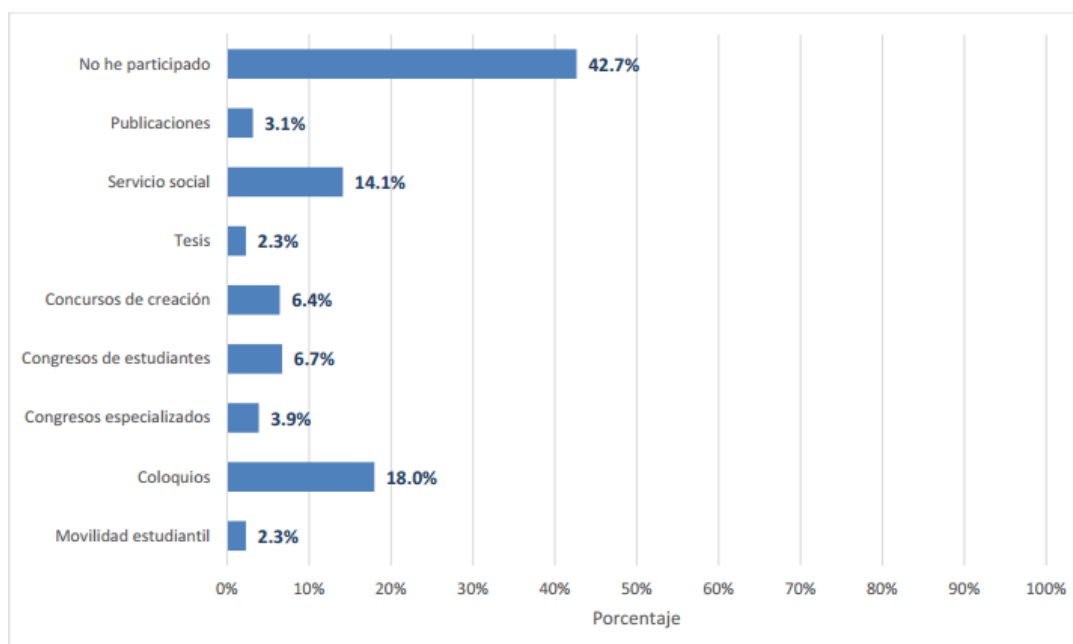
Sin embargo, la Coordinación del Colegio de Letras Hispánicas no cuenta con un programa oficial de vinculación con el entorno, y como ya se vio arriba el plan de 1999 de la LLLH se concibe a sí mismo en términos exclusivamente teórico, con lo cual se anula cualquier posibilidad de planter experiencias de aproximación profesional en ámbitos laborales reales.

Los Coloquios son una de las pocas prácticas de vinculación con el entorno que conocen los estudiantes. Ellos los acercan a problemáticas diversas vistas desde distintas posturas de estudiantes e investigadores, de la UNAM y ajenos a la UNAM, además de que hay una gran variedad de coloquios en la facultad. Cumplen funciones tales como: mostrar al alumno el trabajo de otros investigadores, provocarles temas de interés, conocer lo que se hace en otras universidades o carreras dentro de la misma facultad, posibles áreas laborales. Los Coloquios son importantes porque dentro de ellos se genera un gran intercambio cultural e ideológico. Otro tipo de actividades de vinculación son la realización de revistas, ya sea coordinada por los profesores o por los estudiantes, o también la creación de periódicos. Asimismo se tendrían que tener en cuenta los concursos de creación literaria que se hayan llevado a cabo dentro de la FFyL.

Para conocer la participación de los estudiantes y las actividades que realizan, la DEE elaboró una encuesta para estudiantes con el apoyo de la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. A continuación se muestran los resultados:

Aunque el 42.7% de estudiantes no ha participado en ninguna actividad de vinculación con el entorno, los que sí lo han hecho (18%), mayoritariamente han participado en coloquios; el 14.1%, como servicio social; 6.7%, en congresos de estudiantes (véase gráfica 76):

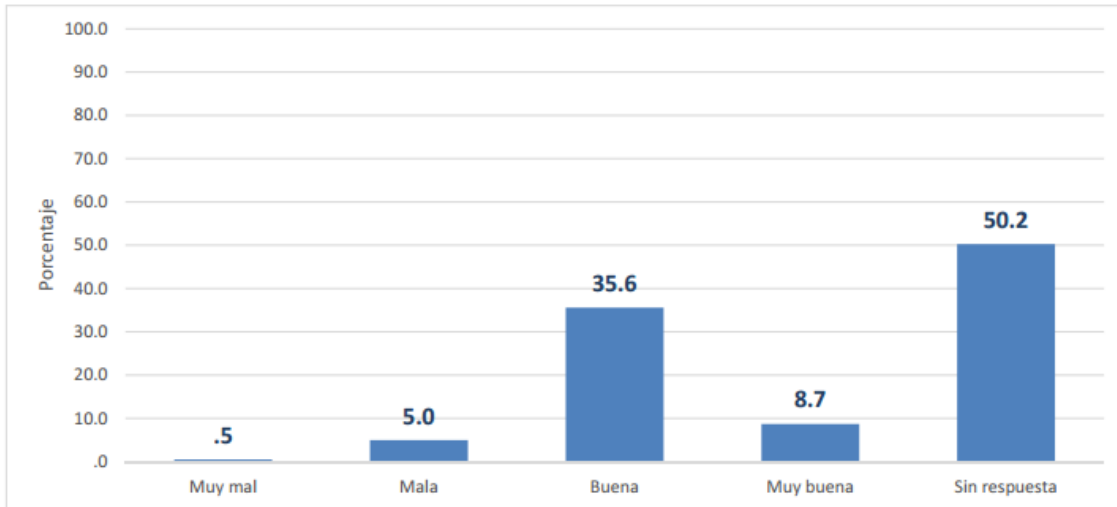
¿Has participado en actividades de vinculación con el entorno?



Gráfica 76

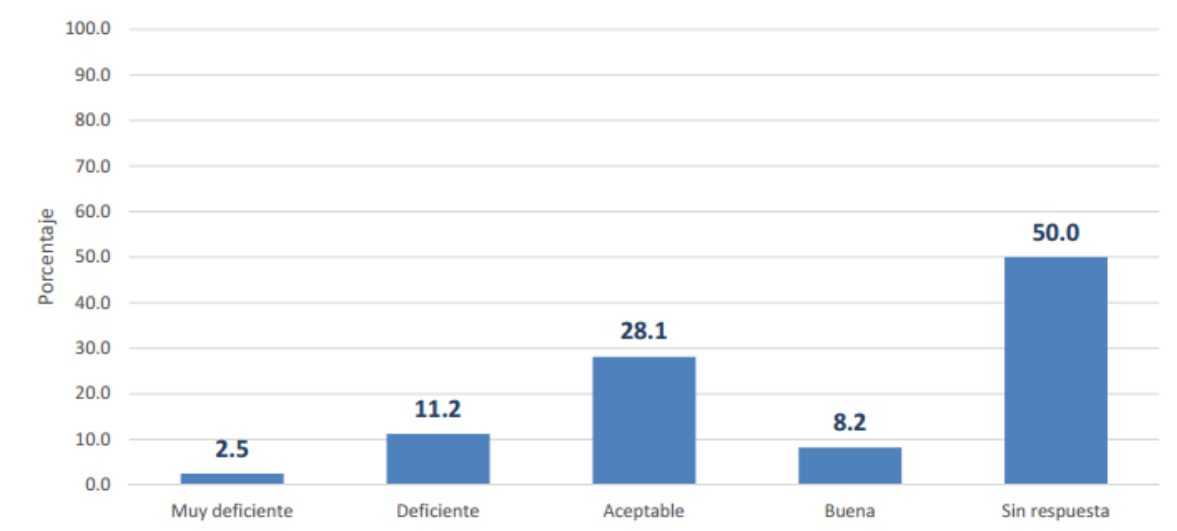
Los que han participado señalan que tuvieron una buena experiencia (véase gráfica 77); en el momento de preguntarles si la licenciatura los preparó de manera aceptable para realizar dicha experiencia, la mitad no supo qué responder (50%), y el 28.1% respondió que se sintió preparada de manera aceptable (véase gráfica 78):

¿Cómo valoras la experiencia en esos eventos?



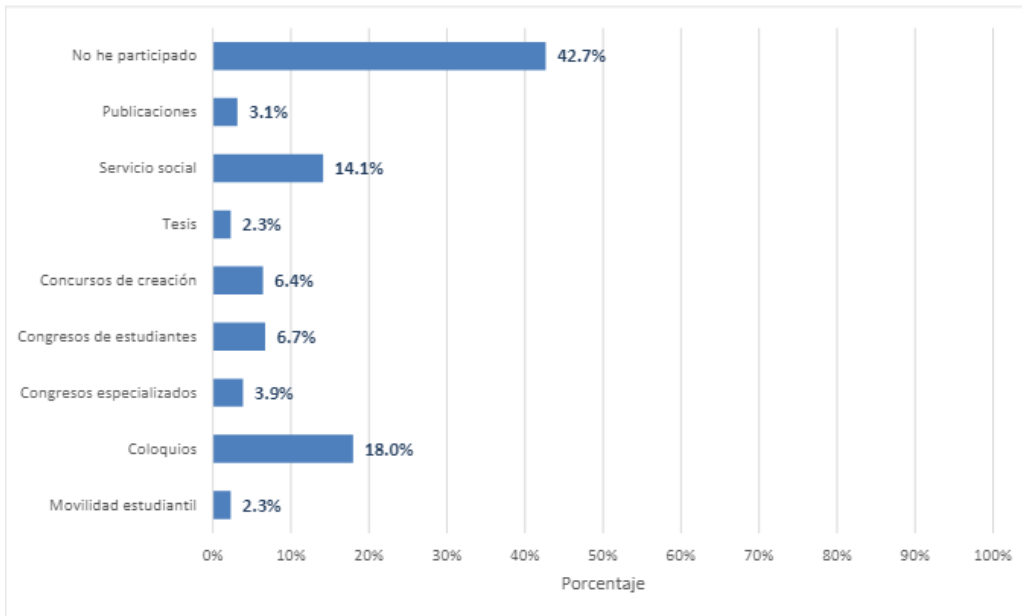
Gráfica 77

¿Cómo valoras el grado de preparación obtenido en la licenciatura para haber participado en esos eventos?



Gráfica 78

El principal problema es que no hay un programa oficial de las posibles áreas de vinculación en las que los estudiantes puedan participar, por lo tanto tampoco hay una base de datos. Hay una gran parte de la población estudiantil que no participa (42.7%). Los que participan mayoritariamente lo hacen en los coloquios (18%). Las otras posibilidades de vinculación, a excepción del servicio social que tiene 14.1%, son muy poco populares (véase gráfica 79).



N=701

Gráfica 79

Se debería crear un programa oficial, y posteriormente, una base de datos. Ya que los coloquios son la manera más usual que tienen los estudiantes para vincularse, se les debería de dar más apoyos, además de impulsarlos para que lleguen a más estudiantes. Sobre las otras posibilidades, se sugiere que se les dé más promoción y que se creen más opciones. Quizá se pueda generar un interés hacia los alumnos a través de proyectos de tesis, de sus expectativas laborales, de sus aptitudes y actitudes, de su desempeño académico.

42. En resumen, ¿qué se debe mejorar en los próximos años en la docencia, la investigación y las tareas de vinculación?

De acuerdo con los resultados de las encuestas, el diagnóstico sobre las tres áreas es el siguiente:

Docencia

La preparación profesional de los docentes conforme a su especialización es alta, pues la mayoría cuenta con estudios de posgrado y constantemente realizan acciones de actualización en sus áreas de interés. La mayor parte de la planta académica ha participado en buena medida en exámenes de titulación de los estudiantes, es decir, se involucran con ellos y los apoyan para concluir el primer paso de su vida profesional. Las gráficas de la 47 a la 58 muestran que los alumnos y los profesores tienen un gran desempeño, que las clases tienen calidad y las evaluaciones son eficientes. La falta de claridad y la insuficiencia de los contenidos, sobre todo en materias de primer año, no dificultan que los estudiantes aprueben. Además, en general consideran suficientes las horas de clases.

Los principales problemas es que hay un porcentaje alto de maestros (43%) que no involucran a los alumnos en sus actividades para ayudarlos a liberar el servicio social. Los motivos pueden ser diversos, quizá muchos estudiantes no estén interesados en concluir su servicio social en la facultad, pues quizá quieran explorar otras posibilidades laborales; también puede ser que los profesores no consideren que los alumnos se puedan comprometer verdaderamente al trabajo que se les encomiende o que consideren que no estén bien preparados, tal cual arroja la gráfica 60. Un problema evidente de acuerdo con la misma gráfica es que los docentes no tienen una buena preparación pedagógica. También indican que la sobrepoblación de alumnos, la falta de conocimientos de los mismos y de interés por las clases obstaculiza el correcto aprendizaje. Las malas condiciones laborales dificulta que los docentes puedan dedicarse al 100% con sus grupos pues se ven en la necesidad de generar ingresos a partir de otros empleos. El plan de estudios inadecuado es un detonador del poco involucramiento que tienen los estudiantes en sus clases. La falta de infraestructura, limpieza y recursos es un desmotivador para profesores y alumnos. El modelo de clase tradicional es obsoleto para algunos docentes y es un grave problema la falta de trabajo colegiado.

Las sugerencias propuestas en torno a los problemas expuestos anteriormente son actualizar las técnicas de enseñanza e incluir cursos de actualización pedagógica atractivos. Los alumnos quisieran que se evaluara a los profesores y que éstos mejoraran sus estrategias de enseñanza. Es necesario que se fomente el trabajo colegiado. Con respecto a

los alumnos, consideran necesarios más cursos remediales obligatorios, tales como propedéuticos, talleres de argumentación, ampliar los talleres de redacción, etc. Los profesores sugieren ajustar mejor el perfil de ingreso de los alumnos y aumentar el apoyo económico que éstos tienen. Los profesores de asignatura indican que podrían involucrarse más con sus alumnos si tuvieran una estabilidad económica o mejores sueldos, ya que al no tenerlos se ven en la necesidad de buscar otras entradas de dinero. La sobrepoblación de alumnos se corregiría si se ofrecieran más grupos. Ya que consideran que el plan de estudios es inadecuado, recomiendan cambiarlo. Es urgente que se mejoren la limpieza y la infraestructura, y que se aumenten los recursos (ampliación de infraestructura bibliográfica).

Investigación

Más de la mitad de la planta docente se ha preocupado por involucrar a los estudiantes a la investigación. 24.4% incluso apoyó a cinco o más estudiantes. Algunos profesores los han motivado para que a partir de éstos desarrollen temas de tesis, participen en publicaciones y en eventos académicos y finalicen su servicio social. También los han introducido a la vida profesional a través de sus labores como asistentes de investigación y de docencia. Los pocos alumnos que han participado en proyectos obtuvieron beneficios importantes, como habilidades de investigación, organizar grupos, habilidad de análisis, expresión escrita y edición de textos.

Sin embargo no existe una base de datos actualizada, no hay difusión de los proyectos de investigación, hay una vinculación muy escasa de investigación-docencia-alumnos, (31.7% no ha involucrado a ningún estudiante y sólo participan el 7.4% de alumnos), no hay recursos suficientes para poder integrar e interesar a todos los estudiantes, los profesores de asignatura no tienen apoyo para desarrollar sus proyectos y mucho menos para incluir a los estudiantes, los alumnos que llegan a participar, en algunos casos, sólo realizaron trabajos administrativos y no desarrollaron sus capacidades. Muchos profesores no consideran que los alumnos tengan una buena preparación en investigación. Los pocos alumnos que han participado en proyectos indican que mayoritariamente se involucraron

por invitación de un profesor, por lo que sólo un grupo selecto de estudiantes tiene esta oportunidad.

La solución con más alto porcentaje de acuerdo con la gráfica 75 es aumentar apoyos y recursos para realizar proyectos de investigación e involucrar a los alumnos. Los maestros también sugieren que la falta de preparación se subsane con una buena formación en las materias correspondientes a la investigación. Los estudiantes piden recibir más información de estos proyectos e invitaciones por parte de los profesores. Para motivar a los alumnos a participar, se recomienda integrar los intereses de los estudiantes, crear seminarios a partir de estos proyectos (misma petición de los alumnos), trabajar de forma fructífera con ellos, apoyarlos más, simplificar los trámites que éstos tienen que realizar. Los profesores de asignatura involucrarían más a los alumnos si ellos mismos recibieran más apoyo institucional para realizar sus propios proyectos.

Tareas de vinculación

Los estudiantes han tenido una alta iniciativa para vincularse con el entorno que rodea a las áreas de interés de la Licenciatura. Esta vida académica activa es observable en la cotidianidad de la facultad, sobre todo con la gran cantidad de coloquios que se llevan a cabo. La Licenciatura tiene su propio Coloquio organizada por estudiantes para estudiantes que se ha logrado gracias a la buena participación de profesores, alumnos y la coordinación. Ellos también organizan sus propias revistas académicas o participan con los profesores. Es común que participen en concursos de creación literaria o en las ofrendas del Día de Muertos. Además, los estudiantes consideran que se les ha preparado adecuadamente para poder participar en este tipo de eventos.

No obstante, el problema más grande es que no hay programas de vinculación oficiales por parte del colegio y por lo tanto no existe una base de datos para poder medir que tan exitosos han sido estas áreas, o que otras hay. A pesar de que los coloquios son la vinculación con el entorno más usual, sólo se involucra una mínima cantidad de estudiantes (18.0%). Otras áreas de vinculación que hay, excepto las de Servicio Social (14.1%), no

son lo suficientemente populares, tales como publicaciones, concursos de creación, congresos de estudiantes, congresos especializados, movilidad estudiantil.

Se debe crear un programa oficial sobre las posibilidades que tienen los estudiantes para vincularse con el entorno y crear una base de datos para medir el involucramiento de los mismos en dichas áreas. Los Coloquios son la base más fuerte en esta área, así que se tienen que apoyar e impulsar más, para que lleguen a más estudiantes. Las otras posibilidades antes mencionadas son las más retrasadas, pues sólo unos cuantos muestran interés al respecto, así que se deberían de fomentar. También se sugiere interesar a los alumnos a través de proyectos de tesis, de sus intereses laborales y académicos, de sus aptitudes y actitudes.

VII. GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA

Introducción

Esta sección está conformada por sólo una pregunta. En apartados anteriores ya se ha hecho mención detallada sobre las funciones de esta área ejercidas por la Coordinación de Letras Hispánicas. Aquí se hablará de las problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente, y también se abordarán posibles soluciones al respecto.

43. ¿Qué tipo de problemas se han detectado en la gestión académico-administrativa (servicios escolares, cuerpos colegiados, coordinación de la licenciatura, etc.) del plan de estudios de la LLLH? ¿Cómo se han solucionado? ¿Qué es necesario modificar y por qué razones?

En general, hay una falta de comunicación a nivel administrativo sobre diversos procesos que competen a varias instancias: Coordinaciones de las licenciaturas, Servicios Escolares, Servicio Social y Programas Estudiantiles, principalmente. Debido a que los procedimientos son complejos y muchas veces dependen de más de una oficina, el alumno o profesor pueden confundirse a la hora de realizar un trámite (movilidad estudiantil, inscripciones por oficio, registro y liberación de servicio social, titulación; calificación de actas, firmas de asistencia, préstamo de equipo de cómputo; etc.). Se sugiere la optimización (y difusión) de los manuales programáticos que orientan paso a paso a los usuarios en los respectivos trámites, especificando qué tarea compete a qué oficina. Esto redundará en la agilización del trámite y la respectiva satisfacción de cada una de las partes interesadas.

En la actualidad, hay tres personas que trabajan en la Coordinación: el coordinador, el secretario técnico y un asistente de procesos. Dadas las tareas académicas y de gestión

administrativa que se realizan, a que atendemos aproximadamente a 150 profesores cada semestre y a una población de 1200 alumnos por período escolar, en números redondos, creemos que sería deseable contar con el apoyo de un asistente de procesos más para poder atender y desempeñar el trabajo de manera más eficiente. Aunque de manera constante contamos con el apoyo de alumnos que realizan su servicio social en la coordinación, capacitarlos requiere de tiempo y atención por parte del personal de la Coordinación, además de que, al concluir sus horas de servicio, se van y hay que volver a capacitar a los nuevos prestadores de servicio. Estos son los motivos principales por los que creemos ideal poder contar con el apoyo de un asistente de procesos o de un técnico académico que, por ejemplo, diera información permanente sobre trámites de diversa índole, tanto a alumnos como a profesores y que sirviera como enlace con otras oficinas y departamentos, como Servicios Escolares, Titulación, la Unidad Técnica de la Jefatura de la División de Estudios Profesionales, Programas Estudiantiles, Personal Académico, etc.

Conclusiones

Para entender mejor esta área, se debe revisar esta sección junto con la primera, en específico la **pregunta seis**. En el apartado siete se hace hincapié sobre la problemática que hay en la falta de comunicación a nivel administrativo sobre diversos procesos de gran importancia. Todos los errores que los profesores y alumnos cometen en estos trámites es porque dependen de más de una oficina, lo cual provoca confusiones, además de que los procedimientos suelen ser complejos. Una posible solución es optimizar los manuales programáticos que orienten a los usuarios en sus respectivos trámites. Otro problema es que son pocos los que atienden esta área para la cantidad de cosas de las que se encarga, por eso se considera necesario contar con un asistente de procesos más que pueda atender y ofrecer de forma constante todo lo relativo a trámites.

VIII. INFRAESTRUCTURA

Introducción

En la **pregunta siete** se describió de manera general la infraestructura con la que cuenta el Colegio de Letras Hispánicas dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. En este apartado se presenta un análisis acerca de cómo estos espacios ayudan o no a la formación de los estudiantes. Se señalará sobre todo la insuficiencia de las instalaciones para el desenvolvimiento del aprendizaje en los alumnos. Con ello se da cuenta de las condiciones que han motivado el duro señalamiento de los estudiantes sobre la infraestructura de la LLLH (**pregunta 19**).

44. De la actual infraestructura (aulas, talleres, laboratorios de enseñanza, biblioteca, espacios de estudio, cubículos, salas de cómputo, etc.), ¿qué habría que reforzar, modificar o atender? ¿Por qué razones?

Si bien la LLLH comparte 107 salones con otros colegios de la FFyL, resultan insuficientes en cuanto a la capacidad. En muchas ocasiones, sobre todo en los cursos obligatorios, el cupo de las aulas se ve rebasado por el número de estudiantes que asisten a las clases. Se vive una situación similar en el cubículo destinado a la realización de seminarios.

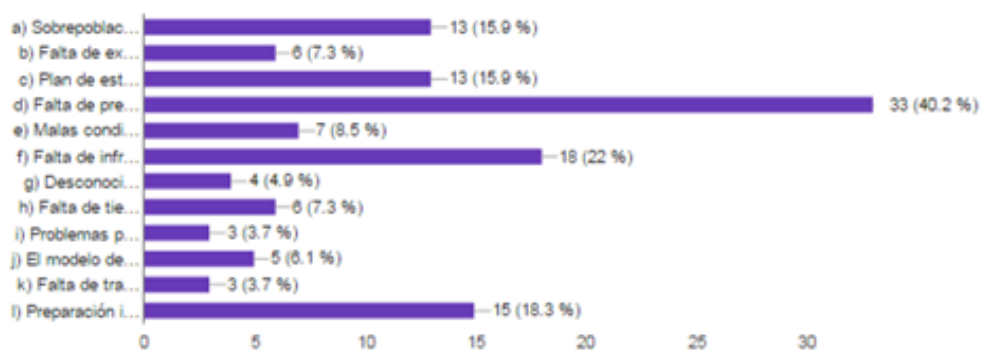
Aunque la LLLH usa en algunas materias y en algunas ocasiones un laboratorio equipado con computadoras, sería ideal contar con un espacio de esta naturaleza sólo para el colegio, cuyo equipo de cómputo estuviera habilitado con software especial para hacer prácticas de lingüística computacional, fonética, ciencias forenses, etc.

Dado que los espacios de estudio disponibles se comparten con el resto de los colegios, sería mejor contar con espacios exclusivos para la LLLH, de preferencia cerrados, para desarrollar trabajos en equipo.

En cuanto a la biblioteca, para ciertos temas, el acervo no está actualizado ni cuenta con material de consulta frecuente (por ejemplo, diccionarios básicos y especializados; gramáticas; historias de la literatura; libros de texto; revistas; etc.).

Finalmente, añadimos que en la encuesta aplicada a los profesores se indicó, en un 22%, que uno de los mayores problemas que enfrenta la docencia es “la falta de limpieza, material, infraestructura y recursos en general” (Véase gráfica 80):

¿Cuáles considera usted que son los principales problemas que presenta y enfrenta la docencia en la licenciatura?



Gráfica 80

Nota: Los incisos corresponden a las siguientes opciones.

- a) Sobrepoblación de alumnos.
- b) Falta de expectativa laboral.
- c) Plan de estudios inadecuado.
- d) Falta de preparación, desempeño y compromiso de los estudiantes.
- e) Malas condiciones laborales para los profesores de asignatura.

- f) Falta de infraestructura, material, limpieza y recursos en general.
- g) Desconocimiento por parte de los profesores de los contenidos de todo el plan de estudios de la licenciatura.
- h) Falta de tiempo para cubrir los contenidos de las asignaturas.
- i) Problemas personales de los alumnos.
- j) El modelo de impartición de clase tradicional cada vez más obsoleto.
- k) Falta de trabajo colegiado entre los profesores del colegio.
- l) Preparación insuficiente de los docentes.

Conclusiones

Los 107 salones con los que cuenta la facultad no son suficientes para cubrir la demanda de los estudiantes, sobre todo con lo que respecta a las asignaturas obligatorias. El anexo Adolfo Sánchez Vázquez logra reducir un poco esta problemática, pero conlleva otras, como la inseguridad, pues está en los alrededores del estadio y es peligroso para los estudiantes que salen a las nueve de la noche de las clases. Con respecto al acervo de la biblioteca, éste cuenta con material insuficiente y a veces no actualizado.

CONCLUSIONES

El diagnóstico del plan de estudios de 1999 de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la FFyL-UNAM se hizo sobre ocho secciones, las cuales analizaban las siguientes áreas: el plan de estudios vigente, otros planes de estudio nacionales y extranjeros, la planta académica (características, perfil, métodos de enseñanza, problemas que enfrenta, etc.), el alumno (problemas de titulación, perfil de ingreso y egreso, etc.), la vinculación con la investigación, la vinculación con el entorno, la gestión académico-administrativa, la infraestructura. El análisis en torno a estas áreas, y a todo lo que implican, se trató de hacer de manera minuciosa e inquisitiva, de tal forma que se trataron de destacar las ideas principales por sección con una conclusión incluida en cada apartado.

A lo largo de todo este documento se encontraron muchas ideas recurrentes que giran alrededor de la idea de crear un nuevo mejor plan de estudios en beneficio de cada uno de los miembros de esta comunidad que conforma el Colegio de Letras Hispánicas. Aunque hay muchos aspectos débiles que se han tratado de remarcar de la forma más puntual posible, también hay muchas fortalezas que se deben de explotar.

Las debilidades que se deberían de subsanar prontamente, por ejemplo, es la situación de los profesores de asignatura, quienes ocupan una gran proporción de la planta académica, además de que la mayoría de ellos no son definitivos. Pero una fortaleza es que la planta académica está conformado en buena medida por profesores jóvenes con un alto grado de preparación académica, a quienes sólo se les debe de reforzar en cuestiones pedagógicas.

Otra idea muy recurrente es sobre la poca formación profesional que se le da a nuestros estudiantes, sobre todo por el hecho de haber descuidado los talleres (que constituían la preparación práctica) y de haber dejado de lado la preparación como docentes de los alumnos del colegio, dado que es una fuente laboral muy recurrente a la que se dedican los egresados de la carrera.

Los alumnos también se ven afectados en cuanto a la titulación, pues los métodos más usuales para concluir con este trámite son también de los más largos: la tesis y la tesina, además de que se enfrentan a una serie de problemas que son tanto metodológicos como personales. Muchos estudiantes no están incluidos en proyectos de investigación ni se

vinculan con el entorno, aunque aquellos que sí en general declaran haber tenido una buena experiencia al respecto. Se debe de valorar más el hecho de que los estudiantes que se quedan en la carrera, en general, es porque están interesados.

Nuestro plan de estudios tiene muchos huecos, y en algunos casos hasta contradicciones. No tenemos un perfil de ingreso, tampoco se contemplan materiales ni recursos educativos, no se atiende de forma congruente al perfil profesional. Un aspecto positivo, y quizá a la vez negativo, es que se contemplan tres áreas geográficas literarias, además de que se ofrece una educación lingüística que todavía muestra calidad con respecto a otros planes.

Sobre la gestión académico-administrativa, esta trata de cumplir lo mejor posible en la atención de profesores y alumnos en cuestiones de trámites. No obstante, también presenta ciertos problemas que tienen que ver con el hecho de la cantidad de oficinas que están implicadas en la elaboración de trámites y en la falta de más personal. Finalmente señalamos que la infraestructura y la limpieza se tienen que mejorar, pues es un fuerte desmotivador para alumnos y profesores.