


Análisis de necesidades para la formación en línea de profesores de lenguas extranjeras en México

Needs analysis regarding online training of foreign-language teachers in Mexico

Julio César Valerdi Zárate
Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción
julio.valerdi@enallt.unam.mx



Fecha de recepción: 31 de mayo del 2024
Fecha de aceptación: 17 de septiembre del 2024
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1112

Resumen

La evolución del uso educativo de las TIC y las dinámicas pospandémicas de estudio y trabajo han agudizado la necesidad de desarrollar procesos educativos en línea y a distancia. La formación de profesores de lenguas extranjeras no es la excepción, como lo refleja el contexto de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) ante la creciente demanda por parte de personas con necesidades formativas que esta escuela no puede satisfacer y que no parecen abordarse en otras instituciones. En función de lo anterior, se realizó un análisis de necesidades de la actual oferta de formación y actualización en línea de profesores de alemán, francés e inglés en México. Los resultados revelan limitaciones de naturaleza económica, geográfica, institucional, formativa y lingüística que obstaculizan el acceso a formación y actualización docente de profesores de diferentes puntos del territorio nacional. El conocimiento de dichas limitaciones puede informar la toma de decisiones para desarrollar nuevas propuestas de formación docente en línea en diversos contextos.

Palabras clave: Análisis de necesidades; diseño instruccional; modelo ADDIE; formación para la enseñanza de alemán, francés e inglés en México; curso de formación de profesores de lenguas-culturas

Abstract

The evolution of educational communication technologies and post-pandemic learning and working dynamics have highlighted the need to develop remote online educational programs. The field of language-teacher training is no exception, as reflected by the context of the National School of Languages, Linguistics and Translation (ENALLT) through the growing demand for training by individuals with training needs that the school cannot meet and which are apparently also not addressed by other institutions in Mexico. In consequence, this paper carried out a needs analysis of the online training and updating programs currently available in Mexico for teachers of English, French and German as foreign languages. This analysis revealed economic, geographic, institutional, training, and linguistic limitations that prevent access to training and updating tools to many teachers from different regions of the country. Knowing these limitations can support decision-making in the development of new online teacher-training proposals under various contexts in Mexico.

Keywords: needs analysis; instructional design; ADDIE model; German, French, and English teacher's training in Mexico; languages-cultures teacher's training course

1. Introducción*

La Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) se ha posicionado como un importante referente en la formación y actualización de profesores de lenguas extranjeras a través del Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas (CFPLC). Por medio de este curso, ha sido posible la formación de profesores de diversos perfiles académicos y profesionales involucrados en procesos de enseñanza de lenguas como inglés, francés, alemán, japonés, ruso, chino, griego moderno y náhuatl, con necesidades e intereses distintos al del nivel de especialización de una licenciatura en enseñanza de lenguas. La integración de estas lenguas en los programas formativos del CFPLC ha sido posible gracias al prestigio que sus resultados han construido con base en una instrucción teórica y metodológicamente informada, actualizada y pertinente en el contexto de la sociedad que lo rodea.

A pesar del historial de logros que precede al CFPLC, en años recientes se ha presentado un nuevo tipo de demanda ante la cual la ENALLT no ha podido dar respuesta; la creciente recepción de solicitudes de formación y actualización por parte de profesores y aspirantes a profesores de alemán, francés e inglés desde ubicaciones distantes de Ciudad Universitaria y de la Ciudad de México, que expresan la necesidad de recibir instrucción sin visitar las instalaciones de la ENALLT. Varios factores pueden estar detrás de lo anterior. Entre ellos, la influencia de la cada vez mayor accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que ha introducido nuevas dinámicas educativas, laborales y de movilidad en las sociedades contemporáneas. Aunado a lo anterior,

* Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio registrado como VAZJ-210127. Agradezco a la Dra. Claudia García Llampallas, la Mtra. Elsa María Esther López del Hierro, la Dra. Sabine Regina Pflieger Biering, el Mtro. Víctor Louis Martínez de Badereau y la Lic. Yunué Pliego Jiménez por su valiosa colaboración en la recopilación de datos sobre oferta de formación docente en línea.

cabe señalar la inminente necesidad de generar espacios alternativos a la instrucción presencial impuesta por la reciente experiencia de confinamiento a causa del COVID-19 en México y el mundo.

Es necesario asimismo listar el alcance de la labor educativa de la UNAM en otras entidades federativas como un factor en la aparición y persistencia de la demanda de formación docente desde ubicaciones remotas. Según los resultados del reporte de investigación del proyecto *Calidad de la formación en línea en la ENALLT: diagnóstico* (Gilbón, Mallén, Martínez & Ortiz, 2019), 30% de los participantes que cursaron el Diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia entre los años 2010 y 2018 provienen de ubicaciones geográficas distintas a la Ciudad de México. Además de que la experiencia de estos participantes pudo haber sentado precedentes significativos, hay que observar que 66% de ellos, que residen en la Ciudad de México y el Estado de México, decidió cursar programas en línea porque estar en la zona metropolitana no representa ya una garantía de acceso a formación y actualización en la UNAM con tiempos de traslado accesibles.

Por último, vale la pena observar que, en el ámbito de la formación docente, se tiene registro de procesos de admisión de la línea del CFPLC ofrecida por medio del Sistema Universidad Abierta (SUA) en los que candidatos que residen en la CDMX desisten de continuar con su ingreso al ser informados de que no se trata de un programa de instrucción a distancia. Ante todo lo anterior, y al considerar que la formación docente de la UNAM no es la única opción disponible en la capital ni en sus alrededores, surgen interrogantes sobre cuáles podrían ser las causas por la que aspirantes a formación docente, locales y foráneos, persisten en su búsqueda de instrucción por parte de la ENALLT y no se inclinan por otras opciones, ya sea en modalidad presencial o remota.

Con base en dicho escenario, el objetivo de este trabajo es desarrollar un análisis de necesidades para explorar las características de la oferta de formación docente en línea actualmente disponible para profesores y aspirantes a profesor de alemán, francés e inglés en México. Mediante un enfoque de análisis de necesidades

informal, se identificaron restricciones clave que dificultan el acceso a formación y actualización docente de calidad, aun cuando se trata de programas en línea. Este análisis es el primer paso de un proceso de diseño instruccional que se ha planteado en la ENALLT a fin de crear un plan de estudios en línea y a distancia para la formación y actualización de profesores y aspirantes a profesor de alemán, francés e inglés como lengua extranjera. Los hallazgos habrán de considerarse durante los procesos posteriores del diseño del plan de estudios para responder oportunamente a las exigencias impuestas por el panorama actual. Además, estos resultados son potenciales fuentes de información útil para el diseño de formación de profesores de lenguas en contextos mexicanos distintos al de la ENALLT.

Los siguientes apartados dan cuenta de las diferentes etapas de desarrollo de este análisis de necesidades, iniciando con un panorama general que distintas investigaciones han trazado sobre la formación de profesores de lenguas en México. Posteriormente, se abordan los procedimientos metodológicos con los que se dio forma al análisis de necesidades. Finalmente, se describen los hallazgos del estudio, seguidos de una discusión sobre sus implicaciones para el diseño del plan de estudios que se busca crear en la ENALLT.

2. Marco teórico

2.1. Consideraciones generales sobre la formación de profesores de lenguas en México

La constante solicitud de ingreso al CFPLC por parte de personas de dentro y fuera de la Ciudad de México es uno de los aspectos contextuales más llamativos de este trabajo. La recurrente recepción de solicitudes en este curso sugiere una posible carencia de oportunidades de formación y actualización distintas a las de una licenciatura en diferentes puntos del territorio nacional, o bien, que la oferta disponible posee características que limitan las oportunidades de ingreso de profesores y futuros docentes. Debido a lo

anterior, un primer paso fundamental para la exploración de este problema es una revisión bibliográfica que permita el acceso a un panorama general de la oferta de formación de profesores actualmente disponible en México. Al respecto, la bibliografía disponible (que no es particularmente abundante) sugiere la presencia de al menos cinco problemáticas recurrentes: la abundancia de profesores de lengua extranjera (LE)¹ sin preparación universitaria especializada, el rol de editoriales privadas como proveedoras de formación y actualización docente, condiciones salariales desfavorables para profesores activos, la insuficiencia de materiales didácticos y niveles restrictivos de dominio de la LE de trabajo.² Cabe mencionar que la exploración de estas problemáticas se ha centrado históricamente en el ámbito de la enseñanza de inglés. No obstante, como se verá en los resultados, las condiciones que este ámbito refleja son susceptibles de ser extendidas al entorno de otras lenguas de alta demanda, como alemán y francés.

La abundancia de profesores de lengua sin preparación docente formal, que es una de las principales razones de ser de cursos como el CFPLC de la ENALLT, es perfilada por la bibliografía como un factor significativo en la necesidad de continuar formando docentes de LE. Al abordar las problemáticas alrededor de la enseñanza de inglés en escuelas públicas de distintos estados del

¹ En este trabajo se emplea el término *lengua extranjera* para referirse a una lengua distinta a la lengua materna de los candidatos a profesor y que tampoco es la lengua local del país en el que residen (Arjonilla Sampedro, Atienza Cerezo, Castro Carrillo, Cortés Moreno, González Argüello, Inglés Figueroa, Iruela Guerrero, Lahuerta Galán, López Ferrero, Montmany Molina, Pueyo Villa, Puig Soler, Sánchez Quintana, Torner Castells, Vañó Aymat, Wesenaar & Martín Peris, 2008).

² En este escrito se usa el término *LE de trabajo* para hacer referencia a la lengua extranjera que los profesores o aspirantes a profesor enseñan o aspiran enseñar. No debe confundirse con el concepto de *lengua* empleado según el régimen lingüístico de las instituciones para su funcionamiento interno que registra el *Diccionario panhispánico del español jurídico* (Real Academia Española, 2023).

país, Ramírez Romero, Pamplón Irigoyen y Cota Grijalva (2012) encontraron que una importante proporción de profesores actúan como docentes de inglés sin contar con la formación ni la experiencia requeridas por los programas de estudio indicados para sus centros de trabajo. En relación con lo anterior, al estudiar a una población docente activa en el marco del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) gestionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), Reyes, Garduño y Chuc (2014) identificaron que ninguno de los profesores contaba con el grado de licenciatura, por lo que las credenciales de algunos de ellos como docentes se limitaban a estudios como profesor asociado en inglés, licenciaturas truncas o en progreso, o certificaciones de empresas privadas como el Teaching Knowledge Test (TKT).³ Estos trabajos ponen de manifiesto que hasta hace al menos diez años existía todavía una población docente compuesta en buena medida por personas que, a pesar de contar con herramientas didácticas limitadas, se encontraban activas y con la necesidad de resolver problemas de enseñanza frente a grupo.

Aunado al escenario arriba planteado, Ramírez Romero *et al.* (2012), Reyes *et al.* (2014) y Martínez (2023) han identificado la intervención de editoriales privadas como una potencial limitante en la actualización de profesores activos. De acuerdo con estos autores, las editoriales que venden sus materiales a escuelas públicas y privadas suelen fungir como las únicas entidades que brindan capacitación a los usuarios de sus libros de texto, lo cual, no obstante, representa un obstáculo para el desarrollo de los docentes por limitarse a la aplicación específica de los libros y componentes que ellas diseñan y promocionan. Según la interpretación de los mismos investigadores, además de limitar los horizontes formativos de los docentes, lo anterior impone una reinterpretación de materiales

³ El Teaching Knowledge Test es una serie de certificaciones de reconocimiento internacional empleada para acreditar conocimientos sobre la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. Puede ser tomado por profesores noveles o con experiencia (Cambridge University Press and Assessment, 2024a).

didácticos diseñados para contextos de aprendizaje generalmente distintos a aquellos donde se busca su aplicación.

Las condiciones salariales de la vasta mayoría de los profesores considerados en las investigaciones de Ramírez Romero *et al.* (2012) y Reyes *et al.* (2014) reflejan limitaciones que dificultan el acceso a formación y actualización docente. Estos investigadores han reportado escenarios frecuentes de profesores que deben impartir clase a varios grupos de estudiantes a cambio de salarios bajos, con lo que la posibilidad de tomar cursos de actualización se complica por falta de recursos económicos, espaciales y temporales. Este factor también lo identifican Olivos, Voisin y Fernández (2015), quienes resaltan la exigencia de que docentes de francés cuenten con amplia experiencia en diversos contextos de enseñanza para poder ser contratados aun cuando tengan el grado de licenciatura. Según lo reportado por estos investigadores, los potenciales empleadores de profesores de francés exigen un bagaje profesional que no están dispuestos a ofrecer ellos mismos a profesores noveles. Con todo esto, las condiciones salariales y la carencia de oportunidades laborales se perfilan como factores en la necesidad de actualización docente accesible y enfocada en la resolución de problemas en contextos variados.

En el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), Amador Pliego y Pluvinet (2021) exploraron las principales necesidades formativas de profesores de ocho estados del país. Los resultados de la encuesta que aplicaron dan cuenta de una marcada impresión de inexistencia de programas de formación y actualización al alcance de los profesores encuestados activos en universidades públicas y privadas, así como en escuelas primarias y secundarias, principalmente. Como parte de esta inquietud, los profesores expresaron requerir de manera especial conocimientos y habilidades para el diseño de secuencias didácticas, lo cual conlleva la gestión de materiales. Se trata de un punto en común con los hallazgos de Ramírez Romero *et al.* (2012) y Reyes *et al.* (2014), quienes identificaron la escasez de materiales como un obstáculo importante en entornos de enseñanza de inglés en educación bá-

sica. Esta escasez se ve agudizada por la imposición de libros de texto basados en recursos contextualmente distantes a la realidad de diferentes partes de México y sus aprendientes. A la luz de estos hallazgos, la formación de profesores a partir de consideraciones prácticas y contextualmente diversas se perfila como una necesidad vigente en nuestro país.

El requisito de contar con un dominio avanzado de la lengua de trabajo es un aspecto particularmente polémico de la formación de profesores. Por un lado, trabajos como el de Fierro, Román y Martínez (2021) han hallado evidencia de que una de las principales razones de la amplia presencia de profesores activos sin preparación profesional es la prioridad que los empleadores suelen dar a la contratación de personas con alto dominio de la LE y un acento similar al de un hablante nativo por encima de personas académicamente entrenadas. Al respecto, Martínez (2023) encontró una vigencia importante del ideal del hablante nativo como el mejor profesor de una LE. Uno de los efectos de este tipo de consideraciones es que la formación o actualización docente disponible exige niveles de dominio distintos a los de la realidad de muchas aulas en nuestro país, muchas veces de la mano de la expectativa de que esto será posible en docentes con estudios universitarios. Reyes *et al.* (2014), por ejemplo, dan cuenta del impacto negativo de lo anterior en el ámbito de la formación docente en inglés; el acceso a un puesto de trabajo como parte del PNIEB y la actualización que ello conlleva tiene como requisito “un nivel mínimo de [First Certificate of English] FCE,⁴ preferentemente [Certificate of Advanced English] CAE⁵ y para la parte de docencia, el [Teaching

⁴ Actualmente conocido como B2 First, este es un examen de certificación de carácter internacional empleado para acreditar que se cuenta con las habilidades lingüísticas necesarias para vivir, estudiar o trabajar de forma independiente en un país de habla inglesa (Cambridge University Press and Assessment, 2024b).

⁵ Actualmente conocido como C1 Advanced, este es un examen de certificación de carácter internacional empleado para acreditar que se cuenta con conocimientos profundos y habilidades avanzadas en inglés requeridos por emplea-

Knowledge Test] TKT de Cambridge. Además, el aspirante debe contar con un grado de licenciatura” (96). Esto representa un doble problema: los docentes del estudio de Reyes *et al.* (2014) no cuentan con el nivel de dominio ni la formación requeridos por el PNIEB, pero se encontraban activos frente a grupo y, debido a esas mismas limitaciones, sin posibilidades de acceder a la actualización docente del programa.

Los hallazgos de los investigadores arriba citados ponen en perfil problemáticas que podrían explicar en cierta medida las persistentes solicitudes de formación a distancia que recibe el CFPLC de la ENALLT. Por un lado, según los datos de dichos trabajos, el acceso a oportunidades de formación se ve usualmente obstaculizado por la falta de recursos monetarios y temporales. Por otra parte, las exigencias de dominio de la LE que los limitados espacios de formación parecen tener están más allá del alcance de una importante población de docentes activos, y aquellos que cumplen con este requisito son quizá en una gran proporción personas sin preparación profesionalizante. Finalmente, la conjunción de todos estos factores, sumada a la potencial restricción de uso de libros de texto ofrecidos por ciertas editoriales privadas, parece agudizar la necesidad de adquirir competencias alrededor de la selección y adaptación de materiales según los diversos contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras en México. El escenario que se presenta sugiere que es especialmente pertinente explorar vías de formación y actualización docente para personas que, por diversas razones, no pueden estudiar una licenciatura en enseñanza de lenguas, pero que sí tienen presencia en un aula de LE y, por lo tanto, requieren de herramientas para la solución de problemas de enseñanza en contextos diversos.

dores, instituciones educativas y agencias gubernamentales de países de habla inglesa y entornos internacionales (Cambridge University Press and Assessment, 2024c).

2.2. El diseño instruccional bajo el modelo ADDIE

Un proyecto de diseño instruccional para formación de profesores en línea y a distancia, como el que dio inicio en la ENALLT a partir de la problemática antes descrita, requiere de un enfoque que considere, en primer lugar, un amplio conocimiento del contexto en el que se busca incidir, seguido de etapas de trabajo flexibles y congruentes con dicho conocimiento. El modelo ADDIE (Belloch, s. f.; Brown & Green, 2016), cuyas siglas en inglés hacen referencia a sus diferentes etapas (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), presenta características afines a los objetivos del proyecto que enmarca al análisis de necesidades de este trabajo.

El modelo fue desarrollado en el Centro de Tecnologías de la Educación de la Universidad Estatal de Florida (Branson, Rayner, Cox, Furman, King & Hannum, 1975). Se trata de un enfoque de diseño instruccional basado en los procesos de análisis de necesidades de aprendizaje en contexto, el diseño de un sistema instruccional secuenciado, el desarrollo de materiales y contenidos para el sistema de impartición, la implementación del sistema y la evaluación de todos los procesos y resultados involucrados (Brown & Green, 2016). Este enfoque tiene la principal característica de ser iterativo, lo cual significa que el diseñador instruccional puede volver atrás a cualquiera de sus etapas como resultado de la evaluación formativa involucrada en la implementación de la instrucción que se diseña (Shakeel, Al Mamun & Haolader, 2023). Lo anterior agrega valor instruccional al rol de los resultados de cada etapa como punto de partida para los procesos de la siguiente.

La etapa de análisis consiste en la identificación de las necesidades instruccionales que es preciso atender. Como parte de esto, vale la pena retomar la sugerencia de Tejada & Navío (2004) de basar un análisis de necesidades en fuentes de información diversas, en línea con la sugerencia de Richards (2001) acerca de la aplicación de un enfoque triangular. Estas observaciones son consistentes con la propuesta de Chang y Jafre (2024) de desarrollar

un análisis del objeto de instrucción, un análisis de contenidos, así como un análisis de entornos de instrucción.

La etapa de diseño corresponde al establecimiento de objetivos formativos, la selección de contenidos, la delimitación de estrategias de instrucción y la definición de medios de evaluación. En otros términos, esta etapa corresponde al diseño programático del sistema de instrucción que se tiene como meta. Esto es seguido por la etapa de desarrollo, o creación puntual de los recursos necesarios para llevar a cabo la formación de acuerdo con el medio que será empleado para brindar instrucción. Los recursos deben ser diversos en sus formatos para lograr afinidad con una orientación tecnoinstruccional (Coll, 2008, citado en Belloch, s. f.): textos escritos, libros electrónicos, videos, páginas web, tutoriales, etc. Esto involucra necesariamente el desarrollo del espacio, en este caso digital, en el que tendrá lugar el sistema instruccional secuenciado. En palabras de Shakeel *et al.* (2023), en esta etapa deben cobrar vida los componentes proyectados en la etapa de diseño.

La etapa de implementación se dedica a la puesta en marcha del sistema instruccional que se ha diseñado. Esto representa un acceso real al espacio instruccional y sus recursos por parte de alumnos con la finalidad de lograr los aprendizajes deseados. Esta etapa se encuentra íntimamente relacionada con la de evaluación, pues durante la implementación del diseño tiene lugar la valoración de la efectividad de sus diferentes componentes y resultados. Debido a lo anterior, es frecuente hablar de evaluación formativa y sumativa como parte de esta etapa (Shakeel *et al.*, 2023; Chang & Jafre, 2024): la primera se centra en valoraciones continuas y al cierre de cada unidad instruccional y la segunda en una valoración global del sistema instruccional. En el marco del modelo ADDIE, ambos tipos de evaluación permiten al equipo de diseñadores instruccionales volver atrás a cualquier unidad instruccional o etapa de desarrollo para adecuar aspectos que lo requieran.

Como se mencionó anteriormente, este trabajo se enfoca en la etapa de análisis de necesidades. El apartado siguiente está de-

dicado a la descripción de los procesos metodológicos que fueron desarrollados para realizar dicho análisis.

3. Metodología

El objetivo de esta investigación es ejecutar la primera etapa del modelo ADDIE: un análisis de necesidades como primer proceso en el diseño de un sistema instruccional en línea y a distancia de formación y actualización de profesores de alemán, francés e inglés como LE. El proceso se enfocó en el estudio de las propiedades de la oferta de formación docente en línea actualmente disponible para profesores y aspirantes a profesor de alemán, francés e inglés en México. El análisis responde a la importancia central de identificar “el tipo de cambio que se requiere y las variables que rodean dicho cambio. Estas variables incluyen el cambio que necesita ocurrir, quién desea dicho cambio y en qué entorno debería ocurrir” (Brown & Green, 2016: 44).

En el marco de este trabajo, las características ideales del análisis de necesidades son especiales y corresponden a lo que Brown y Green (2016) denominan un análisis de necesidades informal. Esta clase de análisis es requerida en situaciones en las que el diseñador de planes de estudio explora un entorno en el que las partes interesadas ya cuentan con una idea clara del problema que enfrenta y las posibles razones del mismo. No se requiere de un análisis formal “porque la información que ello produciría ya existe y realizarlo representaría un desperdicio de recursos [...] el diseñador iniciaría por comprender qué información ya ha sido reunida [...] y determinar qué datos adicionales se requieren” (p. 46).

Dado que el equipo de trabajo contaba ya con un conocimiento sólido del entorno de desarrollo de este proyecto, no se emplearon instrumentos tales como formatos de observación o entrevistas estructuradas, sino interacciones y exploraciones que confirmaron lo que ya se conocía respecto a la formación de profesores en la UNAM y en entornos externos a esta. Para realizar un análisis de necesidades adecuado a las circunstancias, se consideró el princi-

pio advertido por investigadores como Tejada y Navío (2004) sobre la importancia de un proceso de consulta de diferentes fuentes de información colectivas o individuales, así como la consideración cualitativa y cuantitativa de las observaciones resultantes. Se optó por la adopción del enfoque triangular sugerido por Richards (2001), que implica la recolección de información sobre las necesidades que requieren ser atendidas de al menos tres fuentes distintas. Idealmente, una de estas fuentes debe corresponder a actores humanos del contexto que se busca analizar. En este trabajo, se tomaron en cuenta cuatro fuentes de datos para el análisis de necesidades: el Sistema de Registro de Aspirantes del CFPLC, tanto en su modalidad escolarizada como en la de Sistema Universidad Abierta (SUA); las valoraciones empíricas de una académica del CFPLC, instructora activa y responsable de procesos de admisión a la modalidad SUA; el plan de estudios de la modalidad escolarizada del CFPLC, y la oferta de formación en línea de profesores de lenguas externa a la UNAM. En este escrito, se reportan los procesos y hallazgos de todas las fuentes, excepto la del plan de estudios del CFPLC, cuyos resultados serán más significativos para comunicaciones sobre las etapas de diseño e implementación del diplomado en línea al que se dirige el proyecto.

3.1. *Sistema de Registro de Aspirantes del CFPLC*

La primera fuente se exploró mediante el análisis de incidencias de solicitudes y procesos de admisión incompletos de los últimos siete años. Se procedió a identificar, en primera instancia, los casos de aspirantes al CFPLC que cubrieron los requisitos de aprobar un examen de admisión centrado en el dominio de la lengua de estudio de su interés en el programa y de ser entrevistados por un comité de admisión con la finalidad de valorar sus intereses y aptitudes, pero no continuaron con otras etapas del proceso de admisión. En segundo lugar, se identificó cuáles de esos casos corresponden a aspirantes que citaron entre sus necesidades cursar un programa

de formación en línea o a distancia que les brinde flexibilidad en horarios y espacios/tiempos de traslado.

3.2. Valoraciones empíricas

Las valoraciones empíricas de la profesora del CFPLC SUA fueron exploradas por medio del registro de intercambios narrativos que tuvieron lugar durante reuniones de trabajo no estructuradas como entrevistas. Estas experiencias y valoraciones se consideran datos relevantes por la participación directa de la académica en los procesos de admisión del programa. Además, se parte de observaciones de investigadores como Cortazzi (2007) sobre el creciente reconocimiento de los intercambios narrativos como elementos útiles a la exploración de contextos particulares; en el marco de contextos profesionales u ocupacionales, prestar atención a las voces reflejadas en narraciones le brinda importancia a compartir el significado de las experiencias de individuos menos escuchados que otros con aquellos en posición de tomar decisiones respecto a las mismas. En este trabajo, se extiende dicha relevancia a los contextos educativos siguiendo a Bruner (1990). Además, Cortazzi observa una utilidad especial de los datos narrativos para fines de análisis y atención de necesidades:

[Algunas] narrativas no sólo tienen la función de comunicar noticias o información. Algunas tendrán las funciones de resolver problemas al hacer posible que su audiencia [...] diagnostique un problema o aclare una situación [...] deberían ser, en principio, fáciles de obtener, ya sea que se les estimule en entrevistas de investigación o en conversaciones, que sean comunicadas incidentalmente a investigadores u otros como parte de alguna otra actividad, que sean escuchadas en observaciones de participantes o leídas en otros discursos (Cortazzi, 2007: 387–388).

3.3. *Oferta de formación docente externa a la UNAM*

Finalmente, la exploración de la oferta de formación de profesores por parte de entidades externas a la UNAM se basó en la relevancia de considerar, además del contexto institucional, las características del contexto general (Tejada & Navío, 2004), integrando necesidades sociales con base en la valoración de déficits respecto al objetivo de este proyecto. La exploración consistió en la búsqueda en línea generalizada de programas de formación docente para las lenguas alemana, francesa e inglesa. La búsqueda se realizó en español y en las lenguas extranjeras en cuestión con la finalidad de identificar tantas opciones como resultara posible de la manera en que lo haría un potencial usuario interesado en inscribirse a algún programa. Además, emplear las diferentes lenguas hizo posible identificar programas ofrecidos desde el extranjero en los que es posible participar desde México. Para poder establecer observaciones relevantes con respecto a la oferta que este proyecto busca realizar, fueron registrados los datos disponibles de los diferentes programas encontrados alrededor de los siguientes rubros: tipo de institución, tipo de acreditación (constancia, diploma, certificado, título), tipo de programa (curso, diplomado, licenciatura, etc.), duración, público meta, nivel requerido de L2 y costo.

4. Resultados

4.1. *Registro de aspirantes del CFPLC escolarizado y SUA*

La exploración de los casos de desistimiento de aspirantes durante el proceso de admisión permitió apreciar que la oferta de formación docente en línea se perfila como una necesidad de carácter práctico. Como se muestra en el Cuadro 1, las incidencias de abandono del proceso tuvieron ocurrencias cada vez más frecuentes en los casos de las áreas de francés e inglés; mientras en francés se vio duplicado el número de procesos trancos entre 2014 y 2016 con respecto a los periodos de 2017 a 2020, en inglés las inciden-

cias aumentaron a más del doble. Los datos del área de alemán son más discretos a causa de la menor demanda de formación en comparación con las otras dos áreas. No obstante, las incidencias de procesos truncos se mantienen de manera regular, incluso tomando en cuenta el periodo 2018–2019, cuando ninguno de los candidatos aprobó el examen de admisión y no pudo continuar al paso de la entrevista con el comité de admisión.

CUADRO 1. Número de candidatos que desistieron de ingresar al CFPLC escolarizado y SUA entre 2014 y 2021 agrupados por lengua

| Lengua | Periodo del proceso de admisión | | | | | | | |
|---------|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 2013-14 | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17 | 2017-18 | 2018-19 | 2019-20 | 2020-21 |
| Alemán* | 6 | 2 | 4 | 2 | 4 | 0 | 4 | 3 |
| Francés | 4 | 2 | 3 | 3 | 7 | 6 | 6 | 2 |
| Inglés | 7 | 5 | 9 | 10 | 23 | 20 | 22 | 9 |

*El programa de alemán es impartido únicamente en modalidad escolarizada

El número de aspirantes que abandonaron el proceso de admisión al CFPLC ha tenido un impacto significativo en el alcance de la formación ofrecida por el curso y por cualquier otra oferta disponible que requiera presencialidad. El Cuadro 2 muestra el número de aspirantes que completaron exitosamente el proceso de admisión al curso en los mismos periodos abarcados por el Cuadro 1. En total, los aspirantes que desistieron en el área de alemán suman 25, mientras que los admitidos suman 26. La relación para las áreas de francés e inglés es de 33 procesos truncos contra 58 admisiones y 105 procesos truncos contra 145 admisiones, respectivamente. Si se toma en cuenta estos datos, el tamaño potencial de las generaciones de docentes formados por el CFPLC se redujo de manera importante: 49% en alemán, 36% en francés y 42% en inglés.

Aunque los aspirantes que abandonaron el proceso de admisión en las tres áreas no mencionaron explícitamente la posibilidad de dejar el proceso si el curso no era impartido en línea, sí mencionaron de manera marcada características del programa que representarían obstáculos para ellos en caso de inscribirse. Una de

CUADRO 2. Número de candidatos aceptados en el CFPLC escolarizado y SUA entre 2014 y 2021

| Lengua | Generación | | | | | | | |
|---------|------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
| Alemán | 6 | 0 | 3 | 6 | 6 | 0 | 0 | 5 |
| Francés | 7 | 6 | 9 | 5 | 11 | 6 | 4 | 10 |
| Inglés | 19 | 16 | 23 | 16 | 24 | 19 | 12 | 16 |

esas características son los horarios de impartición. Puesto que se trata de un programa presencial, varios de los aspirantes contemplados en el Cuadro 1 hallaron complicado asistir puntualmente a todas las sesiones a causa de sus empleos o estudios, cuyos horarios coincidían o eran cercanos a los del CFPLC. Íntimamente relacionado con lo anterior, se encuentra el tema de las distancias y el sitio de impartición del curso. En reiteradas ocasiones, los candidatos que desistieron de ingresar al CFPLC refirieron la dificultad de trasladarse desde sus lugares de residencia, trabajo o estudio a las instalaciones de la ENALLT. Incluso hay casos de aspirantes que radican fuera de la Ciudad de México y que mencionaron la posibilidad de viajar periódicamente los días de clase del curso desde otras ciudades. Lo anterior, claramente, habría representado dificultades de tiempo, espacio y recursos para los aspirantes en caso de ingresar al curso, más aún tomando en cuenta que los esfuerzos para viajar y asistir a las clases tendría que extenderse permanentemente a lo largo del año de duración del programa.

4.2. Valoraciones empíricas

Los intercambios que tuvieron lugar con la académica, instructora y responsable de admisión del CFPLC SUA complementan significativamente los datos descritos en el apartado anterior. De acuerdo con los comentarios de la profesora, son recurrentes los casos en los que aspirantes al curso expresan haber “entendido que se trataba de un curso a distancia”. Al serles aclarado que la modalidad SUA implica participación en sesiones presenciales periódicas, di-

chos aspirantes desisten de continuar con el proceso de admisión. Independientemente de la clara confusión de una oferta formativa en modalidad abierta con instrucción a distancia, el factor determinante para que tales aspirantes no continúen con su ingreso al curso es el interés absoluto en cursar un programa que les brinde libertad de decisión sobre el tiempo que le dedican a sus estudios y les evite la necesidad de trasladarse a Ciudad Universitaria.

En estrecha relación con las observaciones anteriores, se encuentran también experiencias con aspirantes que, debido a una mínima o nula experiencia docente, cumplen cabalmente el perfil requerido para integrarse al CFPLC, pero no al CFPLC SUA. A pesar de encontrarse en condiciones para integrarse al curso escolarizado, los candidatos en cuestión desestiman la propuesta de inscribirse en el CFPLC debido a la necesidad de tomar clases en la ENALLT entre semana, lo cual se interpone con sus actividades laborales. En estos casos, el factor determinante es la disponibilidad de tiempo de los candidatos sin que medie expectativa alguna de recibir instrucción a distancia.

Finalmente, el escenario de los aspirantes que desisten de tomar el CFPLC a causa de su disponibilidad de tiempo se complementa con aquellos que además enfrentan dificultades relacionadas con la distancia. La académica informante ha comentado que varios de los aspirantes interesados en un curso en línea radican en otros estados de la república, por lo que asistir a las clases del curso es prácticamente imposible. En este punto es importante resaltar que, conscientes del factor distancia, dichos aspirantes buscan la formación ofrecida por la ENALLT a causa del prestigio y la profundidad histórica del CFPLC. Además, vale la pena hacer mención de que, de acuerdo con lo que se ha reportado, entre estos aspirantes hay quienes expresan su interés en mantenerse atentos a la eventual apertura de un curso de formación docente en línea. Esto significa que quienes han desistido de ingresar al CFPLC SUA por razones prácticas de tiempo y distancia representan instancias concretas de individuos en necesidad de contar con una nueva modalidad de instrucción docente en el contexto de la UNAM. El interés de dichos

aspirantes en esperar por una formación en línea de la ENALLT, a pesar de la existencia de otros programas de formación externos a la UNAM, sugiere la expectativa de hallar en esta universidad una oferta con características prácticas, teóricas y administrativas que no se encuentran presentes en otras ofertas.

En resumen, los factores que apuntan hacia la necesidad de ofrecer formación docente en línea a partir de la experiencia en procesos de admisión del CFPLC en modalidad escolarizada y abierta son los siguientes:

- Interés de candidatos en adquirir o mejorar competencias docentes a través de un programa de formación en línea por las características inherentes a dicha modalidad.
- Escasa disponibilidad de tiempo y movilidad de varios candidatos para asistir a los módulos del curso por conflictos con sus horarios, así como lugares de trabajo o estudios actuales.
- Imposibilidad práctica de candidatos que radican fuera de la Ciudad de México para asistir de manera consistente y puntual a clases del curso en Ciudad Universitaria.
- Interés específico por parte de candidatos foráneos en acceder a la formación docente de la ENALLT pese a la distancia de esta respecto a sus lugares de residencia.

Los factores arriba listados componen un escenario en el que cobra relevancia la identificación de características de programas de formación docente externos a la UNAM. Esto adquiere sentido al considerar que, a pesar de que existen alternativas en línea a disposición de quienes no puedan inscribirse al CFPLC, persiste una demanda de información y comentarios que sugieren necesidades de ciertos candidatos que parecen no ser cubiertas por programas externos. El apartado siguiente presenta los hallazgos de la exploración de ofertas de formación docente en línea externas que se llevó a cabo como parte de este proyecto.

4.3. Análisis de oferta de formación docente externa a la UNAM

La exploración en línea de opciones de formación disponibles para las áreas de alemán, francés e inglés puso en relieve ofertas formativas impartidas en México y el extranjero. Se encontraron opciones en modalidades diversas que van desde cursos y diplomados hasta certificaciones promovidas como internacionales. También se halló información sobre licenciaturas y maestrías, pero esos datos no se reportan en este escrito debido al nivel de formación y actualización de interés de este proyecto. En este apartado se reportan los hallazgos para alemán, francés e inglés, en ese orden de aparición y con base en los rubros generales de accesibilidad, público meta y duración.

El primer rubro se refiere a la accesibilidad de los programas en función de su ubicación geográfica, el carácter público o privado de las instituciones que los imparten y su costo. El segundo se relaciona con el perfil de ingreso requerido por los programas y, finalmente, el rubro de duración se refiere al tiempo de dedicación que implica cada programa identificado. Si la información sobre alguno de los rubros no está disponible al público, esto se indica en los cuadros como “no disponible”. Además, con la finalidad de evitar cualquier tipo de perjuicio, los nombres de las instituciones responsables de los diferentes programas identificados se mantienen en anonimato y los nombres de los programas aparecen etiquetados como a), b), c), y así sucesivamente.

4.3.1. Oferta de formación docente para alemán

Como se ilustra en los Cuadros 3, 4 y 5, la oferta de formación en línea para profesores de alemán es particularmente escasa. Aunque no se pretende interpretar que los cuadros reflejan el cien por ciento de la oferta disponible, estos sí muestran los resultados de una búsqueda exhaustiva e iterativa en línea de cuatro semanas. De las características de los programas, resalta que todos ellos son

ofrecidos por instituciones privadas, dos de las cuales gestionan los programas desde Alemania.

Además de lo anterior, hay que resaltar que los programas que brindan información sobre sus requisitos de ingreso están diseñados para personas con 4 años de experiencia docente o que cuentan con preparación formal para profesores. Este perfil se complementa con un dominio del alemán entre las bandas B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).⁶ Las características generales que se esperan de los candidatos parecen influir en un diseño modular de los programas a corto plazo; todas las ofertas constan de entre 4 y 6 módulos, y la duración máxima de instrucción disponible es de 12 semanas, seguida por una opción de 10 semanas (3.5 horas por semana).

CUADRO 3. Programas de formación de profesores de alemán: accesibilidad

| Programa | Entidad | Lugar de gestión | Modalidad | Costo |
|----------|---------|------------------|-----------|---------------------------|
| a) | Privada | Alemania | En línea | No disponible |
| b) | Privada | México | En línea | \$4,200 por módulo |
| c) | Privada | México | En línea | €590 (\$14,300) |
| d) | Privada | México | En línea | €295 (\$7,145) por módulo |
| e) | Privada | Alemania | En línea | €1,547 (\$37,450) |

⁶ A través del MCER, el Consejo de Europa organiza el dominio de lenguas como alemán, francés e inglés de acuerdo con los niveles o bandas A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Las bandas marcadas con la letra A designan a usuarios básicos, mientras que B hace referencia a usuarios independientes y C a usuarios competentes. Según el Consejo de Europa, las seis bandas pueden ser subdivididas en categorías más específicas de acuerdo con las necesidades de contextos locales. Así, en ciertos contextos, se suele indicar con + (p. ej. B1+) cuando un usuario se encuentra en una categoría avanzada para el marco de una de las bandas, pero no lo suficientemente para ubicarse en la siguiente (Council of Europe, 2024).

CUADRO 4. Programas de formación de profesores de alemán: público meta

| Programa | Necesidades meta | Experiencia | Formación previa | Dominio de L2 |
|----------|--|-------------------------------|--|---------------|
| a) | Profesores no nativo hablantes interesados en expandir sus competencias como profesor de alemán L2. | No disponible | No disponible | B1 |
| b) | Profesores interesados en continuar formándose o perfeccionar su práctica en educación primaria, secundaria y clases para adultos. | 4 años | No disponible | B2 |
| c) | Profesores interesados en continuar formándose o perfeccionar su práctica en educación primaria, secundaria y clases para adultos. | 4 años | Curso <i>Aprender a enseñar alemán: básico</i> | B2 |
| d) | Profesores interesados en continuar formándose o perfeccionar su práctica como profesores en escuelas alemanas que enseñan en línea. | Cualquier experiencia docente | Estudios en curso o terminados en cualquier área, pero idealmente pedagogía, educación o enseñanza de alemán | No disponible |
| e) | No disponible | No disponible | No disponible | No disponible |

CUADRO 5. Programas de formación de profesores de alemán: duración

| Programa | Módulos | Duración |
|----------|---|------------------------|
| a) | 5 módulos | 35 horas en 10 semanas |
| b) | 6 módulos optativos para obtención de certificado | 40 horas en 8 semanas |
| c) | 6 módulos avanzados optativos para obtención de certificado | 10 semanas |
| d) | 4 módulos | 12 semanas |
| e) | 5 módulos | 130 horas en 4 semanas |

La información recabada, por ende, pone en relieve una oferta formativa diseñada para actualizar las competencias docentes de candidatos con experiencia en educación primaria, secundaria, para adultos y, en un caso, en línea. Tal experiencia está respaldada por entrenamiento formal previo, lo cual resulta en programas de corta duración e instrucción. Finalmente, la oferta general requiere una

disponibilidad de recursos para pagar inscripciones desde 25 000 hasta 42 000 pesos.

4.3.2. Oferta de formación docente para francés

Los Cuadros 6 a 8 resumen los detalles de oferta en línea de formación de profesores de francés como LE identificada durante la exploración de este trabajo.

CUADRO 6. Programas de formación de profesores de francés: accesibilidad

| Programa | Entidad | Lugar de gestión | Modalidad | Costo |
|----------|---------|------------------|-----------|-----------------|
| a) | Privada | México | En línea | €452 (\$10,940) |
| b) | Privada | México | En línea | \$16,000 |

CUADRO 7. Programas de formación de profesores de francés: público meta

| Programa | Necesidades meta | Experiencia | Formación previa | Dominio de L2 |
|----------|--|--------------|---|---------------|
| a) | Personas que desean enseñar o que ya enseñan francés L2 en Francia u otro país extranjero: (práctica de clase y lecturas teóricas alternadas). | No requerida | Bachillerato francés o equivalente | No disponible |
| b) | Personas que desean enseñar o que ya enseñan francés. Permite acceso a licenciatura. | No requerida | Conocimiento de plataformas de formación e internet | B2 |

CUADRO 8. Programas de formación de profesores de francés: duración

| Programa | Módulos | Duración |
|----------|-----------|-----------|
| a) | 6 módulos | 10 meses |
| b) | 4 módulos | 160 horas |

La oferta identificada para el área de francés fue aún más escasa que la de alemán. Lo anterior es resultado de que la mayoría de la información consultada corresponde a programas impartidos de manera presencial, lo cual no es compatible con el foco de interés

de este trabajo. Así, después de depurar los programas que se identificaron, solo quedaron registrados dos programas impartidos por instituciones privadas. En ambos casos, el público meta son personas con o sin experiencia docente que buscan practicar la docencia del francés, ya sea en Francia o algún otro país.

Respecto a requisitos de ingreso, costo y duración, la primera opción es gestionada desde México y tiene una duración de 480 horas distribuidas en 10 meses, lo cual implica una inversión de aproximadamente 12 horas por semana y alrededor de 1000 pesos mensuales. No hay información disponible sobre el nivel de dominio de la lengua que se requiere, aunque este podría estar definido de antemano por la formación educativa en el marco del *baccalauréat français*. La segunda opción implica una inversión de 160 horas y requiere de un gasto de 16000 (100 pesos por cada hora de instrucción). Esta opción ofrece la obtención de un documento que brinda acceso a estudios de licenciatura en enseñanza de francés. Finalmente, el nivel de dominio de la lengua requerido para este programa corresponde a la banda B2 del MCER, considerado como intermedio avanzado.

4.3.3. Oferta de formación docente para inglés

La oferta de formación docente para el área de inglés es mayor y más diversa que para las otras dos lenguas. Se identificaron 19 programas de formación en línea ofrecidos por instituciones privadas y 2 por públicas. En función de tal amplitud y variedad, la información presentada en los Cuadros 9, 10 y 11, que resumen las principales características de los programas identificados, indica en la primera columna de la izquierda el tipo de instrucción que las instituciones ofrecen: cursos, certificaciones y diplomados. En los subapartados siguientes, se describe la información ilustrada por los cuadros.

CUADRO 9. Programas de formación de profesores de inglés: accesibilidad

| Programa | Entidad | Lugar de gestión | Modalidad | Costo |
|--------------------|---------|------------------|-----------|------------------------|
| a) curso | Privada | México | En línea | No disponible |
| b) curso | Privada | México | En línea | £390 (\$10,860) |
| c) curso | Privada | México | En línea | £228 (\$6,350) |
| d) curso | Privada | México | En línea | £264 (\$7,350) |
| e) serie de cursos | Privada | México | En línea | No disponible |
| f) curso | Privada | E. U. A. | En línea | \$199 USD (\$3,960) |
| g) curso | Privada | E. U. A. | En línea | \$239 USD (\$4,760) |
| h) diplomado | Privada | México | Mixta | \$14,000 |
| i) diplomado | Privada | México | Mixta | \$14,000 |
| j) diplomado | Privada | México | En línea | \$350 USD (\$6,970) |
| k) diplomado | Privada | México | Mixta | \$3,460 USD (\$68,860) |
| l) diplomado | Privada | México | En línea | \$300 USD (\$5,970) |
| m) diplomado | Privada | México | Mixta | No disponible |
| n) diplomado | Pública | México | En línea | \$5,000 |
| ñ) certificado | Privada | E.U.A. | En línea | \$899 USD (\$17,900) |
| o) certificado | Privada | México | En línea | No disponible |
| p) certificado | Privada | No disponible | En línea | No disponible |
| q) certificado | Privada | México | En línea | £408 (\$11,360) |
| r) certificado | Privada | México | En línea | £312 (\$8,730) |
| s) certificado | Privada | México | En línea | £552 (\$15,450) |
| t) certificado | Pública | México | En línea | No disponible |

CUADRO 10. Programas de formación de profesores de inglés: público meta

| Programa | Necesidades meta | Experiencia | Formación previa | Dominio de L2 |
|----------|--|---------------------|--|---------------|
| a) curso | Profesores de niños SEP | 1 año | No disponible | B1 |
| b) curso | Profesores de alumnos de 6 a 17 años | Enseñanza de inglés | No disponible | No disponible |
| c) curso | Profesores por tomar DELTA | Enseñanza de inglés | Cursos de preparación DELTA | C1 |
| d) curso | Docentes calificados interesados en investigación en el aula | Enseñanza de inglés | Formación docente e investigación básica | C1 |

(continuación)

CUADRO 10. Programas de formación de profesores de inglés: público meta

| Programa | Necesidades meta | Experiencia | Formación previa | Dominio de L2 |
|--------------------|---|---|---|---------------|
| e) serie de cursos | Profesores experimentados interesados en aspectos específicos | Enseñanza de inglés | No disponible | B2 |
| f) curso | Interesados en iniciarse como profesores internacionales | No requerida | No requeridos | “Competente” |
| g) curso | Interesados en iniciarse como profesores internacionales | No requerida | No requeridos | “Competente” |
| h) diplomado | Profesores con 18 años cumplidos y con experiencia que desean actualizarse en enseñanza a nivel primaria | 2 años con tiempo completo | Con o sin TKT YL | B1 |
| i) diplomado | Profesores de nivel secundaria | Enseñanza de inglés | Con o sin TKT M1 | B1 |
| j) diplomado | No disponible | Enseñanza de cualquier materia | No disponible | B1+ |
| k) diplomado | Profesores con 20 años cumplidos interesados en enseñar en contextos internacionales | 2 años de experiencia enseñando a niños, jóvenes y adultos, | Formación docente inicial | C1 |
| l) diplomado | Profesores activos interesados en enseñar en línea | Enseñanza de inglés | No disponible | B1+ |
| m) diplomado | Licenciados en inglés, lengua inglesa, lenguas o carrera afín, así como interesados en iniciarse en enseñanza de inglés | No requerida | No requeridos | B1 |
| n) diplomado | Profesores activos en preescolar o primaria | Enseñanza de inglés activa | No disponible | B1-C1 |
| ñ) certificado | Interesados en preparación inicial y profundización de conocimientos para propósitos internacionales diversos. | No requerida | Tomar el primer curso de la institución | “Competente” |
| o) certificado | Profesores de niños (6-12 años) SEP que requieren aplicación práctica de enfoque comunicativo | 1 año | No disponible | B1 |
| p) certificado | Docentes activos de todo el mundo | No disponible | No disponible | No disponible |
| q) certificado | Interesados en enseñar inglés | No requerida | No requeridos | No disponible |
| r) certificado | Docentes con experiencia interesados en trabajar con aprendientes muy jóvenes | Enseñanza de inglés a adolescentes o adultos | Formación docente | C1 |

(cont.)

CUADRO 10. Programas de formación de profesores de inglés: público meta

| Programa | Necesidades meta | Experiencia | Formación previa | Dominio de L2 |
|----------------|---|--|--------------------------------|-------------------------------|
| s) certificado | Docentes con experiencia interesados en especializarse en inglés para negocios | Enseñanza de inglés general u otros propósitos específicos | No disponible | No disponible |
| t) certificado | Profesores de instituciones públicas (SEP) en el marco de programas como el PNIEB | 1 año | Licenciatura en cualquier área | “Intermedio alto” (400 TOEFL) |

Nota. Delta: Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages; TKT YL: Teaching Knowledge Test (Young Learners); TKT M1: Teaching Knowledge Test (Module 1).

CUADRO 11. Programas de formación de profesores de inglés: duración

| Programa | Módulos | Duración |
|--------------------|---------------------------------------|--|
| a) curso | 6 módulos | 1 año (55 horas) |
| b) curso | 7 módulos + foros | 56 horas |
| c) curso | 6 módulos | 40 horas |
| d) curso | 6 módulos | 42 horas |
| e) serie de cursos | 1 (individuales) | 20 horas |
| f) curso | 11 módulos | 60 horas |
| g) curso | 20 módulos | 120 horas |
| h) diplomado | No disponible | 120 horas en línea (30 horas presenciales) |
| i) diplomado | No disponible | 120 horas en línea (80 horas presenciales) |
| j) diplomado | 9 módulos | No disponible |
| k) diplomado | 3 módulos | No disponible |
| l) diplomado | 6 módulos | No disponible |
| m) diplomado | 3 módulos | 120 horas |
| n) diplomado | 5 módulos | 6 meses (160 horas) |
| ñ) certificado | 6 cursos compuestos por 10-11 módulos | 550 horas |
| o) certificado | 3 módulos | 90 horas |
| p) certificado | 6 seminarios | 6 horas |
| q) certificado | 14 módulos | 200 horas |

(continuación)

CUADRO 11. Programas de formación de profesores de inglés: duración

| Programa | Módulos | Duración |
|----------------|--------------------------------------|-----------------------|
| r) certificado | 10 módulos | 10 semanas (70 horas) |
| s) certificado | 3 unidades compuestas por 30 módulos | 112 horas |
| t) certificado | 3 módulos | 540 horas |

4.3.3.1. Cursos

De los programas privados, seis son anunciados como cursos y tienen la particularidad de estar enfocados en aspectos específicos del área de la docencia en inglés (p. ej. inglés para niños y adolescentes, preparación para certificaciones internacionales, investigación acción). Los niveles de dominio requeridos van de la banda B1 a la C1 del MCER, aunque en dos opciones no se encuentra especificado. En cuanto a costo y duración, los programas implican una inversión económica de entre 3960 y 10 860 pesos, y se desarrollan entre 20 y 60 horas totales de instrucción. El rubro de experiencia requerida para ingresar a los cursos considera a profesores experimentados, con formación y activos.

4.3.3.2. Diplomados

La oferta de programas anunciados como diplomados o diplomas incluye siete opciones que se caracterizan principalmente por una duración más prolongada que los cursos. Asimismo, en general se mantiene la formación especializada en necesidades específicas (p. ej. enseñanza a adultos, preparación para certificaciones internacionales, docencia en línea). También es importante destacar que, de los siete programas, únicamente tres (*j*, *l* y *n*) son opciones impartidas totalmente en línea, mientras que el resto son programas de instrucción mixta.

Dos de los diplomados en línea son impartidos por instituciones privadas y uno por una escuela pública. Las tres opciones son gestionadas desde México y cuentan con costos similares que

van de los 5000 a los 6970 pesos. En cuanto al perfil de ingreso, las tres opciones requieren experiencia docente en inglés o, en un caso, experiencia impartiendo cualquier otra materia. Una de las tres opciones presenta como requisito el nivel B1+ y se centra en la enseñanza de contenidos de diversas materias integrados a la lengua extranjera. La segunda opción se centra en la enseñanza en línea y requiere de un nivel de dominio de B1+. Finalmente, la tercera opción aborda la enseñanza de inglés para niños de preescolar y primaria y requiere de un dominio de B1 a C1. La duración de estos diplomados va de cinco a nueve módulos y solo el de enseñanza a niños, impartido por una escuela pública, ofrece también información sobre su duración en meses y horas (5 módulos en 160 horas durante seis meses, a un costo de 5000 pesos).

Sobre las ofertas de modalidad mixta, cabe resaltar algunas generalidades relacionadas con objetivos, costo y duración. En general, se trata de programas relacionados con certificados de docencia internacionales avalados por Cambridge TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), requieren experiencia docente y formación previa en docencia o licenciatura en enseñanza del inglés. Estos programas requieren de un dominio entre B1 y C1 y tienen costos que van desde 14 000 a 68 860 pesos.

4.3.3.3. Certificaciones

Respecto a programas ofrecidos como certificaciones, se identificaron siete opciones. Uno de ellos es impartido por una institución pública y el resto lo gestionan organizaciones privadas. Además, una de las opciones, impartida desde los Estados Unidos, corresponde a un documento que se otorga al completar seis cursos por un costo total de 17 900 pesos dirigido a una audiencia sin requisitos de ingreso anunciados más allá de un nivel “competente” de la lengua y el interés en iniciarse y profundizar en la enseñanza con propósitos internacionales.

Las opciones *p*, *q*, *r* y *s* varían en sus objetivos; la segunda opción se dirige a la enseñanza de inglés en general, mientras el resto

se enfoca en especializaciones como la enseñanza internacional, la enseñanza a niños y el inglés para negocios. Solamente la opción *r* ofrece información amplia sobre su perfil de ingreso, que incluye experiencia enseñando a jóvenes y adultos, haber recibido entrenamiento formal previo y tener un dominio de nivel C1. La oferta *s*, por su parte, requiere de amplia experiencia enseñando inglés general y con propósitos específicos. Los costos de estos cursos de certificación van de 8000 a 15 000 pesos por instrucción de 70, 112 y 200 horas de instrucción.

Por último, sobresalen las ofertas *o* y *t*, dirigidas a profesores de escuelas públicas en el marco de la SEP. Uno es gestionado por una organización privada y el segundo lo ofrece una institución pública. El primero busca formar a profesores activos con dominio del inglés a nivel B1, cuyas necesidades se centren en cursos de cuatro habilidades para niños de entre 6 a 12 años de edad. El programa consta de 3 módulos y una duración total de 90 horas. No hay información disponible sobre costos, así que es factible suponer que se trata de programas de ingreso mediado por la SEP con procesos internos de selección de participantes. El segundo programa dice estar dirigido específicamente a profesores de escuelas públicas que requieren incorporarse al PNIEB, por lo que para ingresar es necesario tener al menos un año de experiencia, contar con una licenciatura de cualquier área concluida y un nivel de dominio de la lengua “intermedio alto”. Este programa está compuesto por 3 módulos que suman en total 540 horas. Al no ofrecer información sobre costos, es probable que se trate también de un curso de certificación de ingreso mediado por procesos de selección a cargo de la SEP.

5. Discusión

Los hallazgos del análisis de necesidades confirmaron que las problemáticas sugeridas por la bibliografía disponible sobre la oferta de formación de profesores de lenguas extranjeras se extienden y relacionan también con la oferta en línea. Uno de los primeros

puntos que sustentan esta observación es el de la predominancia de oferta por parte de entidades privadas; de los 28 programas identificados en total, y considerando las tres lenguas de interés de este trabajo, solamente dos son impartidos por instituciones públicas. Este tipo de oferta impone de forma casi natural la necesidad de invertir cantidades de dinero potencialmente problemáticas para una población docente que, según los datos de Ramírez Romero *et al.* (2012), Reyes *et al.* (2014) y Olivos *et al.* (2015), se caracteriza por condiciones salariales adversas. Estas condiciones se vinculan también con horarios excesivamente complejos que dificultan asistir de forma regular a cursos de formación y actualización por tener que impartir clase a varios grupos de alumnos en ubicaciones geográficas distintas. Así, en el contexto del CFPLC, los datos obtenidos por el análisis de necesidades muestran que la falta de ágil movilidad ha sido la principal causa de abandono de procesos de ingreso para personas interesadas en formarse en la docencia de alemán, francés e inglés. Estos hallazgos confirman la necesidad de crear espacios de formación y actualización docente a los que profesores y candidatos a profesor puedan acceder desde ubicaciones geográficas diversas, tomando en cuenta asimismo la posibilidad de implementar medidas que faciliten recibir entrenamiento a un costo accesible.

Es importante también señalar que la oferta de formación en línea para profesores de alemán y francés es marcadamente reducida, lo cual agudiza las dificultades de acceso por dos razones adicionales al costo de inscripción. En primer lugar, el único programa cuyo costo de ingreso no está abiertamente anunciado es gestionado desde Alemania, lo cual puede imponer dificultades de acceso en términos de horario para actividades síncronas y en limitaciones de significatividad del aprendizaje desde contextos diametralmente distintos para candidatos radicados en México. En segundo lugar, los dos programas para profesores de francés parecen desarrollarse con estricto apego a las condiciones académicas y socioeconómicas específicas de la institución privada que los gestiona. Uno de estos tiene como requisito contar con certificado

de estudios de bachillerato francés (*baccalauréat français*) o alguna formación equivalente, lo cual podría quedar fuera del perfil de una vasta generalidad de posibles personas interesadas. El segundo programa, en tan solo cuatro módulos de formación, otorga acceso a estudios de licenciatura en enseñanza de francés como si fuera equivalente al bachillerato francés o un curso de preparación para ingreso a universidad, lo cual sugiere que los candidatos deben contar con una historia académica localizada en la misma institución privada en un marcado círculo de exclusividad. Con lo anterior, una oferta oportuna de formación de profesores deberá tomar en cuenta que, además de una afinidad horaria pertinente para las condiciones de profesores mexicanos, se requiere de una propuesta que considere que los contextos de trabajo de futuros estudiantes profesores son más diversos que los lineamientos de dos instituciones privadas, tal como lo advierten los trabajos de Olivos *et al.* (2015) y Amador Pliego y Pluvinet (2021). Es necesario ofrecer formación de la que puedan beneficiarse también docentes de escuelas públicas y espacios de instrucción no formal.

Respecto a la importancia de tomar en cuenta a profesores de instituciones públicas, hay que advertir que los resultados del análisis de necesidades muestran la disponibilidad de únicamente dos programas de formación de profesores de inglés gestionados por entidades públicas. Ambos programas están dirigidos a profesores activos en planes de la SEP, lo cual sugiere que puede ser necesario ser preseleccionado como elegible para participar en ellos. Este tipo de dinámicas ha tenido lugar en el marco de programas como el PNIEB y constituyen un importante filtro que limita el acceso a la formación a grupos selectos de profesores de acuerdo con lo reportado por Reyes *et al.* (2014). Además, atendiendo a los hallazgos de Ramírez Romero *et al.* (2012), Reyes *et al.* (2014) y Martínez (2023), si el entrenamiento más comúnmente recibido por profesores de escuelas públicas proviene de los criterios de editoriales privadas, los resultados del análisis de necesidades ponen en perfil que solamente pequeños grupos de docentes, seleccionados con base en criterios como un alto dominio de la lengua de traba-

jo y ciertos grados de experiencia, cuenten con la oportunidad de adquirir en línea y a distancia conocimientos y herramientas aplicables más allá de los requerimientos de determinados libros de texto, ignorando las necesidades de otros profesores con perfiles no favorecidos por la selección y las de sus alumnos. Por lo tanto, el diseño de propuestas de formación en línea de profesores de lenguas necesita tomar en cuenta a profesores y futuros docentes de contextos diversos, incluidos los de instituciones públicas, así como necesidades instruccionales relacionadas con la gestión del aprendizaje a partir de la contextualización de materiales y actividades didácticas no dependientes de editoriales particulares. Un enfoque práctico basado en análisis de materiales y secuencias didácticas para su posterior contextualización podría ser una ruta viable para lo anterior.

En línea con la problemática de los perfiles privilegiados por procesos de selección en programas públicos, se encuentra el conflicto de los niveles de dominio de la lengua de trabajo y la experiencia docente necesarios para recibir formación o actualización en los programas públicos y privados identificados para las tres lenguas. La experiencia más comúnmente requerida por los programas de alemán es de cuatro años, para inglés es cercana a un año y para francés no está anunciada. El nivel de dominio requerido por la oferta en alemán va del B1 al B2, es B2 en francés, y en inglés está predominantemente entre B1+ y C1. No obstante, de acuerdo con la experiencia que refleja la bibliografía disponible (Reyes *et al.*, 2014; Martínez, 2023), la realidad de diferentes contextos mexicanos revela a profesores sin formación que están a cargo de grupos de alumnos por contar con alto nivel de dominio, o profesores con experiencia, pero niveles de dominio limitados. Esto representa la necesidad de que nuevas propuestas de formación en línea se elaboren a partir del diseño de programas y recursos aptos para docentes cuyos recursos de naturaleza lingüística, empírica o ambas son potencialmente limitados, pero aun así se encuentren en necesidad de resolver problemas de enseñanza de lenguas por circunstancias diversas. Asimismo, esto hace especialmente rele-

vante que dichas propuestas tomen la forma de un programa que no pretenda cubrir las necesidades propias de una licenciatura u otros tipos de programas más especializantes, pero que sí brinden herramientas prácticas, informadas y contextualizables. Tal tipo de oferta instruccional tendría el potencial de encaminar a sus participantes en direcciones de formación continua basadas en experiencias de aprendizaje y herramientas docentes que podrían mejorar sus oportunidades e intereses respecto a niveles de especialización más altos.

A todo lo anterior, se debe agregar la necesidad de generar programas de formación docente gestionados por instituciones cuya oferta instruccional esté respaldada por autoridad académica y transparencia en cuanto a sus objetivos formativos. Al respecto, los resultados del análisis de necesidades dan cuenta de programas que poseen características que pueden poner en tela de juicio su seriedad en la formación de profesores de inglés. Un ejemplo de esto es la oferta marcada con la letra *f* en los Cuadros 9 al 11. Se trata de un curso de 3960 pesos que consta de 56 horas distribuidas en siete módulos. No existe información disponible sobre sus requisitos de experiencia previa, la formación requerida para tomarlo, ni el nivel de dominio de la lengua necesario. Además, a pesar de ser fácil de encontrar al buscar ofertas formativas en línea, la institución que lo respalda se presenta como International Training, sin mayor respaldo académico. Así, una opción de formación docente en línea accesible en modalidad, tiempo y costo, es también una oferta de credenciales institucionales de ambigua confiabilidad.

La oferta *p* representa un segundo caso de formación de cuestionable confiabilidad. Se trata de una certificación dirigida a profesores activos de todo el mundo. No hay información sobre su perfil de ingreso ni su costo. Únicamente hay acceso a una descripción que la presenta como un certificado de desarrollo docente que consta de 6 seminarios, cada uno con duración de una hora. A partir de esta descripción, es posible inferir que se trate de presentaciones en línea de diseño *exprés* empleadas como ganchos o medios de publicidad para otros servicios con posible valor instruc-

cional. Estos dos casos justifican la búsqueda de vías para diseñar y ofrecer formación docente accesible y confiable cuyos requerimientos y alcances hagan justicia a la seriedad de los procesos educativos involucrados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las observaciones comunicadas en este apartado ponen en relieve la necesidad de desarrollar nuevas opciones de formación de profesores en línea a partir de consideraciones que ayuden a superar limitaciones presentes en la oferta actual tanto de instituciones públicas como privadas. En el contexto de la ENALLT, los hallazgos ponen en perfil la pertinencia de ir más allá de una adaptación del CFPLC que actualmente se imparte en modalidad presencial. Se requiere de una propuesta instruccional flexible y diversa respecto a las necesidades de estudiantes-profesores provenientes de contextos de trabajo diversos y actualmente desatendidos por la oferta disponible. Como parte de lo anterior, y con base en los resultados, en este trabajo se propone que la innovación en la formación en línea de profesores de alemán, francés e inglés debería cubrir como mínimo las siguientes condiciones:

- Una consideración realista de las condiciones socioeconómicas de potenciales estudiantes-profesores activos en espacios educativos públicos y privados.
- Flexibilidad ante diversos grados de experiencia y formación docente previa por parte de estudiantes-profesores que, de manera independiente a dichas variables, se encuentran potencialmente frente a clase.
- Una ruta crítica con contenidos programáticos instruccionales aptos para la integración de estudiantes-profesores con niveles variables de dominio de la lengua de trabajo a procesos de formación y actualización.
- Metodologías y medios de instrucción propicios para la reflexión y la resolución práctica de problemas didácticos enmarcados en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos, que incluyan experiencias de análisis y contextualización de materiales y libros de texto para contextos específicos.

- Oportunidades de profundización de práctica docente dirigida a propósitos específicos tales como la enseñanza a niños, la docencia con propósitos académicos, el enfoque en habilidades particulares, la evaluación del aprendizaje, la enseñanza en línea y a distancia, la investigación acción, entre otros.
- Acceso a espacios y oportunidades de interacción con estudiantes-profesores de contextos variados que enriquezcan las perspectivas de comunidades de aprendizaje frente a la labor docente en lenguas-culturas.
- Procesos de formación y actualización que estimulen en los estudiantes-profesores la valoración crítica de posibles horizontes para continuar su formación y actualización docentes.

Aunque el diseño del plan de estudios que enmarca al análisis de necesidades aquí reportado se encuentra en sus etapas más tempranas, es posible vislumbrar propiedades generales que pueden tener el potencial de responder a los puntos arriba listados. Por un lado, el ideal de ofrecer acceso a formación flexible en cuanto al manejo del tiempo implica considerar la importancia de diseñar recursos originales que promuevan un involucramiento auténtico de los participantes frente al reto de gestionar de forma independiente su tiempo y el procesamiento de contenidos. Para realizar de manera efectiva actividades de aprendizaje en tal modelo de trabajo, los participantes necesitarán que los materiales de consulta y la presentación de actividades contribuyan a mantener la motivación y el interés en su formación. Conviene ir más allá de la simple presentación de documentos escritos y fuentes de información externas, y aplicar formatos diversos de presentación de contenidos que incluyan videos instruccionales creados por la ENALLT, integrando recursos escritos solo en proporciones adecuadas que no busquen sustituir tiempo y trabajo explicativo que de otra manera tendría lugar presencialmente. Es importante, además, que los videos instruccionales y demás recursos del plan de estudios cuenten con dinamismo y duración apropiados.

Estas sugerencias sobre los recursos y sus formatos se basan en las consideraciones de Clark y Mayer (2008) acerca de la capacidad de procesamiento de información de aprendientes en medios audiovisuales de instrucción. Para lograr procesos significativos de aprendizaje, es requisito que tengan lugar tres procesos cognitivos indispensables: selección de palabras e imágenes, organización de palabras e imágenes, e integración. El involucramiento del aprendiente en estos procesos resulta de oportunidades adecuadas para centrar su atención en los contenidos y momentos clave de la instrucción, para lo cual se necesita gestionar oportunamente el tipo de información que se presenta al aprendiente y la forma en la que se hace; el diseño de los contenidos y recursos deberá valorar cuidadosamente la carga mental que los nuevos contenidos pueden representar para participantes con grados diversos de conocimiento y experiencia docente, así como determinar los grados de complejidad de la información y la duración de los periodos en los que será procesada.

Respecto al potencialmente limitado entrenamiento formal previo de los participantes del nuevo plan de estudios, será fundamental que la instrucción presente un equilibrio entre sus dimensiones teórica y práctica, con un enfoque principalmente orientado a la segunda. Esto es especialmente necesario si se considera que, de acuerdo con los hallazgos del análisis de necesidades, la población de participantes se encuentra formada por docentes que ya están frente a grupo, con la necesidad de resolver problemas prácticos, y en contextos de trabajo ampliamente diversos. En este sentido, el modelo instruccional para el aprendizaje experiencial de van der Linden, Erkens, Schmidt y Renshaw (2002) puede resultar útil. Dicho modelo considera seis etapas necesarias para el aprendizaje: 1) la curiosidad del alumno; 2) el aprendizaje inicial del alumno a partir de su experiencia; 3) la construcción de conocimiento basado en la observación y la reflexión dentro del espacio virtual, así como en la interacción con otros aprendices y con los recursos de información disponibles; 4) la construcción personal de aprendizaje y la obtención de conceptos y conclusiones propios

sobre los temas estudiados; 5) la socialización del aprendizaje con otros alumnos; 6) la expansión del aprendizaje, su aplicación y la evaluación de lo aprendido.

A partir de las propuestas de este modelo, el plan de estudios podría basar el diseño de sus módulos de instrucción en al menos cuatro etapas de desarrollo que integren las bases de van der Linden *et al.* (2002): introducción; exploración de conceptos y experiencias; socialización de observaciones y reflexiones, y evaluación práctica. Aquí, los elementos de experiencias, observaciones, socialización y evaluación práctica serán fundamentales para propiciar un rico intercambio de conocimientos desde perspectivas y contextos diversos. Una puntual observación de estas ideas preliminares podría ayudar a enfrentar asimismo los desafíos impuestos por la diversidad de contextos de trabajo de los participantes del futuro plan de estudios, así como su necesidad de resolver problemas prácticos.

El diseño del nuevo plan de estudios también puede aprovechar los hallazgos del análisis de necesidades si toma en cuenta que el principio de flexibilidad puede aplicarse, además, a la posibilidad de que los participantes gestionen su propio tiempo de estudio y a los procesos de ingreso de los profesores y aspirantes a profesor como participantes de la formación docente ofrecida. Esto implicaría diseñar una propuesta de módulos instruccionales que permita a los potenciales participantes seleccionar el mejor punto del programa para iniciar su formación o actualización de acuerdo con su experiencia y conocimientos docentes y en la LE de trabajo. Así, etapas de formación básica o inicial, intermedia y avanzada podrían constituir la ruta formativa del plan de estudios para poder responder a las necesidades y los intereses de diferentes perfiles de participantes.

Los módulos instruccionales de una etapa inicial podrían considerar el estudio de nociones básicas de enseñanza de lenguas para aquellos que no cuentan con formación previa, ofreciendo recursos y experiencias aptas para iniciar su formación y fomentar el interés en aspectos gradualmente más complejos presentes en una etapa

intermedia. Una etapa intermedia de formación podría llevar los conceptos y las actividades prácticas a un nivel más complejo en el cual los participantes puedan hacer concretos sus aprendizajes en relación directa con sus contextos de trabajo, desde el análisis y adaptación de materiales en escuelas públicas hasta la selección y diseño de recursos para contextos privados o incluso de enseñanza no formal. Por su parte, considerar una etapa de formación integrada por módulos de formación avanzada podría motivar a ciertos participantes a continuar su formación en otros entornos a partir de la exploración práctica de módulos más exigentes en cuanto a contenidos y uso de la LE de trabajo, tales como enseñanza para propósitos académicos, escritura especializada, investigación en el aula, entre otros. Como un beneficio adicional de aplicar esta propuesta, hay que observar que los participantes podrían decidir asimismo en qué momento pausar su formación y cuándo retomarla partiendo de los recursos económicos y de tiempo que tengan a su disposición. Con ello, el plan de estudios respondería también al escenario económico identificado por el análisis de necesidades.

Sin duda alguna, son muchas las posibilidades de toma de decisiones durante el diseño del plan de estudios que motivó la realización del análisis de necesidades que aquí se ha reportado. Una comunicación más extensa de la aplicación de consideraciones teóricas alrededor de la formación de profesores de lenguas en este proceso requerirá de otro espacio dedicado a ello. No obstante, las propuestas preliminares avanzadas en este apartado podrían servir como generadores de ideas para el diseño del nuevo plan de estudios y el de otros que pueden estar actualmente intentado responder a los desafíos de este campo de la formación de docentes en lenguas en México.

6. Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue llevar a cabo un análisis de necesidades afín a los procesos de diseño instruccional del modelo ADDIE para recabar información útil al diseño de un plan de estudios de

formación en línea para profesores de alemán, francés e inglés en México. Para ello, se implementó un enfoque triangular que consideró cuatro fuentes de información relacionadas con la demanda de formación en línea en el marco institucional del CFPLC de la ENALLT y la oferta de formación disponible en línea. Los resultados del análisis confirmaron la necesidad de desarrollar programas en línea para profesores de alemán, francés e inglés a través de hallazgos que sirven al diseño del plan de estudios de un programa en línea para profesores de dichas lenguas desde la UNAM.

Los hallazgos del análisis de necesidades pueden resumirse en seis puntos que señalan las limitaciones de la oferta de formación docente en línea actualmente disponible: 1) la vasta mayoría de programas disponibles son ofrecidos por instituciones privadas e implican importantes inversiones económicas; 2) la falta de movilidad de profesores y candidatos a profesor, desde sus lugares de residencia y trabajo hacia espacios de formación presencial, lo cual agudiza la necesidad de acceder a formación a distancia; 3) la oferta actualmente disponible es limitada en su consideración de los contextos de trabajo y origen de posibles candidatos mexicanos a recibir formación docente, en particular en el caso de la oferta para alemán y francés; 4) la oferta por parte de instituciones públicas es reducida y está limitada a círculos selectos de profesores de inglés con experiencia y dominio intermedio o avanzado de su lengua de trabajo; 5) el grueso de la oferta para alemán, francés e inglés tiene como requisitos de ingreso niveles de formación, experiencia y dominio de la lengua de trabajo distintos a la realidad de numerosas aulas de lengua extranjera en México; 6) los programas identificados con mayor accesibilidad presentan perfiles de poco o nulo respaldo académico.

Es importante mencionar que, aunque los hallazgos de este trabajo y sus conclusiones se basan en una exploración cuidadosa del contexto actual de la formación docente en línea para alemán, francés e inglés, es necesario mantener activa la exploración periódica de la oferta para asegurar la pertinencia y complementación de programas de nueva creación. Esto se sugiere con el interés de

fortalecer la instrucción de una vasta población de profesores que, de acuerdo con la investigación disponible y con este análisis de necesidades, se encuentran activos enfrentando desafíos didácticos y con necesidad de más y mejores herramientas. Además, conviene tomar en cuenta que, en general, la investigación sobre las condiciones de la formación de profesores de lenguas en México no es especialmente abundante, por lo que estudios como este y sus consecuentes diseños instruccionales requieren ser desarrollados a la par de una mayor investigación sobre las condiciones de diversos contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, programas de formación y actualización disponibles, las características de dichos programas, y la percepción de los profesores respecto a su labor y sus necesidades.

El diseño del plan de estudios para formación en línea de profesores de alemán, francés e inglés de la ENALLT se encuentra en progreso y ha incorporado las conclusiones y sugerencias comunicadas en este escrito, lo cual ha representado desafíos importantes. La finalidad de fondo de publicar este análisis de necesidades es que académicos de otros contextos mexicanos y, en la medida de lo pertinente, americanos en general, dialoguen con estos procesos y resultados en pos de enfrentar los desafíos propios de la formación y la actualización docente desde frentes diversos.

7. Referencias

- Amador Pliego, Edward, & Pluvinet, Delphine (2021). Ingeniería de la formación: emprender un dispositivo de capacitación acorde a las necesidades actuales de los profesores de francés en México. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 16–23.
- Arjonilla Sampedro, Alicia; Atienza Cerezo, Encarnación; Castro Carrillo, María Delia; Cortés Moreno, Maximiano; González Argüello, M.ª Vicenta; Inglés Figueroa, Marta; Iruela Guerrero, Agustín; Lahuerta Galán, Javier; López Ferrero, Carmen; Montmany Molina, Begoña; Pueyo Villa, Sílvia; Puig Soler, Fuensanta; Sánchez Quintana, Nuria; Torner Castells, Sergi; Vañó Aymat, Antonio; Wesenaar, Dafne, & Martín Peris, Ernesto (2008). ELE. *Diccionario de términos*

- clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/Diccionario_Ele/diccionario/ele.htm
- Belloch, Consuelo (s. f.). *Diseño instruccional*. Valencia: Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Branson, Robert; Rayner, Gail; Cox, Lamarr; Furman, John; King, F. J., & Hannum, Wallace (1975). *Interservice procedures for instructional systems development: Executive summary and model*. Tallahassee: Center for Educational Technology.
- Brown, Abbie, & Green, Timothy (2016). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*. Londres: Routledge.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambridge University Press and Assessment (2024a). ТКТ: Teaching Knowledge Test. *English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/>
- Cambridge University Press and Assessment (2024b). B2 First. *English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/>
- Cambridge University Press and Assessment (2024c). C1 Advanced. *English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/>
- Chang, Lili, & Jafre, Mohamad (2024). Instructional design of classroom instructional skills based on the ADDIE model. *Technium Social Sciences Journal*, 55, 167–178.
- Clark, Ruth, & Mayer, Richard (2008). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (3rd Ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Cortazzi, Martin (2007). Narrative analysis in ethnography. En Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 384–394). Londres: Sage.
- Council of Europe (2024). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *Council of Europe Portal*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-de>

- Tejada, José, & Navío, Antonio (2004). *Elaboración de planes, programas y cursos de formación*. Barcelona: Grupo CIFO. https://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Elaboracixn_de_Planes_de_Formacixn.pdf
- van der Linden, Jos; Erkens, Gijbert; Schmidt, Henk, & Renshaw, Peter (2002). Collaborative learning. En Robert Jan Simons, Jos van der Linden & Tom Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 37–54). Dordrecht: Kluwer Academic.



