



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

**Análisis comparativo de los planes de estudio de las licenciaturas
vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla**

**Que para obtener el grado de
Maestra en Educación Superior**

Presenta
Lic. Karina Hernández Torres

Comité tutorial:
Directora de Tesis: Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
Dra. María Bernarda González Pérez
Dr. Esteban Miguel León Ochoa

Puebla Pue. a 28 de Octubre de 2025

Agradecimientos

Cada paso que doy, cada tropiezo y cada decisión siempre va acompañada de tu bendición señor. Gracias porque tienes unas formas muy peculiares de hacerme ver el camino, responder a mis preguntas, quitarme de lugares donde ya no debo estar y de poner a las personas adecuadas para tenderme la mano. Gracias por no soltarme nunca.

Mi familia es una de esas bendiciones de Dios, siempre me apoya y cree en mi aun cuando yo dudo. A cada uno de ustedes, gracias por su paciencia, amor y comprensión que me ha ayudado en los días más difíciles. En especial gracias a ti mamá, que siempre tienes las palabras adecuadas y fortaleces mi alma cuando me siento perdida, gracias porque en este proceso tu fuiste mi mayor apoyo.

Gracias a mi hijo Santi, mi inspiración, motor y motivación. Hijo, tu paciencia, amor, compañía y tus porras han hecho este proceso más llevadero. Eres mi mejor maestro en esta vida, es por ti por quien busco ser mejor todos los días. Todo aquel que me conoce bien, sabe que eres lo más importante para mí.

A mi asesora de tesis Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, le agradezco por darme esta oportunidad tan valiosa. Gracias por ver en mí, cualidades que yo no veía, por darme la confianza y guiarme a través de este proceso tan enriquecedor. Su apoyo ha sido una luz en el camino.

No pueden faltar los agradecimientos a mis compañeros de posgrado, me llevo aprendizaje de cada uno de ustedes. Gracias en especial, a los que se volvieron amistades, ustedes hicieron que este tiempo fuera memorable, con ustedes he recordado que nunca es tarde para volver a empezar, que vale la pena hacer lazos fuertes y que los amigos deben ser vitaminas que nutren nuestra alma.

A mis amistades de toda la vida, gracias por seguir siendo parte de mi crecimiento, en especial a ti Vero, que siempre buscas la manera de ayudarme, que has estado en las buenas y en las malas y que me ayudaste a ver que había otro camino. Gracias por creer en mí.

Sin duda, agradezco a mis profesores de la Maestría en Educación Superior, sus conocimientos, experiencia y guía, permitieron que renaciera en mí el amor por la docencia y el conocimiento. Sus clases fueron enriquecedoras y su calidad humana es invaluable.

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) Gracias por darme la oportunidad de contribuir a la sociedad con esta investigación. El apoyo que otorgan permite que personas como yo, aspiren a mejores condiciones de vida y adquieran conocimientos que les da una oportunidad para mejorar su historia familiar.

Gracias a mí, por empujarme a ser mejor, por sacrificar tiempo valioso con la familia para buscar la superación. Gracias Kary porque en este proceso encontraste una parte de ti que estaba perdida. Gracias por no rendirte y buscar ser mejor, gracias porque esto también es una muestra de amor propio y me enseñaste lo importante que es amarte para vivir mejor.

Gracias.

Índice

I. Introducción	13
1.1 Antecedentes.....	13
1.2 Planteamiento del problema	15
1.3 Preguntas de investigación	19
1.4 Objetivo general	19
1.5 Objetivos específicos.....	19
1.6 Importancia, justificación y alcance del estudio.....	20
II. Marco normativo y contextual.....	22
2.1 Marco internacional.....	22
2.1.1 Políticas lingüísticas internacionales y enseñanza de lenguas extranjeras	24
2.2 Marco nacional	25
2.2.1 Políticas educativas nacionales y contexto histórico de los planes de estudio para la enseñanza del inglés en México.....	25
2.2.1.1 Enseñanza del inglés en nivel básico.....	28
2.2.1.2 Enseñanza del inglés en nivel medio superior.....	30
2.2.1.3 Enseñanza del inglés en nivel superior.....	31
2.3 Marco estatal	32
2.3.1 Contexto de la enseñanza del inglés en Puebla.....	40
III. Marco teórico.....	42

	4
3.1 Inglés como lengua global.....	42
3.2 Formación docente	44
3.2.1 formación de docentes de inglés	52
3.2.2 Estudios sobre formación docente en la enseñanza de inglés.....	56
3.3 Currículum.....	57
3.3.1 Conceptualización del plan de estudios en la formación docente.....	60
3.3.2 Objetivos generales y perfil de egreso	61
IV. Metodología	63
4.1 Tipo de investigación	63
4.2 Materiales e instrumentos.....	64
4.3 Procedimiento.....	65
4.3.1 Etapa 1: Revisión estadística y mapeo institucional	66
4.3.2 Etapa 2: Recopilación y análisis curricular.....	66
4.3.2.1 Recopilación de vacantes y requisitos para laborar como docente de inglés.	74
V. Resultados.....	75
5.1 Primera fase del análisis comparativo de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla.....	75
5.1.1 Comparación de licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla del ciclo 2022-2023 y 2023-2024.....	75

5.1.2 Planes de estudio del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024 en Puebla.....	79
5.1.3 Matricula de los planes de estudio.....	83
5.1.4 Modalidad de los planes de estudio.....	88
5.1.5 IES y planes por región socioeconómica.....	89
5.1.6 Tendencias nominales de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla.....	92
5.2 Resultados de la segunda fase del análisis curricular.....	93
5.2.1 Interpretación de resultados: formación didáctico-pedagógica- investigativa y vinculación práctica en programas de licenciatura.....	102
5.2.2 Coherencia entre perfil de egreso, formación didáctico-pedagógica-investigativa y experiencias prácticas.....	103
5.2.3 Análisis de las ofertas laborales para docente de inglés.....	108
VI. Conclusiones y recomendaciones.....	111
6.1 Recomendaciones.....	122
Referencias.....	127
Anexos.....	144
Anexo A.....	144
<i>Datos generales de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2022-2023</i>	144
Anexo B.....	145

<i>Datos generales de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2023-2024</i>	145
Anexo C.....	146
<i>Tipo de sostenimiento y vigencia con gráficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2022-2023</i>	146
Anexo D.....	147
<i>Tipo de sostenimiento y vigencia con gráficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2023-2024</i>	147
Anexo E.....	148
<i>Matrícula y gráficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2022-2023</i>	148
Anexo F	149
<i>Matrícula y gráficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2023-2024</i>	149
Anexo G.....	150
<i>Tabla de información y gráficas de egresados y titulados de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2022-2023</i>	150
Anexo H.....	151
<i>Tabla de información y gráficas de los egresados y titulados de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés ciclo escolar 2023-2024</i>	151
Anexo I	152

<i>Tabla de Modalidades de estudio del ciclo escolar 2022-2023</i>	152
Anejo J.....	153
<i>Tabla de Modalidades de estudio del ciclo escolar 2023-2024</i>	153
Anexo K.....	154
<i>Tabla de información con gráficas de las instituciones de educación superior y planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés por municipio ciclo escolar 2022-2023</i>	154
Anexo L.....	155
<i>Tabla de información con gráficas de las instituciones de educación superior y planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés por municipio ciclo escolar 2023-2024</i>	155
Anexo M.....	156
<i>Tendencias nominales con graficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2022-2023</i>	156
Anexo N.....	157
<i>Tendencias nominales con graficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2023-2024</i>	157
Anexo Ñ.....	158
<i>Matriz de Información General de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla</i>	158
Anexo O.....	159
<i>Recopilación de datos de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla</i>	159

Anexo P	160
<i>Matriz de vaciado y categorización de materias por áreas de conocimiento de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla</i>	<i>160</i>
Anexo Q.....	161
<i>Matriz de reclasificación en macroáreas de las materias de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla</i>	<i>161</i>
Anexo R.....	162
<i>Matriz de macroáreas con porcentajes de las materias de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla.....</i>	<i>162</i>

Índice de tablas

Tabla 1.....	48
<i>Definiciones de formación docente de acuerdo con diversos autores</i>	<i>48</i>
Tabla 2.....	49
<i>Definiciones de formación inicial docente de acuerdo con diversos autores</i>	<i>49</i>
Tabla 3.....	65
<i>Datos considerados en la revisión de planes de estudio de las IES en Puebla.....</i>	<i>65</i>
Tabla 4.....	73
<i>Caracterización general de las instituciones seleccionadas</i>	<i>73</i>
Tabla 5.....	77
<i>Tabla comparativa de IES privadas ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024</i>	<i>77</i>
Tabla 6.....	78
<i>Tabla comparativa de IES públicas ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.....</i>	<i>78</i>
Tabla 7.....	79
<i>Tabla comparativa de IES públicas ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.....</i>	<i>79</i>
Tabla 8.....	95
<i>Conexión entre las perspectivas de desarrollo profesional y las macroáreas curriculares</i>	<i>95</i>
Tabla 9.....	96
<i>Clasificación de áreas temáticas en tres macroáreas</i>	<i>96</i>
Tabla 10.....	97

<i>Distribución de asignaturas por macroárea en seis programas vinculados a la enseñanza del inglés</i>	97
Tabla 11.....	98
<i>Distribución de asignaturas por macroárea con porcentajes</i>	98
Tabla 12.....	100
<i>Comparativa: Materias didáctico-pedagógica-investigativas y práctica profesional en seis programas de formación docente en Puebla</i>	100
Tabla 13.....	106
<i>Matriz de coherencia entre perfil de egreso, contenidos didáctico-pedagógicos y experiencias formativas</i>	106
Tabla 14.....	109
<i>Recopilación de vacantes laborales con los requisitos para laborar como docentes de inglés en Puebla</i>	109

Índice de figuras

Figura 1.....	80
<i>Planes de estudio e IES ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.....</i>	<i>80</i>
Figura 2.....	81
<i>Estado de los planes del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023- 2024.....</i>	<i>81</i>
Figura 3.....	82
<i>Tipo de sostenimiento de las IES del ciclo escolar 2022-2023 vs 2022-2023.</i>	<i>82</i>
Figura 4.....	84
<i>Matricula privada y matricula pública, ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.....</i>	<i>84</i>
Figura 5.....	85
<i>Matricula total y porcentaje por sexo del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.....</i>	<i>85</i>
Figura 6.....	86
<i>Matricula de nuevo ingreso y porcentaje por sexo ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.....</i>	<i>86</i>
Figura 7.....	87
<i>Número total de egresados y titulados del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.....</i>	<i>87</i>
Figura 8.....	88
<i>Modalidades prevalentes en los planes de estudio del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.....</i>	<i>88</i>
Figura 9.....	90
<i>IES, licenciaturas y matricula por regiones del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024</i>	<i>90</i>
Figura 10.....	92

<i>Tendencias nominales de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla....</i>	92
Figura 11.....	99
<i>Distribución proporcional por macroárea.....</i>	99

Capítulo I. Introducción

1.1 Antecedentes

En el contexto mexicano, la globalización ha transformado no sólo los mercados y las tecnologías, sino también las expectativas educativas. Hoy, saber inglés no es un lujo, es una necesidad que atraviesa desde el aula rural hasta el salón de conferencias internacional. De inmediato, a través de las noticias y las redes sociales, se sabe lo que sucede en lugares que nunca hemos visitado, los cambios en la bolsa de valores, las nuevas tecnologías, los nuevos lugares turísticos, los descubrimientos más recientes e inclusive las enfermedades más contagiosas. La globalización ha dado lugar a nuevas formas de comunicarnos.

Esta inmediatez ha hecho más evidente la necesidad de tener una comunicación efectiva. Por ello, el hombre ha buscado maneras más eficientes de comunicar sus necesidades, sus ideas y sus saberes, haciendo uso de lo que humanamente hemos creado como herramienta: el lenguaje. Es a través de diversas lenguas que el hombre se ha podido comunicar a lo largo de la historia. Habiendo tantas lenguas en el mundo, el idioma inglés ha forjado su camino hasta llegar a ser lo que Crystal (2003), llama, una lengua global o también conocida como lengua franca. Según Serrano (2016), “una lengua franca se puede definir como aquella que es usada por diferentes grupos sociales para comunicarse cuando no hay una lengua común para hacerlo” (p.178).

El idioma inglés se ha convertido en el medio de comunicación que apoya actividades como: el comercio internacional, las relaciones de política internacional, la programación de múltiples lenguajes de software y es el idioma ideal para el turismo en cualquier lugar del mundo; por consiguiente, es la lengua extranjera que más se incluye en los programas educativos alrededor del mundo. La globalización y el uso de una lengua como herramienta de comunicación internacional, es un fenómeno que impacta directamente sobre la sociedad y por ende debe atenderse en el área de la educación.

Por este motivo, México, como muchos otros países ha integrado la enseñanza del inglés en sus diversos niveles educativos. Desde 1926 la Secretaría de Educación Pública decidió incluir el idioma inglés como una asignatura dentro del plan de estudios del nivel secundaria (SEP, 2015). A pesar de que las acciones dirigidas a extender el aprendizaje del idioma han sido muy espaciadas en tiempo, México ha ido reconociendo la importancia de implementar un programa nacional de enseñanza del inglés.

De esta manera, México, ha atendido recomendaciones internacionales en materia de educación, por ejemplo: de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cuyas metas han sido planteadas en el objetivo 4 de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). Es así como México debe responder con acciones concretas para lograr un mayor desarrollo en el ámbito educativo. De igual manera, el ámbito de la educación superior tiene como objetivo propiciar las oportunidades y herramientas que favorezcan la internacionalización del currículum como lo propone la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2018).

Sin duda el aprendizaje del inglés es una herramienta imprescindible para lograr que los alumnos tengan acceso a fuentes de información más diversas, siendo éste el idioma mayormente utilizado para un intercambio cultural y de conocimientos con otras regiones del mundo. El aprendizaje del inglés permite que los futuros profesionistas tengan mejores oportunidades de trabajo y competencia laboral.

Debido a la importancia que ha ganado el inglés en todos estos ámbitos, la enseñanza del inglés en México se ha vuelto obligatoria. Por lo tanto, se han hecho reformas a la educación, de tal manera que esta asignatura se imparta desde nivel básico empezando en tercero de kínder hasta tercero de secundaria. En el caso de nivel medio superior la enseñanza del inglés forma parte de los recursos sociocognitivos del currículum fundamental del Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS) (SEMS, 2022). Por su parte, en educación superior es requisito en muchas universidades para la admisión de los alumnos y en muchos casos es obligatorio que los alumnos logren un buen nivel de dominio de la lengua, el cual es evaluado bajo los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) haciendo uso de certificaciones o evaluaciones internacionales que representan un requisito para titularse o formar parte de algún estudio de posgrado.

El aprendizaje de un idioma depende de múltiples factores, ya sean cognitivos, de la motivación que se tenga para aprender, el tiempo de exposición a la lengua, los métodos de enseñanza que faciliten el aprendizaje, las estrategias didácticas, entre otros. En todo este proceso, el papel del docente y su trabajo en el aula es determinante para lograr que el alumno tenga un aprendizaje significativo del idioma inglés. Por lo cual, su formación académica, aptitudes, experiencia, bagaje cultural y dominio de la lengua se verán reflejados en los logros y resultados que alcancen sus alumnos.

Al ser el docente una pieza angular para que los alumnos adquieran un nivel ideal del dominio de esta lengua, resulta fundamental revisar los conocimientos y competencias que han adquirido como base de su profesión a lo largo de su formación inicial. De esta manera, resulta fundamental dirigir la mirada a los planes de estudio y las áreas de conocimiento o los ejes curriculares, de las licenciaturas que trazan el camino que forman a los futuros profesores de inglés, los cuales tienen el compromiso de facilitar el aprendizaje de inglés de los estudiantes. Por tal motivo, las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés requieren de planes y programas de formación docente actualizados e innovadores. Estos deben proporcionar a los futuros profesores los conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas necesarias para enfrentar el desafío de mejorar las habilidades lingüísticas que les permitan a los alumnos alcanzar un buen dominio del inglés.

México no es el único país que ha incluido el idioma inglés como lengua extranjera en sus diferentes niveles académicos. Países como Colombia, Costa Rica y Uruguay también han incluido la enseñanza del inglés como lengua extranjera en sus programas de estudio (González, 2015). De acuerdo con Cid de León (2023), la enseñanza del idioma inglés “(...) está en el sector educativo de 138 países incluyendo México” (p.53). Por lo tanto, su enseñanza e importancia en el mundo ha dado lugar a numerosas investigaciones, las cuales han servido como base para apoyar el desarrollo del presente estudio.

1.2 Planteamiento del problema

En México, el Programa Nacional de Enseñanza del Inglés (PRONI) propone que la materia de inglés sea incluida en los niveles desde tercero de preescolar, primaria, hasta tercero de secundaria como materia obligatoria, además la asignatura también forma parte de los planes de estudio de preparatorias y universidades. Con esto, se busca garantizar que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para integrarse al mercado laboral, estando preparados para competir en un entorno global que demanda mayor interacción y comunicación internacional.

No obstante, en México, los programas de enseñanza de inglés en niveles básico y medio superior han variado según las políticas nacionales que cambian cada seis años. Además, los programas de inglés como lengua extranjera en las Instituciones de Educación Superior (IES) no han sido lo suficientemente efectivos para que México alcance siquiera un nivel intermedio o básico en el dominio del idioma. De acuerdo con el English First English Proficiency Index (EF,

2024) (EF EPI)¹, en el año 2024, México se ubicó en el lugar 87 de 116 países evaluados por el EF Standard English Test (EF SET)² y en el lugar 20 de 21 en Latinoamérica, contando con un nivel bajo del dominio del inglés, esto equivale a un nivel A1 según en MCERL.

Cid de León (2023), concluyó en un análisis de los resultados de diversos exámenes de inglés en México, que el nivel de competencia en inglés en el país es considerado bajo. Aunque se han observado avances en la educación básica, los niveles de bachillerato y educación superior necesitan un esfuerzo mayor para lograr la competencia requerida para la comunicación global, esencial en la sociedad actual. Por ello, es imperativo que esta problemática se atienda.

El inglés es considerado una lengua mundial estándar (Graddol, 1997), es decir, que tiene un uso global, puesto que tiene gran importancia en el ámbito económico, comercial, laboral, turístico y educativo. Por lo tanto, deben realizarse las acciones necesarias para mejorar el sistema de enseñanza de esta lengua en México.

Un profesional en la enseñanza del inglés, en cualquier nivel educativo, debe no solo dominar el idioma para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos, sino también, debe poseer conocimientos pedagógicos que faciliten el proceso de aprendizaje de los alumnos. Todo docente debe crear ambientes de aprendizaje, conocer métodos de enseñanza, reconocer estilos de aprendizaje, usar las mejores estrategias y materiales que faciliten el aprendizaje y su evaluación.

Sin embargo, un fenómeno que sucede mucho en México es que los profesores que imparten la materia de inglés tienen una variada formación profesional. Es muy común que por la proximidad de México con Estados Unidos haya muchos angloparlantes que oferten servicios de enseñanza del inglés; aunque algunos cuentan con diferentes niveles académicos, diversas profesiones y otros con certificaciones del idioma, frecuentemente son estadounidenses cuya lengua materna es el inglés, conocidos como "profesores nativos", pero cuya formación académica en la mayoría de los casos no es la docencia. Esto implica que el perfil de los docentes de inglés varíe significativamente y que no se le dé el valor que merece, a la formación docente.

¹ El English First English Proficiency Index (EF EPI) Es el Índice del Dominio de inglés en el ranking de países o regiones más completo del mundo según las habilidades de inglés de los adultos. Publicado anualmente, el EF EPI es un punto de referencia internacional importante en cuanto al dominio de inglés en adultos (EF, s.f.).

² El English First Standard English Test (EF SET) es una prueba adaptativa de inglés en línea que determina las habilidades de lectura y escucha del aplicante. Se trata de una prueba estandarizada, con puntuación objetiva, diseñada para clasificar las habilidades lingüísticas de los examinados en uno de los seis niveles establecidos por el MCERL (EF, s.f.).

Por otra parte, aquellos profesionistas que, si estudiaron una licenciatura vinculada a la enseñanza o aprendizaje del idioma inglés y que ejercen la docencia, también cuentan con perfiles variados que no siempre incluyen el área de conocimiento pedagógica en su formación debido a que las instituciones de educación superior que forman a estos profesionales establecen sus propios planes de estudios, lo que resulta en una disparidad en las competencias y conocimientos entre los docentes. Aunque el docente no es el único factor que influye en el aprendizaje de los alumnos, es una pieza clave. Sus conocimientos, nivel de inglés, manejo de grupos, métodos y estrategias de enseñanza, así como su capacidad para gestionar la diversidad de estudiantes, deben estar alineados con las necesidades actuales y los objetivos futuros tanto a nivel nacional como global.

Al ciclo escolar 2022- 2023 en todo México habían 2,135,123 docentes contabilizados y 34,681,699 alumnos desde educación inicial hasta educación superior incluyendo posgrados y el sector público y privado según los datos de SEP (2023). En esta misma estadística en el estado de Puebla había 103,712 docentes y 14,510 escuelas donde 1,962,397 alumnos se ubican en educación preescolar hasta educación superior (SEP, 2023). Es decir que los docentes deben abarcar este número de alumnos, ya que según el Programa Nacional de Inglés aunado a la Nueva Escuela Mexicana lo contemplan en los planes de estudio por lo que todos los alumnos deberían estar recibiendo clases de inglés. Sin embargo, el número más actual de docentes de inglés que se pudo encontrar a nivel nacional es de 50,274 profesores de inglés en todo México, según información divulgada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (Moreno, 2017, como se citó en ANUIES, 2019).

Ahora bien, es notable que hay un déficit de docentes de inglés ya que, aunque se duplicara la cantidad de docentes existentes al 2017, a cada docente le tocarían aproximadamente 338 alumnos. Además de lo anterior, se tiene que considerar que los docentes de inglés tienen diferentes características laborales y de contratación, ya que la gran mayoría están contratados por un número de horas en el período escolar y por tiempo determinado, por lo que sólo una mínima parte tienen contratación de tiempo completo y definitividad en las instituciones educativas. A eso habría que agregar que no todos están concentrados en zonas con las mismas características o población y los docentes laboran en diversos niveles educativos. Por ello, no sería tan aventurado decir que la cantidad de docentes de enseñanza del inglés en México es un tema preocupante, ya que esto puede ser un impedimento para alcanzar las metas del PRONI.

Los docentes de inglés enfrentan otro gran reto, alcanzar los estándares necesarios de conocimiento de inglés, según lo establecido por el PRONI. De acuerdo con ANUIES (2019), cerca del cincuenta por ciento de docentes de inglés no tienen el nivel necesario para impartir clases de este idioma.

En el caso de México ha habido un crecimiento no planeado de licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés tanto a nivel nacional como en el estado de Puebla. De acuerdo con el Anuario Estadístico 2024 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024), hay 233 universidades en México que cuentan con 376 programas de licenciaturas asociadas a la enseñanza del inglés, aprendizaje de lenguas extranjeras, idiomas, lengua inglesa, traducción, interpretación, enseñanza bilingüe o similares. Sin embargo, solo 45 universidades se encuentran asociadas a la ANUIES (ANUIES, 2024).

Esta información también hace evidente que existe una diversidad de nombres de licenciaturas y sus orientaciones, aunque la mayoría describe su mercado de trabajo en el campo de la docencia, no hay datos sobre las áreas de conocimiento que se incluyen en sus planes de estudio, tampoco hay datos de cuántos, de estos planes de estudio, están orientados a la formación docente.

El caso particular del estado de Puebla comparte estas mismas características considerando que, a nivel nacional, es el estado con mayor cantidad de licenciaturas y programas vinculados a la enseñanza del inglés. El estado cuenta con 32 universidades y/o instituciones de educación superior que ofertan 42 planes de estudio de licenciaturas asociadas al aprendizaje y enseñanza del inglés; sin embargo, solo 5 de estas universidades: cuatro privadas y 1 pública, están incorporadas a la ANUIES (ANUIES, 2024). Solo 4 planes de estudio de 3 Universidades están acreditados por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES, 2024), mientras que los planes de estudio de las 29 universidades restantes no han sido acreditados, motivo por el cual, se puede dudar de la calidad educativa de estos planes de estudio y, como consecuencia, de la formación de sus egresados.

Además de lo anterior, derivado de la diversidad de nombres y falta de revisión de las áreas de conocimiento de los planes de estudio, que están estrechamente ligados a los perfiles de egreso, no es posible determinar si los egresados de estas licenciaturas han recibido una fuerte y sólida formación docente. Siendo Puebla el estado con mayor cantidad de planes de estudio asociados al aprendizaje del inglés, es importante tener datos sobre las regiones que cubren estas instituciones

de educación superior y el número de alumnos que atienden, es necesario conocer las características de estos planes de estudio y las tendencias de sus áreas de conocimiento. De esta manera se podrá conocer cuál es el estado actual de los planes de estudio y si estos están articulados con los requerimientos laborales actuales.

1.3 Preguntas de investigación

Con el fin de alcanzar los objetivos de esta investigación, se ha formulado una pregunta general y cuatro preguntas específicas que ayudarán a estructurar el análisis de los planes de estudio, la pregunta general es la siguiente:

¿Cuáles son las características y orientaciones de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla?

Las preguntas específicas son las siguientes:

¿Qué orientación nominal tienen los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla?

¿Cuáles son las regiones socioeconómicas que ofertan licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla?

¿Cuáles son las características de las áreas de conocimiento de una muestra de planes de estudio de licenciaturas vinculadas a la enseñanza de inglés en Puebla?

¿Qué tipo de formación académica priorizan los empleadores al contratar docentes de inglés?

1.4 Objetivo general

Realizar un análisis comparativo de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla.

1.5 Objetivos específicos

1. Realizar un mapeo, caracterización y ubicación geográfica de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla.
2. Realizar un análisis comparativo de las áreas de conocimiento orientadas a la formación docente en los planes de estudio de una muestra de licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla.

3. Identificar si los empleadores valoran más el dominio del idioma y las certificaciones que la formación pedagógica formal.

1.6 Importancia, justificación y alcance del estudio

Las habilidades de un docente que enseña una lengua extranjera deben ser integrales, ya que este no solo debe tener el dominio del idioma que enseña, debe contar con el conocimiento fonético y fonológico, semántico, pragmático y un amplio bagaje cultural de una lengua que no es la suya. Aunado a esto, debe tener una formación sólida en docencia que le aporte las herramientas necesarias para no solo enseñar inglés sino para enseñar a sus alumnos a desenvolverse en otras ámbitos o regiones del mundo, para ser capaces de intercambiar ideas, conocimientos y más adelante ser competentes y competitivos en sus áreas laborales.

La situación actual del aprendizaje y enseñanza del inglés en México tiene varias aristas que aguardan y merecen reflexión, investigación y sobre todo acciones que lleven a mejorar la calidad de la educación. Si bien existen muchos temas pendientes por resolver para llegar a propuestas que mejoren el proceso de enseñanza del inglés y a la formación de los docentes, este estudio tiene como objetivo principal realizar un análisis comparativo de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla. Esto a su vez permite conocer las áreas de conocimiento de una muestra significativa de los planes de estudio de las licenciaturas en Puebla vinculadas a la enseñanza del inglés.

Puebla es un estado conocido por su oferta académica y según los datos del Anuario Estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024), Puebla es el estado con la mayor cantidad de planes de estudio asociados al aprendizaje y enseñanza del inglés en México, lo cual hace relevante esta investigación ya que aporta una caracterización del estado actual de los planes de estudio de este estado. Esto se hizo a través de la revisión de datos de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 que ayudaron a conformar un mapeo que permite dar a conocer más sobre datos de ubicación, estadística, el desarrollo de los planes de estudio al paso del tiempo y la cantidad de población que atienden estos planes de estudio en Puebla.

Además, esta investigación incluyó una revisión de las áreas de conocimiento de una muestra de 6 planes de estudio, seleccionados entre los 42 programas de licenciatura vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla. La muestra se definió considerando criterios como: mayor

matrícula registrada diversidad de orientaciones formativas, vinculación o no con la ANUIES, y acreditaciones institucionales. Este análisis permitió identificar tendencias curriculares, áreas de conocimiento con mayor fortaleza y aquellas que presentan debilidades, ofreciendo un panorama del estado actual de los campos formativos y del perfil profesional que se está construyendo en estos programas.

A partir de esta revisión, fue posible establecer cuántas de estas 6 licenciaturas incluyen un enfoque explícito en formación docente, así como analizar si las áreas de conocimiento se vinculan de manera coherente con el perfil de egreso declarado. Esta información contribuye a caracterizar las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla, realizar un mapeo territorial de su oferta y vincularla con las regiones socioeconómicas donde se imparten.

El estudio no sólo revela los aprendizajes esperados en los egresados; muchos de los cuales se desempeñan como docentes de inglés; sino que también identifica carencias formativas y áreas de oportunidad que podrían orientar el fortalecimiento y la mejora de los planes de estudio. Cabe señalar que para este proyecto, se consideraron únicamente las licenciaturas ofertadas en el ciclo escolar 20232024 con denominaciones como licenciatura en idiomas, lenguas extranjeras, lenguas modernas, entre otras. No se incluyeron las escuelas normales dado que sus programas están orientados a niveles escolares específicos y responden a Marcos normativos distintos.

Capítulo II. Marco normativo y contextual

2.1 Marco internacional

Es significativo abordar las políticas educativas internacionales que resaltan la relevancia de la inclusión de un segundo idioma en los diferentes niveles de educación y en especial en nivel superior. De acuerdo con estadísticas de 2023, hay más de 1.400 millones de personas que hablan inglés, es decir que es el idioma más hablado en el mundo, ya sea como idioma oficial, lengua materna o segunda lengua (Statista Research Department, 2023). El manejo de una segunda lengua, como lo es el inglés, es de suma importancia en el proceso de internacionalización puesto que apoya la colaboración intelectual y científica entre países.

Algunos organismos internacionales han buscado generar propuestas y recomendaciones para contribuir a mejorar las condiciones educativas a nivel mundial. Un ejemplo de ello es la UNESCO que, en 1998 en su sede en París, realizó la primera Conferencia Mundial de Educación Superior titulada *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, en la cual los estados miembros de este organismo discutieron sobre temas que permean en el desarrollo de este tipo de educación, entre los que destacan la universalidad de la educación específicamente referentes a la pertinencia, la calidad, la administración y financiación y la cooperación. Desde esta primera conferencia ya se hablaba de la internacionalización como un eje importante para la educación y la investigación (UNESCO, 1998).

La internacionalización debe apoyar la enseñanza de las lenguas, dado que ambas responden a las necesidades de la globalización. Sin embargo, su implementación real en las aulas mexicanas enfrenta barreras lingüísticas tecnológicas y pedagógicas que no siempre se abordan desde las políticas educativas. No se puede eludir que para que haya un intercambio de saberes, movilidad e interacción ente alumnos, debe haber un buen manejo de una lengua que sea el enlace entre personas e instituciones y que permita la correcta comunicación entre ellas. Derivado de lo anterior, un año más tarde a la primera Conferencia Mundial de Educación Superior en 1999 la UNESCO llevó a cabo la Conferencia General número 30 donde fija la atención en:

la enseñanza multilingüe para promover la diversidad lingüística y la enseñanza multilingüe en todos los niveles de enseñanza (...) apoyar el ejercicio de los derechos lingüísticos como parte integrante de los derechos humanos, y fomentar la protección y la valoración del patrimonio lingüístico mundial (UNESCO, 2000, p. 88).

Si bien no destaca alguna lengua en particular, deja ver la importancia de las lenguas como forma de preservar la cultura y herramienta fundamental para la comunicación. Posteriormente, en 2009 la UNESCO en su informe mundial sobre *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural* nos dice que:

El plurilingüismo se practica en las escuelas de muchos países donde los objetivos nacionales de educación han hecho de la cohesión social una de las máximas prioridades de la inversión pública en el sistema educativo. Las políticas lingüísticas en apoyo del plurilingüismo, la enseñanza de lenguas y las lenguas en peligro de desaparición son indispensables para perennizar la diversidad cultural (UNESCO,2009, p.14).

En el seminario web "Fomentar el multilingüismo para la inclusión en la educación y la sociedad," realizado en 2021 durante el Día Internacional de la Lengua Materna, se enfatizó la importancia del multilingüismo para promover la inclusión tanto en la educación como en la sociedad. Durante el evento, se presentaron varias políticas lingüísticas inclusivas dirigidas al sector educativo y se destacó la necesidad de desarrollar nuevos materiales de formación para docentes, además de plataformas digitales adaptadas para mejorar la calidad de la enseñanza (UNESCO, 2021). En 2022 se desarrolló la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC), llamada *Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible*, como resultado generó tres productos clave:

la producción y difusión de conocimientos, innovaciones y buenas prácticas; la orientación a los Estados Miembros de la UNESCO y el desarrollo de capacidades de las partes interesadas en la educación superior para fortalecer su voluntad política y el desarrollo de políticas y programas; la revitalización de una coalición internacional dentro de la comunidad de la educación superior para lograr los objetivos de la Agenda 2030 y más allá (UNESCO, 2022, p. 6).

Con lo anterior la WHEC deja en claro que no se puede perder de vista el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) de la Agenda 2030. Uno de ellos es el ODS 4 que se refiere específicamente a la educación. El establecimiento de políticas lingüísticas tanto en la UNESCO como en los diferentes sistemas de gobierno de cada país, así como de sus diversas instituciones se convertirá en una herramienta básica y necesaria para el progreso educativo, económico, turístico y mercantil mundial.

2.1.1 Políticas lingüísticas internacionales y enseñanza de lenguas extranjeras

Para abordar las políticas lingüísticas internacionales que apoyan las políticas educativas en la enseñanza del inglés, es esencial distinguir entre el concepto de políticas lingüísticas y el de planeación lingüística. Aunque a menudo se confunden, estos términos tienen funciones y objetivos diferentes.

Según Toledo-Sarracino, et al. (2020), la política lingüística es un proceso en el cual los principales actores y especialistas en estas disciplinas deciden sobre las acciones y ejecuciones de prácticas lingüísticas, llevadas a cabo de manera explícita o implícita mediante acciones educativas en diversas instituciones. Este proceso se realiza a través de la planificación lingüística, que involucra la participación de las universidades. Es conveniente mencionar que este análisis no aborda las políticas lingüísticas de índole nacional, que se refieren a las decisiones y acciones relacionadas con las diversas lenguas nacionales que forman parte de la cultura nacional. En cambio, se centra en las políticas lingüísticas educativas en universidades de algunos países, específicamente enfocadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular el inglés.

Los países y sus gobiernos deben determinar en algún momento qué lengua extranjera es conveniente enseñar en las aulas. Factores como la economía, el comercio y el turismo influyen en la decisión de incluir un idioma en la planificación lingüística educativa. Como consecuencia, la globalización ha establecido al inglés como lengua franca debido a su uso en los mercados nacionales (Chan, 2016).

Fábrega, et al. (2021), señala que en Argentina se volvió obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera; sin embargo, no se señala alguna lengua en particular. A pesar de ello, según algunos datos de Buenos Aires, el 90% de las escuelas públicas enseñan inglés. Cabe destacar que de acuerdo con el examen internacional EF- EPI Argentina ocupa el lugar número 28 con un dominio alto del conocimiento de idioma inglés (EF, 2024).

En Canadá y Estados Unidos las políticas lingüísticas en las universidades tienen como función apoyar a los alumnos extranjeros ya que, tanto Canadá, como Estados Unidos, son países que reciben muchos más alumnos de los que envían de intercambio. En el caso de Estados Unidos los alumnos que decidan estudiar algún posgrado deberán cumplir con una evaluación en el sistema internacional de evaluación de lenguas llamado International English Language Testing System (IELTS) y como requisito indispensable deberán contar con 6.0 puntos o 550 en otra prueba estandarizada de inglés llamada Test of English as a Foreign Language (TOEFL). En el caso de

sus egresados, no hay una política que establezca que sus alumnos deban acreditar el uso de una lengua extranjera, aunque si tienen materias opcionales impartidas en nivel básico y nivel medio superior (Toledo-Sarracino, et al., 2023).

2.2 Marco nacional

La compleja situación que atraviesa la enseñanza y el aprendizaje del inglés en todos los niveles educativos en México ha motivado esta investigación a centrar su atención en la revisión de los planes de estudio de las licenciaturas orientadas a la formación en dicho idioma. Por lo tanto, este apartado incluye, en una primera parte, el contexto histórico de la enseñanza del inglés en México y los programas de enseñanza nacionales que se han implementado en todos sus niveles educativos. En una segunda parte, se da a conocer lo que se ha establecido sobre los planes de estudio tanto en el Programa Nacional de Educación Superior como en la Ley General de Educación de México.

2.2.1 Políticas educativas nacionales y contexto histórico de los planes de estudio para la enseñanza del inglés en México

Las políticas educativas nacionales, van de la mano con los acuerdos internacionales que se han establecido entre países, su fin es lograr las metas establecidas para alcanzar una mejor calidad educativa. Para que México logre estos acuerdos, deberá combatir el rezago educativo, implementar programas y estrategias para mejorar su calidad educativa, integrar planes y programas de estudio innovadores que aporten herramientas para la competitividad de los alumnos de educación superior y deberá ampliar su cobertura nacional.

Para ello, México se apoya en la Ley General de Educación que garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023; Secretaría de Educación Pública, 2023). Toda ley referente a la educación está estrechamente ligada a este Artículo constitucional, como es el caso de la Ley General de Educación Superior, de la cual se han tomado los artículos 2 y 33 referentes a la facultad y responsabilidad que tienen las universidades sobre determinar, mejorar y actualizar sus planes y programas de estudio:

Artículo 2. Las universidades e instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía contarán con todas las facultades y garantías institucionales (...) y se regirán por sus respectivas leyes orgánicas, la normatividad que deriva de éstas y, en lo que resulte compatible, por las disposiciones de la presente Ley. Los procesos legislativos relacionados con sus leyes orgánicas, en todo momento, respetarán de manera irrestricta las facultades (...) por lo que no podrán menoscabar la facultad y responsabilidad de las universidades e instituciones de educación superior autónomas por ley de (...) determinar sus planes y programas; (...) (Diario Oficial de la Federación, 2021, 20 de abril, p.2)

Artículo 33. En su fracción IV. Fomentar la creación de colectivos académicos e impulsar acciones para la mejora continua de los planes y programas, así como de las funciones académicas en los programas de formación y extensión; V. Promover la libertad académica y la actualización periódica de planes y programas (...) (Diario Oficial de la Federación, 2021, 20 de abril, p.19)

Esta autonomía curricular y académica que permite que las universidades diseñen propuestas formativas pertinentes, contextualizadas y alineadas con sus propios proyectos educativos, promueve que exista una libertad académica y actualización periódica de los planes y programas de estudio. De esta manera se reconoce la importancia de la mejora continua y la revisión de los planes de estudio para mejorar la calidad educativa.

Ahora bien, el artículo 39 establece que estos planes y programas deben de tener un estricto apego a lo que se ha establecido en los diferentes programas educativos:

Artículo 39. Se promoverá que el establecimiento y extensión de las instituciones de educación superior o la creación de programas educativos, tomen en cuenta el Programa Sectorial de Educación, los Programas Nacional y Estatales de Educación Superior, así como los planes de las instituciones de educación superior y las demandas de la sociedad en la materia, bajo criterios de pertinencia, excelencia, equidad, inclusión, interculturalidad y cuidado del medio ambiente, además del entorno mundial y las necesidades nacionales, regionales, estatales y locales (Diario Oficial de la Federación, 2021, 20 de abril, p. 22).

Asimismo, se subraya que estos planes y programas deben cumplir con las demandas y necesidades de la sociedad, no solo en el ámbito nacional sino en el mundial. Por lo que los planes de estudio deben entre otras cosas, ser pertinentes y buscar la excelencia. Los planes y programas de estudio no deben limitarse a lo que han establecido los programas nacionales e internacionales,

también deben permitir el intercambio de saberes, la movilidad de los estudiantes y la internacionalización educativa, de esta manera la Ley General de Educación Superior también estipula lo siguiente:

Artículo 8. XXIII. La internacionalización solidaria de la educación superior, entendida como la cooperación y el apoyo educativo, con pleno respeto a la soberanía de cada país, a fin de establecer procesos multilaterales de formación, vinculación, intercambio, movilidad e investigación, a partir de una perspectiva diversa y global; (Diario Oficial de la Federación, 2021, 20 de abril, p.7).

Artículo 10. XIII. El impulso de la excelencia educativa, la innovación permanente, la interculturalidad y la internacionalización solidaria en la formación profesional y en las actividades de generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento (Diario Oficial de la Federación, 2021, 20 de abril, p. 9).

Artículo 48. XXI. Promover la internacionalización del Sistema Nacional de Educación Superior y de los Sistemas Locales, a través de convenios de movilidad y de otras formas de cooperación académica; (Diario Oficial de la Federación, 2021, 20 de abril, p.28).

Como se observa en estos artículos, existe una fuerte intención por impulsar y promover la internacionalización educativa debido a que esta es una estrategia para lograr la globalización del conocimiento; sin embargo, para que esto se lleve a cabo las instituciones de educación superior no solo deberán contar con planes de estudio actualizados e innovadores, estos deberán prepara a los alumnos con conocimientos y herramientas que les permitan, no solo desenvolverse en otras regiones del mundo, sino que deben expresar con claridad sus conocimientos y entender aquello que han de adquirir a lo largo de su estancia en otras instituciones.

Una de las herramientas que el alumno debe desarrollar es el manejo de una o más lenguas extranjeras, es por esto por lo que también se establece la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Ley General De Educación Superior en el “Artículo 37. Las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, en ejercicio de sus atribuciones, promoverán las siguientes acciones de manera coordinada: VIII. La enseñanza de las lenguas indígenas de nuestro país y de las lenguas extranjeras” (Diario Oficial de la Federación, 2021, 20 de abril, p.21).

Debido a que el idioma inglés ha logrado colocarse como lengua global, es una de las lenguas mayormente aprendidas en las instituciones de educación superior del mundo. A pesar de esto y de que es una asignatura obligatoria en las licenciaturas de la diversa oferta académica de

las IES, en México, las leyes actuales y planes de desarrollo educativo hacen poca mención sobre su aprendizaje y no existen lineamientos legislados sobre su enseñanza o evaluación.

2.2.1.1 Enseñanza del inglés en nivel básico.

La preocupación por la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en nuestro país no es reciente. Se identifica que, para México, la enseñanza del inglés tiene un recorrido de casi 100 años desde su implementación en el nivel secundaria. Para abordar la enseñanza del inglés en las IES se da un contexto histórico breve del desarrollo del plan de inglés nacional, por lo cual “en México, la enseñanza del inglés en secundaria es obligatoria desde 1926” (SEP, 2015, p. 5). Posteriormente, hubo un periodo muy largo donde su enseñanza solo permaneció en nivel secundaria y en algunos años fue inestable.

En contraste, en el nivel educativo de primaria, Reyes, et al. (2011), mencionan que desde 1992 ya existían cinco estados que por propia iniciativa llevaban un Programa Estatal de Inglés (PEI) siendo el estado de Morelos el pionero de estos programas. Más adelante, en el año 2009 la Secretaría de Educación Pública inicio el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Su intención fue vincular el aprendizaje del inglés de todo el nivel básico. Esta iniciativa se implementó inicialmente como una prueba piloto en varios estados de México, abarcando desde el tercer año de preescolar hasta el sexto grado de primaria (Diario Oficial de la Federación, 2025, 07 de febrero). Por su parte, Reyes, et al. (2011), mencionan que el PNIEB se encargó de diseñar planes y programas educativos para los grados de preescolar a primaria y ajustó el currículo para los tres grados de secundaria.

Posteriormente, en el 2016 el Programa Nacional de Inglés (PRONI) se incluyó en el Presupuesto de Egresos de la Federación. Este programa que tuvo sus inicios como programa piloto en el 2009, tiene como finalidad fortalecer el aprendizaje del idioma inglés entre estudiantes que cursan desde tercer grado de educación preescolar hasta tercero de secundaria. Esta iniciativa busca sentar las bases para que los educandos desarrollen habilidades comunicativas en dicha lengua, lo cual contribuye a su acercamiento intercultural, promueve la movilidad social y amplía sus posibilidades de acceder a empleos mejor remunerados, así como a información y conocimiento globalizados (Diario Oficial de la Federación, 2025, 07 de febrero).

Asimismo, el PRONI aspira a que los estudiantes logren expresarse con claridad y naturalidad en inglés, argumenten con solidez, y hagan uso efectivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para buscar, analizar e interpretar datos. El dominio del idioma se concibe como una herramienta estratégica para fomentar el diálogo y la interacción con comunidades educativas de diversas culturas alrededor del mundo (Diario Oficial de la Federación, 2025, 07 de febrero).

A lo largo de los años en los que ha permanecido vigente, el PRONI ha mantenido su enfoque en la formación integral del estudiante, incorporando el uso de tecnologías digitales y la posibilidad de certificación internacional. Al 2025 el programa se articula con las fases del programa sintético 2022, lo que representa un esfuerzo por integrar el inglés como parte estructural del currículo nacional, más allá de una asignatura complementaria; sin embargo, uno de los cambios más significativos ha sido la redefinición del nivel de dominio esperado al finalizar la secundaria, mientras que en el 2022 se aspiraba a que los estudiantes alcanzaran el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), lo que implicaba una competencia comunicativa intermedia, el último acuerdo al 2025 ajusta esta meta al nivel A2 que es más un nivel más básico y funcional (Diario Oficial de la Federación, 2022, 30 de diciembre; Diario Oficial de la Federación, 2025, 7 de febrero).

Hasta el momento, no existe evidencia de una evaluación nacional estandarizada y periódica que permita conocer los resultados o avances que ha habido por parte del PRONI en el aprendizaje del inglés en nivel básico. Esto limita la capacidad de medir avances reales del PRONI y de ajustar políticas públicas con base en evidencia. Se espera que haya una continuidad en este programa, ya que muchos esfuerzos educativos no alcanzan a consolidarse ni a ser evaluados, debido a los cambios sexenales que suelen acompañar la llegada de nuevas administraciones gubernamentales.

Existen algunos datos de evaluaciones independientes que se han realizado, para conocer el nivel de inglés de mexicanos de diversas edades y niveles escolares. Un estudio llamado *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*, que se llevó a cabo en 2015, reveló que la mayoría de los egresados de secundaria no alcanzan el nivel mínimo esperado en inglés, a pesar de haber aprobado la asignatura. Dicho examen fue Aplicado a casi 5000 estudiantes en 11 ciudades y llevó por nombre, Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés (EUCIS). Sus resultados revelaron que el 97% de alumnos reprobó, ya que en ese entonces se esperaba que los alumnos alcanzaran un

nivel B1, de ellos, el 79% presentó un nivel A0 lo que indica desconocimiento total del idioma, sólo el 6% logró el nivel A2 evidenciando una brecha significativa entre la evaluación institucional y el dominio real del inglés así como deficiencias en la formación docente y el acompañamiento pedagógico (Mexicanos Primero, 2015).

Otra evaluación realizada por El colegio de México en 2017-2018 y que estaba orientada a la revisión del PRONI, más no de los aprendizajes esperados, concluyó que se cumplieron las metas de cobertura y certificación, beneficiando a más de 34 mil escuelas y certificando a 5 mil estudiantes. Por ello, el programa obtuvo una calificación de 3.15/4 destacando su pertinencia aunque se identificaron áreas de mejora en formación docente gestión presupuestal y seguimiento al aprendizaje (El Colegio de México, 2018). Según los resultados, a pesar de que el programa presenta fortalezas en su diseño y pertinencia, enfrenta desafíos en la homogeneización de implementación entre entidades federativas y más importante, no existe una evaluación del nivel de dominio del inglés que han logrado los alumnos.

2.2.1.2 Enseñanza del inglés en nivel medio superior.

Con respecto a la enseñanza del inglés en nivel medio superior, en 1868, la Escuela Nacional Preparatoria comenzó a ofrecer asignaturas de lenguas extranjeras en su plan de estudios privilegiando el aprendizaje del francés sobre el idioma inglés; después, se fue incorporando la enseñanza del inglés en los tres años de preparatoria (Ramírez Romero, 2006). No hay muchos datos sobre el progreso o evolución de la enseñanza del inglés a nivel medio superior en México, sin embargo, se sabe que no ha habido una buena articulación o continuidad en la enseñanza del inglés y los niveles de dominio esperados entre el nivel básico y el nivel medio superior.

Por lo que en el 2008 se incorpora el inglés como parte del Marco Curricular Común de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (Hernández Aguilar, 2024). En apoyo al personal docente para fortalecer sus prácticas pedagógicas y con la finalidad de que haya articulación entre las instituciones de bachillerato, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró un documento titulado *Orientaciones para la Enseñanza de Inglés en el Bachillerato General*, que a su vez tiene el objetivo de proporcionar a los estudiantes las herramientas esenciales para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales (SEP, 2023).

Con la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en 2019 la SEP en conjunto con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) han lanzado

las orientaciones pedagógicas dirigidas a la enseñanza del inglés donde establece que la enseñanza de esta lengua forma parte del recurso sociocognitivo Lengua y Comunicación, Lengua Extranjera Inglés que forma parte de los contenidos del currículum fundamental encontrados en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) (SEMS, 2022).

2.2.1.3 Enseñanza del inglés en nivel superior.

En lo que se refiere a la educación superior, el aprendizaje del idioma inglés sigue teniendo un lugar relevante para el desarrollo de los estudiantes. A pesar de que la nueva versión del Programa Nacional de Educación Superior (PRONES) 2025-2030 se encuentra en desarrollo, podemos encontrar que su última versión el PRONES 2023-2024, que se articula con el Plan Nacional de Desarrollo (PN) 2025-2030, reconoce la importancia del aprendizaje de idiomas, al mencionar en el objetivo prioritario 3 la necesidad que los estudiantes dominen al menos una lengua extranjera como parte de su formación integral (SEP, 2023). Esta meta además se articula con los principios del nuevo PND que promueve el desarrollo con bienestar, la innovación pública y la inclusión social, destacando el aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para la movilidad académica, la empleabilidad y la participación en espacios globales (Gobierno de México, 2025).

Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ha reconocido que el dominio del inglés representa una condición clave para la movilidad académica, la empleabilidad y la internacionalización de la educación superior en México. A través de diagnósticos nacionales, la ANUIES ha identificado brechas significativas en las competencias lingüísticas del estudiantado lo que ha motivado la creación de programas de formación docente, catálogos de buenas prácticas y propuestas metodológicas para el diseño curricular en la enseñanza del inglés (ANUIES, 2015; ANUIES, s.f.). Estas acciones buscan fortalecer el perfil de egreso de las IES y responder a los desafíos globales desde una perspectiva contextualizada y colaborativa.

En México, la enseñanza del inglés ha adquirido mayor relevancia con la implementación del PRONI en educación básica, desde preescolar hasta secundaria, como parte del campo formativo de lenguaje definido por La NEM. En nivel medio superior, se integra como recurso socio cognitivo dentro del componente de lengua y comunicación, y el nivel superior forma parte

del tronco común, lo que en la mayoría de las IES implica que sea una materia que se curse de forma obligatorio sin importar la licenciatura. En el PND 2025-2030 se vincula el aprendizaje del idioma con la inclusión la innovación y la participación global (Gobierno de México, 2025). Para lograr los objetivos planteados y la implementación efectiva de los planes y programas vigentes, se requiere contar con docentes especializados que cubran los grupos y las horas establecidas en cada institución. Esto subraya la necesidad de asegurar que quienes enseñan inglés cuenten con una preparación didáctica y pedagógica sólida.

2.3 Marco estatal

El estado de Puebla tiene una población de 6,583,278 habitantes de los cuales 3,423,163 son mujeres (52 %) son mujeres y 3,160,115 son hombres (48 %), lo que lo ubica en el quinto lugar poblacional a nivel nacional, según los datos reportados por el Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. La distribución por edad y sexo, nos indica que el grupo femenino más numeroso se encuentra en las edades de 15 a 19 años, con aproximadamente 301 mil mujeres, mientras que en el mismo rango de edad hay cerca de 302 mil hombres (INEGI, 2020).

La población económicamente activa (PEA) es de 3,016,552 y aporta el 3.2% al PIB que representa 710,095 millones de pesos. La población del Estado se distribuye en 217 municipios, con una superficie de 34,309.6 km², ocupando el 1.7% del territorio nacional. Tiene una densidad poblacional de 192 habitantes por km². Después de las regiones que integran el área metropolitana de la ciudad de Puebla con 2 millones 391 mil 218 habitantes, Tehuacán es la segunda región más poblada con 504 mil 950 personas, seguida de la región San Martín Texmelucan con 426 mil 143 habitantes. Las últimas tres regiones con menor población son Huehuetla con 85 mil 587 personas, la región de Tepexi de Rodríguez con una población de 82 mil 217 y por último Chiautla con 58 mil 417 habitantes (INEGI, 2020).

Puebla es el tercer Estado a nivel nacional con el mayor número de matrícula en nivel superior con 353,797 estudiantes, solo por debajo del Estado de México y la Ciudad de México, según lo reportado en el anuario estadístico de Educación Superior 2023 – 2024 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). De este total de matrícula, 186,042 pertenecen a Instituciones de Educación Superior de sostenimiento público y 167,755 al privado, es decir, el 52.58% de la matrícula lo absorben las IES públicas. Respecto a la

matrícula de nuevo ingreso en el ciclo escolar 2023-2024, se reportaron 98,785 estudiantes, de la cual 50,445 se inscribieron en IES públicas y 48,340 estudiantes en instituciones particulares. Del mismo modo, el número de egresados para el mismo ciclo, de las instituciones públicas se reportaron 66,523 de los cuales 30,520 son de IES públicas y 36,003 particulares (ANUIES, 2024).

Para esta investigación nos enfocamos en la matrícula de nivel licenciatura sin considerar a las escuelas normales, que corresponde a 290,588 estudiantes. Para el ciclo 2023-2024 ingresaron 75,521 estudiantes a Instituciones de Educación Superior, de los cuales el 49.5% se inscribieron en IES particulares mientras que el 50.5% pertenecen a escuelas públicas. No obstante, estos porcentajes no se mantienen para la matrícula total la cual corresponde a 157,375 estudiantes en IES públicas y 133,213 en privadas. Se puede observar que en las IES en el Estado de Puebla la matrícula de IES públicas supera la de las privadas (ANUIES, 2024).

Con estos datos, tenemos un panorama general y la situación de absorción de matrícula en el Estado. En Puebla las IES buscan diversificar su oferta educativa con la finalidad de lograr mayores porcentajes de cobertura. Para lograrlo, deben alinearse a las políticas educativas nacionales para orientar el diseño curricular de sus planes de estudio tomando como base las que se establecen también a nivel estatal. Uno de estos documentos es el Plan Estatal de Desarrollo (PED) 2024-2030, que es el eje rector del gobierno estatal vigente, el cual establece las principales líneas de la política pública de desarrollo de la entidad poblana. cinco ejes estratégicos y un transversal conforman este Plan Estatal de Desarrollo:

1. Eje 1: Humanismo con Bienestar.
2. Eje 2: Prosperidad y Estabilidad Económica.
3. Eje 3: Estado de Derecho, Seguridad y Justicia.
4. Eje 4: Desarrollo Urbano y Crecimiento Sostenible.
5. Eje 5: Gobierno Transformador y de Resultados.
6. Eje Transversal: Por Amor a Puebla (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p.9)

Dentro de sus 6 ejes de gobierno lo referente a la educación se encuentra en el eje 1 Humanismo con Bienestar donde establece que su objetivo es “Impulsar la educación bajo un enfoque de interculturalidad crítica con equidad, inclusión y perspectiva humanista” (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p. 31). De las estrategias descritas, las siguientes junto con sus líneas de acción, son las que mejor se vinculan con esta investigación:

Estrategia

1.3.1.1 Reforzamiento del Sistema Educativo Estatal hacia la innovación científica y tecnológica. (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p.20)

líneas de Acción

1.3.1.1.2 Ampliar la cobertura educativa a través de proyectos estratégicos. (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p.21)

1.3.1.1.3 Mejorar el sistema de formación continua a través de una visión humanista, científica y tecnológica con base en criterios específicos, pertinentes y contextualizados. (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p.21)

Estrategia

1.3.1.2 Fortalecimiento del modelo de educación integral. (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p.21)

Líneas de acción

1.3.1.2.1 Crear instrumentos estatales de evaluación educativa. (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p.21)

Estrategia

1.3.1.3 Establecimiento de proyectos de atención a las necesidades educativas de cada región. (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p.21)

Líneas de acción

1.3.1.3.1 Instaurar la unidad de investigación educativa que permita obtener información contextualizada de cada una de las regiones del estado de Puebla. (Gobierno del Estado de Puebla, 2025, p.21)

Estas estrategias reflejan una visión educativa que reconoce la necesidad de ampliar la cobertura y fortalecer la formación docente desde una perspectiva contextualizada, científica y humanista. El énfasis en proyectos estratégicos para diversificar la oferta educativa y mejorar la formación continua sugiere una apuesta por modelos flexibles que respondan a las particularidades regionales, lo cual implica una revisión crítica de los planes de estudio existentes. Asimismo, la creación de instrumentos estatales de evaluación y la instauración de una unidad de investigación educativa orientada al análisis territorial evidencian un interés por generar conocimiento situado que permita tomar decisiones informadas sobre la pertinencia curricular y la equidad en el acceso a la educación.

En conjunto, estas líneas de acción configuran un marco normativo que no sólo impulsa la innovación y la calidad educativa, sino que también reconoce la diversidad sociocultural del estado como un componente esencial en el diseño y evaluación de programas formativos. La articulación entre cobertura, formación docente, evaluación y diagnóstico regional plantea condiciones propicias para analizar cómo se estructuran las trayectorias educativas en las instituciones de educación superior.

Así mismo, la Ley de Educación del Estado de Puebla hace referencia a la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera y la formación integral de los alumnos y docentes (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025). A continuación, se enlistan aquellos artículos que hacen referencia a las variables que forman parte de esta investigación:

Artículo 4.- En el Estado, toda la población tiene los mismos derechos y oportunidades de acceso a la educación (...) así como prestar y atender la educación (...) formación de docentes y de educación básica. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 6)

Artículo 14 fracción VIII.- Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para docentes de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Autoridad Educativa Federal determine. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 10)

Artículo 19.- La Autoridad Educativa Estatal, conformará el Sistema Estatal de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Docentes. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 12)

Estos artículos permiten fundamentar jurídicamente la necesidad de fortalecer la formación docente en lenguas extranjeras, al reconocerla como parte de las obligaciones de la autoridad educativa estatal y como componente esencial de la educación básica. Su redacción no sólo legitima la creación de programas específicos de profesionalización, sino que también abre la posibilidad de articular esfuerzos entre instancias federales y estatales como el PRONI y el PRONES, para garantizar procesos formativos pertinentes, continuos y contextualizados. Estos lineamientos respaldan la exigencia de contar con docentes especializados en inglés que responden a los retos curriculares actuales desde una perspectiva de inclusión equidad y mejora institucional. Los artículos anteriores hacen referencia a los lineamientos generales de los distintos niveles de educación; sin embargo, en los procesos educativos de la sección VI de La Educación Superior se hace referencia específicamente a lo competente a las instituciones de educación superior donde

de igual manera se hace énfasis en una formación integral de los alumnos y docentes. A continuación se mencionan los artículos correspondientes:

ARTÍCULO 60.- La educación superior tiene como objeto el continuar con el proceso de formación integral iniciado en los niveles precedentes, mediante la preparación de profesionales e investigadores de la más alta calidad, auspiciando su permanente mejoramiento y actualización a fin de establecer una sólida infraestructura científica, humanística y tecnológica que contribuya al adecuado soporte para el desarrollo de la sociedad. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 20)

ARTÍCULO 61.-La educación para la formación y desarrollo de docentes es sector estratégico del Sistema Educativo Estatal; comprende la formación, capacitación, actualización y superación profesional de los docentes. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 20)

ARTÍCULO 62.- La Autoridad Educativa Estatal, promoverá la consolidación y desarrollo de instituciones de educación superior. La política estatal para este tipo educativo atenderá a su carácter estratégico, y a la producción y orientación de conocimientos que incidan en el desarrollo económico y cultural del Estado, con la formación de los profesionistas que demande la sociedad. La Autoridad Educativa Estatal, promoverá el establecimiento de un Sistema Estatal de Instituciones de Educación Superior, el cual tendrá como finalidad el intercambio académico, interdisciplinario y científico, alentará la investigación, la superación académica y la colaboración interinstitucional. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 20)

Los lineamientos establecidos para el nivel superior no sólo delimitan en funciones institucionales, sino que configuran un marco estratégico para la formación docente especializada. En este sentido, esta investigación se vincula directamente con los propósitos legales al proponer el fortalecimiento de los procesos formativos en lenguas extranjeras, particularmente inglés, como respuesta a las exigencias curriculares culturales y territoriales del contexto poblano. Estos artículos establecen que la preparación profesional debe de ser de alta calidad, con actualización permanente, lo que justifica la necesidad del fortalecimiento de la formación docente, de los programas de profesionalización en lenguas extranjeras y la revisión de los planes actuales.

Considerando lo anterior, La ley de Educación de Puebla en el capítulo III referente a los planes y programas de estudio, menciona lineamientos específicos con respecto a lo que constituye

un plan de estudios y la inclusión de contenidos que el estado puede hacer, si es que así lo requiere, por lo tanto, es conveniente mencionar los artículos correspondientes:

ARTÍCULO 76.- La Autoridad Educativa Estatal, tendrá la facultad de determinar los planes y programas de estudio distintos de los señalados en el artículo 74 de esta Ley, sin perjuicio, en su caso, de la concurrencia de la Autoridad Educativa Federal. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 22)

La elaboración de planes de estudio debe considerar criterios pedagógicos, lingüísticos, culturales y sociales que respondan a las necesidades reales del proceso educativo. Esta perspectiva permite integrar contenidos pertinentes para la formación docente en lenguas extranjeras asegurando que los propósitos formativos la secuencia de contenidos y los perfiles de egreso estén alineados con las demandas del contexto y la calidad educativa. En Puebla. Así mismo el siguiente artículo dice que:

ARTÍCULO 77.- Los contenidos de la educación a que se refiere el artículo que antecede, serán definidos en los correspondientes planes y programas de estudio. En la elaboración y evaluación de los planes y programas de estudio antes citados, se tomarán en cuenta las proyecciones del proceso educativo, los requerimientos del educando y los criterios lógicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos, culturales, sociales y de salud, inherentes o incidentes al proceso educativo. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 22)

De esta manera, los planes de estudio deben responder a necesidades reales del contexto, tanto en términos de perfiles docentes como de los retos lingüísticos y pedagógicos que enfrentan los estudiantes Además, al incluir la evaluación como parte del diseño curricular, se abre una oportunidad a la revisión de los planes y programas existentes. Adicionalmente, da lineamientos más explícitos sobre las partes que conforman los planes de estudio que son:

- a). - Los propósitos de formación integral del educando y, en todos los casos, la adquisición, dominio y aplicación práctica de métodos, lenguajes y valores dentro de los cuales deben ser prioritarios la convivencia humana, la integridad de la familia, la preservación y conservación del medio ambiente, la identidad nacional y la conciencia de la solidaridad nacional internacional para alcanzar el bien común;
- b). - Las estructuras requeridas para organizar los contenidos, según criterios de integración, secuencia y continuidad;

- c). - Los parámetros y procedimientos de evaluación y acreditación de conocimientos para cada nivel educativo;
- d). - Los perfiles de ingreso, promoción gradual y egreso de los educandos;
- e). - Los valores nacionales que determinen los modos de ser y actuar de las personas en los diversos ámbitos para la armónica convivencia; y
- f). - Los parámetros y procedimientos de evaluación del propio plan de estudios para su constante superación. (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025, p. 22)

Esta amplitud de criterios respalda la propuesta de revisar los planes de estudio desde una mirada crítica. Ya que además de permitir corroborar que todos los elementos de un plan de estudios se encuentren incluidos y descritos para evaluar su estructura formal, también amplía la evaluación a un análisis de su congruencia, pertinencia y capacidad de respuesta ante las demandas formativas de los docentes.

Es así que, tanto en el Plan Estatal de Desarrollo 2024-2030 (Gobierno del Estado de Puebla, 2025), como y la Ley de Educación del Estado de Puebla (Honorable Congreso del Estado de Puebla, 2025) hacen hincapié en las metas de una formación integral de alumnos y docentes que a la vez les permita la movilidad y el intercambio educativo apoyado en planes de estudio adecuados que permitan integrar los contenidos necesarios para una educación de calidad.

En cuanto al Programa Sectorial de Educación (PSE) 2019-2024, tiene como visión que Puebla sea un estado “que garantice el derecho a la educación de la niñez y juventud, al colocarlos en el centro de sus decisiones, con el fin de formar ciudadanía para la transformación”(Gobierno de Puebla, 2020, p. 6). Es así que el primer objetivo es “Generar las condiciones educativas que permitan mejorar el bienestar integral de las personas” (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 34). Para lograr este objetivo, el PSE establece siete estrategias generales, con sus respectivas líneas de acción y tres estrategias transversales específicas. A continuación, se enlistan las estrategias:

1. Incrementar el acceso a la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y población adulta en todos los niveles educativos (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 37).
2. Impulsar la formación integral de los estudiantes del sistema educativo que permita la movilidad social y crecimiento económico en el estado (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 37).

3. Promover la cultura física, el deporte y el deporte adaptado como elementos de esparcimiento y desarrollo de capacidades para contribuir al bienestar individual y social (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 38).
4. Incentivar la participación social mediante la corresponsabilidad de los diferentes sectores de la sociedad (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 38).
5. Promover la formación de ciudadanas y ciudadanos éticos con humanismo cívico y reflexivo en favor de la construcción de comunidades justas (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 38).
6. Establecer esquemas de coordinación entre los sectores público, académico, privado y social para garantizar la pertinencia del capital humano con las necesidades económicas regionales (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 39).
7. Incorporar la investigación como elemento fundamental en la educación y el desarrollo regional (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 39).

De estas estrategias, encontramos que la 1 y 6 cuentan con líneas de acción que sirven de sustento para esta investigación. Las líneas de acción que apoyan la estrategia uno referente al fortalecimiento de la calidad educativa en todos los niveles y que se vinculan con esta investigación son:

Línea de acción 1.1 “Revisar y actualizar los planes y programas de estudio de educación básica medio superior y superior para garantizar su pertinencia y calidad.” (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 22)

Línea de acción 1.2 “Desarrollar estrategias de formación y profesionalización a docentes personal directivo y administrativo.” (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 22)

Línea de acción 1.3 “Consolidar un sistema de calidad para la formación de Maestras y maestros conforme a las necesidades estatales.” (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 22)

Estas acciones respaldan la propuesta de llevar a cabo un análisis curricular ya que promueven una revisión crítica y contextualizada de los planes de estudio al igual que refuerzan la necesidad de evaluar el perfil docente y revisar su preparación metodológica; de esta manera, permite argumentar la importancia de alinear la formación docente con los retos locales y globales.

La estrategia número 6 referente a establecer esquemas de coordinación entre sectores tiene la línea de acción 6.3 que se refiere a “Establecer vínculos con instituciones internacionales para

la movilidad de los alumnos y maestros” (Gobierno del Estado de Puebla, 2020, p. 26). Si bien no menciona el aprendizaje de idiomas extranjeros como parte de sus acciones, sí justifica que exista una enseñanza de idiomas, al ser los idiomas las herramientas clave para la comunicación una vez que se lleva a cabo la movilidad académica y profesional, y siendo el inglés un idioma global, lo ideal es que los alumnos aprendan este idioma que es usado como lengua franca en múltiples países.

De esta manera se puede observar que a nivel estatal hay una evidente alineación con el Plan Nacional de Desarrollo y sus perspectivas respecto al ámbito educativo, lo que busca generar que haya también, de alguna manera, un seguimiento de estas políticas al interior de las instituciones de educación superior del estado de Puebla tanto de carácter público como privado.

2.3.1 Contexto de la enseñanza del inglés en Puebla

En Puebla, así como en el resto del país la enseñanza del inglés inicio como materia obligatoria en nivel secundaria y en la escuela normal superior, con diversos cambios en su obligatoriedad, tiempo de clase y aparición en el plan de estudios. Paso por varias reformas hasta que, en la década de los noventa diversos estados, incluidos Puebla, implementaron programas piloto de la enseñanza de inglés en la sección primaria, estos dieron paso a los planes nacionales de la enseñanza de inglés hasta llegar al actual Programa Nacional de Inglés (PRONI) que se implementó por primera vez en el 2009 (Diario Oficial de la Federación, 7 de febrero, 2025).

La enseñanza del inglés en Puebla ha seguido una trayectoria marcada por la transformación institucional y las demandas académicas del entorno regional aunque en sus orígenes la educación en lenguas se centraba en el latín y el náhuatl, el inglés comenzó a adquirir relevancia en Puebla en el siglo XX sobre todo en áreas técnicas como la ingeniería donde la bibliografía estilizada requería dominio (Huerta Bortolotti, 2005).

Durante la década de 1940 se promovieron iniciativas para formalizar la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante la creación de institutos y departamentos especializados, lo que sentó las bases para ampliar la operativa y profesionalizar la formación en idiomas (Huerta Bortolotti, 2005). Este proceso culminó en 1981 con la propuesta de una licenciatura orientada a la enseñanza de lenguas extranjeras y qué más le la evolucionó hacia la Licencia en Lenguas Modernas con terminales en traducción en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Huerta Bortolotti, 2005).

A partir de los años 80, se consolidaron trayectorias formativas más estructuradas, incorporando enfoques pedagógicos flexibles como el autoaprendizaje y el uso de tecnologías educativas, lo que permitió diversificar los métodos de enseñanza y ampliar el acceso a distintos perfiles de estudiantes (Huerta Bortolotti, 2005). La creación de programas abiertos y de posgrado como la Licenciatura Abierta de la Enseñanza del Inglés en el 2000 y la Maestría en la Enseñanza del Inglés en el 2004 fortaleció la profesionalización docente y consolidó una oferta académica especializada en el estado (Huerta Bortolotti, 2005).

Con la implementación del PRONI en 2009 en educación básica, se ha ampliado la cobertura de la enseñanza del inglés en escuelas públicas y en general tanto en educación media superior como en nivel superior, por lo que se requiere de una mayor cantidad de docentes que impartan la materia de inglés. Puebla se ha consolidado como una entidad líder en la oferta académica para educación superior dentro de México. Al año 2024 Puebla contaba con 242 Instituciones de educación superior y de este total de IES, 32 cuentan con planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés, según los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024). Entre estas IES destacan las siguientes universidades:

1. Fundación Universidad De Las Américas, Puebla
2. Universidad De Oriente, A.C.
3. Universidad Popular Autónoma Del Estado De Puebla
4. Benemérita Universidad Autónoma De Puebla
5. Universidad del Valle de Puebla (ANUIES, 2024).

Estas instituciones destacan por ser IES asociadas a la ANUIES y por su interés en mantener la calidad de sus planes de estudios, al ser las únicas IES acreditadas por los CIEES o COAPEHUM (CIEES,2025; COAPEHUM, 2025; ANUIES, 2024). No obstante, podemos ver que surge una discrepancia ya que en su mayoría, tanto las IES como sus planes de estudio no se encuentran apegadas a los lineamientos de asociación o acreditación de las IES y sus planes de estudio, lo que implica una problemática que puede repercutir en la calidad educativa.

Capítulo III. Marco teórico

Este apartado tiene como objetivo sustentar la presente investigación con los conceptos, investigaciones y teorías que permitan definir y conocer la información más relevante que pueda respaldar adecuadamente el desarrollo de este estudio. En primera instancia, se aborda la enseñanza del inglés en el mundo, su importancia en un mundo globalizado y su papel como herramienta de comunicación. Consecutivamente se conceptualiza y describe la importancia de la formación docente y la relevancia del proceso de formación inicial. De la misma manera, se describen las habilidades que debe tener el docente en la actualidad y en particular aquel que se especializa en la enseñanza de una lengua extranjera y su perfil de acuerdo con los objetivos que establecen, tanto las organizaciones internacionales, como nacionales y, los retos a los que se enfrenta actualmente. Como último punto, se aborda el currículum formal y se definen las partes que integran un plan de estudios.

3.1 Inglés como lengua global

El idioma inglés se ha consolidado como una lengua de alcance global desempeñando un papel fundamental en la comunicación internacional los negocios la educación y la cultura. Autores como Crystal (2003), definen el inglés como lengua global, para ello debe cumplir con varios criterios. “[...] when it develops a special role that is recognized in every country” (Crystal, 2003, p. 3). En primera instancia este nombre se le otorga cuando ha desarrollado un papel especial que se reconoce en cada país. “A language has to be taken up by other countries around the world. They must decide to give it a special place within their communities, even though they may have few (or no) mother-tongue speakers” (Crystal, 2003, p.4). Para ello, el idioma debe ser acogido en otros países del mundo y deben de darle un lugar especial entre sus comunidades, aunque en ellas solo haya pocos o ningún hablante nativo del idioma.

Para que a una lengua se le otorgue este trato especial, en otros países, puede haber dos formas. “Language can be made the official language of a country, to be used as a medium of communication in such domains as government, the law courts, the media, and the educational system” (Crystal, 2003, p. 4). La primera forma por la cual se le puede otorgar este estatus de lengua oficial es, si es usado como un medio de comunicación en instancias de gobierno como: el tribunal de justicia, en los medios de comunicación y el sistema educativo. “[...] A language can

be made a priority in a country's foreign-language teaching, even though this language has no official status" (Crystal, 2003, p. 4). Secundariamente se le otorga este nombre, cuando se ha priorizado la enseñanza de este idioma extranjero a pesar de no tener un estatus oficial en el país donde se enseña.

A lo largo de la historia el latín, griego y otras lenguas fungieron el papel de lingua franca o lengua franca, término que se le atribuye a un idioma que en algún momento histórico ha sido fundamental para poderse comunicar, intercambiar información o conocimientos y es un idioma que toma un papel fundamental en la interacción general (Rojas y Hernández-Fernández, 2018). Si bien hay idiomas como el mandarín, francés y español que tienen gran importancia en diferentes regiones del mundo, hoy en día el inglés sigue siendo el idioma a través del cual se comunican las personas que no hablan la misma lengua pero que usan este idioma como herramienta común.

Ahora bien, no supone gran dificultad asociar que las lenguas francas hayan tomado un papel tan importante debido al poder que en su momento tuvieron los imperios hablantes de estas lenguas. De acuerdo con Crystal (2003), "A language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people especially their political and military power" (p. 9). Una lengua se vuelve lengua internacional por una razón principal: el poder de su gente, especialmente en el ámbito político y militar. En este sentido se conoce que Estados Unidos, el país con mayor cantidad de hablantes nativos de inglés es un país con gran influencia política global, ya que se conoce por su capacidad de negociación y liderazgo en organismos internacionales, esto le ha permitido influir en decisiones estratégicas a nivel mundial. Cuenta con gran poder militar ya que posee el presupuesto de defensa más grande del mundo y su tecnología es muy avanzada, tiene bases militares en diversos países que le permiten una capacidad de respuesta muy rápida en caso de algún conflicto.

Brown (2000), afirma que los hablantes de inglés han crecido tanto debido al predominio de Estados Unidos como potencia económica mundial. El idioma inglés se utiliza para mediar en negocios internacionales, intercambio de información y turismo y también es ampliamente conocido por su cultura popular. Por esta razón, el aprendizaje del idioma inglés ha tenido lugar en muchas partes del mundo. El aprendizaje del idioma inglés tiene una larga historia.

Ahora bien, surgen las preguntas de la influencia que tiene el idioma inglés comparado con otros idiomas y las razones para que una persona escoja aprender el idioma inglés por encima de otros idiomas. Chan (2016), desarrolla el Índice del Poder del Lenguaje, que consiste en una

metodología que evalúa a más de 120 lenguas y considera dimensiones o beneficios al usar determinada lengua, tales como: la geografía o la habilidad para viajar, economía o su habilidad para participar en la economía global, comunicación o la habilidad para utilizarse en diálogos internacionales, el conocimiento o los medios y su habilidad para consumir estos recursos y uso en actividades diplomáticas o relaciones internacionales. Con base en los resultados de este índice, el idioma inglés está ranqueado, en primer lugar, casi alcanzando la calificación de uno, siendo cero el idioma con menor poder y, uno, el idioma con más poder.

Por otro lado, se identifica que existe una correlación entre la educación de un país y su economía. Una vez que los alumnos entran en un sector laboral, el dominio del inglés representa mejores oportunidades de trabajo y de ingresos. En relación con el aprendizaje del inglés, Lee (2012) encontró que los países donde la población domina mejor este idioma tienden a experimentar un crecimiento económico más rápido. A nivel nacional, cuando un país cuenta con una población que tiene un buen nivel de inglés, es más atractivo para los inversionistas extranjeros, lo que contribuye a mejorar su economía. Sin duda esto tiene una gran influencia en el sistema educativo de un país. Es por esto por lo que el idioma inglés, se ha incorporado en el currículum de más de 138 países alrededor del mundo (Cha y Ham, 2011). En el caso de Latinoamérica países como México, Uruguay, Colombia y Costa Rica han implementado políticas educativas para la enseñanza del inglés (Mendoza González, 2015).

3.2 Formación docente

La educación entendida como un acto formal llevado a cabo por un profesional con conocimientos disciplinares específicos y guiado por un plan de estudios sustentado en un modelo educativo y en corrientes ideológicas que responden a las necesidades políticas y sociales de un lugar determinado, es un fenómeno dinámico que cambia con el paso del tiempo. Este cambio se produce porque emergen nuevas corrientes que introducen innovaciones metodológicas, tecnológicas y sociales, lo cual implica una actualización de saberes, habilidades, valores y enfoques pedagógicos por parte de los actores educativos (Morin, 1999; UNESCO, 2015).

De igual manera, la formación del profesional docente ha evolucionado significativamente. Lo que se esperaba de un docente a inicios del siglo XX, ha cambiado significativamente, a un cuarto del siglo XXI. Esto no es una sorpresa ya que se entiende que la educación evoluciona a la par de la sociedad. Anteriormente, se esperaba que el docente tuviera amplios conocimientos disciplinares para poder así transmitirlos a los alumnos, el proceso para llevar a cabo esta labor,

los medios o métodos, no fueron sujetos de muchos estudios. Se confiaba en que el acceso al conocimiento garantizaba el aprendizaje. No obstante, las últimas décadas han traído cambios rápidos y constantes en la forma como vive, conoce y aprende la sociedad. Ya no es suficiente que el docente domine su disciplina. En el aula actual, se exige ser estratega, mediador, diseñador de experiencias y, sobre todo, un profesional capaz de adaptarse a contextos cambiantes y diversos (Tardif, 2004; Imbernón, 2017). Esta transformación exige también una conciencia de aprendizaje continuo y permanente, porque la educación obedece a las necesidades de la sociedad y el tiempo histórico en el que se sitúa.

Conceptualizar lo que es un docente y lo que se espera que sepa hacer en los tiempos de la sociedad del conocimiento, no es fácil, porque como se mencionó, anteriormente, el concepto de docente se ha ido transformando y seguirá cambiando. Su definición a su vez depende del enfoque a través del cual se ve a la educación, lo que se espera de esta profesión, la sociedad a la que atiende, las políticas educativas y tiempo histórico en el que se desenvuelve. El docente cada vez más asume o desempeña papeles que anteriormente no se le exigían, al menos no a la velocidad y con la urgencia que hoy en día se requieren.

A pesar de que podemos encontrar diversas definiciones de lo que se entiende por docente, existen definiciones que engloban muy bien el quehacer docente y pueden permanecer a través del tiempo. Para Nieva y Martínez (2016), “el docente como sujeto de la educación es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo” (p.16). De acuerdo con el autor, el docente debe asumir su rol de aprendiz permanente, es decir que se debe reconocer como un agente activo dentro del proceso educativo, capaz de modificar su propia perspectiva y de influir de manera significativa en la transformación de la sociedad (Nieva y Martínez, 2016).

Para ahondar en la formación docente es primordial dar a conocer algunas otras definiciones de lo que es un docente. El docente en la sociedad de la formación, entre otras cosas, es un profesionalista que debe actualizarse constantemente, debido a que la información no es estática (García, 2007). De acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO (2018), un docente es quien “posee la cualificación académica mínima requerida en la formación de docentes (previa al ejercicio o durante su desempeño) para enseñar en un nivel de educación determinado, de conformidad con las políticas o las leyes nacionales al respecto” (p. 1). Sin embargo, esta definición no describe las “cualificaciones” y parece muy amplia o generalizada. Mirando hacia

otras organizaciones mundiales, se encuentra otra definición que amplía la visión de lo que es o hace un docente. De acuerdo con la OCDE (s.f.), “un docente es una persona cuya actividad profesional implica la planificación, organización y conducción de actividades grupales para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, según lo estipulado en los programas educativos” (párr.1). Esta definición describe con mayor detalle la formación pedagógica que es quehacer principal de un docente.

Desde otra mirada donde se concibe al profesor como un agente crítico y consciente de que es el autor de su propio aprendizaje y que es responsable de construir y reconstruir sus conocimientos, tenemos la definición de Escudero (1994), quien dice que un docente es:

Un profesional del que se espera no sólo que enseñe, sino que pueda justificar, razonar y validar lo que enseña, desde una óptica que reclama su condición de intelectual crítico, de agente social embarcado en la transformación cultural más amplia, y no sólo en la transmisión de contenidos académicos, instrumentales y asépticos. (p.19)

Para Cáceres Mesa, et al. (2023), “los docentes se convierten en protagonistas en los procesos de desarrollo, transformación e innovación de la realidad social a través de su participación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 209). Para Nieva Chaves, et al. (2016), este tipo de formación requiere de educadores profundamente involucrados en el proceso pedagógico, con una participación en su labor. Su compromiso va más allá de la mera transmisión de conocimientos técnicos, ya que se orienta al crecimiento integral de la persona, promoviendo un desarrollo humano que excede los límites del saber hacer. Aquellos que ejercen la docencia deben estar conscientes de que se necesita más que conocimientos disciplinares, para contribuir al desarrollo profesional de los alumnos, la preparación para el rol docente debería ser un asunto de planeación más que de accidente (Miller, 1965). Esta afirmación resalta la importancia de una educación estructurada y deliberada dentro de la universidad, que permita a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para ejercer la docencia de manera efectiva.

Hay mucha evidencia que demuestra que la calidad en la formación docente contribuye a la formación de múltiples dimensiones en los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa (Barber y Mourshed, 2007). Es por esta razón que García (2007), nos dice que en estos tiempos donde hay una revolución del conocimiento, es fundamental prestar atención a los métodos y enfoques que facilitan que los docentes alcancen y sostengan un alto nivel de competencia y

desempeño. Esto solo puede lograrse si se cuenta con un sistema de formación integral que permita la selección, preparación, incorporación y crecimiento profesional del profesorado a lo largo de toda su trayectoria laboral.

Para fines de este trabajo se analizarán las definiciones de formación docente y formación inicial. De acuerdo con Gorodokin (2012), “el concepto de ‘formación’ implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción” (p. 6). Este proceso abarca de manera simultánea sus capacidades prácticas, éticas y reflexivas. Ahora bien, la formación docente conlleva una doble tarea transformadora, la del individuo que es el futuro formador (docente) y la de sus futuros docentes, una vez que el primero sea consciente de esta capacidad transformadora.

Sobre la formación docente, Achilli (2000), nos dice que “la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (p. 22). Este proceso está delimitado por otros factores como: lo que se entiende por docente, lo que se concibe como formación, lo que se espera que el futuro docente aprenda. Si bien todo esto se puede inferir en la acepción de lo que es formación docente, queda claro que es un proceso donde el estudiante, sobre todo, adquiere conocimientos pedagógicos que lo prepararan para la docencia.

La formación docente, según diversos investigadores, se concibe como un proceso permanente. No obstante, su etapa inicial, correspondiente al ciclo escolar en el nivel superior, tiene como propósito equipar al futuro docente con los conocimientos, habilidades y prácticas necesarias para ejercer de manera adecuada su función educativa. Por ello, es fundamental distinguir las dos fases en las que se estructura este proceso formativo: la etapa inicial, dirigida a quienes se están preparando para desempeñarse como docentes, y la continua, enfocada en quienes ya se encuentran en ejercicio de la profesión, sin importar si poseen una formación específica en esta área (Chehaybar y Ríos, 1996).

Se presentan aquí algunas definiciones que se refieren a la formación como proceso constante y profesionalizante:

Tabla 1.*Definiciones de formación docente de acuerdo con diversos autores*

Definiciones de formación docente	
Chedaybar y Kuri (2003), (como se citó en Arenas y Fernández, 2009, p.9).	La formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.
UNESCO (2020, p. 47).	El proceso continuo de aprendizaje profesional, mediante el cual los docentes reflexionan, mantienen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales. Es un derecho y una obligación de todas las profesiones, incluida la enseñanza, y puede comprender el aprendizaje autodirigido formal, estructurado e informal.
Arenas y Fernández (2009, p.10).	La formación docente es aquella que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. El conjunto de cursos o eventos académicos con validez oficial, que tienen por objeto habilitar la práctica y/o actualizar a quienes realizan funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza.

Estas definiciones de formación docente coinciden en que es un proceso permanente que el docente lleva a cabo a lo largo de su labor, como un acto de actualización y mejora una vez que el profesional ejerce la docencia. Es significativo resaltar que el proceso formativo continuo y permanente que debe perseguir el docente, durante su ejercicio profesional es igual de importante que el que recibe durante su formación inicial.

Según Montero (2002), este proceso de actualización continua ha desplazado la importancia que solía darse a la educación inicial. Esto debido a que hay una idea generalizada de que la preparación inicial de los docentes se ve afectada por múltiples dificultades. Una de las más relevantes es la falta de definición precisa sobre qué saberes son esenciales para que los maestros puedan enfrentar con eficacia los retos del aula. Asimismo, se percibe una falta de articulación entre las distintas áreas del currículo, lo que genera una formación dispersa y poco integrada. Otro problema es la escasa vinculación entre los contenidos teóricos y las experiencias prácticas, lo que provoca que ambos aspectos pierdan peso y se desvaloricen mutuamente. Además, los criterios utilizados para seleccionar los conocimientos que se imparten suelen ser inconsistentes, lo que contribuye a una estructura curricular desorganizada y fragmentada. Al parecer se piensa que lo

ideal es ir dotando al profesor de conocimientos a lo largo de su trayectoria profesional, es decir una vez que ya se encuentra en el aula.

Sin embargo, no debemos olvidar el peso que tiene la formación inicial. Los futuros docentes no pueden llegar al aula con pocos conocimientos, ni con pocas herramientas didácticas, y mucho menos sin la conciencia de su papel transformador en las vidas de sus alumnos. Considerando la importancia que se le está dando a la formación continua, el docente tampoco puede llegar al aula sin la convicción de que tiene la responsabilidad de seguir aprendiendo, de que su formación es permanente y para que pueda hacer suya esta ideología, necesariamente debe atravesar un proceso de formación inicial que le permita adquirir las habilidades de autoaprendizaje y autogestión de los conocimientos.

Ya que esta investigación persigue conocer los planes de estudio que forman a los futuros docentes del idioma inglés, es relevante describir el concepto de formación como un proceso inicial, es decir ese periodo de tiempo en el que el futuro docente no está laborando o ejerciendo su profesión formalmente, sino que está en un proceso de adquisición de saberes y desarrollo de habilidades a través de prácticas profesionales orientadas. Dentro de este marco, la formación docente inicial se centra en la preparación universitaria de los futuros docentes, permitiendo la adquisición de competencias pedagógicas esenciales para su práctica profesional.

Tabla 2.

Definiciones de formación inicial docente de acuerdo con diversos autores

Definiciones de formación inicial docente	
Según Montero (2002)	la formación inicial representa el punto de partida en la trayectoria profesional de quienes eligen la docencia. Es su primer acercamiento al proceso educativo, el cual, como se señaló anteriormente, se extenderá y evolucionará a lo largo de toda su carrera.
Para Suckel et al., (2020, p. 606)	La formación inicial docente constituye un proceso complejo de construcción del saber pedagógico, vinculado a las trayectorias de vida, la formación práctica y la relación entre teoría y práctica.
Para Katz (1980, p.238)	la formación inicial es el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc., que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza.
Para Marcelo y Vaillant (2016, p. 45)	la formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo.
UNESCO (2020, p. 47)	Educación para los docentes antes de que se incorporen al aula o a otro lugar educativo como docente completamente responsable.

Vemos aquí que la formación inicial se toma como la base formativa, donde el futuro docente adquiere los fundamentos que lo acompañaran a lo largo de su trayectoria docente. Como se mencionó anteriormente la formación docente no debe ser tomada a la ligera, esto sería menospreciar el rol del docente y la importancia de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, la formación docente inicial no ha tenido buenos resultados o no ha cumplido con las expectativas según múltiples investigaciones internacionales (Vaillant y Marcello, 2009), por lo que se han puesto en práctica diversas políticas educativas para mejorar la formación inicial de los futuros docentes. Para ello, se debe considerar lo que se espera de un docente, de acuerdo con el tiempo histórico en el que se encuentra, la sociedad en que se desarrolla y lo que establece el modelo educativo que moldea la educación de determinado lugar.

Algo que resalta como necesario para mejorar la formación inicial es la importancia de que exista un diálogo entre la universidad y la escuela para que la formación inicial docente se conecte con la realidad de la práctica. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de fomentar una práctica profesional basada en el compromiso con el aprendizaje y el reconocimiento de que todos deben participar en la construcción del conocimiento (Marcelo y Vaillant, 2016). Las instituciones que preparan a los futuros docentes tienen un papel fundamental a la hora de desarrollar el currículum que guiara la formación docente, según Marcelo y Vaillant (2016):

La formación inicial docente como institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar, la de preparar a los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante (p. 45).

Con respecto a los conocimientos y herramientas necesarias para que un alumno egrese de una licenciatura que le permitirá ejercer la docencia. No hay un acuerdo de lo que se debe incluir en los planes de estudio, según Zeichner (1987), se reconoce ampliamente que ningún modelo de formación docente, sin importar su enfoque o nivel de calidad, logra ofrecer una preparación totalmente integral y libre de limitaciones. Existe una idea generalizada de que los alumnos no podrán adquirir los conocimientos necesarios, ni estar totalmente preparados para lo que les viene, debido a la velocidad en la que cambian las necesidades educativas y sociales, la velocidad en la

que surgen nuevas tecnologías y modelos educativos, el corto tiempo que tienen los alumnos para formarse y la falta de vinculación entre el proceso de formación inicial y la práctica profesional y la socialización en entornos reales educativos.

No parece existir una ruta claramente definida que garantice que el profesorado en formación adquirirá todos los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar con éxito los desafíos de su práctica profesional. Aun así, se han desarrollado diversas propuestas y enfoques de desarrollo profesional que buscan ofrecer oportunidades significativas para aprender a enseñar. Una sistematización que ofrece un modelo relevante es la que realiza Montero (2002) quien interpreta y organiza a partir de Hargreaves y Fullan (1992) tres grandes perspectivas para el desarrollo profesional docente:

proponen categorizar estas oportunidades en tres perspectivas para el desarrollo profesional:

1. Desarrollo profesional basado en la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades.
2. Desarrollo profesional basado en el conocimiento de sí mismo y en el desarrollo personal.
3. Desarrollo profesional centrado en el contexto ecológico del aula. (Hargreaves y Fullan 1992, citado en Montero, 2002, p.83)

Este modelo encuentra correspondencias en otros autores reconocidos Marcelo (2009) propone modelos de transmisión desarrollo personal e investigación; Sparks y Loucks-Horsley (1990) identifican modalidades de formación directa, personal y basada en la escuela; y Sprinthall et al. (1996) articulan dimensiones cognitivas, éticas y prácticas desde la reflexión crítica.

Es así como este modelo orienta la revisión de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés, considerando que las asignaturas promuevan el desarrollo de estas tres áreas de formación profesional, traducidas como: formación de conocimientos disciplinares, que corresponde al desarrollo profesional basado en la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades; formación humana, que corresponde al desarrollo profesional basado en el conocimiento de sí mismo y en el desarrollo personal y; formación pedagógica, que se refiere al desarrollo profesional centrado en el contexto ecológico del aula.

3.2.1 Formación de docentes de inglés

Ya que se ha definido el concepto de formación docente, tanto como un proceso inicial y a su vez como proceso continuo y que se han descrito las tres perspectivas para el desarrollo profesional docente, podemos decir que, la formación de docentes de inglés constituye un periodo de aprendizaje donde los saberes y competencias que va adquiriendo el docente, se clasifican ya sea en: competencias lingüísticas como fundamento de su disciplina; competencias didácticas, pedagógicas e investigativas, como parte fundamental para su desempeño en el aula y con los alumnos y; competencias transversales de desarrollo personal, que lo ayudaran a conducirse éticamente, con principios y herramientas que apoyen su desempeño profesional. El futuro docente no solo deberá adquirir todos estos saberes y habilidades, también los llevará a la práctica haciendo uso de la segunda lengua que aprendió a la par, en este caso el inglés, usándola como su herramienta principal de enseñanza, su vehículo de comunicación, su objeto de aprendizaje y herramienta de evaluación.

Más allá de definir al docente de inglés en un solo sentido, Harmer (2007), lo describe de acuerdo con múltiples roles que responden a las necesidades del aula y al tipo de interacción que se desea fomentar. Desde el controlador que organiza y dirige, hasta el tutor que acompaña procesos individuales, Harmer destaca la importancia de que el docente sea flexible y consciente de cómo desempeña cada papel. Además, subraya que la efectividad del docente no solo depende del rol que asuma, sino de la manera en que lo ejecuta, considerando aspectos como la energía, el tono, la empatía y la capacidad de adaptación.

El docente de una lengua extranjera tiene un trabajo doble, no solo debe facilitar los conocimientos o ser un guía que lo orienta en su proceso de aprendizaje, el docente se puede valer de varios o todos estos roles para lograr que su alumno aprenda aun cuando está recibiendo la información, las instrucciones, los materiales y las indicaciones en otra lengua. Para ello, el docente se vale de señas, sonidos, mímica, juego, repetición y lenguaje no verbal. Es por esto por lo que el docente de una lengua extranjera asume varios roles.

Ahora bien, de acuerdo con Valencia, et al. (2019), el futuro docente no solo debe darle la importancia que merece a la práctica docente durante su formación, sino que, debe acompañar su formación inicial con prácticas que lo acerquen a la realidad en el aula. El alumno durante su formación también debe ser crítico de su propio aprendizaje y adquirir una conciencia de la

importancia de una formación permanente para su crecimiento, es decir, el futuro docente está llamado a ser edificador de su propia formación.

En concordancia con este llamado a los tutores de los futuros docentes a guiarlos para que adquieran esta conciencia más crítica sobre su responsabilidad y la autonomía sobre su propio aprendizaje, Hallak (2008), sostiene que, durante su formación, el futuro docente debe desarrollar la capacidad de actuar con creatividad ante los diversos desafíos que surgen en el entorno escolar. Para ello, los fundamentos teóricos adquiridos en su preparación no solo deben guiar sus decisiones, sino también abrirle la posibilidad de construir sus propias interpretaciones pedagógicas. Estas nuevas comprensiones emergen a partir de la reflexión crítica sobre las experiencias vividas en la práctica, en diálogo constante con el docente tutor que lo acompaña en ese proceso.

Asimismo, se considera fundamental que el docente de inglés en formación desarrolle una actitud flexible y abierta al cambio, especialmente ante los desafíos que plantea la globalización. Este fenómeno transforma continuamente los contextos educativos, por lo que el profesorado debe estar preparado para adaptarse a nuevas demandas lingüísticas, culturales y pedagógicas que surgen en escenarios cada vez más dinámicos e interconectados. Brunner (2001), señala que la globalización ha transformado los escenarios educativos, exigiendo nuevas formas de formación docente. En este contexto, el conocimiento ya no es lento ni estable, sino dinámico y accesible, lo que obliga a replantear los métodos tradicionales de enseñanza. Por ello, el currículo del profesor de inglés debe prepararlo para adaptarse a estos cambios y responder con flexibilidad a las nuevas demandas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esto implica la necesidad de diseñar programas de formación docente que se alineen con las exigencias sociales y económicas contemporáneas, permitiendo al futuro profesor de inglés construir un proceso formativo sostenible y contextualizado, pertinente para el momento en que ejerza su práctica profesional.

Aunque la formación docente tiene una larga trayectoria, la preparación especializada de profesores de lenguas extranjeras es un fenómeno relativamente reciente. En el pasado, quienes enseñaban idiomas extranjeros solían ser hablantes nativos o personas con dominio reconocido del idioma, y su formación académica, cuando existía, se centraba en aspectos literarios y culturales del idioma meta. En muchos casos, el hecho de ser nativo era considerado suficiente para ejercer la docencia. No obstante, en las últimas tres décadas se ha producido un notable crecimiento tanto

en las prácticas de enseñanza de lenguas como en los programas dedicados a formar profesionales en este campo (Nezakat-Alhossaini y Ketabi, 2013).

Otro aspecto relevante sobre la formación de docentes de inglés es que había una tendencia de orientar este proceso formativo, más hacia los conocimientos lingüísticos y desvincularlo de los conocimientos pedagógicos. Según Nunan (1988), esta separación se originó en parte por la influencia desproporcionada de los lingüistas teóricos, quienes promovieron la idea de que la enseñanza de lenguas era principalmente una cuestión lingüística y no educativa. Como resultado, gran parte de la investigación y el desarrollo curricular se enfocó en aspectos estructurales del lenguaje, descuidando elementos fundamentales como la metodología, la evaluación y la interacción en el aula. Esta fragmentación llevó a que distintos grupos se centraran en componentes aislados del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que dificultó una visión integral de la formación docente.

En el contexto mexicano, también se ha reflejado en los programas de formación inicial de docentes de inglés, particularmente en las escuelas normales y universidades. Durante años, muchos planes de estudio han privilegiado el dominio del idioma como eje central de la formación, relegando la reflexión pedagógica, el análisis curricular y el desarrollo de competencias didácticas. Esto ha generado una brecha entre el conocimiento lingüístico del futuro docente y su capacidad para diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje de sus estudiantes.

Otra tendencia en México es que existe una notable discordancia entre los títulos otorgados en las licenciaturas relacionadas con el inglés y los perfiles de egreso que estas mismas carreras promueven. Es común encontrar denominaciones diversas como *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*, *Licenciatura en Idiomas*, *Licenciatura en Lenguas Modernas* o *Licenciatura en Enseñanza de Idiomas*. Sin embargo, pocos de estos títulos incluyen explícitamente el término *enseñanza*, a pesar de que la mayoría de sus perfiles de egreso señalan la docencia como principal área de inserción laboral.

Esta inconsistencia plantea un desafío curricular, si bien es evidente que los estudiantes deben adquirir competencias lingüísticas en uno o varios idiomas, también es fundamental que los aprendizajes estén alineados con las funciones profesionales que se espera desempeñen. En particular, cuando el perfil de egreso contempla la enseñanza como actividad principal, es indispensable que los planes de estudio incluyan asignaturas que fortalezcan la formación

pedagógica, didáctica y curricular de los futuros docentes. De lo contrario, se corre el riesgo de formar profesionales con un dominio lingüístico sólido, pero sin las herramientas educativas necesarias para ejercer eficazmente la docencia. Nunan (1988), critica la separación entre el conocimiento lingüístico y el pedagógico, y aboga por una formación que los articule. Esto es especialmente relevante en México, donde muchas licenciaturas en idiomas aún privilegian el dominio del idioma sobre la preparación didáctica.

Por su parte, Richards (2001), enfatiza que la formación docente debe ir más allá del entrenamiento técnico, incorporando procesos de reflexión sobre la práctica, análisis de creencias y desarrollo de competencias profesionales que articulen teoría, experiencia y contexto. Ambos autores coinciden en que el desarrollo profesional del docente implica una disposición constante al aprendizaje, a la revisión crítica de su quehacer y a la construcción de una identidad profesional sólida.

La formación docente en lenguas extranjeras requiere una transformación sustantiva que reconozca al profesor no solo como transmisor de conocimientos lingüísticos, sino como sujeto reflexivo, ético y pedagógicamente competente. En este sentido, los aportes de David Nunan (1988), y Jack C. Richards (2001), permiten reconfigurar los modelos tradicionales de formación, al proponer enfoques que integran la experiencia del docente, la reflexión crítica y la sensibilidad hacia los contextos de enseñanza.

En el contexto mexicano, particularmente en los programas de formación de docentes de lenguas en Puebla, estas propuestas revelan la necesidad de superar modelos centrados exclusivamente en el dominio del idioma, para avanzar hacia una formación integral que prepare al docente para responder a los desafíos pedagógicos, sociales y culturales de su entorno.

además, considerando que el docente debe estar preparado para los desafíos que la globalización y la era del conocimiento trajo consigo, la formación del docente de inglés según Valencia, et al. (2019), debe contemplar el desarrollo de competencias tecnológicas, el análisis crítico del entorno social y económico, y la promoción de valores que le permitan aplicar sus conocimientos en contextos reales, estos constituyen conocimientos que fortalecen su desarrollo profesional y humano. Esta preparación busca que el futuro profesor asuma con conciencia su papel profesional y responda a las demandas educativas tanto locales como globales. Además, es fundamental que el docente reflexione sobre su propia cultura y establezca vínculos con la cultura de la lengua extranjera que enseña. Esta interacción favorece el reconocimiento y fortalecimiento

de la identidad cultural, y permite guiar a los estudiantes en un proceso crítico y reflexivo sobre los valores de ambas lenguas, en un entorno educativo dinámico y dialogante.

3.2.2 Estudios sobre formación docente en la enseñanza de inglés

Diversas investigaciones internacionales han evidenciado que la formación docente efectiva no puede limitarse a la adquisición de conocimientos lingüísticos ni a procesos formativos fragmentados. En el contexto mexicano, particularmente en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, persiste una tendencia a privilegiar el dominio del idioma sobre el desarrollo de competencias pedagógicas, reflexivas y profesionales. Esta orientación ha generado una brecha entre la preparación académica de los futuros docentes y las exigencias reales del aula, lo que plantea la necesidad urgente de reestructurar los modelos formativos.

Czerniawski et al. (2017), en un estudio comparativo realizado en seis países europeos, revelan que aunque los formadores de docentes universitarios se sienten satisfechos con su desarrollo profesional, existe un fuerte deseo de continuar aprendiendo. Este deseo se vincula con la necesidad de actualizar sus prácticas, fortalecer sus habilidades académicas y profundizar en el conocimiento curricular de sus áreas de especialización. En México, este hallazgo sugiere que los programas de formación deben incorporar mecanismos de desarrollo profesional continuo, que respondan a las necesidades reales de los docentes y fomenten una cultura de aprendizaje permanente.

Por su parte, Villegas-Reimers (2000), identifica que los sistemas de formación docente más efectivos son aquellos que se inician desde la etapa de formación inicial, cuentan con estructuras sólidas, apoyo institucional y financiero, y se prolongan a lo largo de la carrera profesional. Además, destaca la importancia de incluir componentes prácticos que fortalezcan las habilidades pedagógicas en contextos reales. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para México, donde la formación inicial de docentes de lenguas suele estar desarticulada de la práctica profesional y carece de continuidad formativa.

Desde una mirada crítica, Uzun y Gritter (2016), evidencian que los estudiantes de último año en un programa de formación docente en Turquía no consideran que el currículo les proporcione los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la docencia. Señalan la necesidad de que los contenidos sean relevantes, prácticos y adaptados a las necesidades individuales. Esta crítica se refleja también en el contexto mexicano, donde los estudiantes de

licenciaturas en lenguas frecuentemente enfrentan una desconexión entre los contenidos teóricos impartidos y las exigencias pedagógicas del aula.

Finalmente, Bulakh y Shandruk (2022), proponen cinco estándares esenciales para la formación de docentes de inglés como lengua extranjera: idioma, cultura, instrucción, evaluación y profesionalismo. Además, sugieren incluir temas clave como adquisición de lenguas, pedagogía bilingüe y ética profesional en los programas formativos. En México, esta propuesta ofrece una guía valiosa para enriquecer el currículo y formar docentes capaces de responder a los desafíos lingüísticos, culturales y éticos de su entorno.

En conjunto, estos estudios refuerzan la necesidad de repensar la formación docente en México desde una perspectiva integral, situada y profesionalizante. La reestructuración de los programas de lenguas debe contemplar no solo el fortalecimiento del conocimiento disciplinar, sino también el desarrollo de competencias pedagógicas, reflexivas y éticas que permitan a los futuros docentes ejercer su labor con autonomía, sensibilidad contextual y compromiso profesional.

3.3 Currículum

La teoría curricular ha evolucionado significativamente, adaptándose a los cambios sociales, culturales y educativos de cada época. En sus orígenes, el currículo se centraba en la transmisión de conocimientos considerados esenciales para la formación del ciudadano ideal, como se observa en la antigua Grecia con el énfasis en la retórica, la filosofía y las matemáticas. Durante la Edad Media, el currículo adoptó un enfoque más restringido, dominado por la enseñanza religiosa y la preservación de textos clásicos. Con el Renacimiento y la Ilustración, se ampliaron los horizontes educativos, incluyendo áreas como la ciencia, el arte y la literatura. Sin embargo, fue en el siglo XX cuando se comenzaron a establecer bases teóricas sistemáticas para el diseño curricular (Flores Flor, s.f.; Bolívar, 2018).

La era industrial trajo consigo un enfoque más práctico, orientado al desarrollo de competencias técnicas. Franklin Bobbitt (1918), propuso una visión utilitaria del currículo, centrada en preparar al individuo para las demandas del entorno laboral. Posteriormente, John Dewey (1916), introdujo la idea de que el currículo debía ser una experiencia dinámica y centrada en el estudiante, promoviendo la participación activa y el pensamiento crítico.

En este contexto emergen los aportes de Ralph W. Tyler (1949), quien ofrece una estructura sistemática para comprender y diseñar el currículo como una herramienta funcional de la educación. Su modelo, expuesto en *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, propone cuatro preguntas fundamentales que deben guiar el desarrollo curricular:

1. ¿Qué Fines desea alcanzar la escuela?
2. ¿De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1973. pp. 7-8).

Tyler define el currículo como un conjunto dinámico de experiencias educativas cuidadosamente organizadas para lograr objetivos específicos. En su visión, los elementos esenciales del currículo incluyen: (1) los objetivos educativos, que orientan la selección de contenidos y métodos; (2) las experiencias de aprendizaje, diseñadas para involucrar activamente al estudiante; (3) la organización del contenido en una secuencia lógica; y (4) la evaluación, como mecanismo para medir el logro de los objetivos y detectar áreas de mejora (Tyler, 1973).

Este enfoque técnico resulta útil como punto de partida para analizar la coherencia interna de los planes de estudio en las licenciaturas en enseñanza del inglés en Puebla. Permite revisar si los programas cuentan con objetivos claros, si las materias están organizadas de manera progresiva y si existen mecanismos de evaluación que garanticen la efectividad formativa. No obstante, el modelo de Tyler presenta limitaciones al abordar dimensiones más complejas del currículo, como la adaptación contextual, la participación docente y la formación reflexiva.

Para superar estas limitaciones, es necesario incorporar perspectivas más actuales y flexibles, como la de Jack C. Richards. En *Curriculum Development in Language Teaching*, Richards (2001), plantea que el currículo no debe entenderse únicamente como una secuencia técnica de objetivos y contenidos, sino como una práctica profesional situada que responde a necesidades específicas del contexto educativo. Su modelo enfatiza el análisis de necesidades, la participación activa del docente como diseñador curricular, la flexibilidad para adaptar los programas a entornos diversos y la integración de la reflexión pedagógica.

Richards propone que el diseño curricular en la enseñanza de lenguas debe partir de un diagnóstico contextual, considerando tanto las demandas institucionales como las características

sociolingüísticas de los estudiantes. Además, destaca que los docentes deben ser agentes activos en la construcción y evaluación del currículo, lo que implica una profesionalización del rol docente más allá de la simple implementación de contenidos (Richards, 2001).

La articulación entre Tyler y Richards permite construir un marco analítico más robusto para evaluar los planes de estudio en Puebla. Mientras Tyler aporta una lógica estructural que facilita la revisión de objetivos, contenidos y evaluación, Richards introduce una dimensión contextual y reflexiva que permite valorar la pertinencia y adaptabilidad del currículo. Esta combinación resulta especialmente útil para analizar las tensiones entre el perfil lingüístico y el perfil pedagógico del egresado, así como para proponer mejoras en la formación docente de inglés en México.

Perspectivas más reflexivas como las de Lawrence Stenhouse (1987) e Hilda Taba (1962), quienes reconocen la complejidad del proceso educativo y el papel activo del docente como constructor del currículo enriquecen el enfoque de Richards.

Stenhouse (1987), propone concebir el currículo como un proceso investigativo, en el que el docente no solo implementa contenidos, sino que los interpreta, adapta y transforma en función de su contexto. Desde esta perspectiva, el currículo debe ser flexible, ético y abierto a la indagación pedagógica, permitiendo que el profesorado actúe como investigador en el aula. Esta visión resulta especialmente pertinente en la formación de docentes de lenguas extranjeras, donde la autonomía profesional y la capacidad de contextualizar contenidos son esenciales.

Por su parte, Taba (1962), plantea un modelo inductivo de desarrollo curricular que parte de las necesidades del aula hacia la formulación de objetivos generales. Su enfoque destaca la participación activa del docente en el diseño curricular, la secuenciación lógica de contenidos y la promoción del pensamiento crítico. En contextos como el mexicano, donde los planes de estudio suelen ser diseñados de manera centralizada, el modelo de Taba ofrece una alternativa para fomentar la pertinencia pedagógica y la contextualización curricular.

La incorporación de estos enfoques permite ampliar el marco teórico comparativo, integrando dimensiones técnicas, reflexivas y participativas que enriquecen el análisis de los planes de estudio para la formación de docentes de inglés en Puebla. Así, se favorece una lectura crítica del currículo que considera tanto su estructura formal como su aplicación contextualizada en las prácticas pedagógicas.

3.3.1 Conceptualización del plan de estudios en la formación docente

Esta investigación lleva a cabo una revisión detallada de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla. Para ello requiere una delimitación clara del concepto de plan de estudios, así como una comprensión de sus componentes estructurales. Sin embargo, se hace mayor énfasis sobre aquellas partes en las que se centra esta revisión.

Desde una perspectiva estructural, Blanco (2009), define el plan de estudios como “un conjunto ordenado y secuenciado de asignaturas y actividades de aprendizaje que se desarrollan en un periodo determinado, con el fin de alcanzar los objetivos educativos planteados” (p. 15). Esta definición destaca su función organizativa como guía temporal y pedagógica. Por su parte, Muñoz Izquierdo (2005), lo concibe como “un diseño curricular que organiza y estructura los contenidos, las metodologías y las evaluaciones para la formación de los estudiantes en una determinada área del conocimiento” (p. 42), subrayando su carácter sistémico.

En el marco del pensamiento curricular contemporáneo, el plan de estudios se identifica con el currículo formal, entendido como la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Según Casarini (1999), el currículo formal representa el aspecto documental del currículo, sustentado por una estructura académica, legal y organizativa que legitima las decisiones curriculares: “el currículo formal es el que se expresa en documentos oficiales, como planes y programas de estudio, y que orienta la acción educativa” (p. 33).

Stenhouse (1987) complementa esta visión al señalar que “el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad” (p. 27), lo que permite distinguir entre el currículo formal (lo prescrito) y el currículo real (lo vivido en la práctica). Esta distinción es fundamental para comprender que el plan de estudios no debe analizarse únicamente como un documento normativo, sino también como una expresión de aspiraciones educativas que pueden o no materializarse en el aula.

En síntesis, el plan de estudios como currículo formal constituye el marco estructural que orienta la formación docente, pero su análisis requiere considerar tanto su diseño como su aplicación, así como su coherencia interna entre objetivos, perfil de egreso y contenidos curriculares.

3.3.2 Objetivos generales y perfil de egreso

Los objetivos generales y el perfil de egreso se constituyen como parte fundamental del currículo y en específico forman parte del plan de estudios. En el análisis comparativo de los planes de estudio para la formación de docentes de inglés en Puebla, los objetivos generales son un componente clave para comprender la coherencia interna del currículo y su alineación con el perfil de egreso. Los objetivos generales no deben limitarse a enunciados formales, sino que deben expresar con claridad las intenciones formativas, los saberes integrados y la visión profesional que sustenta cada programa.

Desde una visión clásica, Tyler (1973), plantea que “un objetivo educativo es un enunciado que describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante, de modo tal que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido” (p. 11). Esta definición, aunque formulada en un contexto anglosajón, resulta útil para evaluar si los objetivos en los planes poblanos permiten realmente observar y valorar el aprendizaje esperado.

Casarini (2019), en el contexto latino americano, sostiene que los objetivos generales deben surgir de una reflexión profunda sobre las finalidades educativas, integrando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta perspectiva resulta especialmente relevante, ya que muchos planes analizados presentan objetivos que privilegian contenidos disciplinares sin articular claramente las competencias docentes que se espera formar.

Desde una perspectiva técnica, López Portillo y Weber (2007), afirman que los objetivos generales forman parte del instrumento pedagógico que orienta los contenidos, las metodologías y los criterios de evaluación. Esta visión ha sido útil para contrastar cómo distintos planes de estudio en Puebla articulan, o no, sus objetivos con los enfoques metodológicos propuestos.

Finalmente, la Universidad Veracruzana (2020), define los objetivos generales como enunciados que “plantean en términos positivos los resultados deseados, articulando saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, y expresando fines intelectual, humano, social y profesional” (p. 3). Esta formulación institucional ha servido como referente para valorar si los objetivos de los programas poblanos expresan una visión integral del docente como profesional crítico, ético y comprometido con su contexto.

En conjunto, estas definiciones han permitido construir un marco teórico sólido para analizar la coherencia, profundidad y pertinencia de los objetivos generales en los planes de estudio que forman a docentes de inglés en Puebla. Más allá de su formulación técnica, los objetivos deben

reflejar una intención formativa clara, alineada con los desafíos reales de la práctica docente y con una visión transformadora de la educación.

Ahora bien, el perfil de egreso establece un compromiso con la sociedad y el campo laboral. Todo aquello que se incorpora como parte de su descripción, debe ser verdadero. De tal manera que debe haber correlación entre lo que el plan de estudios ha establecido como áreas de conocimiento y lo que el perfil de egreso marca como conocimientos y habilidades. Es muy común encontrar que un perfil de egreso describa que el alumno podrá dar clases, por ejemplo, en carreras de humanidades, pero al igual si se revisan las áreas de conocimiento de sus planes de estudio, queda en evidencia que no hay asignaturas que hayan dotado al egresado de conocimientos o habilidades que en realidad lo hayan preparado para dicha tarea. Se puede decir entonces, que no hay concordancia entre lo que el alumno aprendió y lo que marca su perfil de egreso.

Capítulo IV. Metodología

Este capítulo tiene como objetivo describir la metodología empleada para llevar a cabo la investigación, detallando el enfoque, los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido para la recopilación, organización y análisis de la información. La metodología se estructura en etapas complementarias, que permiten abordar el objeto de estudio desde una perspectiva comparativa, Esta se divide en una primera fase de tipo cuantitativa y una segunda fase de tipo mixta.

En primer lugar, se presenta el tipo de investigación y el marco metodológico que orienta el estudio, sustentado en los principios de la educación comparada. Posteriormente, se describen los materiales e instrumentos utilizados para la obtención de datos, incluyendo fuentes oficiales, bases de datos institucionales y documentos curriculares. Finalmente, se expone el procedimiento seguido en cada etapa, desde la sistematización de datos estadísticos hasta el análisis estructural de una muestra de los planes de estudio, con el propósito de identificar patrones, tendencias y áreas de mejora en la formación de docentes de inglés en instituciones de educación superior del estado de Puebla.

4.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en una metodología de educación comparada, con enfoque descriptivo, retrospectivo y documental. Se realizó una revisión sistemática de los datos contenidos en los Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) correspondientes a los ciclos escolares 2022–2023 y 2023–2024, así como de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en instituciones de educación superior (IES) del estado de Puebla.

La comparación, entendida como método científico, permite estudiar dos o más objetos, fenómenos o sucesos para identificar semejanzas, relaciones y diferencias (Cortés, et al., 2016). Aunque es una actividad cotidiana, cuando se realiza de forma sistemática y con fines analíticos, adquiere un carácter científico. En el ámbito educativo, este enfoque se denomina educación comparada, entendida como el estudio ordenado de los sistemas, políticas y prácticas educativas en distintos contextos (Martínez, 2003).

Desde una perspectiva epistemológica, la educación comparada ha sido reconocida como una disciplina autónoma dentro de las ciencias de la educación. Autores como García Garrido (1991), Altbach y Kelly (1981), y Debesse y Mialaret (1974), han defendido su valor para

comprender las tendencias globales y regionales en materia educativa. Según Castellanos Quintero (2021), “la educación comparada es considerada por varios estudiosos como una ciencia de la educación, con autonomía epistemológica y capacidad para contribuir a la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial” (p. 36).

Este enfoque permite no solo identificar similitudes y diferencias entre sistemas educativos, sino también analizar las condiciones sociales, culturales y políticas que los configuran. Como señala Egido Gálvez y Martínez-Usarralde (2019), “la educación comparada se caracteriza por una gran diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, así como por fuertes disputas sobre su estatus epistemológico y su objeto de estudio” (p. 12). Esta pluralidad metodológica es especialmente útil para investigaciones que, como la presente, buscan comprender la evolución y coherencia interna de los planes de estudio en contextos específicos.

En América Latina, el desarrollo de la educación comparada ha sido más reciente, pero ha cobrado relevancia en estudios sobre calidad educativa, equidad, y políticas públicas. Rojas Moreno (2017), subraya que la educación comparada permite “detectar problemas comunes y proponer estrategias de atención probadas suficientemente en contextos diferentes” (p.18). Lo que la convierte en una herramienta útil para el análisis curricular en contextos regionales como el de Puebla. Esta perspectiva se alinea con el objetivo de esta investigación: identificar patrones, desequilibrios y áreas de mejora en los planes de estudio de formación docente en lenguas extranjeras.

La investigación se apoya en fuentes oficiales, como los Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y en documentos curriculares institucionales, lo que garantiza la validez y confiabilidad de los datos. Asimismo, se reconoce que el análisis comparativo no busca establecer jerarquías entre programas, sino comprender sus particularidades y contribuir a la mejora de la formación docente en el estado.

4.2 Materiales e instrumentos

La investigación se apoyó en los siguientes materiales e instrumentos:

- Documentos oficiales de los Anuarios Estadísticos de ANUIES:
 - *Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2022–2023*, versión 1.2.

- *Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2023–2024*, versión 1.2, actualizado al 26 de septiembre de 2024.

- Planes de estudio digitales obtenidos de sitios web oficiales de las IES.
- Computadora y acceso a internet.
- Bases de datos en hojas de cálculo de Excel para el vaciado, organización y análisis de la información estadística y curricular.

4.3 Procedimiento

En su primera etapa, esta investigación compara las características de las universidades que tienen planes de estudios de licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla, se comparan los datos del ciclo escolar 2022-2023 y 2023-2024 según el Anuario Estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Los datos que se han considerado como parte de la revisión y comparación de los planes de estudio se organizaron en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Datos considerados en la revisión de planes de estudio de las IES en Puebla

Categoría	Indicador específico
Cobertura institucional	- Cantidad total de IES en Puebla
	- Ubicación geográfica de las IES
Oferta académica	- Cantidad de campus o planteles por región socioeconómica
	- Cantidad de planes de estudio en enseñanza del inglés
	- Modalidades de las licenciaturas (escolarizada, mixta y no escolarizada).
Matrícula estudiantil	- Nombres predominantes en las licenciaturas
	- Matrícula total por IES
Sostenimiento institucional	- Matrícula desagregada por sexo (hombres y mujeres)
	- Cantidad de IES por tipo de sostenimiento (público, privado)
Egreso y titulación	- Instituciones asociadas y no asociadas a la ANUIES
	- Cantidad de egresados
	- Cantidad de titulados

Elaboración propia con base en Anuario estadístico de ANUIES (2024) y CIEES (2024)

4.3.1 Etapa 1: Revisión estadística y mapeo institucional

El objetivo de esta etapa fue caracterizar las IES y sus programas, identificar patrones de crecimiento, distribución geográfica, y analizar la relación entre matrícula, egreso y titulación. Este mapeo permitió construir una base de datos que ofrece un panorama general de la situación de los planes de estudio en el estado. La información fue descargada desde los anuarios estadísticos, organizada en hojas de cálculo, convertida en tablas y posteriormente graficada para facilitar la visualización comparativa entre ciclos escolares.

Para realizar este mapeo se usaron las bases de datos que se encuentran en la página oficial de la ANUIES se consideraron los dos anuarios estadísticos del ciclo escolar 2022-2023 y 2023-2024. Una vez que se realizaron las gráficas comparativas que permitieron visualizar y conocer las diferencias y similitudes de las IES con licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés, se obtuvo un panorama más amplio de la situación de los planes, su matrícula, egresados, titulados, acreditación ante ANUIES al igual que su ubicación por municipios y regiones socioeconómicas.

4.3.2 Etapa 2: Recopilación y análisis curricular

La segunda fase del estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, orientado al análisis comparativo de planes de estudio de programas de formación docente en lenguas extranjeras en el estado de Puebla. El proceso se estructuró en cuatro momentos:

A) Recopilación documental.

Se realizó una búsqueda sistemática de planes de estudio vigentes en instituciones de educación superior que ofrecen programas vinculados a la enseñanza del inglés. La información se obtuvo exclusivamente a través de medios digitales: sitios web oficiales, llamadas telefónicas y correos electrónicos institucionales.

La información recabada se organizó en una base de datos con campos estandarizados que incluyen: nombre de la institución, campus, programa educativo, modalidad, matrícula, egresados, titulados, y pertenencia a asociaciones como la ANUIES. De la información recabada se determinó que se seleccionarían 6 planes de estudio como muestra significativa de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del Estado de Puebla, considerando características importantes que más adelante se describen.

A la par se recopilaron los planes de estudio de los diferentes sitios web de cada institución, se revisaron y transcribieron las materias contenidas en las mallas curriculares de los planes de estudio. Se buscaron los perfiles de egreso, objetivos generales y/o áreas de desempeño laboral. Todo esto con la finalidad de comparar la relación y coherencia con las asignaturas de dichos planes.

Como parte del proceso metodológico, se realizó una primera clasificación de las asignaturas presentes en los seis planes de estudio, agrupándolas en 15 áreas temáticas con base en su denominación y contenido aparente. Esta clasificación permitió organizar la información de manera detallada antes de proceder a una reagrupación funcional más amplia. Las áreas fueron las siguientes:

1. **Lengua extranjera** – Asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades comunicativas en la segunda lengua inglés.
2. **Lengua extranjera II** Asignaturas que promueven el aprendizaje de una tercera lengua.
3. **Lengua extranjera III** Asignaturas que promueven el aprendizaje de una cuarta lengua.
4. **Lengua extranjera IV** Asignaturas que promueven el aprendizaje de una quinta lenguas.
5. **Lingüística** – Estudios formales del lenguaje desde perspectivas fonológicas, sintácticas y semánticas.
6. **Español** – Materias relacionadas con el dominio del idioma español, generalmente como lengua materna.
7. **Traducción** – Asignaturas orientadas a la práctica y teoría de la traducción entre idiomas.
8. **Docencia** – Formación en métodos de enseñanza, planeación y evaluación educativa.
9. **Investigación** – Materias que abordan fundamentos, técnicas y proyectos de investigación educativa.
10. **Práctica profesional** – Espacios de intervención directa en contextos escolares, supervisados o autónomos.
11. **Cultura digital** – Asignaturas vinculadas al uso de tecnologías en la educación.
12. **Administración y negocios** – Contenidos relacionados con gestión educativa, emprendimiento o liderazgo.
13. **Cultura y ciencias sociales** – Estudios sobre contextos socioculturales, historia, antropología o globalización.
14. **Formación humana** – Desarrollo personal, ética, valores y habilidades socioemocionales.

15. **Optativas** – Materias de elección libre, variables según la oferta institucional.

B) Selección de muestra representativa.

Se seleccionaron seis planes de estudio únicos, correspondientes a seis instituciones diferentes con base en los siguientes criterios:

- Representatividad regional y matrícula significativa.
- Diversidad institucional (pública/privada, escolarizada/no escolarizada).
- Diversidad de nombres otorgados a las licenciaturas.
- Afiliación a la ANUIES y acreditación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como indicador de reconocimiento académico.

Los seis planes de estudio cumplen con al menos 2 criterios establecidos para su selección, con la finalidad de que se cuente con una muestra significativa y diversa. Esta muestra permite observar patrones curriculares, identificar desequilibrios en la distribución de áreas de conocimiento y analizar el grado de alineación entre los objetivos, el perfil de egreso y la estructura curricular.

C) Reorganización por macroáreas formativas.

Para facilitar el análisis comparativo, se realizó una reorganización de las asignaturas de cada plan de estudio en tres macroáreas formativas:

1. Formación lingüística
2. Formación didáctico-pedagógica e investigativa
3. Formación Integral y Desarrollo Humano

Esta clasificación responde a criterios de funcionalidad curricular (Tyler, 1949), enfoques de formación docente (Gimeno Sacristán, 2010; Darling-Hammond, 2006) y principios de diseño curricular (Richards, 2001). Permite una lectura más clara y coherente de los perfiles de egreso, los objetivos curriculares y la distribución de contenidos, respetando los límites de la información disponible.

1. Formación lingüística.

Esta macroárea agrupa asignaturas orientadas al desarrollo de competencias comunicativas en inglés y en algunos casos de otras lenguas, se distingue por abarcar el estudio formal del

lenguaje desde perspectivas fonológicas, morfosintácticas, semánticas y discursivas. Su propósito es fortalecer el componente disciplinar del perfil docente, centrado en el dominio profundo del idioma y su estructura, indispensable para una enseñanza rigurosa y contextualizada del inglés como lengua adicional.

Ejemplos de asignaturas:

- Fonética y fonología
- Morfosintaxis
- Lingüística aplicada
- Traducción
- Análisis del discurso
- Desarrollo de habilidades lingüísticas
- Lenguas extranjeras (inglés, francés, italiano, alemán)

Esta formación responde a la necesidad de que el futuro docente posea un conocimiento sólido del sistema lingüístico, tanto para su uso comunicativo como para su enseñanza explícita.

2. Formación didáctico-pedagógica e investigativa.

Incluye asignaturas vinculadas con la enseñanza del inglés, la teoría curricular, la pedagogía, la evaluación, la planeación didáctica y la investigación educativa. También se incorpora la práctica profesional, entendida como un espacio formativo que articula teoría y experiencia, y que permite al futuro docente reflexionar críticamente sobre su quehacer en contextos reales.

La inclusión de la práctica profesional en esta macroárea se fundamenta en tres enfoques clave:

- **Stenhouse (1975):** propone al docente como investigador de su propia práctica, capaz de generar conocimiento desde su experiencia.
- **Darling-Hammond (2006):** plantea modelos integrados de formación docente que vinculan teoría, práctica y reflexión.
- **Gimeno Sacristán (2010):** considera la práctica como parte constitutiva del proceso formativo, no como una etapa final ni meramente técnica.

Desde esta mirada, la práctica profesional va más allá de aplicar métodos: articula saberes pedagógicos, metodológicos y vivenciales.

Ejemplos de asignaturas:

- Didáctica del inglés
- Planeación y evaluación
- Observación y análisis de la práctica docente
- Seminario de investigación
- Práctica profesional supervisada
- Talleres de intervención educativa

3. Formación integral y desarrollo humano.

Esta macroárea comprende asignaturas que fortalecen el perfil profesional desde una perspectiva transversal, promoviendo el desarrollo ético, cultural, emocional, social y contextual del futuro docente. Su objetivo es formar educadores sensibles a la diversidad, capaces de intervenir en contextos complejos y de ejercer su labor con responsabilidad, empatía y compromiso social.

Ejemplos de asignaturas:

- Tecnologías aplicadas a la educación
- Educación inclusiva
- Desarrollo humano
- Contexto sociocultural
- Ética profesional
- Gestión educativa

Estas asignaturas permiten ampliar la mirada del docente más allá del aula, reconociendo la dimensión humana de la educación y su papel transformador en la sociedad.

Cabe resaltar que en el proceso de categorización de asignaturas se encontraron planes de estudio que describen bien las materias que pueden ser elegidas por los alumnos como parte complementaria para su formación. Sin embargo, también hay otros planes que no mencionan las materias solo las describen como optativas y en otro caso hay planes que no tienen materias optativas. Debido a que su elección depende de la trayectoria individual de cada estudiante, no es posible determinar con certeza su impacto en la distribución curricular por macroárea. Por ello, se consideran como un margen de diferencia entre programas, que podría influir en el énfasis formativo pero que no puede ser clasificado de manera uniforme en este análisis.

d) Descripción de las instituciones y sus programas.

A continuación, se presenta una breve caracterización de las seis instituciones seleccionadas y sus respectivos programas educativos:

1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

- *Programa:* Licenciatura en la Enseñanza del Inglés
- *Tipo:* Pública, asociada a la ANUIES
- *Modalidad:* Escolarizada
- *Matrícula:* 1,898 estudiantes
- Programa consolidado con alta matrícula y enfoque específico en la enseñanza del inglés. Su estructura curricular enfatiza la formación lingüística y pedagógica.

2. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)

- *Programa:* Licenciatura en Idiomas, Enseñanza y Diversidad Cultural
- *Tipo:* Privada, asociada a la ANUIES
- *Modalidad:* Escolarizada
- *Matrícula:* 53 estudiantes
- Programa con enfoque intercultural y humanista, orientado a la diversidad lingüística. Destaca por su énfasis en formación sociohumanística y competencias docentes.

3. Universidad del Valle de Puebla (UVP)

- *Programa:* Licenciatura en Lenguas Extranjeras
- *Tipo:* Privada, asociada a la ANUIES
- *Modalidad:* Escolarizada
- *Matrícula:* 71 estudiantes
- Programa con énfasis en multilingüismo y formación integral en lenguas. Su plan incluye componentes de traducción, cultura digital y práctica profesional.

4. Universidad de América Latina (UDAL)

- *Programa:* Licenciatura en Idiomas
- *Tipo:* Privada, no asociada a la ANUIES
- *Modalidad:* No escolarizada
- *Matrícula:* 381 estudiantes

- Programa flexible, con alta matrícula y modalidad no presencial. Su estructura curricular privilegia la formación lingüística y la práctica profesional.

5. **Universidad de los Ángeles (ULA)**

- *Programa:* Licenciatura en Idiomas
- *Tipo:* Privada, no asociada a la ANUIES
- *Modalidad:* Mixta
- *Matrícula:* 266 estudiantes
- Programa con enfoque práctico y formación humanística. Integra componentes de cultura, docencia y desarrollo profesional.

6. **Universidad Alva Edison (UAE)**

- *Programa:* Licenciatura en Lenguas Modernas
- *Tipo:* Privada, no asociada a la ANUIES
- *Modalidad:* Escolarizada
- *Matrícula:* 259 estudiantes
- Programa con orientación hacia el diseño, la comunicación y el emprendimiento. Su plan incluye asignaturas de administración, cultura digital y formación lingüística.

La siguiente tabla recopila la información que acompaña a cada plan de estudio y que se ha contemplado para la descripción y selección de la muestra.

Tabla 4.*Caracterización general de las instituciones seleccionadas*

N.º	Institución	Programa educativo	Tipo de institución	Modalidad	Matrícula	Asociación a ANUIES	Acreditación por los CIEES	Observaciones principales
1	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	Pública	Escolarizada	1,898	Sí	Sí	Programa consolidado con alta matrícula y enfoque específico en enseñanza del inglés
2	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	Licenciatura en Idiomas, Enseñanza y Diversidad Cultural	Privada	Escolarizada	53	Sí	Sí	Enfoque intercultural y humanista, con énfasis en formación sociohumanista
3	Universidad del Valle de Puebla (UVP)	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Privada	Escolarizada	71	Sí	Sí	Programa multilingüe con componentes de traducción, cultura digital y práctica profesional
4	Universidad de América Latina (UDAL)	Licenciatura en Idiomas	Privada	No escolarizada	381	No	No	Modalidad flexible, alta matrícula, énfasis en formación lingüística y práctica profesional
5	Universidad de los Ángeles (UDEA)	Licenciatura en Idiomas	Privada	Mixta	266	No	No	Enfoque práctico con integración de cultura, docencia y desarrollo profesional
6	Universidad Alva Edison (UAE)	Licenciatura en Lenguas Modernas	Privada	Escolarizada	259	No	No	Orientación hacia diseño, comunicación y emprendimiento; énfasis en cultura digital

Elaboración propia con base en Anuario estadístico de ANUIES (2024) y CIEES (2024)

Podemos Resumir con esta tabla que para la muestra de planes se consideraron 6 licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés, pero con nombres variados, de los 6 planes 1 es de sostenimiento público y los demás son privados. La modalidad también es variable ya que 4 planes son escolarizados uno de tipo mixto y otro es no escolarizado. Se identifican 3 planes

asociados a la ANUIES y acreditados por los CIEES y los 3 restantes no cuentan con asociación o acreditación, sin embargo, si representan las matrículas más altas después de la BUAP lo que fue un factor determinante para que formaran parte de esta muestra. Finalmente se describen algunas observaciones de los planes como su enfoque u orientación.

4.3.2.1 Recopilación de vacantes y requisitos para laborar como docente de inglés.

Como parte complementaria de esta segunda fase de la investigación, se propuso un instrumento sencillo para recopilar datos de vacantes publicadas en plataformas de empleo como Computrabajo e Indeed. Para llenar la base de datos se consideraron datos como: sitio web, oferta laboral, requisitos del empleador y perfil abierto o estricto.

Esta base tuvo la finalidad de revisar los requisitos para laborar como docente en escuelas de diversos niveles escolares. El análisis de esta información facilitó la identificación de patrones en la aceptación de perfiles, permitiendo discernir si los empleadores contemplan diversas orientaciones nominales o mantienen un apego estricto a perfiles con formación docente. Asimismo, puso de manifiesto otros requisitos relevantes como el nivel de escolaridad certificaciones de nivel de inglés y experiencia laboral.

Capítulo V. Resultados

Este capítulo tiene la finalidad de presentar los resultados derivados de las preguntas que orientan esta investigación. Los hallazgos se organizan siguiendo la misma secuencia metodológica que estructuró el proceso investigativo. El estudio, de corte comparado en educación, se desarrolló en 2 etapas: la primera con enfoque cuantitativo y la segunda con enfoque mixto.

5.1 Primera fase del análisis comparativo de los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla

En la primera etapa se describen los hallazgos basados en los datos y características de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés, que proporcionan los Anuarios Estadísticos de ANUIES. A su vez, estos resultados se compararon entre los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 respectivamente, Estos datos finalmente dieron como resultado un mapeo de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés por regiones socioeconómicas en Puebla.

5.1.1 Comparación de licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla del ciclo 2022-2023 y 2023-2024.

En esta fase de la investigación se realizó un análisis cuantitativo a partir de la información contenida en los Anuarios Estadísticos de la ANUIES. Una vez recopilados los datos correspondientes a dos ciclos escolares, se procedió al vaciado sistemático de la información en diversas bases de datos diseñadas para esta investigación véase Anexo A y Anexo B. Este proceso permitió obtener indicadores numéricos comparativos sobre la oferta educativa vinculada a la enseñanza del inglés en el estado de Puebla.

Inicialmente, se llevó a cabo un conteo de las instituciones de educación superior (IES) que reportan planes de estudio relacionados con la formación de docentes de inglés. Sin embargo, los resultados evidenciaron que el número de planes de estudio no corresponde directamente al número de planteles o IES, ya que en varios casos se identificaron instituciones que operan más de un plan de estudio, o bien, que comparten un mismo plan entre distintos campus. Esta situación generó una duplicación aparente en los registros del anuario, donde se listan como distintos aquellos planes que, en realidad, son idénticos en estructura y contenido, pero se implementan en diferentes sedes de una misma institución.

Como resultado de esta revisión minuciosa, se ajustó el número real de planes de estudio considerados, lo que permitió depurar la base de datos y obtener una representación más precisa de la oferta curricular vigente. A partir de esta información, se elaboraron dos tablas generales, organizadas según el tipo de sostenimiento (público o privado) de las IES, y se generaron gráficas comparativas entre ambos ciclos escolares.

Por la extensión de los datos se han dividido en dos tablas. una tabla general que corresponde a las IES privadas de ambos ciclos escolares comparados y otra tabla de IES públicas que de igual manera integran ambos ciclos escolares. En todo momento a lo largo de estos resultados, las tablas o figuras que contienen los datos del ciclo 2022-2023 se representan en color azul y las tablas que representan los datos del ciclo 2023-2024 se representan con color verde.

Tabla 5.

Tabla comparativa de IES privadas ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024

Planes de Estudio Vinculados a la Enseñanza del Inglés en Puebla 2022-2023					Planes de Estudio Vinculados a la Enseñanza del Inglés en Puebla 2023-2024				
No. IES	NOMBRE INSTITUCIÓN	No.	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Matrícula Total	No. IES	NOMBRE INSTITUCIÓN	No.	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Matrícula Total
1	Centro de Estudios Universitarios del Instituto Cristóbal Colón	1	Licenciatura en Idiomas	55	1	Centro de Estudios Universitarios del Instituto Cristóbal Colón	1	Licenciatura en Idiomas	51
		0	<i>Licenciatura en La enseñanza del Inglés.</i>	0			0	<i>Licenciatura en La enseñanza del Inglés.</i>	0
2	Centro Universitario Irlandés, A.C.	0	<i>Licenciatura en Idiomas</i>	0	2	Colegio Froebel	1	Licenciatura en Lengua Extranjera	52
3	Colegio Froebel	1	Licenciatura en Lengua Extranjera	49	3	Compumunicate, Instituto de Computo E Inglés	1	Licenciatura en Inglés Para La Comunicación Internacional	4
4	Compumunicate Instituto de Computo E Inglés	1	Licenciatura en Inglés Para La Comunicación Internacional	4	4	Escuela Superior del Golfo de México	1	Licenciatura en Lenguas	104
5	Escuela Superior del Golfo de México	1	Licenciatura en Lenguas	111	5	Fundación Universidad de Las Américas, Puebla	1	Licenciatura en Idiomas	58
6	Fundación Universidad de Las Américas Puebla	1	Licenciatura en Idiomas	56	6	Instituto de Lenguas El Universo del Lenguaje, A.C.	1	Licenciatura en Lenguas Modernas	2
7	Instituto de Estudios Avanzados Siglo XXI	1	Licenciatura en enseñanza del Inglés	10			1	Licenciatura en Traducción de Lenguas Modernas	8
8	Instituto de Lenguas El Universo del Lenguaje A.C.	1	Licenciatura en Lenguas Modernas	4	7	Instituto London	1	Licenciatura en Idiomas	1
		1	Licenciatura en Traducción de Lenguas Modernas	9			1	Licenciatura en Idiomas	4
9	Instituto London	1	Licenciatura en Idiomas	1	8	Instituto Mixteco de Educación Integral	1	Licenciatura en Idiomas	12
			Licenciatura en Idiomas	2	9	Instituto Universitario Am	1	Licenciatura en Idiomas	170
10	Instituto Mixteco de Educación Integral	1	Licenciatura en Idiomas	11	10	Instituto Universitario Puebla, S.C	1	<i>Licenciatura en enseñanza de La Lengua Inglesa</i>	2
11	Instituto Universitario Am	1	Licenciatura en Idiomas	113			1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	104
12	Instituto Universitario Puebla, S.C	1	<i>Licenciatura en enseñanza de La Lengua Inglesa</i>	2	11	Universidad Alva Edison	1	Licenciatura en Lenguas Modernas	259
		1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	142			1	Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas	214
13	Universidad Alva Edison	1	Licenciatura en Lenguas Modernas	268	12	Universidad Alvarit	1	Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas	31
14	Universidad Alvarit	1	Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas	207			13	Universidad Ceuni	1
15	Universidad Ceuni	1	Licenciatura en Idiomas	65	14	Universidad de América Latina	1	Licenciatura en Idiomas	47
			<i>Licenciatura en Idiomas</i>	0			1	Licenciatura en Idiomas	50
16	Universidad de América Latina	2	Licenciatura en Idiomas	46	15	Universidad de Los Angeles	1	Licenciatura en Idiomas	42
			Licenciatura en Idiomas	375			1	Licenciatura en Idiomas	266
			Licenciatura en Idiomas	56			1	Licenciatura en Idiomas	66
			Licenciatura en Idiomas	35			1	<i>Licenciatura en enseñanza del Idioma Inglés</i>	30
17	Universidad de Los Ángeles	2	Licenciatura en Idiomas	248	16	Universidad de Oriente, A.C.	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	60
			<i>Licenciatura en enseñanza del Idioma Inglés</i>	34			1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	13
			Licenciatura en Idiomas	66			17	Universidad de Puebla S.C.	1
18	Universidad de Oriente A.C.	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	98	18	Universidad del Valle de Puebla	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	71
19	Universidad de Puebla S.C.	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	52			1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	39
20	Universidad del Valle de Puebla	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	66	19	Universidad Europea, A.C.	1	Licenciatura en Idiomas	39
			<i>Licenciatura en Lenguas Extranjeras</i>	29	20	Universidad Interamericana, A.C.	1	<i>Licenciatura en Idiomas</i>	27
21	Universidad Europea, A.C.	1	Licenciatura en Idiomas	54	20	Universidad Interamericana, A.C.	1	Licenciatura en Idiomas	12
22	Universidad Interamericana, A.C.	1	Licenciatura en Idiomas	54	21	Universidad Interdisciplinaria de Emprendedores San Martín Texmelucan	1	<i>Licenciatura en Idiomas</i>	17
23	Universidad Interdisciplinaria de Emprendedores San Martín Texmelucan	1	Licenciatura en Idiomas	31	22	Universidad La Salle, A.C. - Benavente	1	Licenciatura en Idiomas Y Turismo	16
24	Universidad La Salle, A.C. - Benavente	1	Licenciatura en Lenguas Modernas E Interculturalidad	36			1	Licenciatura en Lenguas Modernas E Interculturalidad	43
25	Universidad Madero	1	<i>Licenciatura en Lenguas Extranjeras</i>	109	23	Universidad Madero	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	72
			Licenciatura en Lenguas Extranjeras	36			1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	53
26	Universidad Mesoamericana	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	16	24	Universidad Mesoamericana	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	12
27	Universidad Mexicoamericana del Golfo	1	Licenciatura en Idiomas	13	25	Universidad Mexicoamericana del Golfo	1	Licenciatura en Idiomas	12
28	Universidad Palafoxiana	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	2	26	Universidad Palafoxiana	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	1
29	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	1	Licenciatura en Idiomas, enseñanza Y Diversidad Cultural	63	27	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	1	Licenciatura en Idiomas, enseñanza Y Diversidad Cultural	53
30	Universidad Siglo XXI	1	Licenciatura en Lenguas Modernas	2	28	Universidad Siglo Xxi	1	Licenciatura en Lenguas Modernas	4
31	Universidad Washington	0	<i>Licenciatura en Idiomas de Negocios Internacionales</i>	0	29	Universidad Washington	0	<i>Licenciatura en Idiomas de Negocios Internacionales</i>	0
					30	Instituto Para Formación Y desarrollo Volkswagen, S.C.	1	Licenciatura en La enseñanza de Lenguas Y Estudios Interculturales	5
Número de Instituciones de Educación Superior		Total de Planes de Estudio		Matrícula Total	Número de Instituciones de Educación Superior		Total de Planes de Estudio		Matrícula Total
31		35		2,681	30		38		2645

Elaboración propia, con base en la información de los Anuarios Estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

En esta primera tabla comparativa se presentan las instituciones de educación superior privadas en Puebla y sus licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés. Se puede ver que en el ciclo 2022-2023 habían 31 IES con un total de 35 planes de estudio y una matrícula total de 2681 alumnos. En el caso del ciclo 2023-2024 hemos visto una reducción en IES ya que hay 30 IES es decir, una menos que el ciclo anterior, sin embargo, los planes de estudio ofertados incrementaron a 38, es decir 3 más que el ciclo anterior, esto debido a que se ve un incremento en el tipo de planes de estudio ya que han incrementado los planes de estudio de tipo mixto o a distancia. En cuanto a la matrícula la población bajó a 2645 alumnos lo que implica una diferencia de 36 alumnos.

Se puede observar que en la tabla hay licenciaturas que están sombreadas en gris, estas son licenciaturas que no tuvieron nuevos ingresos en dicho ciclo escolar pero que sí cuentan con matrícula de alumnos. Hay otros casos en los que la licenciatura está sombreada con gris y subrayada, en estos casos estos planes de estudio no cuentan con matrícula o nuevos ingresos en dicho ciclo escolar, pero aún cuentan con egresados o titulados. Por esta razón estas últimas, se han eliminado del conteo de planes de estudio, debido a que no son licenciaturas en función.

Tabla 6.

Tabla comparativa de IES públicas ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.

Planes de Estudio Vinculados a la Enseñanza del Inglés en Puebla 2022-2023				Planes de Estudio Vinculados a la Enseñanza del Inglés en Puebla 2023-2024					
No. Ies	Nombre Institución	No.	Nombre Programa Educativo	Matrícula Total	No. Ies	Nombre Institución	No.	Nombre Programa Educativo	Matrícula Total
1	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	0	<i>Licenciatura en Lenguas Modernas</i>	0	1	Benemérita Universidad Autónoma De Puebla	1	Licenciatura en Lenguas Modernas	5
		1	Licenciatura en La Enseñanza Del Inglés	1,841			1	Licenciatura en La Enseñanza del Inglés	1,898
		1	Licenciatura en La Enseñanza De Lenguas-Inglés	51			1	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas con Opción en Inglés	70
2	Escuela Superior de Ciencias Y Humanidades	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	71	2	Escuela Superior de Ciencias Y Humanidades	1	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	62
Total de Institutos de Educación Superior		Total de Planes De Estudio		Matrícula Total	Total de Institutos de Educación Superior		Total de Planes de Estudio		Matrícula Total
2		3		1,963	2		4		2,035

Elaboración propia, con base en la información de los Anuarios Estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

En esta tabla comparativa de IES públicas se observa que Puebla únicamente cuenta con dos IES públicas que ofertan licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés. En el ciclo 2022 - 2023 estas IES contaban con tres planes de estudio y un total de 1963 alumnos, comparado con el ciclo 2023-2024 el número de planes incremento a 4, la diferencia radica en que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) tiene reingresos en su matrícula de la Licenciatura de Lenguas Modernas que ya no estaba en función, sin embargo, sigue sin tener nuevos ingresos, aunque si tiene nuevos titulados. Esto posiblemente tiene que ver con que la universidad lanzo un

plan de rescate de alumnos con licenciaturas truncas o que en su momento no se titularon. En este ciclo las IES publicas cuentan con un total de 2035 alumnos, 72 alumnos más que el ciclo anterior. Es visible una gran diferencia en cantidad de IES privadas e IES públicas, sin embargo, esta diferencia se equilibra un poco al ser la BUAP la universidad que absorbe la mayor cantidad de alumnos que estudian las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés, con 1973 alumnos, poniendo un balance entre la cantidad de alumnos que estudian las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en IES privadas y públicas.

5.1.2 Planes de estudio del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024 en Puebla

Al hacer una revisión de los planes de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla registrados en el Anuario Estadístico de la ANUIES ciclo 2022- 2023 se pudieron contar 48 planes de estudio pertenecientes a 33 IES superior y en el ciclo 2023- 2024 hubo 48 planes contabilizados en 32 IES que se debe resaltar es que el registro de los planes de educación en la ANUIES contabilizan los planes considerando los planteles facultades o sedes de las universidades sin considerar que en algunos casos se repiten por pertenecer a la misma institución educativa a la misma modalidad y llevar el mismo nombre, por lo tanto, se hizo una discriminación de aquellos planes de estudio que se repetían bajo el mismo nombre y en la misma institución y se eliminaron del conteo, de misma forma se eliminaron los planes de estudio que no cuentan con matrícula o nuevos ingresos debido a que son planes que en realidad no están en función, de esta manera los resultados fueron 38 planes en el ciclo 2022-2023 y 42 en el ciclo 2023-2024.

Tabla 7.

Tabla comparativa de IES públicas ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.

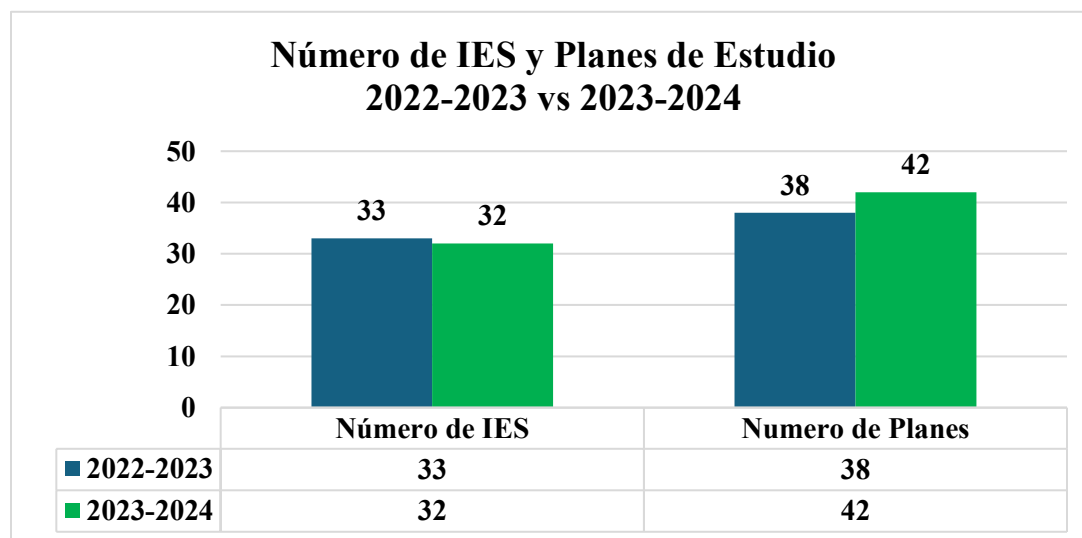
	Ciclo escolar 2022-2023	Ciclo escolar 2023-2024
Total de IES	33	32
Total de Planes	38	42
Total de Matricula	4644	4680
Matricula por sostenimiento privado	2681	2645
Matricula por sostenimiento publico	1963	2035
IES publicas	2	2
IES privadas	31	30

Elaboración propia, con base en la información de los Anuarios Estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

La tabla anterior resume los resultados generales del estado de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés y resalta algunas diferencias.

Figura 1

Planes de estudio e IES ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.

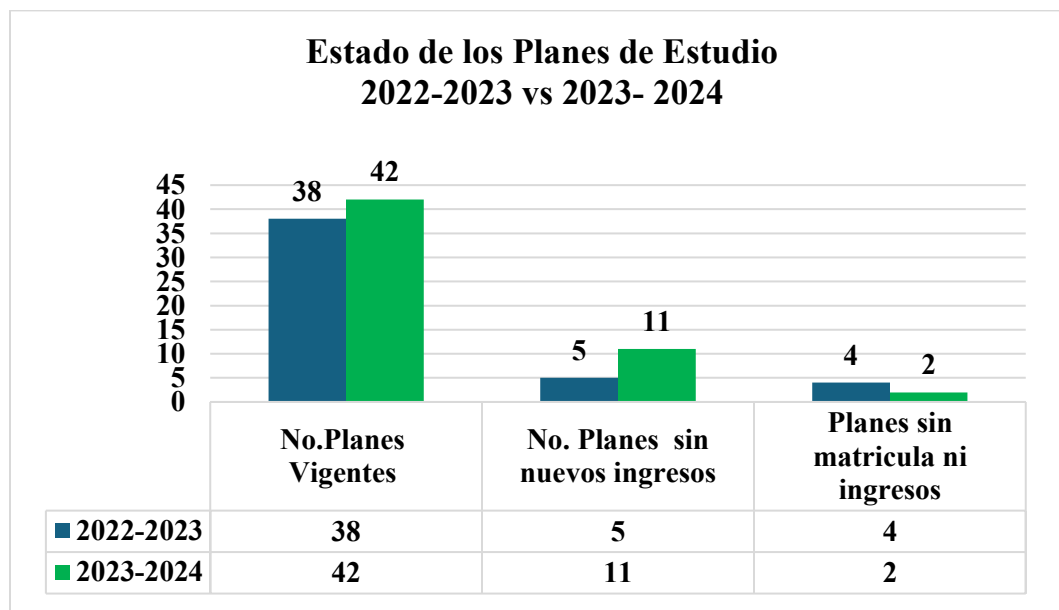


Elaboración propia, con base en la información de los Anuarios Estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

Haciendo una revisión más profunda, resalta el número de planes que en este ciclo no tuvieron nuevos ingresos de alumnos y en otros casos tampoco tienen matriculados en ese periodo. Lo cual puede indicar que el plan de estudios no ha tenido éxito ya que no tiene matrícula, que se encuentra en un proceso de transición ya que se integrara un plan nuevo o renovado o simplemente que ya no está vigente, sin embargo, sigue teniendo egresados o titulados de generaciones de alumnos anteriores.

Figura 2

Estado de los planes del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023- 2024



Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

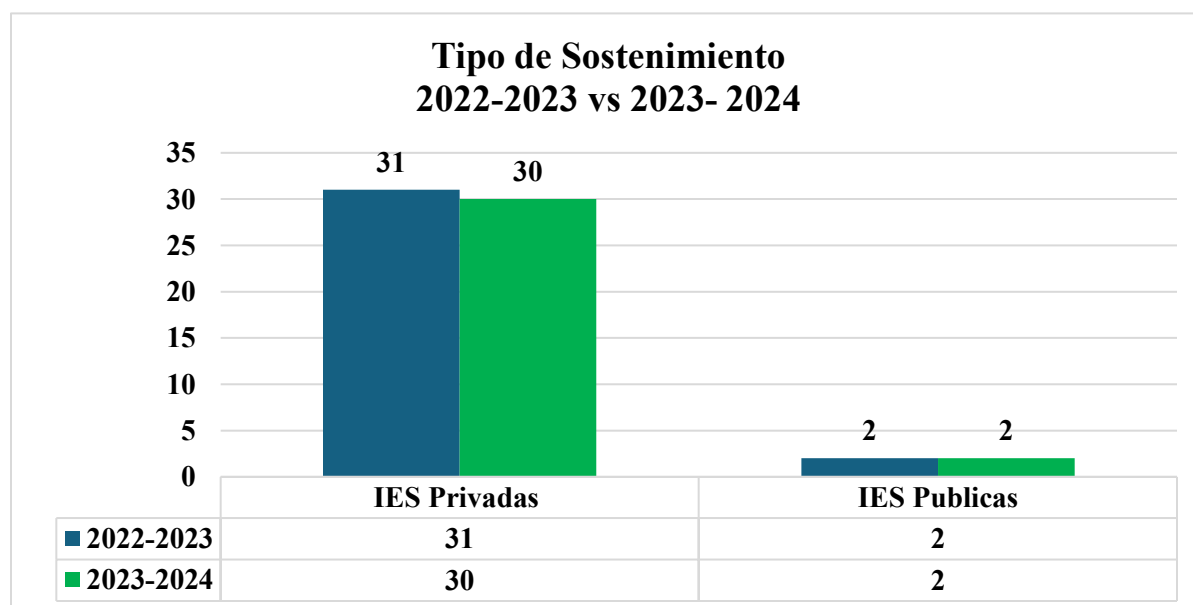
En la figura 2 se observa que los planes vigentes son 38 y 42 respectivos al 2022-2023 y 2023-2024. Estos datos son consistentes con la deducción de que los planes están pasando por cambios significativos debido a que en el ciclo 2022-2023 había 5 planes con matrícula, pero sin nuevos ingresos de alumnos y en el ciclo 2023-2024 esto incremento a 11 planes sin nuevos ingresos lo que puede implicar una de dos cosas, esos planes no están teniendo éxito al ser ofertados o las IES están incorporando nuevos planes de estudio que han reemplazado o reemplazaran estos planes de estudio sin nuevos ingresos. Adicionalmente al hacer una búsqueda de los planes en documentos digitales no aparecen en las páginas oficiales de sus IES.

Estos datos son verdaderamente significativos ya que si se analiza con detenimiento los planes de estudio que están en completa función, con matrícula vigente y alumnos de nuevo ingreso podemos ver que la realidad es otra. En el ciclo escolar 2022-2023 había 33 planes que estaban en total funcionamiento y en el ciclo escolar 2023-2024 estos cambiaron a 31. Es decir que disminuyeron los planes de estudio en total funcionamiento. Podemos ver que los datos muestran una tendencia a la baja o al cambio.

- A partir de estos datos se pueden desarrollar varias hipótesis sobre los cambios que están sufriendo los planes de estudio por ejemplo que:
- Los alumnos están dejando de interesarse por el aprendizaje de idiomas y por eso algunas licenciaturas están desapareciendo
- La falta de revisión de los planes de estudio y acreditación están incidiendo en su calidad por lo que los alumnos no están recibiendo la calidad educativa que esperaban.
- Las IES tienen una mala reputación o percepción negativa de los alumnos, debido a los bajos resultados de número de egresados o titulados.
- Hay una escasez de docentes con las cualificaciones necesarias para impartir clases en educación superior,
- Hay una percepción negativa sobre la docencia debido a salarios bajos, altos requisitos de certificaciones del nivel de inglés, poco o nulo acceso a prestaciones conforme a la ley.
- Han surgido más modalidades de estudio por lo que los planes de estudio están actualizando o cambiando su diseño.

Figura 3

Tipo de sostenimiento de las IES del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.



Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

Un dato que resulta importante resaltar es que en el estado solo existen dos IES con sostenimiento público, que no son escuela normal con grado específico. Durante el ciclo escolar

2022-2023 estas IES ofertaron 3 planes de estudio de licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés y en el 2023-2024 4 licenciaturas. Las Universidades son la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Escuela Superior de Ciencias y Humanidades. A pesar de esto, si se considera la matrícula que alberga la Facultad de Lenguas de la BUAP no solo podemos encontrar el equilibrio entre planes de estudio, sino que también resalta la importancia que tiene este plan de estudios en específico, ya que es la IES que lógicamente debería tener una mayor cantidad de egresados y docentes impartiendo clases en el estado de Puebla o sus alrededores. Por esta razón resulta importante incluir el plan de estudios de la BUAP en la segunda etapa de esta investigación ya que por su matrícula y por ser uno de los pocos planes de estudio acreditados por los CIEES es una muestra relevante. Para más información véase Anexo C y Anexo D.

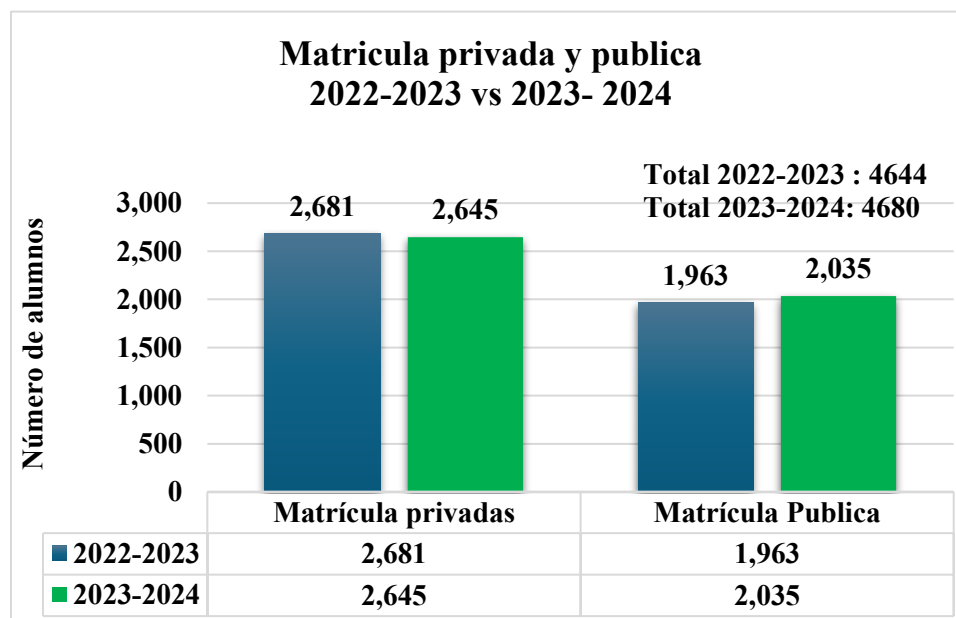
5.1.3 Matrícula de los planes de estudio.

La matrícula de un plan de estudios nos permite conocer en gran medida el éxito y la demanda que tiene ese plan de estudios y la accesibilidad para aceptar alumnos. Entre más grande es la matrícula, la infraestructura de la universidad a la cual pertenece ese plan de estudios debe ser mayor y por ende también lo es su personal docente. Cuando hay continuidad, permanencia y alto índice terminal, es un reflejo de que el plan de estudios cumple con los objetivos para el cual se diseñó.

En Puebla podemos ver que la matrícula de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés es significativa, lo cual indica que hay una alta demanda laboral. Para más información véase Anexo E y Anexo F.

Figura 4

Matrícula privada y matrícula pública, ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024



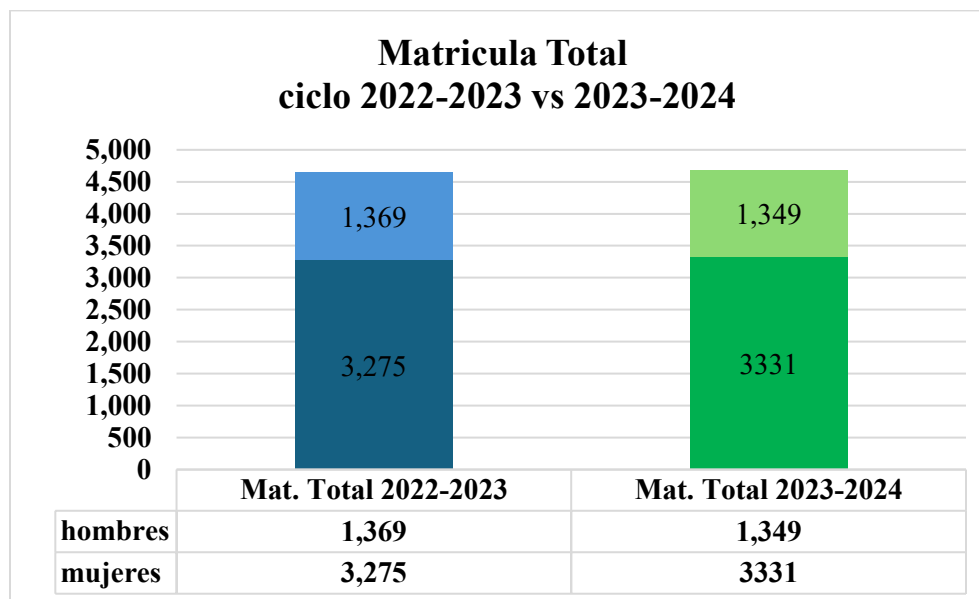
Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

A pesar de que la matrícula de estudiantes también es mayor en el sector privado que en el público debido a la gran diferencia de cantidad de IES en Puebla. Se puede encontrar un poco de más equilibrio en la matrícula ya que a pesar de solo haber dos IES públicas que ofertan los planes de estudio en total. En el ciclo 2022-2023 las IES privadas abarcaron el 58 por ciento de la matrícula equivalente a 2681 alumnos y las IES públicas absorbieron el 42 por ciento restante que es igual a 1963 alumnos. En el ciclo 2023-2024 las IES privadas abarcaron el 56.5 por ciento de la matrícula equivalente a 2645 alumnos y las públicas se quedaron con el 43.5 por ciento restante equivalente a 2035 alumnos.

De la anterior información es pertinente destacar que la mayoría de IES privadas no tienen acreditaciones por CIEES por lo cual no hay una evaluación de la calidad de los planes de estudio a excepción de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Universidad del Valle de Puebla. Es decir que más del 50 por ciento de los alumnos egresados de las distintas licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés podrían no tener una formación de calidad.

Figura 5.

Matricula total y porcentaje por sexo del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024

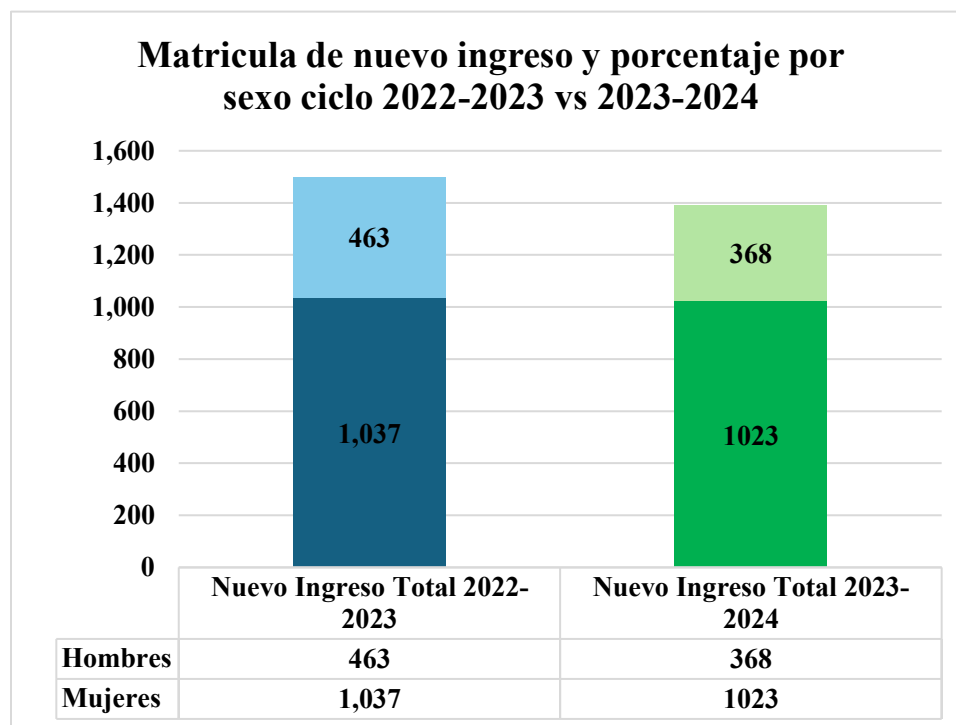


Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

Como se puede ver las licenciaturas vinculadas a la enseñanza y aprendizaje del inglés son de mayor interés para las mujeres que para los hombres debido a que en el ciclo 2022-2023 hubo 3,275 alumnas y 1,369 hombres y en ciclo 2023-2024 sigue esta misma tendencia con 3,331 mujeres y 1,349. La cantidad de alumnos hombres que estudian estas licenciaturas disminuyo un poco. Un dato significativo es que las estadísticas mundiales demuestran que los hombres logran alcanzar un nivel más competente del dominio del inglés que las mujeres, esto de acuerdo con la evaluación hecha por el English First English Proficiency Index (EF EPI) en el 2024 (EF, 2024). Muy a pesar de esto es notorio que las mujeres tienen una mayor inclinación hacia el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. En ambos ciclos la matricula femenina supera con más de 70 por ciento a la matricula masculina.

Figura 6

Matricula de nuevo ingreso y porcentaje por sexo ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024

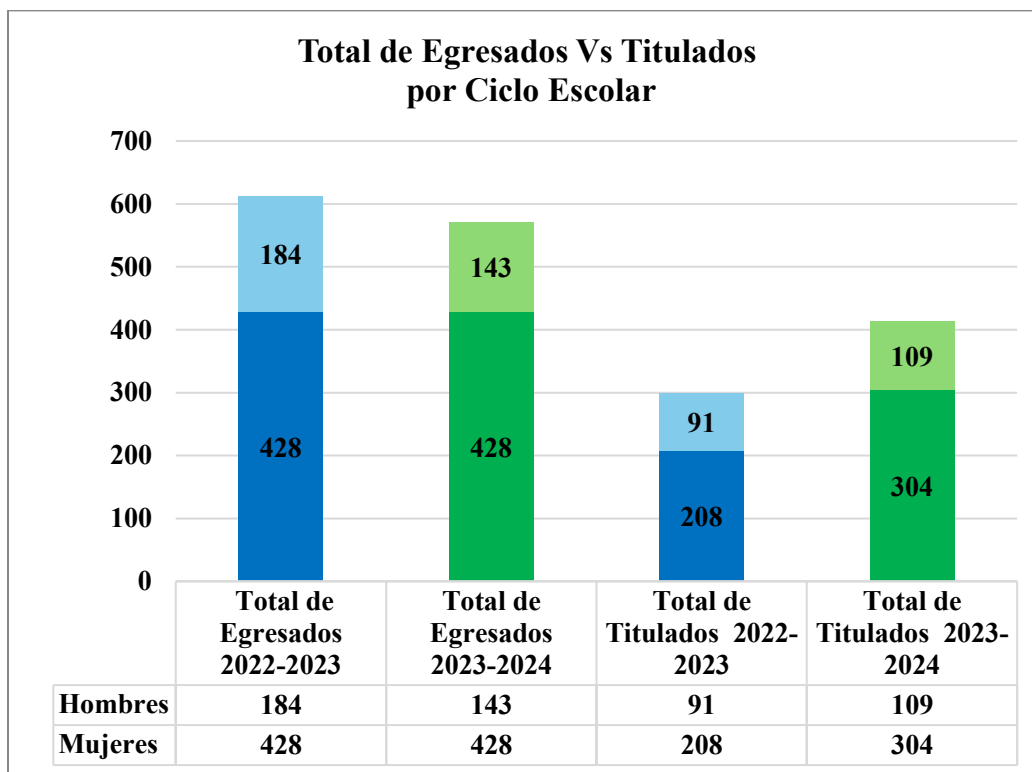


Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

Así mismo, en los alumnos de nuevo ingreso es notable esta tendencia en la que hay una mayor cantidad de alumnas que alumnos. Es notorio en ambos ciclos que la cantidad de mujeres de nuevo ingreso superan por más del doble a la matrícula de hombres. Teniendo como resultado en el ciclo 2022-2023 a 1037 mujeres de nuevo ingreso contra 463 hombre de nuevo ingreso y en el ciclo 2023-2024 1023 mujeres contra 368. Llama la atención que la matrícula de nuevo ingreso disminuyó ya que en el ciclo 2022-2023 ingresaron 1500 alumnos en total y en el ciclo 2023-2024 1391 alumnos. Sin embargo, la matrícula total subió en el 2023-2024 comparada con el ciclo anterior. Esto probablemente se debe a que, en el caso de la BUAP, se lanzó un plan de rescate de titulados que lleva por nombre, Continuidad Académica. Donde alumnos que no pudieron terminar sus estudios en ciclos anteriores, tuvieron una nueva oportunidad de incorporarse a la universidad. Esto lógicamente aumentó la matrícula total de estudiantes, sin embargo, no se contabilizan como alumnos de nuevo ingreso.

Figura 7

Número total de egresados y titulados del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024



Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

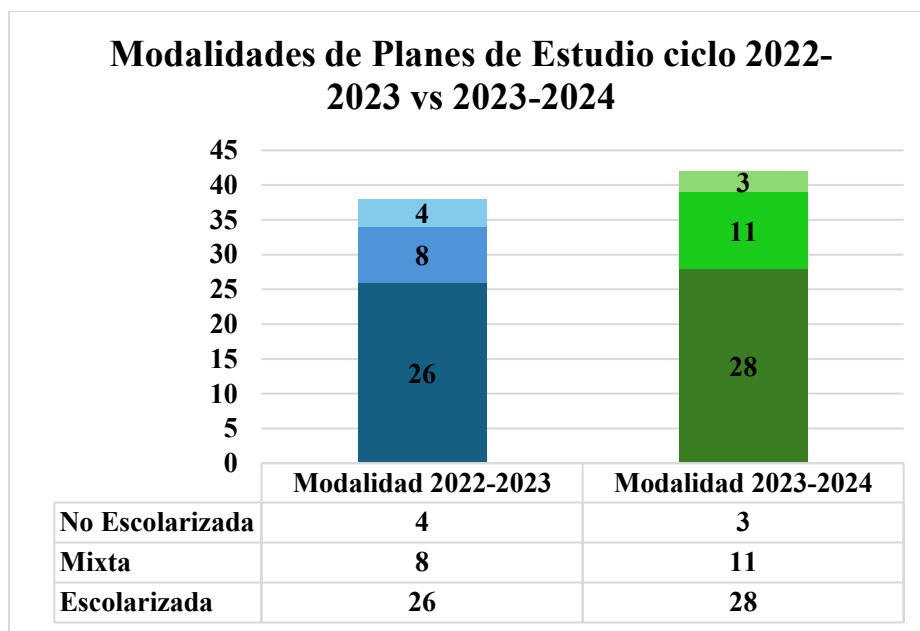
Durante los ciclos escolares 2022–2023 y 2023–2024, se registraron 1500 y 1391 nuevos ingresos respectivamente en los programas de formación vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla. Sin embargo, la tasa de egreso se mantuvo por debajo del 42%, lo que sugiere una posible deserción o prolongación en la trayectoria escolar. A pesar de ello, la eficiencia terminal mostró una mejora significativa, pasando de 48.9% a 72.3%, lo que podría atribuirse a los programas institucionales de reinserción de alumnos para los procesos de titulación. En cuanto al análisis de egresados vs titulados, se observa una participación menor de titulados, con una ligera disminución en el segundo ciclo, lo que plantea interrogantes sobre la existencia de procesos adecuados para apoyar la titulación de los alumnos. Para más información véase Anexo G y Anexo H.

5.1.4 Modalidad de los planes de estudio

La modalidad de un plan de estudios no solo responde a las necesidades de la diversidad de alumnos, también es un factor importante para que un plan tenga éxito o no. Existen licenciaturas que necesitan mucha práctica, socialización, guía, e inclusive, ejemplos prácticos a través de lo auditivo, visual o gesticular, como sucede en las licenciaturas de idiomas. Es por esta razón que las nuevas modalidades de estudio deben estar muy bien planeadas, hacer excelente uso de las herramientas tecnológicas, los materiales y deben considerar la importancia del tiempo de práctica.

Figura 8

Modalidades prevalentes en los planes de estudio del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024.



Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

Tanto el aprendizaje de lenguas, como las competencias docentes, tienen un origen social y práctico por lo que la modalidad de los planes de estudio debe considerar que el tiempo de práctica, socialización e interacción con el entorno y entre pares es primordial. Al parecer, por esta razón, sigue siendo notable la permanencia de la modalidad tradicional, es decir, la escolarizada. No obstante, de acuerdo con esta gráfica, la modalidad mixta va al alza, no así, la modalidad no escolarizada que en el ciclo 2023-2024 perdió un plan de estudios.

Aparentemente, los planes de estudio presenciales o escolarizados continúan siendo percibidos como exitosos, lo cual podría atribuirse a las oportunidades que esta modalidad ofrece para la práctica directa de habilidades lingüísticas. Sin embargo, al considerar los cambios recientes en las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés, particularmente la disminución en la matrícula, tanto en términos de permanencia como de nuevos ingresos, se observa una tendencia preocupante. Durante el ciclo escolar 2023-2024 se incrementó el número de programas que no registraron nuevos estudiantes. Para más información véase Anexo I y Anexo J.

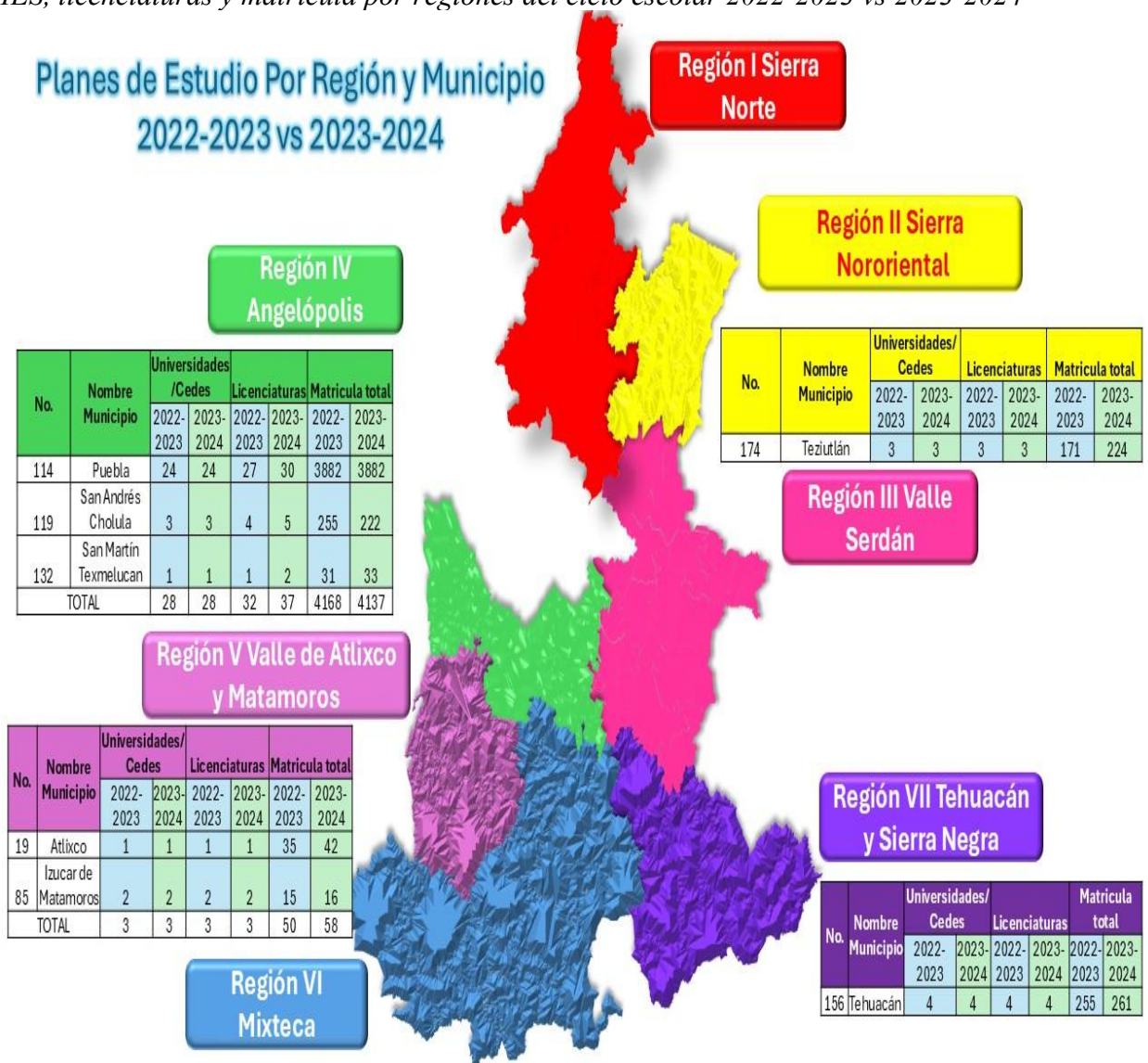
Al revisar las modalidades de los programas sin nuevos ingresos, se advierte que esta situación no está necesariamente relacionada con el tipo de modalidad, ya que se identifican casos tanto en programas presenciales como en modalidad mixta. Este hallazgo abre la posibilidad de formular hipótesis sobre las razones por las cuales los estudiantes han dejado de optar por planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés, lo que exige una reflexión más profunda sobre la pertinencia, el posicionamiento y la percepción social de estos programas formativos.

5.1.5 IES y planes por región socioeconómica.

Una vez que se clasificaron los planes de estudio por municipios se realizó una recategorización entre las 7 regiones socioeconómicas de Puebla. En la siguiente figura se encuentra un mapa del estado de Puebla dividido por regiones socioeconómicas que resaltan en varios colores y que en algunos casos están acompañadas de tablas comparativas que indican los cambios entre el ciclo 2022-2023 y 2023-2024 de igual manera con su respectivo color para indicar la región a la que pertenecen dichos datos. Para más información véase Anexo K y Anexo L.

Figura 9.

IES, licenciaturas y matrícula por regiones del ciclo escolar 2022-2023 vs 2023-2024



Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

El análisis territorial de los programas de formación vinculados a la enseñanza del inglés en el estado de Puebla, organizado por regiones socioeconómicas, revela una marcada desigualdad en la cobertura educativa. De las siete regiones identificadas, tres: Región I Sierra Norte, Región III Valle Serdán y Región VI Mixteca, no cuentan con planes de estudio relacionados con la enseñanza del inglés durante los ciclos escolares 2022–2023 y 2023–2024. Esta ausencia

representa una brecha significativa en el acceso a la formación docente especializada, particularmente en zonas con alta diversidad lingüística y necesidades educativas específicas.

En contraste, las regiones II Sierra Nororiental, IV Angelópolis, V Valle de Atlixco y Matamoros, y VII Tehuacán y Sierra Negra sí presentan oferta educativa en este campo, aunque con variaciones importantes en términos de cobertura, matrícula y número de instituciones. A continuación, se destacan algunos hallazgos relevantes:

- **Región IV Angelópolis** concentra el mayor número de instituciones de educación superior (IES) con programas relacionados a la enseñanza del inglés. Se observa un crecimiento sostenido en matrícula y número de sedes entre ambos ciclos escolares, lo que podría vincularse con la demanda urbana y la consolidación institucional en la zona metropolitana.
- **Región II Sierra Nororiental** muestra una cobertura moderada, con presencia en varios municipios rurales. Aunque el número de IES se mantiene estable, se registra una ligera disminución en la matrícula, lo que podría indicar problemas de retención o limitaciones en infraestructura.
- **Región V Valle de Atlixco y Matamoros** presenta una expansión en el número de municipios atendidos, aunque con variaciones en la matrícula que sugieren una redistribución interna más que un crecimiento neto.
- **Región VII Tehuacán y Sierra Negra** mantiene una cobertura constante, con indicadores estables en matrícula y número de planes de estudio, lo que podría interpretarse como una consolidación de la oferta educativa en esa zona.

La ausencia de programas en tres regiones plantea interrogantes sobre la equidad territorial en la formación docente especializada. La concentración de programas en regiones urbanas refuerza una lógica de centralización que limita el desarrollo profesional en zonas periféricas. Este patrón territorial muestra una concentración de programas en zonas urbanas y una ausencia preocupante en regiones con alta diversidad sociolingüística. Para mejorar la equidad en la formación docente, la planeación de nuevos programas debe considerar las características de cada región, sus necesidades lingüísticas y una colaboración entre instituciones. Así se podrá ampliar la cobertura sin afectar la calidad formativa.

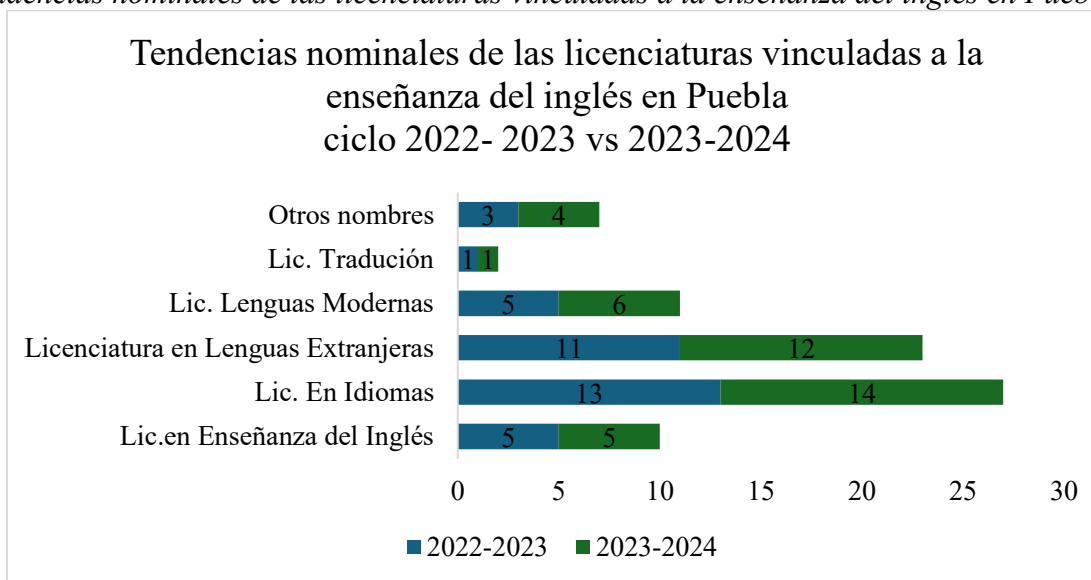
5.1.6 Tendencias nominales de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla.

Conocer los diversos nombres de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés resulta fundamental para esta investigación. Durante la búsqueda inicial en los anuarios estadísticos de la ANUIES, se identificó una problemática relevante: no todos los programas se encuentran clasificados dentro del mismo campo amplio de formación. Mientras que algunos planes aparecen en la categoría de docencia, la mayoría se ubican en el campo de artes y humanidades. Esta dispersión categórica se traduce en una amplia variedad de denominaciones de licenciaturas, muchas de las cuales no incluyen el término enseñanza en su título. Esto no sería necesariamente problemático si dichos planes no contemplarán como parte de su perfil de egreso la capacidad para ejercer la docencia.

Sin embargo, en la segunda fase de esta investigación se observa que, aunque las licenciaturas no incluyan explícitamente la palabra enseñanza en su nombre, sí le describen como una habilidad adquirida y como una posible área de inserción laboral. En la figura siguiente se presentan los resultados de las tendencias nominales identificadas.

Figura 10

Tendencias nominales de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla



Elaboración propia, con base en la información de los anuarios estadísticos de ANUIES (2022-2023 y 2023-2024).

En ambos ciclos escolares analizados, Se advierte una mayor prevalencia de programas denominados Licenciatura en Idiomas, lo cual podría deberse a que algunos planes de estudio están orientados al aprendizaje de varias lenguas. La segunda tendencia corresponde a los programas titulados Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Cabe destacar que únicamente 5 licenciaturas en ambos ciclos escolares describen explícitamente la enseñanza como componente central de su formación académica. Para más información véase Anexo M y Anexo N.

Esta diferencia en las denominaciones podría estar relacionada con la intención de ampliar el campo laboral de los egresados. No obstante, es importante subrayar que una de las áreas laborales más frecuentes para estos perfiles sigue siendo la docencia. La ausencia del término enseñanza en el nombre del programa contribuye a una percepción difusa sobre los campos formativos de estas licenciaturas, y puede justificar la omisión de una formación didáctico-pedagógica formal. Esta situación resulta problemática, ya que persiste la idea de que el dominio del campo disciplinar en este caso, el conocimiento lingüístico, es suficiente para ejercer la docencia en esta asignatura.

Paralelamente, los hallazgos muestran que los empleadores que ofertan puestos para docentes de inglés tienden a contratar perfiles afines al dominio del idioma o de las lenguas extranjeras, sin exigir que las licenciaturas incluyan explícitamente el término enseñanza. En muchos casos se otorga mayor peso al dominio lingüístico que a la formación pedagógica, lo cual contribuye a desvalorizar la importancia de esta última y su impacto en la calidad de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje.

5.2 Resultados de la segunda fase del análisis curricular

En la segunda etapa de esta investigación se llevó a cabo una revisión detallada de los planes de estudio correspondientes a seis instituciones de educación superior (IES) en Puebla. Para más información véase Anexo Ñ y Anexo O. El análisis se centró en tres componentes fundamentales: los objetivos generales, el perfil de egreso y las asignaturas que integran las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés. A partir de esta revisión, se identificaron hallazgos relevantes que permitieron comparar los resultados entre los distintos planes de estudio, destacando las áreas de conocimiento predominantes, las tendencias formativas, el número total de materias y la congruencia entre los perfiles de egreso y las áreas laborales declaradas. Esta etapa contribuye a visibilizar los enfoques curriculares que orientan la formación docente en lenguas

extranjeras en el estado, así como a reconocer posibles desequilibrios o fortalezas en la distribución de contenidos.

Durante la revisión de las mallas curriculares, se identificaron patrones formativos tanto comunes como diferentes mediante la clasificación temática de las asignaturas, estas se organizaron en 15 áreas diferentes y posteriormente se reorganizaron en tres macroáreas analíticas: Lingüística, Didáctico-Pedagógica-Investigativa, y Formación Integral y Desarrollo Humano.

El proceso metodológico implicó la recopilación de información oficial contenida en los planes de estudio, seguida de un vaciado detallado de las asignaturas por programa. Cada materia fue ubicada dentro de una de las 15 áreas temáticas previamente definidas, considerando su denominación, enfoque y objetivos formativos. Posteriormente, estas áreas temáticas fueron agrupadas en macroáreas con base en criterios epistemológicos y funcionales, lo que permitió construir una estructura comparativa más clara y coherente para el análisis. Para más información véase Anexo P.

La reorganización en macroáreas responde a la necesidad de establecer categorías analíticas que reflejen los ejes formativos fundamentales en la preparación docente: el dominio disciplinar de la lengua (Lingüística), la formación pedagógica y la capacidad investigativa (Didáctico-Pedagógica-Investigativa), y el desarrollo integral del futuro docente en contextos socioculturales y tecnológicos (Formación Integral y Desarrollo Humano). Esta estructura facilita la comparación entre programas, permite identificar desequilibrios curriculares y aporta una base conceptual para evaluar la congruencia entre los perfiles de egreso y los contenidos ofertados.

La reorganización en macroáreas no solo responde a criterios temáticos y funcionales, sino que se articula con las tres perspectivas del desarrollo profesional propuestas por Hargreaves y Fullan (1992): el dominio disciplinar de la lengua se vincula con la adquisición de saberes técnicos; la formación pedagógica y la capacidad investigativa se relacionan con la comprensión del contexto educativo; y el desarrollo integral del futuro docente se conecta con el conocimiento de sí mismo y la formación personal. Esta correspondencia refuerza la coherencia analítica del modelo comparativo, al integrar dimensiones epistemológicas y formativas que permiten evaluar con mayor profundidad la pertinencia curricular de los programas. Para más información véase Anexo Q.

En la siguiente tabla podemos ver cómo se conectan con la propuesta de desarrollo profesional de Hargreaves y Fullan (1992).

Tabla 8.

Conexión entre las perspectivas de desarrollo profesional y las macroáreas curriculares

Modelo de Montero (2002) a partir de la perspectiva de Hargreaves y Fullan (1992)	Correspondencia con macroáreas	Justificación
Desarrollo profesional basado en la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades	Lingüística (Dominio disciplinar de la lengua)	Esta perspectiva se vincula con el saber técnico y científico que sustenta el dominio lingüístico. Aquí se desarrollan competencias específicas en fonética, gramática, análisis del discurso, etc., necesarias para el ejercicio profesional.
Desarrollo profesional basado en el conocimiento de sí mismo y en el desarrollo personal	Formación Integral y Desarrollo Humano	Esta macroarea incluye asignaturas que promueven la reflexión ética, el pensamiento crítico, la conciencia intercultural y el bienestar docente. Se trata de formar sujetos capaces de actuar con autonomía y sensibilidad en contextos diversos.
Desarrollo profesional centrado en el contexto ecológico del aula	Didáctico-Pedagógica-Investigativa	Aquí se agrupan los saberes pedagógicos, metodológicos y de investigación que permiten al futuro docente comprender, intervenir y transformar su práctica en el aula, considerando las dinámicas reales del entorno educativo.

Elaboración propia basada en el modelo de Montero (2002) basado en la perspectiva de desarrollo profesional de Hargreaves y Fullan (1992).

En cuanto a las materias optativas, se decidió excluirlas del análisis por razones metodológicas. No todos los planes de estudio las incluyen, y en varios casos se mencionan sin especificar su denominación, lo que impide clasificarlas temáticamente. Además, al estar sujetas a la elección individual de cada estudiante, no es posible determinar con certeza hacia qué macroárea podrían orientarse. Esta exclusión busca preservar la comparabilidad entre programas y evitar distorsiones en la interpretación de los datos curriculares.

Esta fase constituye un paso clave para avanzar hacia el análisis crítico de la congruencia curricular, la pertinencia formativa y la alineación entre los objetivos institucionales y las trayectorias reales de formación docente.

Tabla 9.*Clasificación de áreas temáticas en tres macroáreas*

Macroárea	Áreas temáticas incluidas	Ejemplos de materias
Lingüística	Lengua meta / Lengua extranjera Lingüística Traducción Lengua extranjera II-IV Español	Inglés I-X, Francés I-VIII, Alemán I-VIII, Italiano I-V Fonética y Fonología Morfosintaxis Semántica y Pragmática Lexicología Traducción Técnica inglés/español
Didáctico-Pedagógica-Investigativa	Docencia Investigación Práctica profesional	Metodología de la enseñanza del inglés I-II Evaluación del aprendizaje Diseño curricular Seminario de tesis I-II Práctica docente Laboratorio de docencia
Formación Integral y Desarrollo Humano	Formación humana Cultura digital Administración y negocios Cultura y ciencias sociales	Ética y valores Habilidades del pensamiento Competencias digitales Historia y cultura anglosajona, francófona, alemana Gestión del capital humano

Elaboración propia basada en la revisión de los planes de estudio tomados de las páginas web oficiales de las IES participantes.

Esta tabla sintetiza el resultado del proceso de reorganización temática realizado en esta fase. A partir del vaciado y clasificación de las asignaturas, se agruparon las áreas temáticas en tres macroáreas que permiten visualizar con mayor claridad la orientación formativa de cada programa. Esta representación facilita la lectura transversal de los planes de estudio y revela cómo se distribuyen los contenidos en función de los ejes formativos definidos. La tabla no incluye materias optativas, ya que su carácter no obligatorio y su variabilidad entre instituciones impiden establecer criterios comparativos consistentes.

Tabla 10.

Distribución de asignaturas por macroárea en seis programas vinculados a la enseñanza del inglés.

Institución	Programa educativo	Lingüística	Didáctico-Pedagógica-Investigativa	Formación Integral y Desarrollo Humano	Total (sin optativas)	Total (con optativas)
BUAP – Facultad de Lenguas	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	18	15	5	38	43
Universidad del Valle de Puebla	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	31	13	6	50	56
UPAEP – Campus Puebla	Licenciatura en Idiomas, Enseñanza y Diversidad Cultural	25	12	14	51	55
Universidad de los Ángeles	Licenciatura en Idiomas	45	3	12	60	60
Universidad Alva Edison	Licenciatura en Lenguas Modernas	33	7	8	48	48
Universidad de América Latina	Licenciatura en Idiomas	40	7	9	56	56

Elaboración propia basada en la revisión de los planes de estudio tomados de las páginas web oficiales de las IES participantes.

Esta tabla presenta el número de asignaturas clasificadas por macroárea en cada programa educativo, excluyendo las materias optativas del análisis temático. La columna “Total (con optativas)” se incluye únicamente como referencia del volumen curricular completo, los porcentajes se han calculado considerando el número total de asignaturas. Las materias optativas incluidas en algunos planes de estudio podrían variar los porcentajes de las macroáreas pero esto depende de cada alumno y su elección por lo que no hay datos precisos.

En la siguiente tabla vemos con mayor claridad los porcentajes que representan las asignaturas por macroáreas.

Tabla 11.

Distribución de asignaturas por macroárea con porcentajes.

Institución	Lingüística	Didáctico-Pedagógica- Investigativa	Formación Integral y Desarrollo Humano	Optativas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	41.9 %	34.9 %	11.6 %	11.6 %
Universidad del Valle de Puebla	55.3 %	23.2 %	10.7 %	10.7 %
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	45.4 %	21.8 %	25.4 %	7.2 %
Universidad de los Ángeles	75 %	5 %	20 %	-
Universidad Alva Edison	68.7 %	14.6 %	16.6 %	-
Universidad de América Latina	71.4 %	12.5 %	16 %	-

Elaboración propia basada en la revisión de los planes de estudio tomados de las páginas web oficiales de las IES participantes.

La distribución curricular evidenciada en la tabla muestra una tendencia predominante hacia la macroárea de Lingüística, especialmente en los programas de la Universidad Alva Edison, Universidad de América Latina y Universidad de los Ángeles, donde esta área representa el 75 % de las asignaturas obligatorias. Esta concentración sugiere una orientación formativa centrada en el dominio de la lengua extranjera, con menor énfasis en la preparación pedagógica.

En contraste, el componente Didáctico-Pedagógico-Investigativo alcanza una presencia más equilibrada en instituciones como BUAP y UVP, lo cual podría reflejar un compromiso más explícito con la formación docente. Por su parte, la macroárea de Formación Integral y Desarrollo Humano aparece como la menos representada en todos los programas, lo que plantea interrogantes sobre la atención que se brinda a dimensiones éticas, digitales y socioculturales en la formación del profesorado.

La inclusión de la columna “Total (con optativas)” permite dimensionar el alcance curricular completo de cada programa, aunque las optativas no fueron consideradas en el análisis temático por razones metodológicas ya explicadas. En términos generales, las asignaturas optativas representan entre el 7.2 % y el 11.6% del total curricular de algunos planes.

Este análisis aporta elementos clave para valorar el equilibrio curricular, la congruencia entre perfiles de egreso y trayectorias formativas, y la alineación entre los objetivos institucionales

materias optativas. La figura complementa la tabla anterior al ofrecer una representación visual clara de los desequilibrios curriculares.

Tabla 12.

Comparativa: Materias didáctico-pedagógica-investigativas y práctica profesional en seis programas de formación docente en Puebla

Institución	Materias didáctico-pedagógica- investigativas	Práctica profesional / Servicio social	% sobre total de asignaturas
BUAP Licenciatura En Enseñanza del Inglés	Sist. Educ. Mex.y Políticas lingüísticas, Observación en El Aula, Taller de Materiales Tradicionales y Digitales, Teorías y Procesos de Aprendizaje, Metodología Enseñanza del inglés I, Metodología Enseñanza del inglés II, Evaluación del Aprendizaje, Taller de Lect. y Escr. Docencia, Experiencia Docente, Diseño Curricular, Metodología de la investigación, Seminario de Inv. I, Sem. Inv. II Proy.	Práctica profesional formal (Coordinación y sistema SASS). Servicio social obligatorio con validación institucional.	34.9%
UVP Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Teorías del aprendizaje, Sistema educativo nacional y política lingüística, Métodos y técnicas de instrucción, Estrategias de estudio en lenguas, Recursos didácticos, Diseño de secuencias didácticas, Manejo grupal, Valoración y acreditación, Diseño de programas, Programas Innovadores en Lengua. Valoración, Medición y Acreditación en Lenguas. Investigación Documental y Redacción, Estadística II, Técnicas de Investigación	Experiencia profesional mencionada en el último semestre, sin proceso formal documentado. No se encontró evidencia clara de servicio social.	23.2%
UPAEP Licenciatura en Idiomas y Diversidad Cultural	Pedagogía general, Metodologías de Enseñanza de Idiomas, Estrategias de enseñanza de idiomas, Recursos didácticos, Enseñanza del español como lengua extranjera I y II, Planificación curricular, Evaluación de habilidades de idiomas, Estadística Descriptiva seminario de Titulación de Idiomas, Enseñanza y Diversidad Cultural 1 seminario de Titulación de Idiomas, Enseñanza y diversidad cultural 2	Práctica profesional estructurada con tutores y convenios. Servicio social obligatorio con seguimiento institucional.	21.8%
UDEA Licenciatura en Idiomas	Métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras, Metodología de la investigación, Seminario de tesis	No se encontró evidencia de práctica profesional ni servicio social específicos para esta licenciatura.	5%
UAE Licenciatura en Lenguas Modernas	Evaluación del aprendizaje, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Metodología de Investigación Cuantitativa, Metodología De La Investigación Cualitativa, Seminario de Tesis I, Seminario de Tesis II	Práctica profesional gestionada por coordinación institucional. Servicio social obligatorio en sectores público y privado.	14.6%
UDAL Licenciatura en Idiomas	Psicología educativa, Materiales didácticos, Diseño de cursos y programas, Metodología de la Investigación I, Metodología De La Investigación II, Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II	Práctica profesional obligatoria (mínimo 240 horas). Servicio social como requisito de titulación con formatos institucionales.	12.5%

Elaboración propia basada en la revisión de los planes de estudio tomados de las páginas web oficiales de las IES participantes.

La tabla presentada en esta sección ofrece un análisis comparativo de seis programas de licenciatura en enseñanza del inglés impartidos por instituciones de educación superior en Puebla. Su propósito es identificar y cuantificar las asignaturas correspondientes al área didáctico-pedagógica, así como examinar la presencia formal de prácticas profesionales y servicio social como componentes formativos vinculados al ejercicio docente.

La estructura de la tabla se compone de cuatro columnas principales:

- **Institución:** Se especifica el nombre de la universidad y el programa de licenciatura correspondiente, lo que permite establecer comparaciones entre instituciones públicas y privadas.
- **Materias didáctico-pedagógica- investigativas:** Se enumeran las asignaturas que abordan contenidos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el diseño curricular, el manejo grupal y otros aspectos directamente vinculados con la práctica docente. Se incluyen las materias de metodología de investigación y seminarios de titulación, a pesar de que en algunos casos, tienen una mayor representación porcentual que las materias didáctico- pedagógicas lo cual es preocupante.
- **Porcentaje sobre el total de asignaturas:** Se indica la proporción que representan las materias didáctico-pedagógica- investigativas respecto al total de asignaturas obligatorias del plan de estudios (sin considerar optativas). Este dato permite valorar el peso curricular que se otorga a la formación pedagógica en cada programa.
- **Práctica profesional / Servicio social:** Se describe la existencia y características de estos componentes formativos, con base en la revisión documental de los sitios web institucionales. Se especifica si existe una estructura formal para la realización de prácticas profesionales (como coordinación, convenios, tutores, requisitos) y si el servicio social está vinculado a actividades educativas o es gestionado como requisito administrativo de titulación.

Esta tabla constituye un elemento clave para el análisis de coherencia entre el perfil de egreso, los contenidos curriculares y las experiencias formativas en contextos reales. Asimismo, permite identificar vacíos estructurales en la formación inicial docente, especialmente en lo que respecta a la articulación entre teoría pedagógica y práctica profesional.

La identificación de las asignaturas didáctico-pedagógica- investigativas se realizó mediante un análisis documental de los planes de estudio disponibles públicamente en los sitios

web institucionales de cada universidad. Se consideraron únicamente las asignaturas obligatorias, excluyendo las optativas, con el fin de delimitar el análisis a los contenidos directamente vinculados con la formación pedagógica.

Para cada programa, se contabilizó el número total de asignaturas obligatorias y se calculó el porcentaje que representan las materias didáctico-pedagógica- investigativas. La clasificación de estas asignaturas se basó en criterios conceptuales derivados del marco teórico de esta investigación, considerando como didáctico-pedagógicas aquellas que abordan procesos de enseñanza-aprendizaje, diseño curricular, evaluación educativa, manejo grupal, recursos didácticos, y formación docente en contextos escolares e investigativas a aquellas que abordan los procesos de investigación educativa.

La información sobre práctica profesional y servicio social fue corroborada mediante revisión directa de los portales institucionales, documentos oficiales y guías académicas disponibles en línea. En los casos donde no se encontró evidencia clara, se dejó constancia de la ausencia de información pública, lo cual también constituye un hallazgo relevante en términos de transparencia y estructura formativa.

Este procedimiento metodológico permite establecer una base sólida para el análisis crítico de la coherencia curricular en los programas de formación inicial docente, especialmente en lo que respecta al área didáctico-pedagógica- investigativa, que constituye uno de los ejes centrales de esta investigación.

5.2.1 Interpretación de resultados: formación didáctico-pedagógica- investigativa y vinculación práctica en programas de licenciatura

El análisis comparativo de los seis planes de estudio revisados revela una marcada heterogeneidad en la carga didáctico-pedagógica- investigativa de los programas de formación inicial para docentes de inglés en Puebla. Mientras instituciones como UPAEP (21.8 %), UVP (23.2 %) y BUAP (34.9%) presentan una proporción significativa de asignaturas orientadas a la enseñanza, el diseño curricular, la evaluación y el manejo didáctico del aula, otras como Universidad de los Ángeles (5 %) y Universidad de América Latina (12.5 %) muestran una presencia marginal de este tipo de formación.

Esta disparidad curricular se vuelve aún más crítica al considerar la presencia o ausencia de experiencias formativas en contextos reales, como la práctica profesional y el servicio social.

Aunque algunas instituciones han desarrollado estructuras formales para vincular al estudiante con espacios educativos (por ejemplo, BUAP, UPAEP y Alva Edison), otras carecen de mecanismos claros para garantizar esta articulación, lo que limita la posibilidad de que el futuro docente consolide sus saberes pedagógicos en situaciones auténticas de enseñanza.

Estos hallazgos se vinculan directamente con el marco teórico de esta investigación, en el que diversos autores advierten sobre la escasa conexión entre los programas universitarios y las demandas del campo laboral docente. Darling-Hammond (2006) señala que la formación inicial suele centrarse en contenidos teóricos descontextualizados, sin ofrecer suficientes oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias prácticas. De manera similar, Gimeno Sacristán (1999) y Caballero (2014) critican la fragmentación entre el saber académico y el saber profesional, lo que genera egresados técnicamente preparados, pero pedagógicamente inseguros frente al aula.

La práctica profesional, cuando está bien estructurada, permite al estudiante aplicar conocimientos didácticos, enfrentar situaciones reales de enseñanza, reflexionar sobre su desempeño y construir una identidad profesional. El servicio social, por su parte, puede ser una vía para fortalecer el compromiso ético y comunitario del docente, siempre que esté vinculado a experiencias educativas significativas. En este sentido, la ausencia de estos componentes en algunos programas no solo representa una debilidad formativa, sino que también contradice los perfiles de egreso que prometen competencias docentes sólidas y contextualizadas.

En suma, los resultados evidencian que la formación didáctico-pedagógica-investigativa no puede evaluarse únicamente por la cantidad de asignaturas, sino también por la calidad y profundidad de las experiencias formativas que acompañan al currículo. La coherencia entre teoría, práctica y perfil profesional sigue siendo un desafío pendiente en la formación inicial docente en Puebla, y constituye una dimensión crítica para el fortalecimiento de los programas de licenciatura en enseñanza del inglés.

5.2.2 Coherencia entre perfil de egreso, formación didáctico-pedagógica-investigativa y experiencias prácticas.

Al contrastar los perfiles de egreso declarados por las instituciones con la carga didáctico-pedagógica-investigativa y la presencia de experiencias formativas vinculadas a la práctica profesional y el servicio social, se identifican distintos niveles de coherencia entre el discurso

institucional y la estructura curricular efectiva. Esta vinculación permite valorar no solo la consistencia interna de cada programa, sino también el grado de correspondencia entre las competencias prometidas y los medios formativos disponibles para desarrollarlas.

En el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el perfil de egreso proyecta a un docente con dominio metodológico, sensibilidad intercultural y capacidad para intervenir en distintos niveles educativos. Esta visión se sostiene en una carga didáctico-pedagógica-investigativa significativa (34.9%) y en la presencia formal de práctica profesional y servicio social, lo que sugiere una articulación razonable entre formación teórica y experiencia situada. Existe un área que merece atención en el plan de estudios pues entre lo que promete que podrá hacer el egresado se encuentra lo siguiente “Analizar, seleccionar, aplicar y evaluar los principios (...) psicopedagógicos” (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, s.f.) no obstante carece de asignaturas que demuestren una conexión directa con la psicopedagogía.

La Universidad del Valle de Puebla (UVP) plantea un perfil que enfatiza la aplicación de conocimientos lingüísticos y pedagógicos en la planeación y evaluación de la enseñanza. Aunque el programa presenta una carga pedagógica robusta (23.2 %), no se identifican mecanismos claros para la realización de prácticas profesionales ni del servicio social, lo que limita la viabilidad de las competencias declaradas.

La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) propone un perfil orientado al diseño e implementación de estrategias didácticas innovadoras, con actitud crítica y sensibilidad cultural. Esta propuesta se respalda en una carga pedagógica de (21.8 %) y en la existencia de prácticas profesionales estructuradas y servicio social educativo. A pesar de esto, su plan de estudios sigue más cargado a la macroárea de la lingüística e inclusive el área de formación integral y desarrollo humano es la segunda área con más peso, lo que permite afirmar una coherencia alta entre perfil y currículo establecido por la institución, más no una coherencia alta con el perfil docente, por lo que se estableció una coherencia media.

En contraste, la Universidad de los Ángeles (UDEA) describe un perfil centrado en habilidades de interpretación y traducción, pero al indagar un poco más a través de sus líneas de atención, aseguran que la docencia constituye una posible área laboral. Sin embargo, su plan de estudios no especifica competencias pedagógicas ni experiencias prácticas vinculadas a la docencia. Esta orientación se refleja en una carga didáctico-pedagógica-investigativa mínima

(5 %) que en sí, tiene mayor carga en la investigación y en la ausencia de evidencia sobre prácticas o servicio social, sugiere una formación más técnica que educativa.

La Universidad Alva Edison (UAE) declara un perfil que combina docencia, traducción y conciencia intercultural. Sin embargo, la carga pedagógica es limitada (14.6 %) y, aunque se contempla la práctica profesional y el servicio social, no se explicita su vinculación directa con la enseñanza de lenguas. La coherencia es baja ya que del 14.6% del porcentaje obtenido considerando 7 materias solo 3 de ellas pertenecen al área didáctico- pedagógica y el resto es más investigativa por lo que esto apunta a una formación con énfasis instrumental.

Finalmente, la Universidad de América Latina (UDAL) plantea un perfil que incluye la planeación de procesos educativos y el uso de tecnologías en contextos multilingües. No obstante, la carga didáctico-pedagógica-investigativa es baja (12.5 %) y, aunque se menciona la obligatoriedad de prácticas y servicio social, no se especifica su relación con la formación docente. De igual manera este plan de estudios carece de materias de formación didáctico-pedagógicas ya que de 7 que pertenecen a la macroárea didáctico-pedagógica-investigativa evaluada solo 3 conforman el área de docencia por lo que el perfil se sostiene más en el dominio lingüístico que en la preparación pedagógica.

Tabla 13.

Matriz de coherencia entre perfil de egreso, contenidos didáctico-pedagógicos y experiencias formativas

Institución	Perfil de egreso (síntesis)	Carga didáctico-pedagógica (%)	Práctica profesional	Servicio social	Coherencia con perfil de docencia
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Docente intercultural, con dominio metodológico y capacidad de intervención educativa	34.9 %	Sí	Sí	Alta
Universidad del Valle de Puebla (UVP)	Docente con capacidad para planear y evaluar procesos de enseñanza	23.2 %	No	No	Media
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	Docente crítico, innovador y culturalmente sensible	21.8 %	Sí	Sí	Media
Universidad de los Ángeles (UDEA)	Profesional en traducción e interpretación (área laboral incluye docencia)	5 %	No	No	Baja
Universidad Alva Edison (UAE)	Docente/traductor con conciencia intercultural	14.6 %	Sí	Sí	Baja
Universidad de América Latina (UDAL)	Docente multilingüe con dominio tecnológico	12.5 %	Sí	Sí	Baja

Elaboración propia basada en la revisión de los planes de estudio tomados de las páginas web oficiales de las IES participantes.

Los hallazgos presentados en la matriz de coherencia permiten avanzar en el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación, particularmente en lo relativo a la caracterización crítica de los contenidos didáctico-pedagógicos y la evaluación de su correspondencia con los perfiles de egreso institucionales. Al analizar de manera comparativa los seis programas de formación inicial docente en lenguas extranjeras en Puebla, se evidencia que la coherencia entre el perfil declarado y la estructura curricular no es homogénea, y que existen tensiones significativas entre lo que se promete formar y lo que efectivamente se ofrece como experiencia formativa.

En términos generales, la institución que articulan una carga didáctico-pedagógica robusta con experiencias prácticas formalizadas (BUAP) logra sostener perfiles de egreso que resultan verosímiles y funcionales en relación con las demandas reales del ejercicio docente. En estos casos,

la formación teórica se vincula con la práctica situada, lo que permite una apropiación más significativa de las competencias pedagógicas. Esta correspondencia fortalece la credibilidad institucional y aporta elementos para pensar en modelos formativos más integrales.

Por el contrario, los programas que presentan perfiles ambiciosos, pero carecen de mecanismos curriculares que los respalden como, Universidad Alva Edison y Universidad de América Latina, revelan una disociación entre el discurso y la práctica formativa. La ausencia o debilidad de componentes pedagógicos y de experiencias prácticas limita la posibilidad de que los egresados desarrollen las competencias que se les atribuyen, lo que plantea interrogantes sobre la pertinencia y la calidad de estos programas en el contexto mexicano.

El caso de la Universidad de los Ángeles, por su parte, confirma una orientación distinta, centrada en la traducción y la interpretación, con escasa vinculación con la formación docente. Aunque el perfil es coherente con la estructura curricular, sus fuentes adicionales de información aseguran que la docencia forma parte de su área laboral. Adicionalmente la flexibilidad de los requisitos para impartir clases y la alta demanda de profesores de inglés, le otorgan una oportunidad a cualquier egresado de idiomas para impartir clase. Esto es preocupante ya que los alumnos de esta institución no contarán con las herramientas necesarias para desempeñarse como se requiere.

Estos resultados permiten afirmar que la coherencia entre perfil de egreso, contenidos didáctico-pedagógicos y experiencias prácticas constituye un indicador clave para evaluar la calidad de los programas de formación inicial. Asimismo, refuerzan la necesidad de establecer criterios mínimos de articulación curricular que garanticen una formación docente pertinente, situada y profesionalizante. En este sentido, la investigación contribuye a visibilizar las brechas existentes entre universidad y escuela, y ofrece insumos para el diseño de políticas educativas orientadas a fortalecer la formación inicial en lenguas extranjeras desde una perspectiva crítica y contextualizada.

La sistematización y análisis de los seis programas de formación de docentes de inglés en Puebla permite identificar patrones curriculares, énfasis formativos y omisiones que no solo reflejan las decisiones institucionales particulares, sino que configuran una muestra significativa del panorama educativo estatal en este campo. La selección de estos programas responde a criterios de representatividad tanto geográfica como institucional, abarcando universidades públicas y privadas con trayectorias diversas, lo que otorga al estudio un alcance interpretativo sólido.

Los resultados evidencian que, aunque existen esfuerzos por integrar componentes didáctico-pedagógicos y prácticas profesionales, persisten desequilibrios en la distribución curricular, especialmente en lo que respecta a la articulación entre teoría y práctica, y la claridad en los propósitos formativos. Esta situación no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de una configuración más amplia de la formación docente en Puebla, donde las políticas institucionales, las condiciones locales y las demandas sociales inciden directamente en el diseño curricular.

En este sentido, el análisis realizado no solo aporta una radiografía detallada de los programas estudiados, sino que también ofrece elementos valiosos para reflexionar sobre el rumbo de la formación de docentes de inglés en el estado. Reconocer las fortalezas y vacíos de estos planes de estudio es un paso necesario para avanzar hacia una formación más coherente, pertinente y comprometida con las realidades educativas de Puebla.

5.2.3 Análisis de las ofertas laborales para docente de inglés

Para apoyar esta investigación la siguiente tabla presenta una recopilación de ofertas laborales para docentes de inglés en el estado de Puebla, esta información fue obtenidas de sitios web como Computrabajo e Indeed. Ambos portales operan a nivel nacional y son reconocidos como espacios confiables para la búsqueda de empleo. En estas plataformas, los empleadores deben registrar información como el nombre de la empresa, la oferta laboral, los requisitos para aplicar y, en muchos casos, el salario y las prestaciones ofrecidas.

La recopilación se centró en ofertas publicadas durante el mes de agosto del 2024. Se identificaron 31 vacantes dirigidas a docentes de inglés, Correspondientes a distintos niveles educativos. En algunos casos, se solicitaban perfiles con formación en diversas áreas disciplinares, siempre que demostraran un alto dominio del idioma inglés.

Tabla 14.

Recopilación de vacantes laborales con los requisitos para laborar como docentes de inglés en Puebla

Sitio web	Oferta Laboral en Puebla	Requisitos	Perfil abierto/estricto
Computrabajo	1 Docente de inglés	Licenciatura en Enseñanza del Inglés o similar	abierto
Computrabajo	2 Docente para dar la clase en inglés de biología física y química	Escolaridad: Licenciatura Manejo de Google Classroom. Teaching Knowledge Test (TKT)	estricto
Computrabajo	3 Docente inglés secundaria	Título y cédula profesional en Docencia en Inglés (indispensable). Experiencia mínima de 2 años impartiendo clases en nivel Secundaria y/o	estricto
Computrabajo	4 Docente de Inglés	Licenciatura en Lenguas extranjeras (titulado) con certificación cambridge First o CAE Experiencia 3 años impartiendo clases de inglés en nivel de preescolar, primaria, Licenciatura concluida (indispensable).	abierto
Computrabajo	5 Docente de Ciencias (Biología y química en inglés)	Experiencia mínima de 3 años en docencia, preferentemente en secundaria. Dominio del idioma inglés (nivel C2 certificado).	abierto
Computrabajo	6 Maestro de Inglés	Nivel medio superior concluido (Deseable Licenciatura) - Experiencia como Docente de inglés mínima de 1 año Educación mínima: Educación superior - Licenciatura	abierto
Computrabajo	7 Docente inglés primaria	Título y cédula profesional en una licenciatura relacionada con la docencia de inglés.	abierto
Computrabajo	8 Maestro de Inglés	Licenciatura en Educación, Enseñanza del Inglés o campo relacionado. - Experiencia como maestro de inglés.	abierto
Computrabajo	9 Docente de Física y ,tematicas bilingüe	Licenciatura en Matemáticas o Ingeniería (Titulado) Nivel de Inglés Avanzado B2-C1	abierto
Computrabajo	10 Docente de Artes para impartir clase en inglés preescolar y primaria	Lic. en Artes Visuales, Educación Artística, Pedagogía o afín (recién egresados). Inglés intermedio o avanzado (capacidad para impartir clase en inglés).	abierto
Computrabajo	11 Maestro inglés	Educación mínima: Educación media superior - Educación Profesional T 1 año de experiencia Idiomas: Inglés	abierto
Computrabajo	12 Docente de inglés Profesor/a de inglés	Licenciatura con título y cédula profesional en enseñanza del inglés / lenguas extranjeras	abierto
Computrabajo	13 Nivel secundaria	Licenciatura terminada en enseñanza del inglés, educación, letras inglesas o carrera afín.	abierto
Computrabajo	14 Docente de inglés Tiempo completo	Se solicita docente de inglés con experiencia en área de pedagogía para impartir clases a niños de primaria. Educación mínima: Educación superior - Licenciatura 2 años de experiencia Idiomas: Español ,Inglés	abierto
Computrabajo	15 Maestro inglés Tiempo completo	CERTIFICACIÓN CAMBRIDGE EXPERIENCIA MÍNIMA 1 Año Educación mínima: Educación superior - Licenciatura	abierto
Computrabajo	16 Docente de inglés Impartición de Clases de Historia en este Idioma	Educación mínima: Educación superior - Licenciatura 1 año de experiencia Idiomas: Inglés	abierto
Computrabajo	17 Lic. en enseñanza inglés o carreras afín matutino	licenciadas en enseñanza inglés, lenguas extranjeras o carrera a fin tituladas	abierto
Computrabajo	18 English Teacher Bachillerato Internacional	título, cédula y certificación del idioma inglés (B2 o C1) conocimiento en GLOBAL ASSESSMENT CERTIFICATE (programa de preparación universitaria con reconocimiento internacional) Ingles B2 o C1 Experiencia mínima de 3 años	estricto
Computrabajo	19 Docente de Inglés	Licenciatura terminada (Deseable Inglés (Obligatorio)	abierto
Computrabajo	20 Profesor de Inglés	Nivel de inglés mínimo B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Certificación vigente que acredite el nivel Experiencia mínima de 1 año en enseñanza del idioma inglés.	abierto
Indeed	21 Docente inglés preescolar	Licenciatura terminada (Deseable) Idioma: Inglés (Obligatorio)	abierto
Indeed	22 Maestra/o titular para primaria bilingüe contrata docente para inglés	Estamos en busca de personal docente con experiencia docente en: *Maestra/o titular de primaria en inglés (necesario alto dominio del idioma inglés)	abierto
Indeed	23 Docente de Inglés Nivel Bachillerato	Licenciatura terminada (Deseable) Idioma: Inglés (Deseable)	abierto
Indeed	24 Docente de Inglés	Licenciatura terminada (Deseable) Idioma: Inglés (Obligatorio)	abierto
Indeed	25 - DOCENTE DE INGLES PRIMARIA - SECUNDARIA	TÍTULO Y CÉDULA EN ENSEÑANZA DEL INGLES O AFIN NIVEL DE INGLES B2+	abierto
Indeed	26 DOCENTES PARA INGLES	Se requiere perfil de idiomas, enseñanza del ingles o afín con título y cédula	abierto
Indeed	27 Docente de Inglés	Licenciatura terminada (Deseable) Idioma: Inglés (Deseable)	abierto
Indeed	28 Docente de Inglés – Nivel Preescolar	Buscamos un(a) docente con sólida formación en la enseñanza del idioma inglés Licenciatura en Enseñanza del Inglés, Educación Preescolar con especialidad en inglés o carreras afines. Certificación de dominio del idioma (mínimo nivel B2 del Marco Común Europeo, preferente C1).	abierto
Indeed	29 Profesor de inglés Prepa UPAEP	Licenciatura: Enseñanza de lenguas o afín	abierto
Indeed	30 PROFESOR DE INGLÉS	Experiencia docente	abierto
Indeed	31 Docente de Inglés	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, lenguas modernas, lenguas o afín	abierto
Indeed	32 Docentes de Inglés preescolar-primaria baja y primaria alta-secundaria	Puede ser pasante o en trámite de título y cédula en carrera a fin a la enseñanza del inglés.	abierto

Revisión en computrabajo e indeed

27-ago-25

Elaboración propia con base en información recabada de computrabalo.com e indeed.com

El análisis de los requisitos permitió identificar que el perfil solicitado para postular al puesto es, en la mayoría de los casos, abierto. Esto implica que se acepta una diversidad de denominaciones de licenciatura, siempre que estén relacionadas con el idioma inglés, lenguas extranjeras o áreas afines. Sólo 3 de las 31 ofertas exigen un perfil estrictamente vinculado a la enseñanza del inglés.

Asimismo. Se observó un marcado interés por parte de los empleadores en que los docentes cuenten con certificaciones que acrediten un alto dominio del idioma y experiencia laboral en el ámbito educativo. No obstante, en algunos casos se constató que no existe un apego estricto al requisito de contar con estudios superiores concluidos, título o cédula profesional. Basta con haber finalizado el nivel medio superior o ser pasante, siempre y cuando se demuestre competencia en el idioma.

Se observa una relación entre los planes de estudio de algunas instituciones de educación superior (IES) revisadas y la percepción de los empleadores respecto al perfil docente en la enseñanza del inglés. En ambos casos, parecen otorgarse la relevancia que merece a la formación didáctico-pedagógica de los docentes de esta asignatura, ya que se evidencia una apertura hacia la diversidad nominal de las licenciaturas considerando suficiente que el docente cuente con conocimientos disciplinares y lingüísticos para impartir clases. De igual manera se encuentra una carga sustancial en el área disciplinar lingüística de la muestra de planes de estudio vinculados en la enseñanza del inglés analizada.

Este análisis se confirma al revisar los requisitos establecidos en las ofertas laborales, donde se solicita que los candidatos cuenten con certificaciones que acrediten un alto nivel de dominio del idioma inglés y experiencia laboral docente. En contraste, los requisitos relacionados con el nivel escolar formal presentan menor rigidez: en algunos casos Se aceptan candidatos con nivel medio superior concluido o en calidad de pasantes, siempre que demuestren competencia lingüística suficiente en la lengua inglesa.

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

Los objetivos subyacentes que dieron impulso a esta investigación se relacionan con el bajo nivel de dominio del inglés que se observa no sólo en los estudiantes, sino también a nivel nacional, según diversas evaluaciones nacionales e internacionales. A esto se suma el limitado dominio del idioma por parte de muchos docentes que imparten esta asignatura. Estas razones condujeron a la formulación de una hipótesis que apunta a una posible raíz del problema: la formación de los docentes encargados de enseñar inglés.

Profundizando en esta línea, se definió como objetivo general realizar un análisis comparativo de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en el estado de Puebla. La elección de Puebla como objeto de estudio se justifica por ser la entidad con mayor número de licenciaturas relacionadas con la enseñanza del inglés a nivel nacional, lo que la convierte en una muestra representativa para el análisis curricular.

Durante la revisión documental, se utilizaron fuentes confiables como los anuarios estadísticos de la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (ANUIES), lo que permitió caracterizar y comparar los planes de estudio de dichas licenciaturas. Esta etapa inicial posibilitó el mapeo y la ubicación geográfica de los programas, así como el análisis comparativo de las áreas de conocimiento orientadas a la formación docente. Se identificaron fortalezas y debilidades en la orientación curricular de las instituciones de educación superior, destacando que, aunque algunas muestran mayor equilibrio entre áreas disciplinares y pedagógicas, otras otorgan un peso excesivo al componente lingüístico, en detrimento de la formación didáctico-pedagógica necesaria para una enseñanza de calidad.

En relación con el primer objetivo específico, se logró realizar un mapeo detallado de las instituciones de educación superior en Puebla que ofertan licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés. Se identificaron 42 planes de estudio distribuidos en 32 universidades, pero solo una minoría está asociada a la ANUIES o cuenta con acreditaciones por parte de organismos evaluadores como los CIEES. Esta falta de vinculación institucional limita la posibilidad de establecer estándares comunes y dificulta la articulación con políticas educativas nacionales e internacionales.

Respecto al segundo objetivo específico, el análisis curricular de una muestra de 6 planes de estudio reveló una tendencia predominante hacia el fortalecimiento del área disciplinar lingüística, incluso con casos de aprendizaje simultáneo de hasta cuatro idiomas. Esta carga

excesiva podría saturar la formación del estudiante y debilitar su preparación como docente. Además, se constató que los procesos de práctica profesional y servicio social no están claramente definidos en todos los planes, lo que limita la aplicación de los conocimientos adquiridos y afecta la calidad de la enseñanza. Esta desarticulación entre teoría y práctica podría estar incidiendo en el bajo nivel de dominio del inglés tanto en docentes como en estudiantes.

En cuanto al tercer objetivo específico, los datos recopilados muestran que los empleadores mantienen criterios flexibles al momento de contratar docentes de inglés, lo que amplía la oferta laboral para los egresados de diversas licenciaturas. No obstante, esta apertura no garantiza que los docentes contratados cuenten con una formación pedagógica rigurosa. Muchos de ellos imparten clases basándose en conocimientos empíricos, replicando modelos de enseñanza sin fundamentos didácticos sólidos. Esta situación repercute directamente en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en los resultados obtenidos por los alumnos, quienes en muchos casos no logran alcanzar los niveles esperados de competencia lingüística.

Con respecto a las políticas educativas internacionales, como el objetivo cuatro de la agenda 2030 de la UNESCO, promueven una educación inclusiva, equitativa y de calidad, con especial énfasis en la formación docente como eje transformador. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación y evidencian que las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés en Puebla no siempre articulan sus planes de estudio con estos Marcos internacionales, lo que limita su capacidad de responder a los retos globales de calidad y equidad educativa.

La internacionalización del currículo, promovida por organismos como la OCDE, exige que los docentes de lenguas extranjeras estén preparados para formar estudiantes capaces de interactuar en contextos multiculturales. No obstante, se observa una débil incorporación de competencias transversales, digitales y pedagógicas en los planes analizados, lo que dificulta el cumplimiento de estos estándares internacionales.

A nivel nacional, el Programa Nacional de Inglés (PRONI) establece la enseñanza obligatoria del idioma desde nivel preescolar hasta secundaria, y su presencia en educación media superior y superior. Sin embargo, esta expansión no ha sido acompañada por una política clara de formación docente especializada, lo que genera una brecha entre la demanda institucional y la preparación real de los docentes. Las evaluaciones internacionales, como el EF EPI, ubican a México en niveles bajos de dominio del inglés, lo que refuerza la necesidad de revisar no sólo los programas de enseñanza, sino también los planes de formación inicial de los docentes. La falta de

articulación entre los objetivos nacionales y los contenidos curriculares de las licenciaturas en idiomas limita el impacto de las políticas lingüísticas en el aprendizaje real de los estudiantes.

En el caso de Puebla, al ser el estado con mayor número de licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés, representa un escenario representativo para el análisis curricular. Sin embargo, se detecta una escasa vinculación entre los planes de estudio estatales y las líneas de acción de programa sectorial de educación de Puebla, especialmente en lo referente a profesionalización docente inclusión y mejora de la calidad educativa.

La falta de acreditación de la mayoría de los planes de estudio en Puebla, así como su desvinculación de organismos como la ANUIES y los CIEES, pone en duda su alineación con los Marcos normativos estatales y nacionales. Esto evidencia una necesidad urgente de establecer mecanismos de evaluación seguimiento y articulación curricular que garanticen la pertinencia y calidad de la formación docente en lenguas extranjeras.

A partir del análisis riguroso de los referentes teóricos que sustentan el marco conceptual de esta investigación, se comprendió que la enseñanza del inglés como lengua extranjera implica mucho más que el dominio lingüístico. Al ser reconocido como lengua franca y lengua global, El inglés se convierte en una herramienta transversal que impacta en sectores como la industria, el turismo, la economía, la internacionalización curricular y la movilidad académica. Esta dimensión internacional exige que los docentes de inglés no sólo dominen el idioma, su cultura y sus usos, sino que también estén preparados para formar estudiantes capaces de interactuar en contextos globalizados, mediante el desarrollo de habilidades transversales.

Sin embargo, los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla no parecen responder adecuadamente a esta exigencia internacional. Se observa una desarticulación entre los contenidos curriculares y las políticas educativas nacionales e internacionales, así como una ausencia de procesos de revisión y acreditación que garanticen su calidad. La formación de los docentes se reduce en muchos casos, a un enfoque lingüístico limitado, sin una preparación sólida en el uso del inglés como herramienta global ni en el desarrollo de competencias pedagógicas y transversales.

Desde la perspectiva de la formación docente, se identificó que los planes analizados presentan una carga predominante en el área disciplinar lingüística, mientras que los componentes pedagógicos, didácticos y de práctica profesional son insuficientes o poco claros. Esta falta de equilibrio curricular contradice los enfoques teóricos que conciben al docente como un profesional

integral, capaz de mediar el aprendizaje, diseñar ambientes educativos inclusivos y aplicar métodos pertinentes. Autores como nieva Chávez, casares mesa, escudero 1994 y miller 1965 coinciden en que el docente no debe ser un mero transmisor de contenidos sino un agente formativo que contribuya al desarrollo integral de sus estudiantes.

La ausencia de formación docente formal tiene consecuencias preocupantes en el desempeño de los egresados y en el aprendizaje de los estudiantes. Existe una estrecha relación entre la calidad del aprendizaje y la preparación del docente. Cuando esta formación es débil, el docente carece de herramientas para gestionar el aula, aplicar estrategias didácticas, diseñar materiales y evaluar de manera efectiva, lo que repercute directamente en los logros educativos de sus alumnos.

En cuanto al currículo, esta investigación concibe el plan de estudios como expresión del currículo formal, entendido como la planeación sistemática del proceso de enseñanza aprendizaje, con sus respectivas finalidades, contenidos y condiciones académico-administrativas, en concordancia con la definición propuesta por Casarini 1999. Para su análisis, se aplicaron criterios de coherencia y entre las asignaturas que conforman la malla curricular, las áreas de conocimiento en las que se agrupan, el perfil de egreso declarado y su vinculación con los objetivos generales del programa y los campos laborales para los que el egresado debería estar preparado.

Los hallazgos revelan que, en varios planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés, existe una disociación entre el perfil de egreso y la estructura curricular real. En particular, se observa que el área disciplinar lingüística es la más desarrollada y predominante, mientras que el área didáctico-pedagógica-investigativa aparece débil, marginal o insuficientemente integrada. Esta desproporción compromete la formación de un perfil docente integral, ya que limita el desarrollo de competencias necesarias para la práctica educativa, tales como el diseño de ambientes de aprendizaje, la aplicación de estrategias didácticas y la gestión de la diversidad en el aula.

Para comprender el origen y alcance de esta desarticulación curricular la investigación se estructuró en 2 fases. En la primera fase se llevó a cabo un mapeo de los planes de estudio vinculados a la enseñanza de inglés en el estado de Puebla; a la par, se efectuó un análisis comparativo de los datos consignados en los anuarios estadísticos de ANUIES para los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024. Esta etapa inicial permitió identificar el estado actual de dichos

programas, sus tendencias demográficas y geográficas, así como la caracterización de sus componentes curriculares.

En la segunda fase se analizaron seis planes de estudio, seleccionados con base en criterios específicos (matrículas más altas y vinculación a ANUIES o acreditación por CIEES), para conformar una muestra representativa de la oferta formativa en inglés en Puebla. A partir del estudio de sus asignaturas, se definieron tres macroáreas de conocimiento (lingüística, (Didáctico-Pedagógica-Investigativa y Formación integral y desarrollo humano) y se comparó su distribución con el fin de evaluar el equilibrio formativo, la solidez de la base docente y la coherencia entre las asignaturas, los perfiles de egreso, los objetivos generales y las posibles salidas profesionales. Estos resultados ofrecen un panorama claro sobre la estructura curricular vigente y sientan las bases para propuestas de mejora que fortalezcan la formación de futuros docentes de inglés en el estado.

El enfoque metodológico adoptado permitió no sólo caracterizar la oferta académica en términos cuantitativos, sino también realizar un análisis cualitativo de la estructura curricular, el perfil de egreso y la coherencia interna de los planes de estudio. Esta combinación de técnicas permitió evidenciar la desarticulación entre teoría y práctica, así como la predominancia del área disciplinar lingüística sobre la formación didáctico pedagogía investigativa.

Además, se incorporó una revisión de los requisitos laborales para docentes de inglés en Puebla, lo que enriqueció el análisis al vincular la formación académica con las demandas del campo profesional. Esta triangulación metodológica permitió contrastar los contenidos curriculares con las exigencias reales del mercado laboral evidenciando brechas formativas que afectan la calidad de la enseñanza.

En resumen, la metodología aplicada fue pertinente para alcanzar los objetivos planteados y permitió construir un diagnóstico integral sobre el estado actual de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla. La combinación de análisis documental estadístico y curricular ofreció una visión profunda y contextualizada que sustenta los hallazgos y conclusiones de esta investigación

A partir de este diagnóstico, una revisión general de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés muestra que la matrícula total se mantuvo prácticamente sin variación entre los ciclos 2022-2023 y 2023-2024. Aunque el número de IES de sostenimiento privado supera al de las públicas, la distribución de la matrícula revela un equilibrio relativo entre ambos sectores,

aun así, el sector privado conserva una participación ligeramente mayor. De igual modo, la cantidad de instituciones y la oferta de planes de estudio permanecieron estables en ambos ciclos. No obstante, resulta relevante constatar un incremento en el número de programas ofertados junto a una disminución significativa de la matrícula de nuevos ingresos.

Haciendo un análisis más profundo de los resultados, observamos que, pese a la escasa variación estadística en la matrícula total, la cantidad de instituciones de educación superior y la oferta de planes de estudio, emergen hallazgos que merecen atención.

La aparente estabilidad de la matrícula opaco la realidad de la disminución de nuevos ingresos. El registro de matrícula total se mantuvo relativamente estable entre los ciclos 2022-2023 y 2023-2024. Sin embargo, este aparente equilibrio responde en gran medida al programa de rescate de alumnos no titulados implementado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que elevó artificialmente las cifras de matriculados.

Al mismo tiempo, diversas instituciones reportaron una caída significativa en el número de estudiantes de nuevo ingreso. Este descenso podría estar indicando: un rediseño en los planes de estudio, cambios de modalidad de los planes de estudio, una pérdida de atractivo de los programas de formación de profesores de inglés; una percepción negativa de las oportunidades laborales en el campo docente; la saturación del mercado laboral o la falta de innovación en los planes de estudio.

A nivel nacional, persiste una inconformidad generalizada respecto a los bajos salarios, la falta de prestaciones y la precarización del trabajo docente, lo que podría estar desincentivando a los aspirantes a elegir esta opción formativa ya que la percepción negativa sobre la calidad de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés así como a las condiciones laborales que enfrentan los docentes en este campo podría estar incidiendo en la decisión de cursar estas licenciaturas.

Referente a la tendencia de matrícula por género, Los datos revelan que estos planes de estudio albergan una mayor proporción de alumnas que de alumnos: en promedio, más del 70 % de la matrícula corresponde a mujeres en los programas de formación vinculados a la enseñanza del inglés. Esta tendencia se mantiene en todas las etapas académicas: nuevos ingresos, egresados y titulados, lo que indica una sobrerrepresentación femenina sostenida a lo largo del trayecto formativo. No obstante, según el último estudio de la evaluación English First English Proficiency Index (2024), los hombres alcanzan un mejor dominio y nivel de competencia en la lengua inglesa.

Esto plantea interrogantes sobre los factores ideológicos, pedagógicos, sociales y curriculares que inciden en el desarrollo de habilidades comunicativas en ambos géneros.

Siendo positivos, los cambios en las modalidades de los planes de estudio reflejan tendencias emergentes y una búsqueda de pertinencia pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de que la modalidad presencial tradicional sigue predominando en la mayoría de los programas y solo un número reducido de IES ha incorporado componentes semipresenciales o virtuales, la creciente cantidad de planes de estudio que presentan variaciones tanto en su matrícula de nuevo ingreso como en la matrícula total indica una tendencia al cambio.

Esta evolución sugiere que dichos planes continuarán ajustándose, ya sea mediante modificaciones en su diseño curricular o en su modalidad de impartición, lo cual evidencia la intención de las IES por adecuar su oferta académica a las nuevas necesidades de la sociedad.

De los datos encontrados resalta la escasa presencia de la modalidad no escolarizada lo que parece estar relacionado con las exigencias propias de la formación en lenguas extranjeras. La enseñanza del inglés requiere espacios de inmersión, interacción constante y práctica oral, condiciones difíciles de replicar en entornos virtuales sin acompañamiento pedagógico especializado. Esto refuerza la pertinencia de las modalidades presencial y mixta para garantizar una formación lingüística efectiva.

Ahora bien, no podemos dejar de lado que 11 planes perdieron la matrícula de nuevo ingreso, lo que representa una razón para revisar lo que está sucediendo con los planes de estudio y la percepción que los alumnos tienen de estos planes, esto es preocupante, ya que no tuvo nada que ver con la modalidad de los planes de estudio, debido a que estos planes, pertenecen a las modalidades escolarizadas y mixtas.

Esta situación plantea interrogantes sobre la sostenibilidad académica de esos planes, la pertinencia de sus contenidos y la necesidad de una reestructuración curricular. La falta de nuevos ingresos podría reflejar una desconexión entre la oferta educativa y las expectativas profesionales de los aspirantes. Si consideramos además la disminución general de la matrícula de nuevos ingresos en el último ciclo escolar, resulta claro que los planes de estudio de las licenciaturas vinculadas a la enseñanza del inglés requieren una revisión integral que garantice su vigencia y atractivo y sobre todo, su calidad.

Este fenómeno también podría estar vinculado a la orientación nominal de los programas. Sólo 6 de los 42 planes analizados llevan explícitamente el nombre enseñanza del inglés, mientras

que el resto se presenta como licenciaturas en idiomas, lenguas extranjeras o similares. Esta ambigüedad curricular podría generar confusión entre los aspirantes y contribuir a la disminución de nuevos ingresos, al no percibir una formación docente clara ni especializada.

Sin embargo también podría indicar lo contrario, ya que la docencia es un área de gran oportunidad para que estos perfiles se desempeñen laboralmente, pudiera ser que los alumnos no quieren ejercer la docencia o tengan una mala percepción de esta profesión.

Esto también podría estar vinculado con la poca revisión que han tenido la mayoría de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés. La oferta de estas licenciaturas no ha ido acompañada de un aumento proporcional en los procesos de evaluación de calidad de los planes de estudio. La mayor parte de la matrícula se concentra en instituciones privadas; sin embargo, solo tres de esos programas han sido evaluados positivamente por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Debido a lo anterior, la Asociación Nacional de Instituciones De Educación Superior (ANUIES), tiene una labor muy grande que realizar, al haber tantas IES no asociadas a la ANUIES, debe reducir la brecha que plantea riesgos en varios ámbitos, por ejemplo: debe atender la vinculación y comunicación entre IES, asegurar la calidad formativa y legitimidad académica de los programas, contribuir a la empleabilidad y reconocimiento profesional de los egresados, evitar el acceso restringido a recursos, llevar a cabo convenios y apoyos estratégicos que suelen requerir de una evaluación externa adecuada.

Estas problemáticas ponen en riesgo la expansión de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés ya que estos se concentran en la región 4, Angelópolis, donde se registra la mayor matrícula de alumnos. Otras regiones como la Sierra Nororiental, el Valle de Atlixco, Matamoros, Tehuacán y la Sierra Negra, cuentan con algunos programas vigentes, lo que permite que los estudiantes de esas zonas amplíen sus oportunidades laborales.

Sin embargo, la Sierra Norte, el Valle de Serdán y la Mixteca Poblana carecen de oferta educativa ligada a la enseñanza del inglés. Esta distribución desigual limita el acceso equitativo a la formación docente y refuerza las brechas territoriales en el sistema educativo poblano.

La ausencia de programas en varias regiones representa una oportunidad estratégica para ampliar la cobertura educativa. Sin embargo, esta expansión debe contemplar planes de estudio de calidad educativa mediante procesos de evaluación externa, actualización de contenidos, formación

continua del profesorado, la contextualización curricular, la incorporación de modalidades flexibles y el fortalecimiento de la práctica profesional en escuelas locales.

La segunda fase del análisis curricular de las licenciaturas en enseñanza del inglés en Puebla revela no solo patrones estructurales, sino también profundas tensiones entre lo que se promete formar y lo que realmente se enseña. Más allá de los porcentajes por macroárea, lo que se pone en juego es la coherencia entre el currículo, el perfil de egreso y las trayectorias laborales que se anuncian. ¿Están las asignaturas realmente diseñadas para formar docentes capaces de responder a los desafíos del aula, de la diversidad y del país?

Uno de los hallazgos más persistentes es el desequilibrio entre la formación lingüística y la formación didáctico-pedagógica-investigativa. En varios programas, el componente lingüístico supera el 70 %, mientras que en el pedagógico apenas un plan supero el 30 %. Esta desproporción no solo contradice los perfiles de egreso institucionales, sino que revela una visión limitada del rol docente, centrada en el dominio del idioma más que en la capacidad de enseñar, acompañar y transformar. La selección de asignaturas debería responder de forma directa y verificable a los objetivos generales, al perfil de egreso y a las áreas laborales que el plan de estudios promete. Cualquier desconexión entre estos elementos debilita la formación y genera expectativas incumplidas.

En algunos planes parece un tanto absurdo y ambicioso esperar que los alumnos aprendan 4 idiomas al mismo tiempo. Aquellos que conocen los procesos de aprendizaje de una sola lengua saben que depende de que se entrelacen muchos factores no solo depende de las habilidades del estudiante o conocimientos pedagógicos del docente sino de factores contextuales, sociales y prácticos. Si los planes de estudio se centraran en uno o dos idiomas podrían dar espacio a integrar más asignaturas que fortalezcan el equilibrio formativo que responda a el perfil de egreso esperado.

Fortalecer el área didáctico-pedagógica no puede limitarse a la incorporación de asignaturas que refuercen los conocimientos técnicos básicos que requiere un docente. Implica ir más allá: atender una de las necesidades más urgentes que se manifiestan en el aula contemporánea, la capacidad de responder a la diversidad de estudiantes desde una perspectiva inclusiva. Esto exige prácticas y herramientas que permitan reconocer y atender las múltiples dimensiones de esa diversidad: lingüística, cultural, cognitiva y emocional.

En este marco, la educación inclusiva debe incorporarse como un eje transversal explícito en el currículo. No basta con formar docentes técnicamente competentes; se requiere formar

profesionales éticamente comprometidos, capaces de construir ambientes de aprendizaje equitativos, sensibles y contextualizados. La inclusión no puede ser tratada como un módulo aislado u optativo, sino como una postura ética y pedagógica que debe permear la totalidad de la formación.

Asignaturas orientadas a la atención a la diversidad, la equidad educativa y la justicia social son fundamentales para construir una práctica docente que responda con sensibilidad y eficacia a los distintos contextos escolares. Su presencia en el plan de estudios no solo fortalece el componente pedagógico, sino que garantiza una formación más coherente con los objetivos generales, el perfil de egreso y las áreas laborales que las instituciones prometen. La alineación entre estos elementos no es un detalle técnico: es la base para una formación docente pertinente, transformadora y socialmente responsable.

También se observa una débil institucionalización de la práctica profesional y del servicio social. En muchos casos, estos espacios aparecen como requisitos administrativos, sin una estructura clara que garantice acompañamiento, reflexión y vínculo real con las escuelas. La práctica docente no puede ser una simulación ni una experiencia aislada: debe ser el eje articulador de la formación, el lugar donde teoría y realidad se encuentran, se tensionan y se transforman.

Otro punto crítico es la escasa presencia de asignaturas orientadas al desarrollo humano y a las habilidades blandas. Liderazgo, creatividad, inteligencia emocional, ética profesional y pensamiento crítico son competencias fundamentales para cualquier docente, y deberían abordarse de manera transversal. La formación integral no es un complemento: es una necesidad para enfrentar los desafíos reales del aula y construir comunidades de aprendizaje más justas y empáticas.

Finalmente, la opacidad informativa limita tanto el análisis como la exigencia ciudadana. La dificultad para clasificar asignaturas optativas, verificar la existencia de prácticas profesionales o confirmar el estatus de acreditación revela una falta de transparencia que afecta a estudiantes, docentes e investigadores. Esta opacidad impide construir diagnósticos rigurosos y limita la posibilidad de exigir mejoras con base en evidencia.

Durante la segunda fase de esta investigación se realizó un muestreo de vacantes publicadas en plataformas de empleo con computrabajo e indeed, centrado en oportunidades laborales para la docencia del inglés. Si bien la tabla de análisis no incluyó información explícita sobre salarios ni

prestaciones, sí permitió identificar patrones relevantes en los requisitos solicitados por los empleadores.

Entre los hallazgos destaca una apertura a aceptar perfiles diversos vinculados a licenciaturas afines al dominio del inglés o las lenguas extranjeras, sin exigir un título que incluye explícitamente la formación docente. Así mismo, se observa una tendencia a valorar más el nivel de dominio del idioma, acreditado mediante certificaciones internacionales con B2 o C1; Que la formación didáctico-pedagógica formal.

Este tipo de requisitos, centrados en la competencia lingüística y no en la formación docente, podrían estar incidiendo en la percepción que tienen los estudiantes sobre el campo laboral de la enseñanza del inglés. En paralelo, se constata una disminución en la matrícula y en los ingresos de nuevos estudiantes en las licenciaturas vinculadas a esta área, lo que abre la posibilidad de formular hipótesis sobre las causas de este fenómeno.

Una de estas hipótesis, que deberá ser explorada en futuras investigaciones, es que la docencia del inglés se percibe como una opción profesional con condiciones laborales poco atractivas, caracterizadas por bajos salarios escasas prestaciones y limitada estabilidad. Esta percepción, sumada a la falta de mecanismos efectivos de vinculación entre los programas académicos y el sistema educativo local, podría estar contribuyendo a la desmotivación de los futuros docentes y al debilitamiento de la matrícula en estas licenciaturas.

En conjunto, los programas analizados muestran una necesidad urgente de revisión curricular. No se trata solo de ajustar porcentajes, sino de repensar el sentido de la formación docente: ¿qué tipo de profesionales queremos formar?, ¿con qué herramientas?, ¿para qué contextos? Sí los planes de estudio no logran conectar con la realidad del aula, entonces no estamos formando docentes estamos diseñando ilusiones la coherencia curricular no es un lujo académico es una urgencia educativa

Esta investigación no busca señalar desde afuera, sino contribuir desde adentro. Con una mirada crítica pero comprometida, se propone avanzar hacia modelos formativos más equilibrados, más humanos y conectados con la realidad. Porque formar docentes no es solo transmitir.

En síntesis, los hallazgos permiten concluir que existe una necesidad urgente de revisar todos los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla. La falta de acreditación por parte de organismos evaluadores, el desconocimiento de los criterios curriculares utilizados y la escasa claridad sobre el nivel de dominio del inglés que alcanzan los egresados, evidencian una

problemática estructural. La tendencia a privilegiar el área disciplinar lingüística sobre la formación didáctico-pedagógica, sumada a la débil articulación entre conocimientos teóricos y práctica profesional, podría estar incidiendo en los bajos niveles de dominio del inglés tanto en docentes como en estudiantes. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de los objetivos planteados y justifican la necesidad de una revisión profunda de los planes de estudio, orientada a mejorar la calidad de la formación docente en lenguas extranjeras.

6.1 Recomendaciones

A partir del análisis comparativo de los planes de estudio y los hallazgos derivados de la clasificación por macroáreas, se identifican líneas de acción prioritarias que buscan incidir en la mejora estructural de los programas de formación docente en Puebla. Estas recomendaciones se articulan con los desafíos detectados en torno a la coherencia curricular, la inclusión educativa, la práctica profesional, la transparencia institucional y la equidad regional. De esta manera se enumeran las siguientes recomendaciones que podrían apoyar el fortalecimiento de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés y el aprendizaje de esta lengua:

1. Promover políticas educativas que exijan evaluación, seguimiento y coherencia curricular

La ausencia de mecanismos institucionales que garanticen la revisión periódica de los planes de estudio limita la posibilidad de asegurar su pertinencia. Se requiere impulsar políticas públicas que obliguen a las instituciones formadoras de docentes a someter sus programas a procesos de evaluación externa, seguimiento formativo y revisión curricular con criterios de coherencia interna y alineación con el perfil de egreso.

De igual manera debe promoverse la evaluación de los resultados del Programa Nacional de Inglés, a través de exámenes estandarizados que den a conocer los aprendizajes de los alumnos. Esto permitirá saber dónde se encuentran parados nuestros alumnos, cuáles son las deficiencias y plantear estrategias que ayuden al lograr los objetivos de aprendizaje. Así mismo, esto permitirá que se articulen de mejor manera los procesos de enseñanza y los alcances de los diferentes niveles de estudio.

Además, los planes de estudio deben alinearse explícitamente con los Marcos normativos estatales, nacionales e internacionales, como el PRONI, el Programa Sectorial de Educación de Puebla y la Agenda 2030. Esta vinculación permitirá que los egresados estén preparados para

responder a los retos del sistema educativo actual y para participar en el proceso de internacionalización movilidad académica y enseñanza del inglés como herramienta global.

2. La revisión integral de los perfiles de egreso y su correspondencia con la práctica docente

es necesario que las instituciones de educación superior revisen los perfiles de egreso de sus programas vinculados a la enseñanza del inglés, asegurando que las competencias declaradas se correspondan con las asignaturas impartidas y con las exigencias reales del ejercicio docente. Esta revisión debe evitar perfiles idealizados o desvinculados de la práctica profesional en Traducirse en trayectorias curriculares verificables. En este proceso, resulta indispensable rediseñar los planes de estudio para corregir los desequilibrios detectados entre las macro áreas, especialmente la sobrerrepresentación de contenidos lingüísticos frente a los pedagógicos. Los programas deben responder a las necesidades contemporáneos del aula, incorporar competencias didácticas, éticas y socioemocionales, y mantener una coherencia interna que garantice el cumplimiento de las promesas formativas que las instituciones hacen Asus estudiantes.

3. Fortalecer el área didáctico-pedagógica con enfoque inclusivo

En los programas que sí contemplan el área pedagógica, es necesario fortalecerla mediante la incorporación de asignaturas que aborden la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el aula. La inclusión debe ser tratada como eje transversal, no como contenido periférico. Esto implica formar docentes capaces de reconocer y atender las diferencias lingüísticas, culturales, cognitivas y emocionales de sus estudiantes.

Incorporar asignaturas que desarrollen habilidades blandas y competencias transversales la formación docente debe incluir asignaturas orientadas al desarrollo humano liderazgo inteligencia emocional ética profesional y pensamiento crítico. Estas competencias son fundamentales para enfrentar los desafíos del aula contemporánea y para construir comunidades de aprendizaje más empáticas, reflexivas y comprometidas con la mejora educativa.

4. Impulsar programas de actualización o profesionalización docente.

Queda claro que no todos los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés han sido diseñados para fortalecer la formación didáctica-pedagógica de los egresados. Sin embargo, cuando los licenciados de estos planes de estudio salen en búsqueda de oportunidades laborales,

se encuentran con oportunidades para incorporarse como docentes en el área educativa. Esto implica que ejerzan una labor con pocos o nulos conocimientos previos y mucho amor por su disciplina. Sin embargo una forma de apoyar a estos egresados y la calidad de la educación es promoviendo programas de actualización o profesionalización docente. Que dote de herramientas a los profesores que ya se encuentran practicando esta profesión.

5. Institucionalización efectiva de la práctica profesional y el servicio social

La práctica profesional y servicio social deben dejar de ser un requisito administrativo para convertirse en un componente estructural del currículo. Esto requiere establecer convenios formales con escuelas receptoras, diseñar trayectorias prácticas coherentes y garantizar el acompañamiento reflexivo de los estudiantes durante su inserción en contextos reales.

En los resultados vemos que los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés muestran una tendencia a perfilar a los egresados como lingüistas más que educadores. A pesar de esto, los resultados de los niveles de dominio del inglés en los docentes no son los que se esperarían, esto puede implicar que no se está dando suficientes espacios de práctica docente y tiempo suficiente para el desarrollo profesional. Para que los alumnos de estas licenciaturas salgan mejor preparados deben promoverse modelos formativos que articulen teoría, mayor práctica lingüística y práctica docente en contextos reales. Se recomienda adoptar modelos de formación docente que integren el desarrollo profesional, personal y contextual.

6. Evaluación del dominio de inglés estandarizadas y obligatorias

Ya que se observa una carga mayor en el área disciplinar lingüística de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés, las instituciones de educación superior deberían garantizar que sus alumnos alcancen un nivel avanzado del dominio del inglés. Por ello se recomienda que las instituciones de educación superior cuenten con evaluaciones del dominio del inglés rigurosas y estandarizadas. El acceso a estas evaluaciones debería ser gratuito. Además, se deberían de implementar cursos de actualización que permitan a los docentes practicar o perfeccionar sus habilidades lingüísticas de tal manera que estos docentes puedan acreditar su nivel de dominio del inglés.

7. Transparencia curricular y accesibilidad informativa

La opacidad en la información curricular dificulta el análisis comparativo y limita el derecho de los estudiantes a conocer su trayectoria formativa. Es necesario que las instituciones publiquen de forma clara y actualizada sus planes de estudio, descripciones de asignaturas, rutas formativas, estatus de acreditación y mecanismos de evaluación.

8. Equilibrio regional y fortalecimiento de la oferta pública

Las disparidades entre municipios en cuanto a la oferta educativa y la concentración de programas en zonas urbanas refuerzan la necesidad de una política de equidad regional. Es indispensable ampliar la cobertura de programas públicos en regiones con baja oferta, garantizando criterios de calidad, pertinencia local y vinculación con las necesidades del entorno.

Estas recomendaciones no solo responden a los hallazgos del análisis curricular, sino que proponen una ruta estratégica para transformar la formación docente desde sus fundamentos. Su implementación requiere voluntad política, compromiso institucional y participación de los actores educativos. El objetivo final es claro: formar docentes capaces de enseñar con conocimiento, sensibilidad y responsabilidad social.

9. Dar continuidad al análisis comparativo de los anuarios estadísticos

Es fundamental ampliar el horizonte temporal del análisis curricular mediante la revisión sistemática de al menos tres ciclos escolares adicionales. Esta continuidad permitirá identificar con mayor precisión las transformaciones en los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla, las tendencias en la oferta educativa y las variaciones en la matrícula, egreso y acreditación. El seguimiento longitudinal contribuirá a construir una base de datos sólida que permita evaluar el impacto de las reformas curriculares y detectar patrones de mejora o retroceso en la formación docente.

Este análisis comparativo de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés podría ampliarse a una muestra significativa a nivel nacional, ayudaría a conformar una mejor idea del estado de los planes de los diversos estados de la república. Esto puede contrastarse con la percepción de los egresados, lo cual fortalecería la confiabilidad de los resultados.

Estas recomendaciones buscan contribuir al fortalecimiento de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla, en coherencia con los hallazgos obtenidos y en

diálogo con los Marcos normativos nacionales e internacionales que orientan la formación docente en lenguas extranjeras.

Referencias

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Altbach, P. G., y Kelly, G. P. (1981). *Education and the colonial experience*. Transaction Books.
- Arenas Castellanos, M. V., & Fernández de Juan, T. (2009). *Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC*. *Revista de la educación superior*, 38(150), 7-18.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (s.f.). *Elementos básicos para el diseño de un programa de formación en enseñanza del inglés*. Dirección de Investigación e Innovación Educativa. Recuperado de <https://crne.anuies.mx/documentos/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Convocatoria nacional para el diseño de buenas prácticas en la enseñanza del inglés*. Dirección de Investigación e Innovación Educativa. <https://crne.anuies.mx/convocatoria-ingles/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. México, D.F.: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Elementos básicos para el diseño de un programa de formación en enseñanza del inglés*. México, D.F.: ANUIES

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2023). *La Población escolar en Educación Superior ciclo (2022-2023) Anuario Estadístico*.
<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barber, M., & Mourshed, Mona. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company: USA.
<https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bathmaker, A.-M., & Avis, J. (2005). *Is that tingling feeling enough? Constructions of competence, knowledge and pedagogy in trainee teachers' discourses about their training*. *The Curriculum Journal*, 16(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/09585170500067585>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009). *Modelo Universitario Minerva*. Documento de Integración. México.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.
<https://www.routledge.com/Class-Codes-and-Control-Vol-1-Theoretical-Studies/Bernstein/p/book/9780415044070>
- Blanco, J. J. (2009). *"Diseño curricular y práctica docente"*. Editorial Trillas.

- Blanco, R. (2009). *Plan de estudios 2009: educación básica, primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (2018). *La historia del currículum como camino real a la investigación educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681010.pdf>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.
- Brunner, J. (2001). *Perspectivas desde el siglo XXI*. *Perspectivas*, 4(2), 203–211. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ)–UNESCO.
- Bulakh, V. P., & Shandruk, S. I. (2022). *The future of Ukrainian EFL professional education: Certificates of excellence or certificates of attendance*. *Review of Education*, 10(1), e3315. <https://doi.org/10.1002/rev3.3315>
- Cáceres Mesa, M. L., González Pérez, M., López Meneses, K. D., Lizama Carrasco, G. E. & Olvera Mejía, T. M., (2023). *Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación?* *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 208-221
- Calderón, D. (2015). *Public policy for learning English in Mexico*. En J. L., O'Donoghue (Coord.), *Sorry learning English in Mexico*, (pp.57-82). México, D. F.: Mexicanos Primero, Visión 2030 A. C.
- Casarini Ratto, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Casarini, M. (2019). *Teoría y diseño curricular* (4a ed.). Trillas.
- Castellanos Quintero, S. J. (2021). *La educación comparada: una disciplina científica con grandes perspectivas para el mundo de hoy*. Universidad de Cienfuegos.

- Chan, K. (2016). *Power Language Index*, [Informe técnico]. s.n.
- Cha, Y.-K., & Ham, S.-H. (2011). *The educational impact of English as a global language*. In D. G. Heck & L. E. S. Sünker (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 65–84). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-573-6_5
- Chehaybar y Kuri, E., & Maribel Ríos, E. (coords.). (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).
- Cid de León, E. M. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: Revisión sistemática de investigaciones. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 53–67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9197150>
- Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades. (2025). *Programas acreditados*. <http://coapehum.org/programas-acreditados.html>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023). *Artículo 3º. Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_300823.pdf
- Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior. (2024). *Padrón de instituciones y programas acreditados*. <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=transparencia&area=padron>
- Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior. (2025). *Padrón de instituciones y programas acreditados*. <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=transparencia&area=padron>
- Cortés, F., Rodríguez, J., & Martínez, A. (2016). Elementos que identifican los métodos comparados. *Revista de Ciencias Sociales*, 8(2), 167–192. <https://doi.org/10.15648/collectivus.vol8num2.2021.3134>

- Cortés, Á. C., Ayuso, J. M., Matarranz, M., & López, J. M. V. (2016). *Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge university press.
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). *The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis*. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1246528>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Debesse, M., & Mialaret, G. (1974). *La educación comparada*. Ediciones Oikos-Tau. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- De León, E. M. C. (2023). *Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: Revisión sistemática de investigaciones*. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 53-67.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020, 29 de diciembre) *ACUERDO número 28/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2021 (México)*. Ducoing Watty, P. (2005). *En torno a las nociones de formación*. en P.
- Diario Oficial de la Federación. (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5614657&fecha=20/04/2021

Diario Oficial de la Federación. (2022, 30 de diciembre). *Acuerdo número 37/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2023*. Secretaría de Educación Pública. https://media.educacioncampeche.gob.mx/file/file_61a591b3eb7e72229c97e1f2ba19f202.pdf

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2025, 7 de febrero). *Acuerdo número 07/02/25 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2025*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5749671

Dirección General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana. (2020). *Objetivos generales del proyecto curricular*. Universidad Veracruzana.

Ducoing Watty, P. (Coord.). (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) e Instituto Politécnico Nacional (IPN). En *La investigación educativa en México 1992-2002* (pp. 73–170). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Education First. (2024). *EF EPI. Índice EF de dominio del inglés: Una clasificación de 116 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://www.ef.com.mx/epi>

Egido Gálvez, I., & Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada*. Editorial Síntesis.

El Colegio de México, A.C. (2018). Informe final: *Evaluación de consistencia y resultados 2017–2018 del Programa Nacional de Inglés (PRONI)*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/388690/Informe_Final_-_S270_Programa_Nacional_de_Ingle_s.pdf

English First. (s.f.). *Sobre el Índice*.

<https://www.ef.com.mx/epi/about-epi/>

Escudero, J. M. (1994). *Profesión docente y reforma: Entre el deseo y la realidad*. Ediciones Morata.

Fábrega, R., Carrera, L., Díaz, B., Llambí, C., & Singer, D. (2021). *Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras*.

Federación, D. O. de la. (2016). *Reglas de operación del programa nacional de inglés para el ejercicio fiscal 2017*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467931&fecha=28/12/2016.

Flores Flor, L. A. (s.f.). *La evolución del currículo educativo a través de los siglos*. Sutori. <https://www.sutori.com/es/historia/la-evolucion-del-curriculo-educativo-a-traves-de-los-siglos--trgbtMEu26QtYDTcEmRs8dDe>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (trad. Jorge Mellado). Siglo XXI Editores. https://www.sigloxxieditores.com.mx/libro/pedagogia-del-oprimido_10313/

García, C. M. (2007). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Olhar de Professor, 10(1), 63–90. <https://www.redalyc.org/pdf/684/68410104.pdf>

García Garrido, J. L. (1991). *Educación comparada: fundamentos y métodos*. UNED.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (7ª ed.). Ediciones Morata. https://morata.es/libro/el-curriculum-una-reflexion-sobre-la-practica_1017/

Gimeno Sacristán, J. (2010). *El oficio de enseñar*. Morata.

- Gobierno de México (s.f.) *Universidades por estado* Sistema de Información Cultural
https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&disciplina&estado_id
- Gobierno del Estado de Puebla. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2019—2024*.
<http://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf>
- Gobierno del Estado de Puebla. (2025). *Plan Estatal de Desarrollo 2024–2030*. <https://ped2024-2030.puebla.gob.mx/documentos/PED.pdf?v=1751672581292>
- Gobierno de México. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025–2030*. Presidencia de la República. <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/plan-nacional-de-desarrollo-2025-2030-391771>
- González, M. D. L. Á. M. (2015). *Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 6(8), 123-135.
- Gorodokin, I. C. (2012). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles, Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Gorostiaga, J. M. (2020). La educación comparada, hoy. *Perfiles Educativos*, 42(168), 395–398.
- Graddol, D. (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. British Council.
<https://www.teachingenglish.org.uk/publications/case-studies-insights-and-research/future-english>

- Hallak, J. (2008). *Globalización, derechos humanos y educación*. París, Estocolmo: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4ª ed.). Pearson Education.
- Hernández Aguilar, N. M. (2024). *Antecedentes de la enseñanza del inglés en el bachillerato: experiencias docentes*. Revista Especial Universidad Yaan, julio 2024. https://universidadyaan.mx/revista/2024/julio/especial_1/articulo6.pdf
- Honorable Congreso del Estado de Puebla. (2025). *Ley de Educación del Estado de Puebla*. <https://www.congresopuebla.gob.mx>
- Huerta Bortolotti, P. (2005). *La enseñanza del inglés en Puebla: una mirada histórica*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Imberón, F. (2017). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento: Hacia una formación crítica*. Octaedro.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020: Puebla*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Katz, L. (1980). *A matrix for research on teacher education*. En HOYLE, E.; MEGARRY, J. (eds.). *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*. Londres-Nueva York: Kogan Page-Nichols Publishing Company, p. 283-292.
- Lee, C. G. (2012). *English language and economic growth: Cross-country empirical evidence*. International Burch University. <https://core.ac.uk/download/pdf/153447773.pdf>
- Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadísticas en la investigación social* 2ª. Edición. México: Editorial Harla.

López Portillo y Weber, J. (2007). *"Currículum: fundamentos, modelos y perspectivas"*. Editorial Pearson Educación

Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: estrategias e instrumentos para la innovación*. Madrid: Narcea.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *El ABC y D de la formación docente: (ed.)*. Madrid, Spain: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.bibliotecabuap.elogim.com/es/ereader/bibliotecasbuap/46228?page=44>.

Martínez Usarralde, M. J. (2003). *Educación comparada: Fundamentos y metodología*. Tirant lo Blanch.

Mendoza González, M. de los Á. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6(8), 123–135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556660>

Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. Visión 2030 A.C. <https://www.mexicanosprimero.org/pdf/investigaciones/sorry.pdf>

Miller, G. E. (1965). *The teaching of medical teachers*. *Canadian Medical Association Journal*, 92, 708-711.

Montero, M.L. (2002) *La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional*. *Educación*, 30, 69-89. Universitat Autònoma de Barcelona <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/20764/20604>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000016070>

- Morin, E. (2000). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Editorial Nueva Visión. <https://nuevavision.com.ar/producto/la-cabeza-bien-puesta/>
- Muñoz Izquierdo, C. (2005). "*Planeación educativa y curricular*". Editorial Limusa.
- Nezakat-Alhossaini, M., & Ketabi, S. (2013). *Professional development of teachers of English as a foreign language in Iran: A study of practices and perceptions*. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 2(6), 163–169. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.6p.163>
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente*. Revista Universidad y sociedad, 8(4), 14-21.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (s.f.). *Maestros por edad*. <https://www.oecd.org/en/data/indicators/teachers-by-age>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *El futuro de la educación y las competencias: Educación 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). *La Educación superior en el siglo XXI: visión y acción, resumen del documento de trabajo* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113347_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). *Actas de la Conferencia General, 30a reunión, París, 26 de octubre-17 de noviembre de 1999, v. I: Resoluciones* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2009). *Lenguas en peligro: el pensamiento amenazado*. El Correo de la UNESCO, número 2, 19 páginas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186521_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2015). *Repensar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2017). *La UNESCO avanza la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

Institute for Statistics. (2018). *Datos sobre docentes: Informe de estadísticas educativas*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/que-determina-el-buen-desempeno-de-un-docente>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2021). *Fomentar el multilingüismo para la inclusión en la educación y la sociedad: Informe del seminario web celebrado en ocasión del Día Internacional de la Lengua Materna 2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376982_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO, resumen* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa
- Orozco, C., Magaña, H., y Sánchez, M. (2010). *Orientaciones para la enseñanza de inglés en Bachillerato General. México*. Dirección General del Bachillerato, Secretaría de Educación Pública. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/orientaciones-enzenanza-ingles.pdf>
- Perrenoud, P. (1993). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Editorial Morata. https://morata.es/libro/la-construccion-del-exito-y-del-fracaso-escolar_1022/
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Editorial Graó. <https://www.grao.com/es/producto/el-aprendizaje-estrategico>
- Ramírez Romero, J. L. (2006). *La enseñanza del inglés en México: una mirada histórica*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2(4), 95–108. <https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570009.pdf>
- Reyes, M., Murrieta, G., y Hernández, E. (2011). *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. Revista Pueblos y Fronteras Digital, 6(12), 167–197. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007>.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rojas, J., & Hernández-Fernández, J. (2018). *The importance of English as a second language in Latin America. English public policies in Latin America: Looking for innovation and*

- systemic improvement in quality English language teaching, 10-29.* British Council México. https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/rpd_publication.pdf
- Rojas Moreno, I. (2017). *Educación comparada: apuntes y reflexiones sobre la configuración y la delimitación de un ámbito del conocimiento educativo.* Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Programa nacional de inglés para alumnos en educación básica.* México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64151/Diagnostico_del_programa.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Principales cifras del sistema educativo nacional.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Programa Nacional de Educación Superior (PRONES) 2023–2024.* Subsecretaría de Educación Superior. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/202501/SES_PRONES_proyecto_publicacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Orientaciones para la Enseñanza de Inglés en el Bachillerato General.* Dirección General del Bachillerato. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/20T5Z11QZ5-orientaciones-enzenanza-ingles.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300823.pdf

- Secretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior*. Ortiz, J. P. A., & Campuzano, M. E. P. (Coords.). Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, D. (2016). *El inglés, lingua franca de la globalización y su repercusión en diversos ámbitos sociales y académicos*. *Revista Fuentes Humanísticas*, 28(52), 177-190.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40–57.
- <https://eric.ed.gov/?id=EJ414183>
- Sprinthall, N., Reiman, A., & Thies-Sprinthall, L. (1996). *Teacher professional development*. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 666–703). Macmillan.
- Statista Research Department (2022) The most spoken languages worldwide 2022
- <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books. <https://www.worldcat.org/title/1267321>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación y el desarrollo del currículo*. Morata.
- Suckel Gajardo, M., Rodríguez Molina, G., Sáez Núñez, G., & Campos Saavedra, D. (2020). *El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 605–630.
- <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

- Toledo-Sarracino, D., Montano, S., Domínguez Gaona, M., Lugo, E., Gaspar, I., Samperio, N., Romero, M., & Crhova, J. (2020). *La política lingüística de la Universidad Autónoma de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Toledo-Sarracino, D. G., Zamora Leyva, A. R., & Sanchís Pedregosa, I. (2023). *La política lingüística de la Universidad Autónoma de Baja California (México) y las estancias cortas virtuales: una experiencia en la enseñanza del idioma inglés con propósitos específicos*. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 10(19), 61–85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9322888>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo* (E. Molina de Vedia, Trad.). Editorial Troquel. (Obra original publicada en 1949)
- UNESCO. (2018). *¿Qué determina el buen desempeño del docente?*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/articles/que-determina-el-buen-desempeno-de-un-docente>
- UNESCO. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- UNESCO. (2021). *Fomentar el multilingüismo para la inclusión en la educación y la sociedad: informe del seminario web celebrado en ocasión del Día Internacional de la Lengua Materna 2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376982_spa
- Universidad Veracruzana. (2020). *Guía metodológica para la elaboración de programas de experiencia educativa, con el enfoque de competencias, para el Área de Formación de Elección Libre (AFEL)*. Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación

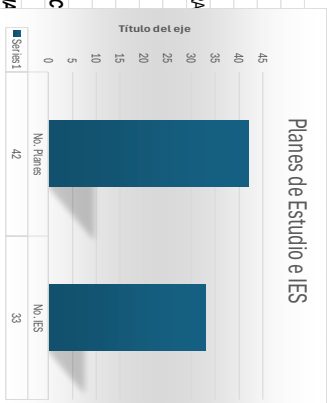
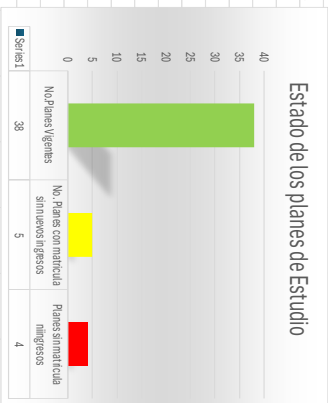
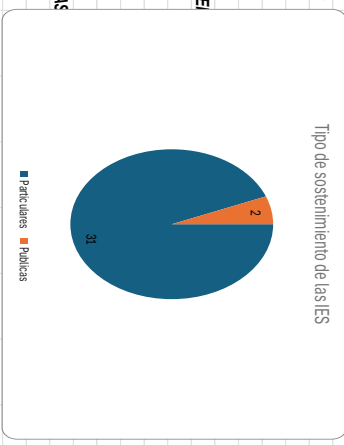
Educativa. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2018/09/guia-para-la-elaboracion-de-programas.pdf>

- Usarralde, M. J. M. (2003). *Educación comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. Editorial La Muralla.
- Uzun, L., y Gritter, K. (2016). *Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees' perspective*. Cogent Education, 3(1), N.PAG. <https://doi.bibliotecabuap.elogim.com/10.1080/2331186X.2016.1147115>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2009). *Políticas docentes en América Latina: Tendencias, desafíos y perspectivas*. IPE–UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187272>
- Valencia, A. R., Valencia, M. R., y Vélez, L. B. (2019). *Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global*. Cuadernos de lingüística hispánica, (33), 153-168.
- Villegas, E. and Reimers, F. (2000). *The professional development of teachers as lifelong learning: models, practices, and factors that influence it*. The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research council: Washington D.C.
- Zeichner, K. (1987). *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado*. Revista de Educación, 282, p. 161-189. — (1992). «Rethinking the practicum in the professional development school's partnership. Journal of Teacher Education, 43 (4), p. 296-307.

Anexo C

Tipo de sostenimiento y vigencia con gráficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2022-2023

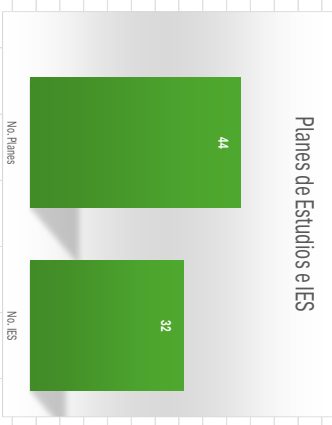
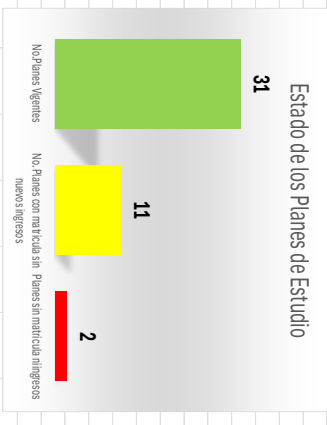
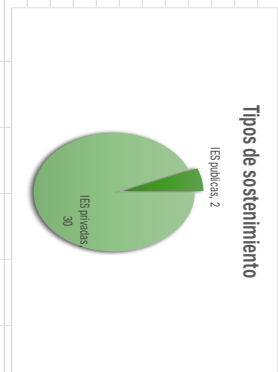
No. IES	Matrícula Total	TIPO DE SOSTENIMIENTO	NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Particular	Publicas
1	0	PUBLICO	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	31	2
	1,841	PUBLICO	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS		
	51	PUBLICO	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INGLÉS		
2	55	PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL N	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
	0	PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL N	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS		
3	0	PARTICULAR	CENTRO UNIVERSITARIO RIRANDÉS A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
	49	PARTICULAR	COLGIO FROEBEL	LICENCIATURA EN LENGUA EXTRANJERA		
5	4	PARTICULAR	COMUNICATE, INSTITUTO DE COMPUTO E	LICENCIATURA EN INGLÉS PARA LA COMUNICACIÓN INTE		
6	71	PUBLICO	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
7	111	PUBLICO	ESCUELA SUPERIOR DEL GOLFO DE MÉXICO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
8	56	PARTICULAR	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, F	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
9	10	PARTICULAR	INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS SIGLO XXI	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS		
10	4	PARTICULAR	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LEN	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS		
	9	PARTICULAR	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LEN	LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN DE LENGUAS MODERNAS		
11	1	PARTICULAR	INSTITUTO LONDON	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
	2	PARTICULAR	INSTITUTO LONDON	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
12	11	PARTICULAR	INSTITUTO MATEO DE EDUCACIÓN INTEGRAL	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
13	113	PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
14	2	PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA		
	142	PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
15	288	PARTICULAR	UNIVERSIDAD ALVA EDSON	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS		
16	207	PARTICULAR	UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APLICADAS		
	51	PARTICULAR	UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
17	63	PARTICULAR	UNIVERSIDAD CEUNI	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
18	0	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
	46	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
	375	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
	56	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
19	35	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
	248	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
	34	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS		
	68	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
20	98	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE ORIENTE, A.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
21	52	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
22	66	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
	29	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
23	54	PARTICULAR	UNIVERSIDAD EUROPEA, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
24	54	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
25	31	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPREN	LICENCIATURA EN IDIOMAS		
26	36	PARTICULAR	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. - BENAJENTE	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURA		
27	109	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MADERO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
	36	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MADERO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
28	16	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MEXICANOCANANA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
29	13	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MEXICANOCANANA DEL GOLFO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
30	2	PARTICULAR	UNIVERSIDAD PALAFOXIANA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		
31	63	PARTICULAR	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTAD	LICENCIATURA EN IDIOMAS, ENSEÑANZA Y DIVERSIDAD C		
32	2	PARTICULAR	UNIVERSIDAD SIGLO XXI	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS		
33	0	PARTICULAR	UNIVERSIDAD WASHINGTON	LICENCIATURA EN IDIOMAS DE NEGOCIOS INTERNACIONA		



Anexo D.

Tipo de sostenimiento y vigencia con gráficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2023-2024

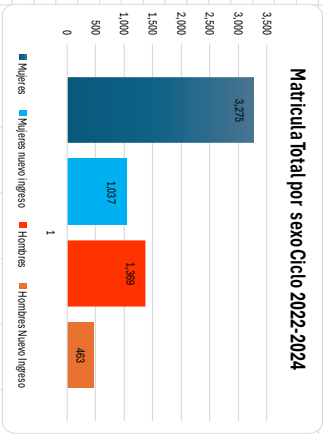
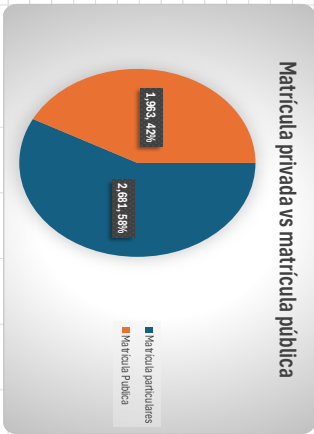
No. Plan/ No. IES	Matrícula total	TIPO DE SOSTENIMIENTO	NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO
1	1,889	PÚBLICO	BENEFICIA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
2	5	PÚBLICO	BENEFICIA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
3	70	PÚBLICO	BENEFICIA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS CON OPCIÓN EN INGLÉS
4	51	PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CRISTÓBAL COLÓN	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
5	0	PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CRISTÓBAL COLÓN	LICENCIATURA EN LENGUA EXTRANJERA
6	52	PARTICULAR	COLEGIO RICEBEL	LICENCIATURA EN INGLÉS PARA LA COMUNICACIÓN INTERNACIONAL
7	4	PARTICULAR	COMUNICANTE, INSTITUTO DE COMPUTO E INGLÉS	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
8	5	PÚBLICO	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
9	6	PÚBLICO	ESCUELA SUPERIOR DEL GOLO DE MEXICO	LICENCIATURA EN LENGUAS
10	7	50	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
11	8	2	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
12	8	8	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN DE LENGUAS MODERNAS
13	9	1	INSTITUTO LONDON	LICENCIATURA EN IDIOMAS
14	9	4	INSTITUTO LONDON	LICENCIATURA EN IDIOMAS
15	10	12	INSTITUTO MEXICO DE EDUCACIÓN INTEGRAL	LICENCIATURA EN IDIOMAS
16	11	5	INSTITUTO PARA FORMACIÓN Y DESARROLLO VOLKSWAGEN, S.C.	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y ESTUDIOS INTERCULTURALES
17	12	17	INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	LICENCIATURA EN IDIOMAS
18	13	2	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA
19	14	104	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
20	14	259	UNIVERSIDAD ALVA EDISON	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
21	15	214	UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APPLICADAS
22	16	31	UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APPLICADAS
23	16	78	UNIVERSIDAD CEUMI	LICENCIATURA EN IDIOMAS
24	17	47	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
25	17	381	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
26	18	50	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS
27	18	42	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS
28	19	286	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS
29	20	30	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS
30	20	66	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS
31	19	60	UNIVERSIDAD DE ORIENTE, A.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
32	20	13	UNIVERSIDAD DE ORIENTE, A.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
33	20	60	UNIVERSIDAD DE PUEBLA, S.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
34	21	71	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
35	21	39	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
36	22	39	UNIVERSIDAD BIROPEL, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS
37	23	27	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS
38	24	12	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS
39	24	17	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES SAN MARTÍN	LICENCIATURA EN IDIOMAS
40	25	16	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES SAN MARTÍN	LICENCIATURA EN IDIOMAS Y TURISMO
41	25	43	UNIVERSIDAD LA SALTE, A.C. - BENEFICENTE	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURALIDAD
42	26	72	UNIVERSIDAD MADURO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
43	26	53	UNIVERSIDAD MADURO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
44	27	12	UNIVERSIDAD MEXICANAMERICANA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
45	28	12	UNIVERSIDAD MEXICANAMERICANA DEL GOLO	LICENCIATURA EN IDIOMAS
46	29	1	UNIVERSIDAD PALAZOLANA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
47	30	53	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS, ENSEÑANZA Y DIVERSIDAD CULTURAL
48	31	4	UNIVERSIDAD SIGLO XXI	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
49	32	0	UNIVERSIDAD WASHINGTON	LICENCIATURA EN IDIOMAS DE NEGOCIOS INTERNACIONALES



Anexo E

Matrícula y gráficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2022-2023

Matrícula Total	TIPO DE SOSTENIMIENTO	NOMBRE INSTITUCIÓN	Matrícula		Matrícula Total	Nuevo Ingreso		Matrícula particular	Matrícula Pública Total
			Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres		
35	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	25	10	35	18	2	20	
4	PARTICULAR	COMUNICATE, INSTITUTO DE COMPUTO E IN	3	1	4	0	0	0	2,691
11	PARTICULAR	INSTITUTO MEXICO DE EDUCACIÓN INTEGRAL	6	5	11	4	2	6	
98	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE ORIENTE, A.C.	74	24	98	19	6	25	
63	PARTICULAR	UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO	48	15	63	6	4	10	
55	PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INST	32	23	55	12	15	27	
0	PARTICULAR	CENTRO UNIVERSITARIO IRLANDES, A.C.	0	0	0	0	0	0	
10	PARTICULAR	INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS SIGLO XXI	6	4	10	4	3	7	
4	PARTICULAR	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGU	1	3	4	0	1	1	
9	PARTICULAR	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGU	7	2	9	4	0	4	
1	PARTICULAR	INSTITUTO LONDON	1	0	1	1	0	1	
2	PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S C	1	1	2	0	0	0	
142	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	97	45	142	31	15	46	
208	PARTICULAR	UNIVERSIDAD ALVA EDISON	200	68	268	96	33	129	
65	PARTICULAR	UNIVERSIDAD CEUNI	44	21	65	17	6	23	
0	PARTICULAR		0	0	0	0	0	0	
46	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	30	16	46	15	7	22	
375	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	299	76	375	126	35	161	
248	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	185	83	248	54	32	86	
52	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C.	21	13	34	0	0	0	
66	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	39	13	52	23	9	32	
54	PARTICULAR	UNIVERSIDAD EUROPEA, A.C.	47	19	66	16	5	21	
36	PARTICULAR	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. - BENAVENTE	45	9	54	17	2	19	
16	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA	27	9	36	8	0	8	
13	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MEXICOCAMERICANA DEL GOLFO	13	3	16	7	2	9	
2	PARTICULAR	UNIVERSIDAD PALFOXIANA	9	4	13	2	1	3	
2	PARTICULAR	UNIVERSIDAD SIGLO XXI	2	0	2	0	0	2	
0	PARTICULAR	UNIVERSIDAD WASHINGTON	1	1	2	0	0	0	
207	PARTICULAR	UNIVERSIDAD ALVART	151	56	207	66	24	90	
0	PARTICULAR		37	14	51	33	14	47	
375	PARTICULAR		0	0	0	0	0	0	
1,841	PUBLICO	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBL	1,213	628	1,841	309	180	489	
51	PUBLICO	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	38	13	51	12	5	17	
71	PUBLICO	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS, PUE	52	19	71	18	11	29	
56	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	44	12	56	11	3	14	
54	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	42	12	54	20	8	28	
109	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MADERO	91	18	109	0	0	0	
36	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEI	28	8	36	13	6	19	
31	PARTICULAR	COLEGIO FROEBEL	24	7	31	10	2	12	
49	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	36	13	49	13	9	22	
111	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	84	27	111	32	10	42	
66	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	44	22	66	18	10	28	
29	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	17	12	29	0	0	0	
2	PARTICULAR	INSTITUTO LONDON	1	1	2	0	0	0	
113	PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	85	28	113	50	13	63	
56	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	45	11	56	18	4	22	
5,019			3,275	1,369	4,644	1,037	463	1,500	



Anexo F

Matricula y gráficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2023-2024

Matricula Total	TIPO DE SOSTENIMIENTO	NOMBRE INSTITUCIÓN	Matricula Mujeres	Matricula Hombres	Matricula Total	Nuevo Ingreso Mujeres	Nuevo Ingreso Hombres	Nuevo Ingreso Total
1,898	PUBLICO	BENEFERITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	1,257	641	1,898	333	146	479
70	PUBLICO	BENEFERITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	43	27	70	17	11	28
51	PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CRIST	33	18	51	12	8	20
0	PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CRIST	0	0	0	0	0	0
52	PARTICULAR	COLEGIO FROBEL	42	10	52	16	3	19
4	PARTICULAR	COMUNICACIONE, INSTITUTO DE COMPUTO E INGLES	3	1	4	0	0	0
62	PUBLICO	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	46	16	62	15	3	18
104	PARTICULAR	ESCUELA SUPERIOR DEL GOLFO DE MEXICO	76	28	104	19	9	28
58	PARTICULAR	FUNDACION UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS, PUEBLA	43	15	58	11	2	13
2	PARTICULAR	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE A.C.	1	1	2	0	0	0
8	PARTICULAR	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE A.C.	7	1	8	1	0	1
1	PARTICULAR	INSTITUTO LONDON	1	0	1	1	0	1
4	PARTICULAR	INSTITUTO LONDON	1	3	4	1	2	3
12	PARTICULAR	INSTITUTO MIXTECO DE EDUCACION INTEGRAL	8	4	12	1	0	1
5	PARTICULAR	INSTITUTO PARA FORMACION Y DESARROLLO VOLKSWAGEN S	3	2	5	0	0	0
170	PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIOAM	126	44	170	70	22	92
2	PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C	2	0	2	0	0	0
104	PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C	79	25	104	12	4	16
259	PARTICULAR	UNIVERSIDAD ALVA EDISON	184	75	259	67	23	90
214	PARTICULAR	UNIVERSIDAD ALVART	159	55	214	63	23	86
31	PARTICULAR	UNIVERSIDAD ALVART	26	5	31	11	2	13
78	PARTICULAR	UNIVERSIDAD CEUNI	55	23	78	25	7	32
47	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	30	17	47	12	7	19
381	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	300	81	381	79	22	101
50	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	42	8	50	11	3	14
42	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	33	9	42	15	3	18
266	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	188	78	266	65	23	88
30	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	18	11	30	0	0	0
66	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	51	15	66	26	4	30
60	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	48	12	60	0	0	0
13	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	10	3	13	10	3	13
60	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C.	44	16	60	17	9	26
71	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	54	17	71	23	5	28
39	PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	27	12	39	13	4	17
39	PARTICULAR	UNIVERSIDAD EUROPEA, A.C.	32	7	39	8	2	10
27	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	25	2	27	0	0	0
12	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	7	5	12	7	5	12
17	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES SAN	13	4	17	0	0	0
16	PARTICULAR	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES SAN	12	4	16	12	4	16
43	PARTICULAR	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C.- BEVAVENTE	32	11	43	14	4	18
72	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MADRO	53	19	72	0	0	0
53	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MADRO	47	6	53	21	1	22
12	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA	10	2	12	2	0	2
12	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA DEL GOLFO	9	3	12	4	2	6
1	PARTICULAR	UNIVERSIDAD MEXICANOCAMERICANA DEL GOLFO	1	0	1	1	0	1
53	PARTICULAR	UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	43	10	53	8	2	10
4	PARTICULAR	UNIVERSIDAD SIGLO XXI	2	2	4	0	0	0
0	PARTICULAR	UNIVERSIDAD WASHINGTON	0	0	0	0	0	0

Matricula Privada	Matricula publica	Matricula Total	Nuevo Ingreso Mujeres	Nuevo Ingreso Hombres	Nuevo Ingreso Total
2,645	2,035	4,680	1,023	388	1,391

MATRICULA PRIVADA VS PÚBLICA

Matricula Privada	2,645
Matricula Publica	2,035

Matricula de Nuevo Ingreso por Sexo

Matricula Hombres	3,668
Matricula Mujeres	1,023

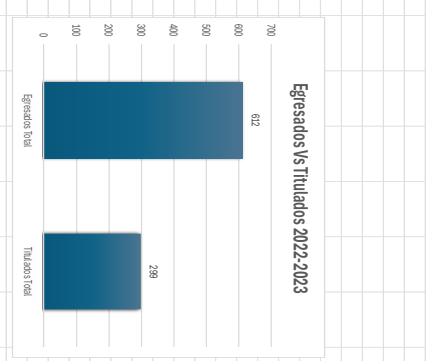
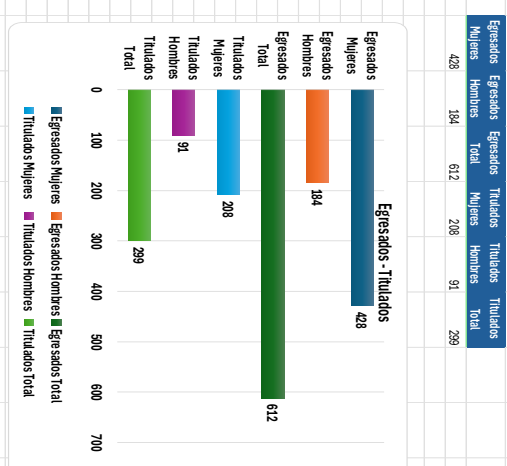
Matricula Total por sexo

Matricula Mujeres	3,331
Matricula Hombres	1,349

Anexo G

Tabla de información y gráficas de egresados y titulados de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2022-2023

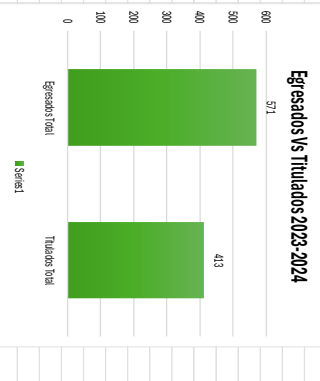
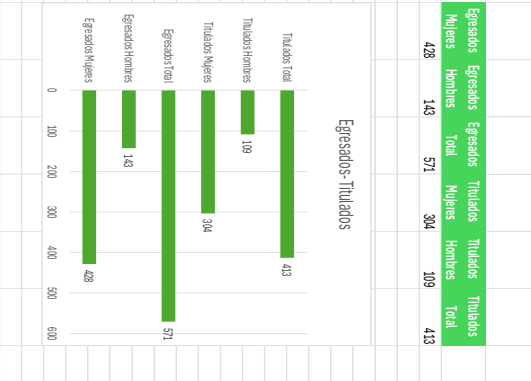
NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Egresados		Titulados		Egresados Titulados Total
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS	5	3	8	1	1
COMUNICATE. INSTITUTO DE COMPUTO E INGLES	LICENCIATURA EN INGLES PARA LA COMUNICACION IN	1	0	1	0	0
INSTITUTO MIXTECO DE EDUCACION INTEGRAL	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	1	1	0	3
UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	11	5	16	0	0
UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	0	0
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CRISTOBAL	LICENCIATURA EN IDIOMAS	2	3	5	0	0
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CRISTOBAL	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	0	0	0	0	1
CENTRO UNIVERSITARIO RILANDES, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	1	1	0	0
INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS SIGLO XXI	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS	3	0	3	3	0
INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	1	0	1	1	2
INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	LICENCIATURA EN TRADUCCION DE LENGUAS MODERN	0	3	3	4	0
INSTITUTO LONDON	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	0	0
INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLÉS	0	0	0	0	0
INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	22	13	35	4	5
UNIVERSIDAD ALVA EDISON	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	23	15	38	19	9
UNIVERSIDAD CEJUNI	LICENCIATURA EN IDIOMAS	7	0	7	3	1
UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	1	0
UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	14	1	15	2	1
UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS	34	20	54	13	3
UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	11	3	14	5	6
UNIVERSIDAD EUROPEA, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	17	6	23	5	3
UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. - BENVENITE	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULT	2	0	2	0	0
UNIVERSIDAD MEXICANOCANA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	10	4	14	2	1
UNIVERSIDAD MEXICANOCANA DEL GOLFO	LICENCIATURA EN IDIOMAS	1	1	2	0	0
UNIVERSIDAD PALAFOXIANA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	2	0	2	0	0
UNIVERSIDAD SIGLO XXI	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	0	1	1	0	0
UNIVERSIDAD WASHINGTON	LICENCIATURA EN IDIOMAS DE NEGOCIOS INTERNACIONAL	0	0	0	1	2
UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APLICADAS	39	25	63	18	15
UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	0	0	0	0	0
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	0	0	0	16	4
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	136	48	184	56	23
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	5	1	6	2	0
ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	0	0	0	0	0
FUNDACION UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	5	1	6	5	1
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	2	0	2	2	0
UNIVERSIDAD MADERO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	37	7	44	36	5
UNIVERSIDAD MADERO	LICENCIATURA EN IDIOMAS	2	1	3	0	0
UNIVERSIDAD MADERO	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES SAN MAR	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	11	10	21	3	1
COLEGIO PROBEL	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	19	3	18	2	2
ESCUELA SUPERIOR DEL GOLFO DE MÉXICO	LICENCIATURA EN IDIOMAS	7	5	12	3	3
UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS	4	2	6	1	1
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	0	1	1	0	0
INSTITUTO LONDON	LICENCIATURA EN IDIOMAS	8	5	13	0	0
INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	LICENCIATURA EN IDIOMAS	9	6	15	1	1
UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	428	184	612	208	91



Anexo H

Tabla de información y gráficas de los egresados y titulados de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés ciclo escolar 2023-2024

NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Egresados Mujeres	Egresados Hombres	Egresados Total	Titulados Mujeres	Titulados Hombres	Titulados Total
BEHERENIA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS	122	40	162	76	26	102
BEHERENIA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS	3	2	5	11	4	15
BEHERENIA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS	4	0	4	6	4	10
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CRISTÓBAL COLÓN	LICENCIATURA EN IDIOMAS	9	0	9	0	0	0
COLEGIO ROSSEL	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	0	1	1	0	0	0
COMUNICANTE, INSTITUTO DE COMPTON ENGLIS	LICENCIATURA EN INGLÉS PARA LA COMUNICACIÓN INTERNACIONAL	0	0	0	1	0	1
ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS HUMANIDADES	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	0	5	0	0	0
FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	19	5	24	3	1	4
INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	10	2	12	10	2	12
INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE A.C.	LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN DE LENGUAS MODERNAS	2	1	3	0	0	0
INSTITUTO LONDON	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	3	3	0	3	3
INSTITUTO MATEO DE EDUCACIÓN INTEGRAL	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	0	0	0
INSTITUTO PARA FORMACIÓN Y DESARROLLO VOLUNTEAM, S.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	1	1	1	1	2
INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ESTUDIOS INTERCULTURALES	1	1	2	1	0	1
INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA	8	2	10	0	0	0
INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA	0	0	0	0	0	0
INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA	9	1	10	20	6	26
UNIVERSIDAD ALVARO	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	29	10	39	21	12	33
UNIVERSIDAD ALVARO	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APPLICADAS	22	9	31	17	6	23
UNIVERSIDAD ALCANTAR	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD ALCANTAR	LICENCIATURA EN IDIOMAS	4	3	7	3	1	4
UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	2	2	4	0	2	2
UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	4	1	5	0	0	0
UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	7	2	9	7	1	8
UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	2	2	4
UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS	40	14	54	20	10	30
UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE IDIOMAS INGLÉS	0	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS	5	5	10	2	2	4
UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	26	11	37	0	0	0
UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	0	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	12	4	16	6	2	8
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	1	4	5	0	1	1
UNIVERSIDAD EUROPA A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	14	3	17	17	3	20
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	1	1	2	1	1	2
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	0	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS	5	1	6	1	0	1
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE EMPRENDEDORES SAN MARTÍN TEXMELUCÁN	LICENCIATURA EN IDIOMAS TURISMO	0	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE EMPRENDEDORES SAN MARTÍN TEXMELUCÁN	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS EN INTERCULTURALIDAD	7	1	8	1	0	1
UNIVERSIDAD MADRID	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	36	3	39	66	11	77
UNIVERSIDAD MEXICANA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	0	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD MEXICANA DE GOLFO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	2	1	3	5	2	7
UNIVERSIDAD MEXICANA DE GOLFO	LICENCIATURA EN IDIOMAS	4	1	5	0	0	0
UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	0	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD SIGLO XXI	LICENCIATURA EN IDIOMAS EN ENSEÑANZA UNIVERSIDAD CULTURAL	7	1	8	1	1	2
UNIVERSIDAD VISION 21	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	1	2	3	0	0	0
UNIVERSIDAD VISION 21	LICENCIATURA EN IDIOMAS DE LENGUAS INTERNACIONALES	0	0	0	1	1	2



Anexo I

Tabla de Modalidades de estudio del ciclo escolar 2022-2023

MODALIDAD DE ESTUDIOS	NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE ESCUELA/CAMPUS/PLANTEL	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO
ESCOLARZADA	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	FACULTAD DE LENGUAS	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
NO ESCOLARZADA	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	FACULTAD DE LENGUAS	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
ESCOLARZADA	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PUEBLA	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
MIKTA	COLEGIO FROEBEL	COLEGIO FROEBEL	LICENCIATURA EN LENGUA EXTRANJERA
MIKTA	COMUNICATE INSTITUTO DE COMPUTO	ESCUELA DE INGENIERÍA DEL COMPUTO	LICENCIATURA EN INGLÉS PARA LA COMUNICACIÓN INTERNACIONAL
ESCOLARZADA	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARZADA	ESCUELA SUPERIOR DEL GOLFO DE MÉXICO	UNIVERSIDAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS	LICENCIATURA EN LENGUAS
ESCOLARZADA	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARZADA	INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS SIGLO XXI	ESCUELA DE IDIOMAS DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS SIGLO XXI	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS
ESCOLARZADA	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
ESCOLARZADA	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE	LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN DE LENGUAS MODERNAS
ESCOLARZADA	INSTITUTO LONDON	FACULTAD DE INGENIERÍA, MANUFACTURA Y CONSTRUCCIÓN	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARZADA	INSTITUTO MIXTECO DE EDUCACIÓN INTEGRAL	ESCUELA DE IDIOMAS	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARZADA	INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	ESCUELA DE LA SALUD DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	LICENCIATURA EN IDIOMAS
MIKTA	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA
NO ESCOLARZADA	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD ALVA EDISON	ESCUELA DE DISEÑO	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD ALVART	UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APLICADAS
NO ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD ALVART	UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APLICADAS
MIKTA	UNIVERSIDAD CEUVI	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES, ADMINISTRACIÓN Y ECONOMÍA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
NO ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA PLANTEL TEZTLI	LICENCIATURA EN IDIOMAS
MIKTA	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES PLANTEL ATLIXCO	LICENCIATURA EN IDIOMAS
MIKTA	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	UNIVERSIDAD DE ORIENTE - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C.	UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C. - PLANTEL PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD EUROPA A.C.	UNIVERSIDAD EUROPEA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRESA	ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UNIV. INTERDISCIPLINARIA DE EMPRESA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. - BENAVENTE	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. - BENAVENTE	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURALIDAD
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. - BENAVENTE	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. - BENAVENTE	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURALIDAD
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD MADERO	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
MIKTA	UNIVERSIDAD MADERO	UNIVERSIDAD MADERO	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD MEXICANOCANARIA	UNIVERSIDAD MEXICANOCANARIA - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
MIKTA	UNIVERSIDAD MEXICANOCANARIA DEL GOLFO	UNIVERSIDAD MEXICANOCANARIA - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD PALAFOXIANA	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS, ENSEÑANZA Y DIVERSIDAD CULTURAL
ESCOLARZADA	UNIVERSIDAD SIGLO XXI	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y COMUNICACIÓN DE MASS MEDIAS	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

Anejo J

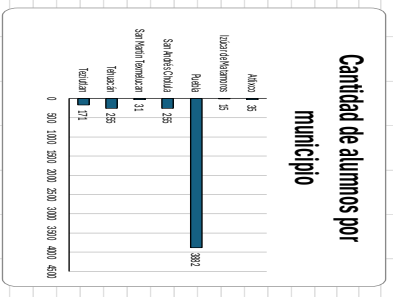
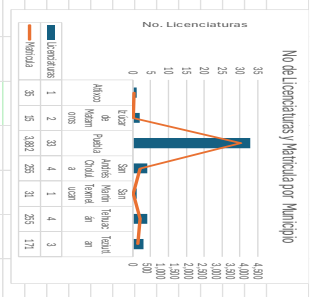
Tabla de Modalidades de estudio del ciclo escolar 2023-2024

MODALIDAD	NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE ESCUELA/CAMPUS/PLANTEL	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO
ESCOLARIZADA	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	FACULTAD DE LENGUAS	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
ESCOLARIZADA	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	FACULTAD DE LENGUAS	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
MIXTA	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PUEBLA	FACULTAD DE LENGUAS	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS CON OPCIÓN EN INGLÉS
ESCOLARIZADA	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PUEBLA	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
MIXTA	COLEGIO PROBLE	COLEGIO PROBLE	LICENCIATURA EN LENGUA EXTRANJERA
MIXTA	COMUNICATE. INSTITUTO DE COMPUTO E INGLÉS	ESCUELA DE INGENIERIA DEL COMUNICATE. INSTITUTO DE INGENIERIA DEL COMUNICATE.	LICENCIATURA EN INGLÉS PARA LA COMUNICACIÓN INTERNACIONAL
ESCOLARIZADA	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARIZADA	ESCUELA SUPERIOR DEL GOLFO DE MÉXICO	GUMEX CAMPUS Tehuacán	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARIZADA	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, PUEBLA	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE A	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE A.C.	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
ESCOLARIZADA	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE A	INSTITUTO DE LENGUAS EL UNIVERSO DEL LENGUAJE A.C.	LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN DE LENGUAS MODERNAS
ESCOLARIZADA	INSTITUTO LONDON	FACULTAD DE INGENIERIA, MANUFACTURA Y CONSTRUCCIÓN DE INGENIERIA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	INSTITUTO MIXTECO DE EDUCACIÓN INTEGRAL	ESCUELA DE IDIOMAS	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	INSTITUTO PARA FORMACIÓN Y DESARROLLO VOLKSWAGEN S.C.	INSTITUTO PARA FORMACIÓN Y DESARROLLO VOLKSWAGEN S.C.	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y ESTUDIOS INTERNACIONALES
ESCOLARIZADA	INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	ESCUELA DE LA SALUD DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	LICENCIATURA EN IDIOMAS
NO ESCOLARIZADA	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
MIXTA	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD ALVA EDISON	ESCUELA DE DISEÑO	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD ALVART	UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APLICADAS
NO ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD ALVART	UNIVERSIDAD ALVART	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APLICADAS
MIXTA	UNIVERSIDAD CEUNI	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES, ADMINISTRACIÓN Y DERECHO	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
NO ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
MIXTA	UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES PLANTEL ATLIXCO	LICENCIATURA EN IDIOMAS
MIXTA	UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	UNIVERSIDAD DE ORIENTE - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS
MIXTA	UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	UNIVERSIDAD DE ORIENTE - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	UNIVERSIDAD DE ORIENTE - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD EUROPEA A.C.	UNIVERSIDAD EUROPEA DE PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA A.C.	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS
MIXTA	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA A.C.	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA A.C.	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES	ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UNIV. INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES	ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UNIV. INTERDISCIPLINARIA DE EMPRENDEDORES	LICENCIATURA EN IDIOMAS Y TURISMO
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD LA SALLE A.C. - BENAVENTE	UNIVERSIDAD LA SALLE A.C. - BENAVENTE	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURALIDAD
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD MADRID	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
MIXTA	UNIVERSIDAD MADRID	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
MIXTA	UNIVERSIDAD MEXICOAMERICANA DEL GOLFO	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS DE LA UNIV. MEXICOAMERICANA DEL GOLFO	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA - CAMPUS ATLIXCO	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA - CAMPUS ATLIXCO	LICENCIATURA EN IDIOMAS, ENSEÑANZA Y DIVERSIDAD CULTURAL
ESCOLARIZADA	UNIVERSIDAD SIGLO XXI	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SIGLO XXI	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

Anexo K

Tabla de información con gráficas de las instituciones de educación superior y planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés por municipio ciclo escolar 2022-2023

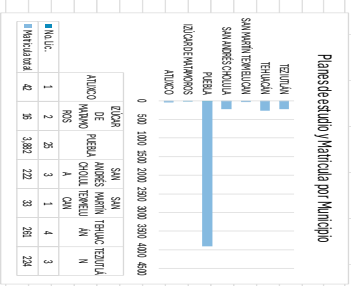
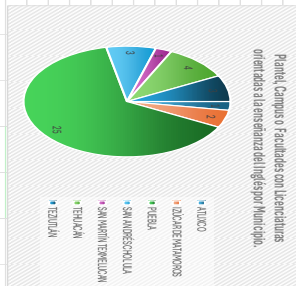
Municipio	numero de licenciaturas	Metodología	Nombre Institución	Nombre Facultad/Departamento	Nombre Programa Educativo	Especialidad
ATLANTO	1		15 UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES PLANTEL ATLANTO	LENGUAJES EN IDIOMAS	8
			46 COMPLEMENTARIO INSTITUTO DE COMPTON EN INGLÉS	ESCUELA DE INGENIERIA DEL COMPLEMENTARIO INSTITUTO DE COMPTON EN INGLÉS	LENGUAJES EN INGLÉS PARA LA COMUNICACION INTERNA	1
			11 INSTITUTO AVANCEO DE EDUCACION TECNICA	ESCUELA DE IDIOMAS	LENGUAJES EN IDIOMAS	1
			108 UNIVERSIDAD DE COAHUILA, A.C.	UNIVERSIDAD DE COAHUILA - CAMPUS PUEBLA	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	16
			65 UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA - CAMPUS PUEBLA	LENGUAJES EN IDIOMAS ENSEÑANZA Y DIVERSIDAD CULTURAL	0
			65 CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CENSOBL	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CENSOBL	LENGUAJES EN IDIOMAS	5
			65 CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CENSOBL	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CENSOBL	LENGUAJES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	0
			65 CENTRO UNIVERSITARIO DE LAS AMERICAS, A.C.	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	LENGUAJES EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS	1
			110 INSTITUTO DE ESTUDIOS FINANCIEROS Y ADMINISTRATIVOS	ESCUELA DE IDIOMAS DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS FINANCIEROS Y ADMINISTRATIVOS	LENGUAJES EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS	3
			46 INSTITUTO DE LENGUAJES UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	INSTITUTO DE LENGUAJES UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	LENGUAJES EN LENGUAS MODERNAS	1
			96 INSTITUTO DE LENGUAJES UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	INSTITUTO DE LENGUAJES UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	LENGUAJES EN TRADUCCION DE LENGUAS MODERNAS	3
			110 INSTITUTO LONDON	FACULTAD DE INGENIERIA, MANUFACTURA Y CONSTRUCCION DEL INSTITUTO LONDON	LENGUAJES EN IDIOMAS	0
			21 INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C.	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C.	LENGUAJES EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA	0
			110 INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C.	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	35
			208 UNIVERSIDAD DE TULTEPEC	ESCUELA DE NEGOCIOS	LENGUAJES EN LENGUAS MODERNAS	38
65 UNIVERSIDAD CEVY	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES, ADMINISTRACION Y DERECHO	LENGUAJES EN IDIOMAS	7			
46 UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	ESCUELA ECONOMICA ADMINISTRATIVA	LENGUAJES EN IDIOMAS	0			
46 UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	LENGUAJES EN IDIOMAS	15			
35 UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	LENGUAJES EN IDIOMAS	0			
28 UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	ESCUELA DE EDUCACION Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LENGUAJES EN IDIOMAS	54			
34 UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LENGUAJES EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	0			
59 UNIVERSIDAD DE PUEBLA, S.C.	UNIVERSIDAD DE PUEBLA, S.C. PLANTEL PUEBLA	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	0			
66 UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	14			
34 UNIVERSIDAD EUROPEA, A.C.	UNIVERSIDAD EUROPEA DE PUEBLA	LENGUAJES EN IDIOMAS	25			
34 UNIVERSIDAD LASALLE, A.C. - ENCUENTRE	UNIVERSIDAD LASALLE, A.C. - ENCUENTRE	LENGUAJES EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURALIDAD	2			
13 UNIVERSIDAD HERMANOS AGUIRRE	UNIVERSIDAD HERMANOS AGUIRRE	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	14			
13 UNIVERSIDAD HERMANOS AGUIRRE	UNIVERSIDAD HERMANOS AGUIRRE - CAMPUS PUEBLA	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	2			
20 UNIVERSIDAD ALFAROVA	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD ALFAROVA	LENGUAJES EN IDIOMAS	2			
20 UNIVERSIDAD ALFAROVA	ECONOMIA ADMINISTRATIVAS	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	2			
20 UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES Y COMUNICACION DE LA UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	1			
20 UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	ESCUELA DE CIENCIAS ECONOMICAS Y ADMINISTRATIVAS DEL INSTITUTO ESCANDINAVIA	LENGUAJES EN IDIOMAS DE NEGOCIOS INTERNACIONALES	0			
20 UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	LENGUAJES EN LENGUAS MODERNAS	65			
20 UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	LENGUAJES EN LENGUAS MODERNAS	0			
20 UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	LENGUAJES EN LENGUAS MODERNAS	0			
20 UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	UNIVERSIDAD ESCANDINAVIA	LENGUAJES EN LENGUAS MODERNAS	0			
134 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	FACULTAD DE LENGUAS	LENGUAJES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	184			
5 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	FACULTAD DE LENGUAS	LENGUAJES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	6			
7 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	0			
7 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	LENGUAJES EN IDIOMAS	6			
34 UNIVERSIDAD PUEBLA HERMANOS AGUIRRE, A.C.	UNIVERSIDAD PUEBLA HERMANOS AGUIRRE, A.C.	LENGUAJES EN IDIOMAS	2			
100 UNIVERSIDAD MADRID	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	44			
34 UNIVERSIDAD MADRID	ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	0			
31 UNIVERSIDAD TECNICA FEDERAL DE ENGENDERIA EN SAN MARTEIN TEXMEHLICA	ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UTEFEM	LENGUAJES EN IDIOMAS	3			
46 TECNICO ROBERTO	COMERCIO ROBERTO	LENGUAJES EN LENGUA EXTRANJERA	21			
111 ESCUELA SUPERIOR DEL CAJON DE MEXICO	COMERCIO ROBERTO	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	18			
46 UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	COMERCIO ROBERTO	LENGUAJES EN IDIOMAS	12			
20 UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES PLANTEL THERICAN	LENGUAJES EN LENGUAS EXTRANJERAS	6			
110 INSTITUTO LONDON	INSTITUTO LONDON	LENGUAJES EN IDIOMAS	1			
110 INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	ESCUELA DE LA SALUD DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO AM	LENGUAJES EN IDIOMAS	13			
34 UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA PLANTEL TIZITLÁN	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA PLANTEL TIZITLÁN	LENGUAJES EN IDIOMAS	15			



Anexo L

Tabla de información con gráficas de las instituciones de educación superior y planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés por municipio ciclo escolar 2023-2024

Municipio	No. de Licenciaturas	Matrícula Total	No. Universidades	Nombre Institución	Nombre de Campus/Plantel	Nombre Programa Educativo	Estatus Total
ATLICO	1	42	18	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES PLANTEL ATLICO	LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	0
	2	15	12	COMUNICACIONE INSTITUTO DE COMPTON ENIGLS	ESQUELETO DE INGENIERIA DE COMUNICACIONE INSTITUTO DE COMPTON ENIGLS	LICENCIATURA EN INGENIERIA DE COMUNICACION INTERNACIONAL	0
	1	1	1	1899	1899	FACTO DE LENGUA INGLESA	1
	2	2	3	BERNARDI UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	FACTO DE LENGUA INGLESA	LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	2
	3	3	3	BERNARDI UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	FACTO DE LENGUA INGLESA	LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	3
	4	4	51	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO COSTA RICA	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO COSTA RICA	LICENCIATURA EN INGENIERIA DE ENERGIAS RENOVABLES	4
	5	5	0	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO COSTA RICA	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO COSTA RICA	LICENCIATURA EN INGENIERIA DE ENERGIAS RENOVABLES	5
	6	8	62	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	6
	7	11	2	INSTITUTO DE LENGUA INGLESA UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	INSTITUTO DE LENGUA INGLESA UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	7
	8	12	8	INSTITUTO DE LENGUA INGLESA UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	INSTITUTO DE LENGUA INGLESA UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	8
	9	13	1	INSTITUTO LONDON	FACTO DE INGENIERIA MANUFACTURERA CON ESPECIALIDAD EN INGENIERIA DE ENERGIAS RENOVABLES	LICENCIATURA EN INGENIERIA DE ENERGIAS RENOVABLES	9
	10	15	5	11 INSTITUTO PARA FORMACION DE INGENIEROS DE INGENIERIA S.C.	INSTITUTO PARA FORMACION DE INGENIEROS DE INGENIERIA S.C.	LICENCIATURA EN INGENIERIA DE ENERGIAS RENOVABLES	10
	11	18	2	13 INSTITUTO PARA FORMACION DE INGENIEROS DE INGENIERIA S.C.	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DEL INSTITUTO	LICENCIATURA EN INGENIERIA DE ENERGIAS RENOVABLES	11
	12	19	104	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA S.C	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	12
	13	20	239	14 UNIVERSIDAD ALBERT EINSTEIN	ESQUELETO DE INGENIERIA	LICENCIATURA EN INGENIERIA	13
14	21	214	13 UNIVERSIDAD ALBERT EINSTEIN	UNIVERSIDAD ALBERT EINSTEIN	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	14	
15	22	31	UNIVERSIDAD ALBERT EINSTEIN	UNIVERSIDAD ALBERT EINSTEIN	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	15	
16	23	78	16 UNIVERSIDAD COCUM	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION DE NEGOCIOS	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	16	
17	24	47	17 UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	17	
18	25	381	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	18	
19	28	268	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	ESQUELETO DE EDUCACION Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	19	
20	29	30	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	20	
21	31	60	19 UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	UNIVERSIDAD DE ORIENTE CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	21	
22	32	13	UNIVERSIDAD DE ORIENTE A.C.	UNIVERSIDAD DE ORIENTE CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	22	
23	33	60	20 UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C.	UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C. - PLANTEL PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	23	
24	34	71	21 UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	24	
25	36	39	22 UNIVERSIDAD EUROPA S.C.	UNIVERSIDAD EUROPA S.C. - PLANTEL PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	25	
26	41	43	23 UNIVERSIDAD LA SALLE A.C. - BUENAVISTA	UNIVERSIDAD LA SALLE A.C. - BUENAVISTA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	26	
27	44	12	27 UNIVERSIDAD MEXICANA	UNIVERSIDAD MEXICANA - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	27	
28	45	12	28 UNIVERSIDAD MEXICANA DEL NOROCCIDENTE	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION DE LA UNIV	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	28	
29	46	1	29 UNIVERSIDAD PALFOTIANA	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION DE LA UNIV	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	29	
30	47	53	30 UNIVERSIDAD PERUANA AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	UNIVERSIDAD PERUANA AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	30	
31	48	4	31 UNIVERSIDAD SIGLO XXI	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION DE LA UNIV	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	31	
32	49	0	32 UNIVERSIDAD UNAM	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION DE LA UNIV	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	32	
33	50	38	7 FUNDACION UNIVERSITARIA DE LAS AMERICAS PUEBLA	FUNDACION UNIVERSITARIA DE LAS AMERICAS PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	33	
34	51	27	23 UNIVERSIDAD INTERAMERICANA A.C.	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA A.C.	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	34	
35	52	12	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA A.C.	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA A.C.	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	35	
36	53	72	26 UNIVERSIDAD MORENO	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	36	
37	54	33	UNIVERSIDAD MORENO	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	37	
38	55	17	24 UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL DE ESPERANZAS SAN MARTIN	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION DE LA UNIV	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	38	
39	56	16	UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL DE ESPERANZAS SAN MARTIN	ESQUELETO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION DE LA UNIV	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	39	
40	57	32	30 CENTRO PUEBLA	CENTRO PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	40	
41	58	104	6 ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERIA DE ENERGIAS RENOVABLES	INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACION DE LA UNIV	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	41	
42	59	68	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES PLANTEL PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	42	
43	60	38	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA - PLANTEL PUEBLA	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	43	
44	61	4	INSTITUTO LONDON	INSTITUTO LONDON	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	44	
45	62	104	12 INSTITUTO UNIVERSITARIO MEXICANO	ESQUELETO DE LA SALUD DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO MEXICANO	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	45	
46	63	50	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA PLANTEL TEPIC	LICENCIATURA EN INGENIERIA MECANICA	46	



Municipio	No. de Licenciaturas	Matrícula Total	No. Universidades	Nombre Institución	Nombre de Campus/Plantel	Nombre Programa Educativo	Estatus Total
ATLICO	46	4,891	32				66

Anexo N

Tendencias nominales con graficas de los planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés del ciclo escolar 2023-2024

Nombre de Licenciaturas		Licenciatura en						42														
		Lic.ENSEÑANZA DE LENGUAS	LICENCIATURA EN IDIOMAS	Lenguas Extranjeras	Lic. Lenguas Modernas	Lic. Traducción	OTRAS															
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	1	5	14	12	6	1	4	<div data-bbox="841 468 1336 764" data-label="Figure"> <p>Tendencia Nominal de las Licenciaturas ciclo escolar 2023-2024</p> <table border="1"> <caption>Data for Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lic. Enseñanza de Lenguas</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Licenciatura en Idiomas</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>Licenciatura en Lenguas Extranjeras</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Lic. Lenguas Modernas</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Lic. Traducción</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>OTRAS</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Categoría	Valor	Lic. Enseñanza de Lenguas	5	Licenciatura en Idiomas	14	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	12	Lic. Lenguas Modernas	6	Lic. Traducción	1	OTRAS	4
Categoría	Valor																					
Lic. Enseñanza de Lenguas	5																					
Licenciatura en Idiomas	14																					
Licenciatura en Lenguas Extranjeras	12																					
Lic. Lenguas Modernas	6																					
Lic. Traducción	1																					
OTRAS	4																					
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA	2																					
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS CON OPCIÓN EN INGLÉS	3																					
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	4																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	0																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	0																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	0																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	0																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	1																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	2																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	3																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	4																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	5																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	6																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	7																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	8																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	9																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	10																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	11																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	12																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	13																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS	14																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS DE NEGOCIOS INTERNACIONALES	0																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS Y TURISMO	1																					
LICENCIATURA EN IDIOMAS, ENSEÑANZA Y DIVERSIDAD CULTURAL	2																					
LICENCIATURA EN INGLÉS PARA LA COMUNICACIÓN INTERNACIONAL	3																					
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y ESTUDIOS INTERCULTURALES	5																					
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	0																					
LICENCIATURA EN LENGUA EXTRANJERA	0																					
LICENCIATURA EN LENGUAS	1																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	2																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	3																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	4																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	6																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	7																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	8																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	9																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	10																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	11																					
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	12																					
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	1																					
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	2																					
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	3																					
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	4																					
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APLICADAS	5																					
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS APLICADAS	6																					
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURALIDAD	4																					
LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN DE LENGUAS MODERNAS	1																					

Anexo Ñ

Matriz de Información General de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla

MUNICIPIO	TIPO DE SOS	ANUIES	NOMBRE INSTITUCIÓN	MODALIDAD DE EST	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Matricula Mujeres	Matricula Hombres	Matricula Total	Nuevo Ingreso Total	Egresados Total	Titulados Total
PUEBLA	PÚBLICO	INSTITUCIONES ASOCIADAS A LA	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA	ESCOLARIZADA	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	1,257	641	1,898	479	162	102
PUEBLA	PARTICULAR	INSTITUCIONES ASOCIADAS A LA	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA	ESCOLARIZADA	LICENCIATURA EN IDIOMAS, ENSEÑANZA Y CULTURA	43	10	53	10	8	2
PUEBLA	PARTICULAR	INSTITUCIONES ASOCIADAS A LA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	ESCOLARIZADA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	54	17	71	28	16	8
PUEBLA	PARTICULAR	INSTITUCIONES NO ASOCIADAS A LA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	NO ESCOLARIZADA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	300	81	381	101	5	0
PUEBLA	PARTICULAR	INSTITUCIONES NO ASOCIADAS A LA	UNIVERSIDAD DE LOS ÁNGELES	MIXTA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	188	78	266	88	54	30
PUEBLA	PARTICULAR	INSTITUCIONES NO ASOCIADAS A LA	UNIVERSIDAD ALVA EDISON	ESCOLARIZADA	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	184	75	259	90	39	33

Anexo O

Recopilación de datos de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla

No.	NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE ESCUELA/CAMPUS/PLANTEL	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Sitio WEB	Tel.	dirección	Objetivo	Perfil de egresado	Área laboral	Mapa curricular
1	BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	FACULTAD DE LENGUAS	LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	https://www.facultaddeidiomas.com/te/	Tel 2 29 55 00 Ext. 5820	Facultad de Lenguas 24 Norte 2003 Col. Humboldt CP.72370 Puebla, Pue.	La formación integral de profesionales en las competencias lingüísticas, comunicativas, socioculturales, tecnológicas y laborales que se requieren para fomentar la comunicación intercultural en las diversas lenguas para enfrentar los retos del mundo globalizado. Ofrecer servicios de calidad en beneficio de la sociedad como una contribución al desarrollo justo y equitativo del entorno estatal, nacional e internacional.	El profesional de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés será una persona formada integralmente; crítica y creativa, con valores y actitudes acordes con el Modelo Universitario Mineva, consciente de su pertenencia a un entorno social y a su cultura, apta y dispuesta a resolver problemas e impulsar cambios e innovaciones. El egresado será un docente versátil y flexible, interculturalmente competente y maneja la lengua inglesa a un nivel avanzado, de acuerdo con lo planteado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Estará también capacitado para continuar estudios que fortalezcan su desarrollo personal y profesional, por lo que adquirirá, desarrollará, poseerá y/o aplicará: Conocimientos de: Las diferencias y semejanzas entre la estructura de la lengua materna y de la lengua inglesa. Los factores que caracterizan a la cultura mexicana y a las culturas de habla inglesa. Los principios lingüísticos, psicopedagógicos y sociolingüísticos. Escuelas en los niveles Básico, Medio, Medio-Superior y Superior como profesor de idiomas. Instituciones educativas gestionando planes y programas de estudio destinados a poblaciones estudiantiles con características específicas. Centros de investigación enfocados al uso y eficacia de metodologías en la enseñanza de idiomas y/o su adquisición. Universidades extranjeras impartiendo clases de Español como lengua extranjera. Emprendedor que diseña cursos de idiomas o capacita profesores en la enseñanza de idiomas.		https://drive.google.com/drive/folders/1A6a4A4vPCvYvA1LwZiXN7iJdyGc8BmV2usq-drive-1-link
2	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA - CAMPUS PUEBLA	LICENCIATURA EN IDIOMAS, ENSEÑANZA Y DIVERSIDAD CULTURAL	https://www.licenciaturaenidiomasenseñanzaydiversidadcultural.com/	Llama al +52 222 229 94 00 ó al 800 224 22 00	21 sur 1103 Barrio Santiago C.P. 72410, Puebla, México				UPAEP Idiomas enseñanza y diversidad cultural pdf
3	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS		22 11 11 32 49	Calle 3 Sur 5758, El Cerrito, 72440 Puebla, Pue... Calle 3 Sur 5759, El Cerrito, 72440 ...		El egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras podrá: • Distinguir las características lingüísticas de la lengua inglesa y alemana, necesarias para comprender y expresar mensajes claros y precisos en un nivel avanzado, por medio del análisis de cada una de las formas y funciones que la conforman. • Relaciona las lenguas inglesa, alemana y española, mediante sus componentes lingüísticos con la finalidad de comprender y expresar mensajes de manera precisa. • Examina actos comunicativos en la lengua extranjera en contextos sociales diversos, mediante la comprensión de los mensajes expresados en para llegar a su adecuada interpretación.	Instituciones educativas particulares en todos los niveles. Traductor independiente. Institutos de idiomas. Empresas comerciales e industriales como traductor o interprete. Embajadas como traductor o interprete. Estancias y lugares turísticos.	https://drive.google.com/drive/folders/1W0CQXV2E0L49C8u8C012D0i1Ns6Py7usq-drive-link
4	UNIVERSIDAD ALVA EDISON	ESCUELA DE DISEÑO	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	https://unialvart.edu.mx/licenciatura-en-lenguas-modernas-aplicadas/	(222) 242 56 64 (222) 947 62 92 (222) 882 21 86 Teléfono para Informes de nuevo Ingreso: (222) 545 96 35 (221) 329 05 37	extensión universitaria unialvart.edu.mx 5 Poniente No. 708 Col. Centro, Puebla, Pue.		Perfil de egreso Conocimientos en: Manejar la expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y comprensión gramatical de los idiomas: inglés, alemán y francés, a un nivel avanzado y de perfeccionamiento. Aplicar sus conocimientos en la enseñanza de las lenguas inglesa, alemana y francesa. Identificar y aplicar los principios didácticos, psico-educativos y metodológicos en la planeación y diseño de clases, programas académicos y material didáctico, para la enseñanza de los idiomas inglés, alemán y francés. Habilidades y destrezas Organizar, entablar y desarrollar con eficiencia relaciones enfocadas a negocios y a comercio internacional. Capacidad de negociación en las	ÁREAS DESPECIALIDAD Docencia Diseñando métodos y materiales pedagógicos, elaborando programas educativos e innovando en técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Traducción e interpretación Consecutiva y simultánea de textos y discursos, interpretando de manera adecuada. Negocios internacionales Desarrollando habilidades y técnicas del comercio, logística, negociaciones, aduanas y finanzas internacionales, para empresas y organismos multinacionales.	https://drive.google.com/drive/folders/1NjF3sVJnR0hncJelFmcoz7epOn7u8p-drive-link
5	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA	LICENCIATURA EN IDIOMAS	https://udal.edu.mx/foros-educativos/licenciatura-online/idiomas-udal-online/	52 222 237 1405 +52 222 237 0866 info@udal.edu.mx	31 Oriente Esquina 6 Sur Zona Dorada, Puebla, Pue.	Profesionista preparado en tres idiomas: inglés, francés y alemán, para la traducción e interpretación de información, orientado a satisfacer la necesidad nacional de comunicación internacional, desarrollo de habilidades de listening, Reading, writing and speaking.	El egresado de la licenciatura de idiomas en udal online incluirá un dominio avanzado de varios idiomas, competencia intercultural, habilidades de traducción e interpretación, competencia en el uso de herramientas tecnológicas, capacidad de enseñar idiomas, competencia profesional en ámbitos lingüísticos, pensamiento crítico y habilidades de investigación. Estas habilidades y conocimientos permitirán al egresado destacarse en el campo de los idiomas y tener un amplio abanico de oportunidades profesionales y académicas, orientado a satisfacer la necesidad nacional de comunicación internacional, desarrollando habilidades de Listening, Reading, writing and Speaking.	La versatilidad de sus habilidades lingüísticas y su capacidad para comunicarse efectivamente en varios idiomas les brinda un amplio abanico de posibilidades profesionales en diferentes sectores y países. Algunas de las oportunidades de empleo para un licenciado en idiomas incluyen: Enseñanza de idiomas: Uno de los caminos más comunes para los licenciados en idiomas es la enseñanza de idiomas tanto en instituciones educativas como en academias de idiomas. Pueden trabajar como profesores de idiomas en escuelas primarias y secundarias, institutos de idiomas, universidades y centros de formación. Traducción e interpretación: Los licenciados en idiomas pueden desempeñarse como	https://drive.google.com/drive/folders/11Y53Sifb6L8hX5pM9R8uVNS6C5GdFCg?usp=drive-link
6	UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	ESCUELA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANGELES	LICENCIATURA EN IDIOMAS	https://www.uideap.edu.mx/copia-de-licenciatura-en-idiomas-de-la-educaci%C3%B3n	2222318947	prol Reforma 3529 col la paz			Área laboral Profesor de idiomas En todos los niveles Traducir e interprete	https://drive.google.com/drive/folders/1UVNqNbkv5GmPVh9C9a68S3M7Dm967uspd-drive-link

Anexo Q

Matriz de reclasificación en macroáreas de las materias de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla

Macroáreas																						
NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE ESCUELA DE AMPLIACIÓN	MODALIDAD DE ESTUDIOS	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Total de Materias	Linguística					Didactico-pedagógica-investigativa			Formación integral y desarrollo humano				Total de Materias					
					LENGUA META Lengua Extranjera	Lengua Ext II	Lengua Ext III	Lengua Ext IV	Linguística	TRADUCCIÓN	Español	Deceencia	Investigación	Práctica Profesional	Oportuna	Cultura y Ciencias Sociales		FORMACIÓN HUMANA Digital	Cultura Digital	Administración y Negocios		
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	FCULTAD DE LENGUAS	ESCOLARIZADA	LENCIAT URA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	43	6	4			6		2	10	3	2	5	3	2		43			
AD DEL VALLE DE PUEBLA	AD DEL VALLE DE PUEBLA	ZAOA	LENCIAT URA EN LENGUAS EXTRANJERAS	56	9	11			8		3	10	3	2	6	3	1	1	56			
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCOLARIZADA	LENCIAT URA EN IDIOMAS EXTRANJEROS	55	7	8			7		3	8	3	1	4	8	4	1	55			
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCOLARIZADA	LENCIAT URA EN IDIOMAS EXTRANJEROS	60	10	8			8		5	1	2	1	4	2	2	3	60			
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCOLARIZADA	LENCIAT URA EN IDIOMAS EXTRANJEROS	48	8	7			6		1	2	4	1	3	3	2	1	48			
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCOLARIZADA	LENCIAT URA EN IDIOMAS EXTRANJEROS	7	7	6			5		4	3	4	0	0	4	3	1	56			
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCOLARIZADA	LENCIAT URA EN IDIOMAS EXTRANJEROS	47	44	19			9		38	17	18	34	19	4	15	25	14	7	8	319

Anexo R

Matriz de macroáreas con porcentajes de las materias de 6 planes de estudio vinculados a la enseñanza del inglés en Puebla

Macroáreas																								
NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE ESCUELA DE ESTUDIOS	MODALIDAD DE ESTUDIOS	NOMBRE PROGRAMA EDUCATIVO	Total de Materias	Linguística						Didáctico-pedagógico- Investigativa			Formación Integral y desarrollo humano										
					LINGUA MATERIA Lengua Extranjera	Lengua Extranjera II	Lengua Extranjera III	Lengua Extranjera IV	Linguística	FRONTERAS Lingüística	Exponal	Porcentaje	Diversa	Investigación	Práctica Profesional	Porcentaje	Opción	Porcentaje	Ciencias Sociales	FORMACIÓN HUMANA Digital	Ciencias y Negocios	Porcentaje	Total de Materias	
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	FACULTAD DE INGENIERÍA	ESCOLARIZADA	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	43	6	4			6			2	41.864612	10	3	2	24.852795	5	11.627068	3	2	11.627068	43	
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCUELA DE INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	ESCOLARIZADA	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	50	9	11			8			3	55.571428	10	3	23.142857	6	10.7142857	3	1	1	10.7142857	50	
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCUELA DE INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	ESCOLARIZADA	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	55	7	8			7			3	45.454545	8	3	12.181818	4	7.272727	8	4	1	25.454545	55	
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCUELA DE INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	ESCOLARIZADA	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	60	10	8			4			5	75	1	2	5		0	4	2	3	3	20	60
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCUELA DE INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	ESCOLARIZADA	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	48	8	7			6			1	68.75	2	4	14.833333	0	3	2	1	2	16.666667	48	
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCUELA DE INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	ESCOLARIZADA	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	7	6	5			5			4	71.428571	3	4	0	12.5	0	0	4	3	1	16.07142857	56
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	ESCUELA DE INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	ESCOLARIZADA	INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INGENIERÍA	47	44	19			9			20	32	34	29	4	15		25	14	7	8	328	