

¿Es el mismo inglés para todos?

*Las desigualdades del aprendizaje
del inglés en México, desde la primaria
hasta la universidad*

Irasema Mora-Pablo

imora@ugto.mx

Universidad de Guanajuato



El inglés como promesa nacional

A principios de la década de 2000, México puso en marcha políticas públicas para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación básica. El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y, más tarde, el Programa Nacional de Inglés (PRONI) fueron dos de las iniciativas diseñadas para ampliar el acceso al inglés desde la escuela primaria, con la intención de preparar a las nuevas generaciones para una economía y una sociedad globalizadas. Sobre el papel, la propuesta era prometedora: introducir el inglés desde edades tempranas, capacitar a los docentes y favorecer la competitividad internacional. En la práctica, sin embargo, ha resultado muy desigual.

Diversos análisis han señalado, además, que estas políticas respondieron sobre todo a las demandas de competitividad económica de un mundo globalizado, más que a un proyecto pedagógico articulado; ello ayuda a explicar por qué el acceso al inglés pudo ampliarse sin asegurar aprendizajes equivalentes (Sayer, 2019). Basta un dato para dimensionar el esfuerzo: la puesta en marcha del programa implicó incorporar a decenas de miles de nuevos maestros de inglés en todo el país, muchos de ellos sin la formación especializada que la tarea exigía (Sayer, 2015).

Otros estudios sobre el tema (Ramírez-Romero & Sayer, 2016; Ruiz & Gaona, 2025) coinciden en una lista de problemas recurrentes: falta de continuidad entre los niveles educativos, escasez de maestros especializados, grupos numerosos, pocas horas de exposición al idioma y grandes diferencias entre los estados y regiones del país (Martínez & Huarcaya, 2025).

En la mayoría de las escuelas públicas, el inglés sigue ocupando un lugar periférico en el currículo. De hecho, se ha estimado que, pese a la meta de una cobertura universal, el programa llegó solo a una fracción de las escuelas y de los estudiantes de educación básica, y lo hizo de manera desigual en términos geográficos y demográficos (Ramírez-Romero & Sayer, 2016). Esta línea de política continuó en la Nueva Escuela Mexicana: en el Plan de Estudio 2022, el inglés dejó de ser una asignatura independiente para integrarse al campo formativo “Lenguajes”, junto con el español y las lenguas indígenas (Estrada, 2025). Sin embargo, la continuidad que se buscaba en el papel sigue tropezando con las mismas dificultades de siempre —cobertura mínima, pocas horas de clase y desigualdades regionales—, de modo que el cambio de marco curricular no ha bastado para emparejar las condiciones de aprendizaje (SEP, 2022).

En otros espacios del mundo educativo, en cambio, la situación es distinta, sobre todo en las escuelas bilingües privadas. Allí los estudiantes no solo aprenden inglés como asignatura, sino que lo usan como medio para estudiar ciencias, matemáticas o tecnología. Desde edades tempranas, algunos acceden a certificaciones internacionales, intercambios académicos y experiencias educativas globalizadas. Así, desde la infancia, comienzan a formarse trayectorias lingüísticas profundamente desiguales.

Las diferencias comienzan en la escuela primaria y secundaria

Imaginemos a dos estudiantes mexicanos. El primero asiste a una escuela pública que le ofrece una o dos horas de inglés a la semana. Sus clases suelen centrarse en memorizar vocabulario, traducir de un idioma a otro, repetir estructuras gramaticales y resolver ejercicios en el pizarrón. Enfrenta cambios frecuentes de maestros, materiales insuficientes y oportunidades limitadas para comprender cómo se usa realmente el idioma. El segundo asiste a una escuela privada bilingüe. Todos los días escucha inglés, trabaja con materiales digitales, participa en proyectos internacionales y aprende otras materias a través de ese idioma. El inglés no es simplemente una asignatura para él, sino que también es parte de su vida cotidiana en la escuela. Ambos estudiantes están “aprendiendo inglés”, pero lo hacen de manera muy diferente. La distancia entre ambos casos no es solo cuestión de horas de clase, sino de la calidad y el tipo de contacto con el idioma: mientras uno memoriza y traduce, el otro usa el inglés para pensar, crear y resolver problemas. Con el tiempo, esa diferencia deriva en niveles muy distintos de competencia y de confianza, y termina moldeando qué estudios y qué empleos parecen posibles para cada uno (Sayer, 2018).

Estas diferencias tienen consecuencias importantes a largo plazo. Los estudiantes menos privilegiados que han tenido poca exposición al idioma llegan a la universidad con inseguridad lingüística y problemas para manejar materiales en inglés y con una sensación constante de desventaja frente a compañeros que recorrieron trayectorias más privilegiadas (Sayer, 2015). En cambio, quienes crecieron

en entornos bilingües tienden a desarrollar mejores habilidades lingüísticas y tienen confianza en el uso del idioma en entornos académicos y profesionales. Estas diferencias rara vez surgen en los discursos oficiales sobre por qué “necesitamos inglés”, pero son cruciales para entender cómo el idioma se convierte en un capital social y educativo.

El sociólogo Pierre Bourdieu (1991) describió justamente cómo los recursos lingüísticos tienen un valor desigual en la sociedad y pueden funcionar como un capital que favorece a quienes ya parten con ventaja. Visto así, el dominio del inglés no refleja únicamente el esfuerzo individual, sino también el punto de partida de cada estudiante: quienes heredan ese capital lingüístico lo convierten con facilidad en mejores calificaciones, becas y empleos, mientras que para el resto se vuelve una barrera más que superar.

Llegar a la universidad: tres caminos, tres realidades

La desigualdad acumulada durante la educación básica se agudiza al llegar a la universidad. Las instituciones de educación superior en México abordan el inglés de maneras muy distintas, según los recursos de que disponen, los objetivos de cada institución y el perfil de sus estudiantes. Conviene mirar por separado tres grandes escenarios —las universidades tecnológicas y politécnicas, las universidades públicas estatales y las universidades privadas de élite—, porque cada uno revela una faceta distinta de la misma desigualdad.

Universidades tecnológicas y politécnicas: el inglés como objetivo

El inglés ocupa un lugar destacado en el discurso actual sobre la industria y el empleo en buena parte de nuestras universidades tecnológicas y politécnicas. Algunas han intentado poner en marcha programas bilingües (como el modelo Bilingüe, Internacional y sustentable, BIS) creado en 2012 para responder a la necesidad de internacionalización y de movilidad de los estudiantes, o estrategias de enseñanza de contenidos en inglés (conocidas como EMI, por sus siglas en inglés: English-Medium Instruction), en las que algunas asignaturas se imparten, total o parcialmente, en ese idioma (Siry, 2025).

Pero la realidad no siempre es tan sencilla. Sus estudiantes provienen principalmente de escuelas públicas donde hubo pocas oportunidades para aprender inglés; la mayoría son los primeros miembros de una familia en ir a la universidad, o pertenecen a grupos históricamente marginados (Ávila-Meléndez, 2025). Como resultado, maestros

y alumnos recurren a menudo al español para facilitar la comprensión de los contenidos. Lejos de ser una señal de fracaso, estas prácticas muestran cómo unos y otros encuentran la manera de cumplir con las exigencias institucionales mientras negocian las realidades lingüísticas del aula.

En muchos casos, el llamado “modelo bilingüe” es a menudo más un ideal establecido por las instituciones que operacionalizado en la educación (Castillo-Nava & Mora-Pablo, 2022). Estudios sobre estas instituciones muestran que la implementación del modelo sigue siendo dispareja: persisten obstáculos como el dominio limitado del inglés entre el profesorado y la falta de formación docente específica para enseñar contenidos en otra lengua (Castillo-Nava & Mora-Pablo, 2022).

Entre la internacionalización y la desigualdad: universidades públicas

Las universidades públicas mexicanas suelen situarse en un punto intermedio. Muchas fomentan la internacionalización, promueven certificaciones en inglés y ofrecen programas parciales en ese idioma. Pero incluso en la misma institución, las oportunidades siguen siendo desiguales. Entonces surge una paradoja: el inglés es crucial para asegurar becas, publicar y conseguir un trabajo, sin embargo, algunos no llegan en tal posición para hacerlo. Así que la universidad no borra las viejas desigualdades, tiende a profundizarlas (Martínez-Prieto, 2025).

Un estudio de caso reciente en una universidad pública del centro de México ilustra bien esta tensión: aun después de años de escolaridad, muchos estudiantes afirman manejar solo un inglés básico, y las instituciones no siempre cuentan con un currículo articulado que vincule el idioma con su área de estudio; con frecuencia se limitan a exigir un nivel mínimo mediante exámenes estandarizados, sin ofrecer los medios para alcanzarlo (Mora-Pablo & García-Ponce, 2024). Así, el requisito de inglés puede terminar penalizando justamente a quienes llegaron con menos preparación previa.

Universidad privada: el inglés como capital global

El inglés en la universidad privada constituye una parte clave de la personalidad institucional de las universidades privadas de élite. Cuentan con programas totalmente bilingües, convenios internacionales, programas de doble titulación y experiencias educativas diseñadas para insertarse en circuitos globales (Oviedo-González & Hernández Prado, 2025). El inglés se presenta, así como un emblema de prestigio, cosmopolitismo y liderazgo profesional en estos espacios. Pero también surge una pregunta incómoda: ¿quién puede acceder a estas experiencias?

La respuesta casi siempre está ligada a factores económicos y sociales. El acceso a estas opciones para ser parte de estos caminos bilingües sigue estando fuertemente influenciado por ventajas estructurales. Eso convierte al inglés en un idioma de comunicación, pero más importante aún, en un símbolo de disparidad educativa y social. En este nivel, el inglés opera con claridad como el capital lingüístico del que hablaba Bourdieu: una ventaja heredada que se transforma en prestigio y en acceso a oportunidades globales, y que reproduce, generación tras generación, las jerarquías sociales de las que proviene (Sayer, 2018).

Lo que la investigación realmente nos revela

Gran parte de la discusión pública sobre el inglés en México se ha centrado, en los últimos años, en la idea de que el país “necesita más inglés”. Pero diversos estudios recientes sugieren que el problema central no es si los estudiantes estudian suficiente inglés, sino en qué condiciones lo estudian (Martínez & Huarcaya, 2025).

La investigación en lingüística aplicada, sociolingüística y políticas lingüísticas muestra que, en México, el acceso al inglés está profundamente entrelazado con las desigualdades sociales, económicas y regionales. El acceso al idioma es desigual pero no aleatorio (Dearden, 2015; Macaro, 2018). Y lo que está en juego es importante: el inglés puede abrir oportunidades académicas y laborales, pero también convertirse en un obstáculo casi insuperable para quienes nunca tuvieron acceso a una educación privilegiada. Algunos desarrollan buenas habilidades bilingües desde edades tempranas; otros cumplen con los requisitos universitarios e institucionales, aunque nunca recibieron una formación equivalente.

De esta manera, el problema no es tanto el idioma, sino la forma desigual en que se estructura su enseñanza y aprendizaje. Reconocerlo tiene una consecuencia práctica: si el reto no es simplemente “más inglés”, sino un inglés distribuido con mayor justicia, entonces las soluciones no pueden limitarse a añadir horas de clase o a elevar los requisitos de egreso. Pasan por articular la enseñanza del idioma a lo largo de toda la trayectoria escolar —de la primaria a la universidad—, por acompañar a quienes llegan con menos base y por reconocer, dentro del

aula, los recursos lingüísticos que los estudiantes ya poseen (Mora-Pablo & García-Ponce, 2024).

Volvamos a la pregunta del inicio: ¿es el mismo inglés para todos? La respuesta parece obvia: no. Aunque el inglés se proyecta constantemente como una ruta universal hacia el progreso, en la experiencia mexicana, el aprendizaje del idioma está altamente estratificado. Para algunos, el inglés significa acceso, movilidad, oportunidades a nivel global; para otros, evoca frustración, exclusión o algo más de un sueño difícil de alcanzar. Pero quizá lo más preocupante no sea si los estudiantes mexicanos aprenden inglés, sino qué horizontes educativos y sociales se vuelven alcanzables —o inalcanzables— según el tipo de inglés al que cada quien tuvo acceso. Porque en México el inglés sigue siendo una puerta de entrada al mundo. Pero no todos obtienen la misma llave.

Referencias

- Ávila-Meléndez, L. A. (2025). Inglés como medio de instrucción en posgrado: ¿cómo reducir la tensión emocional? *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 8(16), 145–52. <http://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/627>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
- Castillo-Nava, D. L., & Mora-Pablo, I. (2022). English learning and teaching at a polytechnic university in Mexico: Towards bilingual education? *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 185–199. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.97530>
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon*. British Council.
- Estrada, J. M. I. (2025). Desafíos y oportunidades de la NEM en la enseñanza del inglés. En C. M. Ríos Peña & M. E. López Serrano (Coord). *Avances de investigación 2024–2025*, pp. 79–83. Comunicación Científica, Subdirección de Escuelas Normales.
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction*. Oxford University Press.
- Martínez-Prieto, D. (2025). La imposición del neoliberalismo en México: Resistencia y opresión del profesorado de lenguas a nivel universitario. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 256. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.2.009>
- Martínez, A., & Huarcaya, A. S. (2025). Formación de docentes en el idioma inglés: Revisión de estudios empíricos del 2018 al 2023. *Revista Realidad Educativa*, 5(1), 75–109. <https://doi.org/10.38123/rre.v5i1.451>
- Mora-Pablo, I., & García-Ponce, E. E. (2024). English language learning at tertiary level in a central Mexican public university: A case study. *Higher Learning Research Communications*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i0.1464>
- Oviedo-González, E., & Hernández Prado, A. (2025). Transformación y desafíos de la internacionalización en las universidades privadas mexicanas: hacia un modelo de cuarta generación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2333>
- Ramírez-Romero, J. L., & Sayer, P. (2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light? *Education Policy Analysis Archives*, 24(84), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2502>

- Ramos, V. B., Castro, I. R., & Vega, D. E. R. (2024). El idioma inglés y los factores que influyen en su proceso de enseñanza–Aprendizaje en México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 11400–11421. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10452
- Ruiz, M. H., & Gaona, M. D. R. D. (2025). Reflexiones de los docentes de primaria sobre sus prácticas docentes en el marco del PRONI. *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura*, (26), 1–23. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.350>
- Sayer, P. (2015). Expanding global language education in public primary schools: The national English programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 257–275. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1102926>
- Sayer, P. (2018). Does English really open doors? Social class and English teaching in public primary schools in Mexico. *System*, 73, 58–70. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.006>
- Sayer, P. (2019). The hidden curriculum of work in English language education: Neoliberalism and early English programs in public schooling. *AILA Review*, 32(1), 36–63. <https://doi.org/10.1075/aila.00020.say>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Siry, F. (2025). El modelo BIS: desafíos y oportunidades en la internacionalización de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México. *RAES-Revista Argentina de Educación Superior*, (30), 64–81. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2128>