La enseñanza de lenguas en México: Lenguas globales y Lenguas originarias

Erika Marcela Pérez Lezama
erika.perezlezama@correo.buap.mx
Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Elizabeth Flores Salgado
elizabeth.flores@correo.buap.mx
Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

En la actualidad, las lenguas como el inglés, el alemán y el chino han adquirido un papel relevante a nivel mundial. Una lengua adquiere el estatus de global no por su estructura gramatical ni por el número de hablantes nativos que tiene, sino por la importancia de esta lengua en términos económicos, científico-tecnológicos, sociopolíticos y culturales (Crystal, 1997). De acuerdo con Crystal (1997), hay dos razones por las que una lengua se reconoce como global: una de ellas es cuando, en los países en los que no es la lengua oficial, se enseña en las escuelas y se le otorga un lugar prioritario en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En esta revisión, la enseñanza de segundas lenguas en México discutirá tres áreas de interés: el inglés como lengua extranjera, el creciente interés por lenguas como el alemán y el chino, y la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas. Hay dos perspectivas importantes en la enseñanza de lenguas originarias: como primera lengua (L1) y como segunda lengua (L2). El primer caso suele desarrollarse en contextos de educación bilingüe donde los estudiantes son hablantes nativos de una lengua originaria y esta lengua pretende ser el principal medio de instrucción, aunque está en constante rivalidad con el español. En contraste, como segunda lengua, los aprendientes ya tienen una L1 (que puede no ser una lengua indígena) y la enseñanza de una lengua originaria puede contribuir a la revitalización de dicha lengua en general o, en particular, servir para comunidades de herencia e, incluso para externos que quieran conocer otro sistema lingüístico. En este artículo nos centraremos en la enseñanza como segunda lengua.

Es importante definir lenguas extranjeras y lenguas originarias. Las lenguas extranjeras son idiomas que se estudian en un contexto formal, como el aula, y que difieren de las lenguas que los hablantes utilizan como medio de comunicación fuera de dicho entorno (Félix-Brasdefer, 2019). Por otro lado, las lenguas indígenas u originarias (en distintos discursos divulgativos pueden ser sinónimas) son aquellas lenguas nativas o de comunicación usadas en la casa y la familia, que pertenecen a los pueblos que han habitado continuamente un territorio desde antes de la conformación de las sociedades coloniales (Martínez Cobo, 1986). El objetivo de este artículo es analizar las asimetrías que caracterizan el sistema de enseñanza de segundas lenguas en México, donde el aprendizaje del inglés —principalmente— y de otros idiomas extranjeros goza de mayor prestigio en comparación con las lenguas originarias.

La enseñanza del inglés en México

La internacionalización de los mercados, la interacción con la diversidad cultural, el uso de la tecnología y la comunicación moderna han hecho del inglés una lengua global que ha adquirido el estatus de lengua franca, no por imposición, sino por necesidad (Modiano, 2001; Patricio Tato, 2014). Una lengua franca o vehicular es un idioma común que permite que personas con diferentes lenguas maternas puedan comunicarse (Wardhaugh, 1998) propiciando una comunicación fluida en política, comercio, ciencia o turismo sin que se tenga que aprender otro idioma nativo. Debido a que el inglés es la lengua franca más hablada, se favorecen las transacciones comerciales y la generación del conocimiento en esta lengua.

A nivel global, más de 138 países incluyen el inglés como materia obligatoria en su currículo escolar y otros cuarenta lo enseñan como asignatura optativa (Quezada Narváez, 2011). Esto implica que la enseñanza de esta lengua abarca la mayoría de los sistemas educativos del mundo. En México, el inglés se imparte como materia obligatoria en las escuelas secundarias públicas desde 1926. A partir de 1992, varios estados del país, a iniciativa propia, incorporaron programas de esta lengua en las escuelas primarias (Hernández García y Cruz de la Vega, 2021) y en 2010 la Secretaría de Educación Pública reconoció la necesidad de incorporarla a los planes y programas de educación básica de manera oficial. En 2025, la Nueva Escuela Mexicana establece el aprendizaje de idiomas como uno de los objetivos primordiales de la educación en el país, en donde el inglés sigue siendo la lengua más enseñada en todos los niveles educativos.

La preferencia del inglés como segunda lengua en nuestro país se debe a diferentes razones: a) geopolíticas, por la cercanía con Estados Unidos y Canadá; b) económicas, por los lazos comerciales que mantenemos con estos países al ser parte del Tratado de Libre Comercio; c) laborales, dentro de las empresas y el sector corporativo; d) educativas, acceso a la ciencia y la tecnología; ya que los últimos avances en estas áreas son publicados en esta lengua (Carrillo Beltrán, et al., 2021). Por estas razones, el inglés en nuestro país se percibe como una ventaja que, al aprenderse, permite la movilidad social, laboral y económica, así como mejores oportunidades tanto dentro como fuera del país. Estos beneficios socioculturales y económicos motivan a la población a aprender inglés por encima de otros idiomas (Despagne & Grossi, 2011).

La enseñanza de otras lenguas extranjeras

Actualmente se apuesta por la internacionalización en las instituciones educativas tanto públicas como privadas, desde el nivel básico hasta el profesional. El Modelo educativo de México (2016, pág. 42) afirma que el aprendizaje de una lengua extranjera forma parte de las "competencias para la vida". La internacionalización de los programas de educación secundaria, superior y universitaria es un objetivo que implica impartir y cursar clases en un segundo idioma y requiere que tanto docentes como estudiantes posean un nivel de competencia aceptable. Para lograr la internacionalización, las instituciones de educación superior, incluidos los programas de posgrado, han establecido requisitos mínimos de dominio de un segundo idioma, principalmente el inglés, para el ingreso y egreso de sus programas académicos. Sin embargo, varias instituciones, principalmente privadas, están apostando por la enseñanza de un tercer idioma; el inglés ya no es el único idioma que se enseña; en los últimos años, el interés por aprender otras lenguas como el alemán y el chino ha crecido significativamente.

El alemán se posiciona como la tercera lengua extranjera más estudiada en México, siendo Puebla, Ciudad de México y Monterrey las entidades con el mayor número de estudiantes. El 80% de ellos proviene de áreas relacionadas con la ingeniería, la computación, la tecnología ambiental y los negocios. Los factores que impulsan el estudio de esta lengua se deben principalmente a la fuerte inversión industrial y automotriz alemana en Puebla y otros estados del Bajío, así como a la cooperación académica. Contar con certificaciones de alemán (B1, B2, C1) brinda la posibilidad de participar en programas del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), lo que posteriormente permite acceder a los sectores de ingeniería, manufactura y ciencia tanto dentro como fuera de Alemania (Bosh, 2014, Gazeta UNAM, 2026).

Por otra parte, la enseñanza del chino mandarín está creciendo de forma exponencial debido a la expansión comercial de China. Hablar esta lengua da la posibilidad de hacer vínculos con el comercio exterior, la logística o las cadenas de suministro con el gigante asiático (Gazeta UNAM, 2021; Hernández-Hernández, 2019). La metodología de la enseñanza de esta lengua dista sustancialmente de la del inglés, el español o el alemán, ya que el chino es una lengua tonal, razón por la cual el dominio de este idioma destaca por ser uno de los mejor pagados.

En cuanto a la formación docente, las instituciones educativas, principalmente de nivel superior, requieren de expertos en el área de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas para poder alcanzar los objetivos establecidos en sus programas. La demanda de profesores en servicio procedentes de ambos sectores, públicos y privados, que atienden a los diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior) para cursar estudios en esta área se ha incrementado. En respuesta a estas necesidades, varias universidades en el país han implementado programas de licenciatura, maestría y doctorado en la enseñanza de lenguas. Según datos de la ANUIES (2026), el país cuenta con 290 programas de licenciatura y 50 programas de posgrado en la enseñanza de segundas lenguas, principalmente inglés.

Como puede observarse, la principal motivación para aprender una segunda lengua como el inglés, el alemán o el chino es prioritariamente instrumental, ya que dominar alguna de estas lenguas da acceso a mejores salarios, mejores puestos en industrias como la automotriz o la manufacturera, oportunidades de trabajo en el sector turístico, facilita realizar estudios en el extranjero, da acceso a la investigación científica y tecnológica y visibilidad a los investigadores fuera del país. Sin embargo, en México, cuando se habla de segundas lenguas, también es necesario incluir las lenguas originarias. México es un país multilingüe; varias regiones del país viven una situación de diglosia, donde la lengua originaria tiene un estatus inferior, mientras que el español tiene un estatus superior (Despagne, 2015). El reconocimiento y la preservación de estas lenguas son de suma importancia y han cobrado mayor fuerza a partir de las demandas y acciones derivadas de las reformas educativas.

Lenguas originarias

Como se reconocía anteriormente, las lenguas adquieren estatus o prestigio a partir de su reconocimiento cultural, científico o económico y eso les permite instalarse en programas escolares y, en general, estar presentes en las políticas educativas. Ahora revisaremos la otra cara, la del desprestigio: ¿qué pasa con las lenguas que carecen de prestigio social, cultural o económico? ¿Alguien quiere aprenderlas en la escuela? Si sí, ¿cómo se enseña esa lengua?

De entrada, tenemos que advertir que de las 364 variantes lingüísticas que se tienen reconocidas como lenguas indígenas en el país (INALI, 2023), el 100% de ellas se puede catalogar como lenguas desplazadas. Una lengua es desplazada cuando existen relaciones de desigualdad entre las lenguas, porque una de ellas tiene mayor poder, prestigio u oportunidad económica (Muntzel, 2015, pág. 317). Esto significa que casi en cualquier espacio público como escuela, mercado, iglesia o incluso letrero público, las lenguas desplazadas no se van a utilizar porque no representan los intereses del grupo dominante. Esas lenguas se hablarán casi exclusivamente en la casa o el campo, para hablar con la familia, principalmente con las abuelas, como si fuera un evento muy privado y, a veces, hasta secreto.

Así, en primer plano para la enseñanza de estas lenguas es necesario puntualizar y atacar la situación de desplazamiento y discriminación a la que ellas son sometidas. Es difícil que alguien se interese por aprender una lengua que solo está presente en dominios domésticos o rurales —no porque la lengua sea incapaz de integrarse a otros dominios o generar conocimiento, sino porque se le ha desplazado del espacio público— y que además sufre de discriminación porque se le relaciona con contextos de pobreza o baja escolaridad (Barriga, 2018, pág. 136). Como se mencionaba arriba, sería casi imposible que nuestros planes de estudio incluyeran inglés, alemán o chino si estas lenguas mantuvieran exclusivamente dominios rurales o si solo se pudieran utilizar con familiares, si no sirvieran para el comercio, la ciencia o los intercambios.

De igual forma, la diversidad lingüística supone esfuerzos mayores en procesos de enseñanza porque los métodos tienen también que diversificarse. Y particularmente, la diversidad lingüística de México está dentro del top 10 mundial (Ethnologue, s.f.), porque las lenguas mexicanas son lenguas tipológicamente muy distintas. Hay lenguas tonales, como las otomangues; lenguas aisladas como el p'urhépecha o el ombeayiüts (huave); lenguas aglutinantes como el náhuatl o el totonaco; lenguas ergativas como el maya (WALS, 2013) o incluso sin tiempo gramatical (tenseless) como el kumiai (Vinogradov & Gil Burgoin, 2024). Esto supone retos importantes para los métodos de enseñanza de estas lenguas.

Además de la diversidad, la falta de conocimiento sobre el número de variantes dialectales y lenguas complejiza la estandarización que requiere un proceso de enseñanza de segunda lengua (o también de lengua materna) (Pérez López, 2007, pág. 143). Por ejemplo, si vemos un libro de texto en totonaco, podemos pensar que cualquier persona que se reconozca como hablante de totonaco puede entenderlo o aprender de él, pero no necesariamente es verdad. El libro pudo crearse a partir de una variante, digamos, la de la costa (Papantla) y un hablante de la Sierra (de Caxhuacan, por ejemplo) tal vez reconozca un poco de vocabulario, algunos sonidos o incluso ciertas combinaciones estructurales, pero puede encontrar muchas diferencias también, al grado de no reconocer esa lengua y pensar entonces o que él mismo habla un "mal" totonaco o que simplemente el libro es inútil.

Un problema derivado de la situación anterior es la carencia de descripciones gramaticales suficientes sobre las variantes de nuestro país. En este sentido, se considera también que las lenguas originarias son mayormente lenguas subrepresentadas, en el entendido de que una lengua subrepresentada es aquella que carece de investigación en alguna área del conocimiento gramatical (Kim & Werle, 2002), además de estar excluida de procesos de docencia, o incluso representación en la tecnología. En un proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable contar con descripciones gramaticales adecuadas. Por ejemplo, si no supiéramos que el alemán es una lengua de casos y altamente fusionante en los sustantivos, su enseñanza como L2 sería muy compleja. Y en el caso de las lenguas originarias, la mayoría de las veces no contamos con gramáticas descriptivas de las variantes.

De hecho, incluso contando con descripciones gramaticales, la educación es francamente ineficaz si se carece de un método pedagógico o didáctico. Esta problemática sobre la formación docente que hacíamos notar en los apartados sobre el inglés es central también para las lenguas originarias. En México, podemos encontrar paradojas tales como hablantes competentes sin formación lingüística ni pedagógica que son profesores en escuelas o podemos tener profesores de lengua con formación pedagógica que no hablan las lenguas de las comunidades donde laboran (Sánchez García, 2025; Martínez Casas, 2011).

Ante tal escenario, podríamos pecar de catastróficos, pero nada más alejado de la realidad. El reconocimiento de las adversidades es un paso hacia las soluciones. Para finalizar, hablaremos de tres actores que actualmente están movilizando recursos, personal y herramientas para dar solución a los desafíos. En cuanto a visibilidad, primero están los esfuerzos gubernamentales que tienen ya décadas trabajando y son, digámoslo así, la punta del iceberg porque son los más reconocidos. En este sentido, tenemos al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, a la Dirección General de Educación Indígiena Intercultural y Bilingüe de la SEP, en cuyas páginas web y publicaciones se puede consultar la larga lista de trabajos y esfuerzos que poseen. Por mencionar trabajos destacados, están el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales o los libros de texto de educación básica de los 68 grupos lingüísticos del país.

También las universidades, a través de la investigación y divulgación científica, tienen destacables empeños. Ante la problemática de programas formativos, centros de investigación como el CIESAS, la UAQ o la UABJO, por medio de sus posgrados, mantienen líneas abiertas de investigación y desarrollo en enseñanza de lenguas indígenas. La UPN, a través particularmente del proyecto REALIN (UPN & INALI, 2018) puso a disposición recursos didácticos de alta calidad en ocho lenguas, entre ellas, el náhuatl de Morelos, el otomí del Valle del Mezquital o el triqui de Copala.

En un lugar especial, reconocemos los proyectos comunitarios, los esfuerzos locales de los hablantes nativos, porque las comunidades y pueblos no son receptores pasivos de políticas públicas, sino actores que se identifican gracias a la lengua, que la usan y viven a través de ella. Por mencionar solo algunos, cada vez existen más proyectos que conocemos gracias a su actividad en el mundo digital, como Xipatlani para el náhuatl de Tehuacán, o colectivos como Dill Yel Nbán 'palabra de vida' para el zapoteco de la sierra norte o COLMIX (Colectivo Mixe) que integra esfuerzos de distintos especialistas del pueblo mixe, entre ellos, Yasnaya Aguilar quien es una reconocida activista de derechos lingüísticos en México.

Esta sucinta presentación se enfocó en examinar cómo el inglés y otros idiomas extranjeros disfrutan de un estatus de prestigio y mayor reconocimiento frente a las lenguas originarias dentro del sistema mexicano de enseñanza de lenguas. Con base en este breve panorama, se puede concluir que la enseñanza de un segundo idioma en México requiere un análisis constante, ya que es un proceso complejo, tal como Ramírez Romero (2013) señala, pues al ser una problemática multifactorial, requiere de una visión holística para tratar de explicar el fenómeno.

Entre los aspectos que se analizaron está que la enseñanza de segundas lenguas en nuestro país no puede limitarse solo a las lenguas globalizadas como el inglés, el alemán o el chino, sino que es necesario reconocer la histórica desventaja en la que las lenguas originarias han permanecido durante siglos y resaltar el lugar y los derechos que tienen sus hablantes. Además, como se hizo notar en estas líneas, diversas áreas como el diseño curricular, las políticas educativas, la gestión, los procesos de aprendizaje, la innovación, la evaluación y la formación docente tanto para lenguas internacionales como para lenguas indígenas son una tarea pendiente y urgente a la cual deberemos responder en próximas fechas. El éxito de los esfuerzos que como academia y sociedad tengamos en torno a estos aspectos dependerá en buena medida del estudio de las interrelaciones que todos estos temas mantienen, así como de la buena aplicación a las realidades sociales y contextuales de nuestro país.

Referencias

Barriga Villanueva, R. (2018). De Babel a Pentecostés: Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios. Secretaría de Educación Pública.

Bosch Roig, G. (2014). El alemán frente a la "anglobalización": Plurilingüismo y diversificación cultural como estrategia educativa para el desarrollo de la competitividad empresarial e individual en España. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2014) 16

Crystal, D. (1997). *English as a global language.* Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Dryer, M. S., & Haspelmath, M. (Eds.). (2013). *WALS Online (v2020.4)* Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.13950591 (Available online at https://wals.info, Accessed on 2026-09-28.)

Carrillo Beltrán, J.; Abad-Matos, N.; Ramírez-Jiménez, A.; Llamas-Rodríguez, V.; Llanos-Ramírez, C.; Gómez-Campos, S.; Salgado-Moreno, S. (2021). Reflexiones sobre la importancia del uso del inglés en la ciencia y en la educación. Abanico Agroforestal, 3:1-17. http://dx.doi.org/10.37114/abaagrof/2021.9.

Despagne, C., & Grossi, J. R. (2011). Implementation of the CEFR in the Mexican Context. *Synergies Europe, 6,* 65-74.

Despagne, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace (México, DF),* (68), 59-80.

Ethnologue. (s.f.). Countries with the most languages. https://www.ethnologue.com/insights/countries-most-languages/

Félix-Brasdefer, C. (2019). *Pragmática del español: contexto, uso y variación.* New York: Routledge.

Gazeta UNAM, 2021, https://www.gaceta.unam.mx/dominar-el-idioma-chino-imperioso-para-mexicanos/

Gazeta UNAM, 2026. https://www.gaceta.unam.mx/fortalece-la-enallt-ensenanza-del-aleman/

Hernández García, Julissa, & Cruz Villegas, Verónika de la. (2021). La enseñanza del inglés y el francés en México. Métodos y políticas públicas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9*(spe1), 00031. Epub 31 de enero de 2022.https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2937

Hernández Hernández, R. (2019). China y México. Un diálogo cultural desde las humanidades y las ciencias sociales. *México y la cuenca del pacífico, 8*(22), 169-172. https://doi.org/10.32870/mycp.v8i22.594

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2023, 3 de marzo). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. https://www.inali.gob.mx/detalle/catalogo-de-las-lenguas-indigenas-nacionales

Kim, J.-B., & Werle, A. (Eds.). (2002). *The proceedings of SULA: The semantics of under-represented languages in the Americas.* University of Massachusetts, Amherst, Graduate Linguistic Student Association.

La Nueva Escuela Mexicana. (2025). *¿Por qué es importante estudiar idiomas?* https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/contenido/recurso/20840/

Martínez Casas, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos, 33*(número especial), 250-261.

Martínez Cobo, J. R. (1986). *Study of the problem of discrimination against indigenous populations* (E/CN.4/Sub.2/1986/7). United Nations, Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities.

Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT journal, 55*(4), 339-347.

Muntzel, M. C. (2010). Lenguas originarias en riesgo: Entre el desplazamiento y la vitalidad. En R. Barriga Villanueva & P. Martín Butragueño (Eds.), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 2, pp. 957–996). El Colegio de México.

Patricio Tato, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum, 21,* 215-226.

Pérez López, M. S. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos Lingüísticos, 3*(6), 137-153.

Quezada Narvaéz, C. (2011). La popularidad del inglés en el siglo XXI. *Tlatemoani, 5,* 1-14

Ramírez-Romero, J. L. (2013). La Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas de México: Las problemáticas de los Sujetos. *MEXTESOL Journal, 37*(1), 1–16. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=489

Sánchez García, L. (2025). Procesos de enseñanza aprendizaje en la materia de lengua indígena de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 55*(1), 339-369

Universidad Pedagógica Nacional & Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2018, 11 de octubre). Materiales. REALIN: Recursos para la Enseñanza de Lenguas Indígenas Nacionales. https://realin.upnvirtual.edu.mx/index.php/materiales-y-actividades

Vinogradov, I., & Gil Burgoin, C. I. (2024). El sufijo de irrealis en kumiay de San José de la Zorra. *Anales de Antropología, 58*(1). https://doi.org/10.22201/iia.24486221e.2024.58.1.85617

Wardhaugh, R. (1998). An Introduction to Sociolinguistics. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.

Para conocer más sobre los proyectos pueden consultarse los perfiles en Instagram: **@col.mixe, @xipatlanii y @dillyelnban**