

spinor



septiembre | octubre 2026

Directorio

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Rectora

Dra. Ma. Lilia Cedillo Ramírez

Secretario General

Mtro. Damián Hernández Méndez

Vicerrectora de Investigación y Estudios de Posgrado

Dra. Amira del Rayo Flores Urbina

Directora de Estudios de Posgrado

Dra. Ma. Verónica del Rosario Hernández Huesca

Director de Investigación

Dr. Juan Pablo Padilla Martínez

Director de Divulgación y Vocaciones Científicas

Dr. Arturo Fernández Téllez

Editora responsable:

Dra. Hilda Gabriela Hernández Flores

Equipo Editorial

Editor

Dr. Jorge Luis Gallegos Vargas

Editoras adjuntas:

Dra. Flor de Liz Mendoza Ruiz

Mtra. María Yadira Rosas Bravo

Equipo de soporte:

Ing. Edgar Coraza Palafox

Diseño gráfico:

Centro de Innovación y Creatividad

Mtro. Eduardo Condado Picazo

Mtro. Daniel Arenas Balderas

Lic. Virginia Vázquez Medrano

Carta del editor

Estimadas lectoras y estimados lectores:

El número 68 de la Revista **Spinor**, coordinado por la Dra. Leticia Temoltzin Espejel, reúne ocho contribuciones dedicadas a pensar y repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en diversos contextos. Los textos que aquí se reúnen exploran, desde distintas aristas y tradiciones disciplinares, desafíos, tensiones y oportunidades que hoy atraviesan la educación lingüística: el cómo la Inteligencia Artificial ha irrumpido en las aulas, las desigualdades estructurales que condicionan el acceso a las lenguas, la visibilización y la revalorización de las lenguas originarias, la enseñanza del español como lengua extranjera, el papel del cuerpo en la comunicación, así como la manera en la que se disemina y divulga en conocimiento sobre esos tópicos.

En este ejemplar, se ofrece un espacio de convergencias y miradas preocupadas por las condiciones reales —tecnológicas, políticas, económicas, culturales y sociales— en las que se enseñan y se aprenden las lenguas, yendo más allá de las aulas. Este acercamiento se hace desde enfoques, contextos y apuestas teóricas diversas, que enriquecen y que invitan a leer el diálogo que se establece entre los artículos.

Hoy, las tecnologías y las sociedades se encuentran en constante transformación, de ahí que para las y los docentes los cuestionamientos sean: cómo enseñamos, cómo aprendemos y cómo convivimos con las lenguas; todas estas preguntas son necesarias e inacabadas, por ello, las autoras y los autores de este número nos invitan a seguir cuestionándonos al respecto.

Bienvenidas y bienvenidos

Dr. Jorge Luis Gallegos Vargas
Editor

Carta de presentación

Este número está dedicado a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, con especial atención al trabajo que se desarrolla en la Facultad de Lenguas. Integra artículos de estudiantes de posgrado y profesores de la Facultad, así como las aportaciones de académicos de otras instituciones de educación superior. Esta diversidad de autores y perspectivas permite acercarnos al tema de la lingüística, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde diferentes experiencias y aborda aspectos relevantes sobre las lenguas y su enseñanza en México tales como la incorporación de la inteligencia artificial, el desarrollo de materiales y el análisis de las interacciones.

Los artículos que aquí se presentan abordan preguntas que van desde cómo enseñamos y aprendemos una lengua hasta la manera en que las distintas lenguas conviven e interactúan en nuestro país. Se habla de inglés, español y lenguas originarias; de comunicación oral y comunicación no verbal y de cultura; de la formación de futuros docentes; y de los cambios que la inteligencia artificial está generando en las aulas y en la investigación.

En este sentido, este número busca brindar un panorama de la diversidad lingüística de México y de las relaciones que se establecen entre sus lenguas. Algunas tienen una presencia internacional; otras forman parte de la historia y la identidad de comunidades específicas. Algunas se encuentran en las aulas, mientras que otras se mantienen principalmente en espacios familiares y comunitarios.

Invitamos a estudiantes, docentes, investigadores y a cualquier persona interesada en conocer más sobre las lenguas a acercarse a estas páginas. Los artículos buscan explicar, cuestionar y acercar al lector a temas que forman parte de nuestra vida cotidiana cuando estudiamos una lengua o simplemente cuando la utilizamos en el día a día.

Esperamos que este número les permita descubrir que aprender una lengua es mucho más que aprender palabras y reglas gramaticales; implica acercarse a otras formas de comprender y nombrar el mundo. Asimismo, esperamos que contribuya a reconocer la riqueza de las lenguas que conviven en México y a reflexionar sobre los retos y las oportunidades que enfrentamos para enseñarlas, aprenderlas y, en algunos casos, mantenerlas vivas.

Agradecemos a todas las autoras y los autores que participan en este número y que, desde sus diferentes experiencias e instituciones, contribuyen a construir este espacio de divulgación. Les invitamos a recorrer sus páginas con curiosidad y a descubrir, desde distintas perspectivas, las lenguas que aprendemos, las lenguas que hablamos y las lenguas que forman parte de nuestro entorno.

Dra. María Leticia Temoltzin Espejel
Coordinadora de número

CONTENIDO



6

Quando la inteligencia artificial entra en el aula de lenguas

María Lilia López López
Leonor Juárez García



13

Del código al conocimiento: cómo la inteligencia artificial puede enseñar inglés explorando la ciencia

Norma Flores-González
Efigenia Flores-González

22

La investigación en lingüística aplicada: producción, consumo y diseminación en la era de la IA

M. Sidury Christiansen



30

¿Es el mismo inglés para todos? Las desigualdades del aprendizaje del inglés en México, desde la primaria hasta la universidad

Irasema Mora-Pablo



38

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

Erika Marcela Pérez Lezama
Elizabeth Flores Salgado



49

Materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera en México

Aleed Solís Olmos
María Leticia Temoltzin Espejel

60

Glotodidáctica y Kinésica: La Ciencia de Enseñar a Comunicarse Más Allá de las Palabras

Tania Montes Juárez
Leticia Araceli Salas Serrano



66

Pragmática aplicada: Reevaluación y reposicionamiento del ritual interaccional en el contexto social urbano mexicano

Gerrard Edwin Mugford



72

Acerca de las autoras y los autores



Cintillo legal

SPINOR, año 15, Número. 68, septiembre-octubre de 2026, es una publicación periódica bimestral editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 sur número 104, Col. Centro, C.P. 72000, Puebla Pue., distribuida a través de la Coordinación de Comunicación Científica, Investigación y Posgrado de la VIEP, con domicilio en Edificio Sur 1, segundo piso del Complejo Cultural Universitario de la BUAP, en Puebla, Pue. C. P. 72810, Tel. (52) (222) 2295500 ext. 1120 y 1122, <https://spinor.buap.mx>, correo electrónico: spinor@viep.com.mx
Editora responsable: Dra. Hilda Gabriela Hernández Flores, hgabriela.hernandez@correo.buap.mx.

Reserva de derechos: 04-2025-042110115700-102 ISSN: 3122-3605 ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Con número de Certificado de licitud de título y contenido: (16523), otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa en Picky Print con domicilio en Antiguo Camino Real a Cholula 6674, Bello Horizonte, CP 72735. Puebla, Pue. Correo Electrónico: pickyprint1@gmail.com. Tel. 2224325366, este número se terminó de imprimir en agosto de 2026 con un tiraje de 3000 ejemplares. Costo del ejemplar (gratuito).
Las opiniones expresadas de los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.
Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

CUANDO LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL ENTRA EN EL AULA DE LENGUAS

María Lilia López López

Facultad de Lenguas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

marialilia.lopez@correo.buap.mx

Leonor Juárez García

Facultad de Lenguas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

223560817@viep.com.mx



LA LLEGADA DE LA IA EN EL AULA

Durante varios años, el profesorado de lenguas ha recurrido a herramientas convencionales para impartir su clase, como el pizarrón, los libros, los documentos impresos, entre otros.

En las últimas décadas, la tecnología ha entrado en la cotidianidad de la vida educativa, por medio de una computadora, cursos en línea, Internet, redes sociales; ahora, con los avances de la inteligencia artificial, comúnmente llamada IA, el abanico de herramientas didácticas se vuelve más amplio y con ello el interés por conocer su funcionamiento; aunque para algunos docentes el uso de la IA en el aula representa un reto profesional. Existen experiencias en las que la IA ha transformado la enseñanza de lenguas extranjeras al proporcionar herramientas digitales que facilitan tanto el aprendizaje del estudiantado como la labor docente (De Almeida & Días de Araujo, 2024): sin embargo, para otros contextos, la tecnología aún es un reto por la insuficiente o nula infraestructura en las instituciones educativas o por la falta de formación por parte de la planta docente.

Con la llegada de la IA, el personal docente se plantea interrogantes ante la incertidumbre si está o no procediendo bien sobre el manejo y aplicación de ciertas tecnologías en el salón de clase. Al momento de revisar trabajos realizados por el alumnado, las dudas sobresalen en torno a las capacidades de los estudiantes, ahora con el uso de herramientas tecnológicas con IA basta con dar instrucciones para que estas realicen las tareas escolares.

Ante esta inquietud, el profesorado debe estar capacitado para poner en práctica estrategias que le ayuden a la detección de plagio. Cada vez que el personal docente se capacita en temas del uso de la tecnología, desarrolla habilidades que hacen que la tecnología sea su mejor aliada en el aula.

LA NUEVA COMPAÑERA DEL DOCENTE

Ante todo, se preguntarán qué es la IA en el ámbito educativo y de qué manera se ha presentado en el aula de lenguas. Sin usar muchos tecnicismos y como usuarios de la IA, podríamos indicar que esta inteligencia es una compañera tecnológica del docente, la cual tiene la capacidad de ayudar y asistir para el diseño de materiales y actividades didácticas, planear clases de lenguas extranjeras, elaborar instrumentos de evaluación, entre otras prácticas.

La compañera IA apoya al profesorado a hacer más práctica la clase, en lugar de pasar horas pensando y diseñando recursos didácticos, la compañera IA le hace más práctica su labor, en simples palabras es una asistente con una imitación de capacidad humana. Realizando una búsqueda de información en la Web, se hallaron algunos datos interesantes sobre la asistencia de la IA en la enseñanza de lenguas.

Los beneficios son números y las experiencias denotan una transformación en el contexto educativo. Según Arvelo (2024), la motivación suele ser un efecto en la comunidad estudiantil al hacer uso de recursos diseñados con IA; no solo para aprender inglés, sino también otras lenguas extranjeras como el francés, italiano, portugués, entre otras. Regularmente, en las aulas el docente busca atraer la atención del alumnado, por lo que el tema de la motivación ahora, en la era de la IA, suele ser una cuestión desafiante para el profesorado de lenguas, ya que debe diseñar actividades que impliquen más que el desarrollo de capacidades y habilidades que regularmente no se estimulan con el uso de la tecnología, como compartir con los demás lo aprendido.

Otro beneficio más para el docente es el uso de *chatbots* (Chicaíza, 2023), entendiéndose como asistentes virtuales con quienes establecemos conversación y nos resuelven situaciones de la vida docente o estudiantil; entre el más común está el ChatGPT, el cual permite practicar el idioma que se está aprendiendo de manera personalizada y autónoma, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas, lo que significa para el docente tener un ayudante fuera del aula, quien apoya, revisa y retroalimenta las actividades del estudiantado.

Un aspecto que nos llamó la atención fue que la IA es utilizada por el personal docente como apoyo a la investigación académica (Sánchez Riofrio et al., 2025); sobre todo con el objetivo de optimizar tiempos. Esta práctica nos orilla a cuestionar toda la información y materiales que nos da esta inteligencia, como buenos consumidores de estos productos, debemos hacer un buen uso responsable de los datos y regular su uso, sí que sea una guía y herramienta didáctica, mas no que lo haga todo por nosotros.

Aprovechando el ChatGPT, en la figura 1, se muestra la IA como una compañera y amiga de la docente, y los estudiantes mostrando un gran interés y motivación por aprender.



Figura 1.

Nota. Imagen generada por ChatGPT (OpenAI 2026) con el *prompt* "Cuando la IA entra en el aula de lenguas, enfatizando que la IA es una compañera del docente más no su enemiga".

NO TODO ES PERFECTO, HAY DESAFÍOS POR ASUMIR

A pesar de los beneficios enumerados anteriormente, se pueden mencionar los desafíos que la IA y su uso en el aula trae consigo. Según Giannini (2023), “no todas las personas ni todos los países han experimentado estas recientes revoluciones tecnológicas de la misma manera [...]” (p. 1); los seres humanos desarrollamos habilidades a un nivel diferente, para algunos el manejo de la tecnología es más fácil y para otros es un reto.

Este efecto sucede de igual manera para todo docente, el hecho de considerar a la IA como una compañera en el salón de clase, para otros representa una situación aterradora que tienen que enfrentar todos los días.

Llegar a entender a la IA les puede llevar tiempo, mientras la evolución de la tecnología sigue su paso. Otra realidad que viven algunos docentes es la dependencia tecnológica.

Asimismo, debe ser creativo para que la IA no lo rebase y no lo supla en el salón de clases. Los estudiantes suelen ser muy prácticos en el aula, no podemos dejarlos un rato con el celular porque en 5 minutos, la actividad solicitada ya está resuelta, sin imaginarse que hay datos erróneos que la IA también proporciona. Por ende, el profesorado debería formarse en estas temáticas de la IA para que le enseñe también al alumnado a hacer uso correcto de las herramientas tecnológicas, aquí cabe el dicho que dice “nadie da lo que no tiene”.

Las horas de inmersión que pasan en los espacios digitales; ya sea para la consulta de información, preparar clases, responder correos, atender a reuniones virtuales fuera de horario de trabajo, responder mensajes de WhatsApp frenan un espacio social con la familia, amigos y seres queridos, entonces ¿cuál es nuestro papel como docentes? ¿atender al alumnado? ¿diseñar clases con todas estas herramientas tecnológicas que ahora están a nuestra disposición? ¿estar al pendiente de las necesidades del estudiantado? La tarea del enseñante se ha diversificado y debe poner atención a todas las necesidades que surjan en el salón de clase.

La formación docente de lenguas en torno al presente tema debe preparar a profesionales críticos para poner en práctica no sólo el funcionamiento de herramientas tecnológicas sino asumir la responsabilidad ética para el uso de datos.

LO QUE EL DOCENTE SÍ Y LA IA NO

Nos agrada compartir con ustedes que las ventajas que presenta la IA son indiscutibles; el hecho de que nos apoye con el diseño de actividades para enseñar una lengua o planear nuestra clase, eso no quiere decir que lo haya hecho todo. En el aula, el docente, después de haber implementado las actividades proporcionadas con la ayuda de la IA, debe estar atento si el alumnado ha comprendido el tema y si necesita ser escuchado a causa de alguna situación personal o familiar que esté viviendo, a lo que llamaremos ser empático con el alumnado.

La comunicación y la interacción personal es fundamental para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y para crear una atmósfera de confianza.

Según Köse & Arslan (2025), la IA es capaz de procesar mucha información por segundo, pero carece de la empatía para notar la frustración del estudiante, no cambia su dinámica cuando el mismo estudiante está cansado o no da la calidez para inspirar confianza; estas son las cualidades humanas que expresa regularmente el docente en el aula. El aprender una lengua no solo es repetir vocabulario, aprender reglas gramaticales, desarrollar habilidades comunicativas, sino es recibir palabras de aliento o reconocimiento al esfuerzo por tratar de hablar una lengua extranjera.

Usualmente, cometer errores es una situación que pasa el alumnado en su proceso de aprendizaje, por lo que el profesorado sabe cómo sobrellevar la situación sin hacer sentir mal al aprendiz. Lo anterior enfatiza una capacidad humana e irremplazable por la AI.

Finalmente, el aspecto afectivo es un componente básico en la enseñanza, para que el aprendiz se sienta valorado y motivado y de esta manera, desarrolle con más facilidad sus habilidades para hablar, leer, escribir e interactuar en la lengua extranjera.

MIRANDO HACIA EL FUTURO EN EL AULA DE LENGUAS

Después de este recorrido, nos preguntamos ¿cuál es el futuro que le depara al docente de lenguas ante los avances de la IA? ¿Cuál va a ser su rol principal? Como docentes nos llega la inquietud laboral y nos preguntamos con el fin de estar conscientes y prepararnos ante los posibles retos y oportunidades educativas.

Por tal motivo, sería importante fijar nuestra visión positiva, crear un futuro con perspectivas de oportunidades tanto para el profesorado como para el alumnado.

Actualmente, los chatbots son la tendencia, el “platicar” con un asistente que apoya con el diseño de materiales, actividades y otras tareas en el aula, suelen ser la varita mágica para algunos docentes; pero ¿qué sigue después de esto? La revolución tecnológica continúa y estamos seguros de que la desigualdad de oportunidades para utilizar estas tecnologías también estará presente.

Harakchiyska (2025) halló en un estudio llevado a cabo, que los futuros docentes de inglés que se sienten seguros de usar la IA suelen ser más conscientes de la capacitación y conocimientos que aún necesitan para ponerlos en práctica en el aula. Esto se expresó anteriormente en otras palabras por el filósofo Sócrates “sólo sé que no sé nada”. Aceptaba que cada vez que conocía más de la vida y del mundo, se daba cuenta de la inmensidad de conocimiento que aún carecía. La “humildad” sería una actitud que deberíamos incorporar en las capacidades del docente, con el fin de alentarnos a conocer más y seguir formándonos para las nuevas generaciones de estudiantes.

Este artículo es una invitación para que la comunidad docente siga preparándose y vea a la IA como una aliada y una oportunidad para crecer profesionalmente y no como una enemiga. Es necesario revalorar las cualidades humanas ante las bondades de la IA; el profesorado es pieza clave para crear un ambiente lleno de emociones, escuchar y tener empatía hacia el estudiantado, mientras la IA representa una herramienta didáctica más en el aula.

A MANERA DE REFLEXIÓN

Con la llegada de la IA en el aula de lenguas, nos lleva a reflexionar en los nuevos desafíos que tenemos como docentes y es muy natural preguntarnos acerca de nuestro rol ante esta revolución tecnológica.

La cuestión no es competir contra la IA sino volverla nuestra aliada y conocer lo que podemos hacer con ella dentro y fuera del aula a beneficio de nuestro alumnado.

Cada etapa de los avances tecnológicos, el profesorado ha visto oportunidades para el desarrollo de habilidades profesionales, en esta ocasión no será la excepción. Sin embargo, la formación docente será clave para aprender y desaprender conocimientos y procesos educativos necesarios para el quehacer docente.

REFERENCIAS

- Arvelo, F. J. A. (2024). Inteligencia Artificial y la enseñanza de lenguas: oportunidades y desafíos en el aula. *Ñemitÿrã: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación*, 6(3), 74–81. <https://orcid.org/0009-0003-3400-128X>
- Chicaíza, R. M., Camacho Castillo, L. A., Ghose, G., Castro Magayanes, I. E., & Gallo Fonseca, V. T. (2023). Aplicaciones de Chat GPT como inteligencia artificial para el aprendizaje de idioma inglés: avances, desafíos y perspectivas futuras. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2610–2628. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/781>
- De Almeida, N. M., & Dias de Araujo. Q. (2024). La Inteligencia Artificial en la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera: el uso de herramientas digitales en las clases en línea. *Ñemitÿrã: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación*, 6(2), 27–36. <https://revistascientificas.una.py/index.php/nemityra/article/view/4640/3726>
- Giannini, S. (2023). La IA generativa y el futuro de la educación. <https://doi.org/10.54675/ACWQ6815>
- Harakchiyska, T. (2025). Predictors of pre-service EFL teachers' predisposition towards AI adoption in language teaching. *Education Sciences*, 15(9), 1112. <https://doi.org/10.3390/educsci15091112>
- Köse, G., & Arslan, S. (2025). Pedagogical tact meets AI: Rethinking EFL teaching for the future. *Eurasian Journal of Language Teaching & Linguistic Studies*, 5(2), 628–639 https://www.researchgate.net/publication/399123281_Pedagogical_tact_meets_AI_Rethinking_EFL_teaching_for_the_future
- Sánchez Riofrio, L. C., Goya Galarza, G. E., López Sánchez, A. E., & Avilés Ochoa, E. B. (2025). El uso de la inteligencia artificial y su impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula. *Revista Científica Kosmos*, 4(2), 150–172.

DEL CÓDIGO AL CONOCIMIENTO:

CÓMO LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PUEDE ENSEÑAR INGLÉS EXPLORANDO LA CIENCIA



Efigenia Flores-González
florefi_ibp@hotmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Norma Flores-González
norma-fg@hotmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La unión entre el idioma inglés, la inteligencia artificial (IA) y la ciencia crea un método de aprendizaje integral, vinculado al enfoque aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) con el propósito de dominar una nueva lengua mientras se aprende a interpretar y comunicar el saber científico bajo los principios de la literacidad digital.

Para visualizar este proceso, pensemos en un estudiante universitario que busca perfeccionar su dominio del inglés y decide utilizar una plataforma de inteligencia artificial generativa con la instrucción: *Explain climate change to me in simple English*. De inmediato, la herramienta genera una respuesta que el alumno puede ajustar a su conveniencia, solicitando explicaciones más básicas, ejemplos prácticos, listas de vocabulario, cuestionarios de práctica o simulaciones de diálogo.

Sin embargo, la dinámica cambia por completo si su siguiente consulta es: *Is climate change caused only by natural processes?* En ese preciso instante, la conversación cambia. Ahora utiliza la inteligencia artificial para aprender inglés y formular preguntas sobre ciencia.

El protagonismo del inglés, como lengua franca de la ciencia a nivel mundial, pone sobre la mesa una problemática profunda, pues el uso de este idioma impone barreras y sobrecostos considerables a los investigadores no nativos (Lee et al., 2025; Zhao & Rubini, 2025.) Estas dificultades permean procesos clave del quehacer académico, abarcando desde la revisión bibliográfica y la redacción de manuscritos hasta la asistencia y presentación en congresos internacionales.

No obstante, este escenario abre un debate más amplio en relación a las implicaciones que detona el inglés al considerarse un requisito indispensable para integrarse al diálogo científico internacional.

Por otra parte, la inteligencia artificial generativa añade una nueva dimensión a estos debates ya que las herramientas basadas en modelos de lenguaje pueden producir textos, explicar conceptos, ofrecer retroalimentación, traducir, resumir y mantener conversaciones; pero también pueden equivocarse, inventar información o presentar como hechos afirmaciones que requieren comprobación. Durante mucho tiempo, aprender inglés en la escuela o la universidad se ha asociado con situaciones comunicativas relativamente previsibles: presentarse, hablar de la familia, describir una rutina, viajar, solicitar información o desenvolverse en una entrevista de trabajo.

Estas habilidades continúan siendo importantes. Sin embargo, el mundo contemporáneo exige algo más: la comprensión del mundo. Un estudiante puede necesitar leer información sobre cambio climático, comprender una noticia sobre una vacuna, interpretar un artículo acerca de inteligencia artificial, consultar información sobre biodiversidad o seguir una conferencia científica internacional. En muchos casos, encontrará esos contenidos en inglés. El problema es que el acceso lingüístico y el acceso científico no siempre avanzan juntos.

Una persona puede tener curiosidad por la ciencia, pero encontrar un obstáculo cuando la información que necesita está escrita en una lengua que todavía está aprendiendo. Del mismo modo, un estudiante puede tener un nivel suficiente de inglés para conversar cotidianamente, pero sentirse perdido frente a expresiones como *evidence*, *findings*, *sample*, *data*, *correlation*, *significant difference* o *limitations*.

Es justo en este contexto donde aparece una oportunidad pedagógica enmarcada en los principios del enfoque AI-CLE. En lugar de enseñar el inglés como un conjunto aislado de estructuras lingüísticas, se puede utilizar la ciencia como contenido para aprender la lengua. Por ejemplo, mientras el estudiante aprende a decir *the study found...*, también aprende qué significa un hallazgo científico.

Mientras practica *the evidence indicates...*, aprende que la evidencia no es exactamente lo mismo que una opinión. Cuando aprende *the researchers concluded...*, descubre que una conclusión científica se construye a partir de datos y procedimientos.

De esta manera, una palabra deja de ser parte de una lista de vocabulario. *Evidence* puede convertirse en una invitación a preguntar: ¿qué evidencia?; *Result* puede conducir a: ¿qué resultados?; *Source* puede llevar a: ¿cuál es la fuente?; y *According to the study* puede abrir una conversación más profunda: ¿qué estudio?, ¿quién lo realizó?, ¿cómo se obtuvo la información? Este cambio puede transformar la clase de inglés en un espacio para desarrollar también cultura científica.

EL ROL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La inteligencia artificial generativa ha introducido una característica que resulta particularmente interesante para la enseñanza de lenguas: la posibilidad de establecer una interacción inmediata y flexible para la construcción del conocimiento.

Un estudiante puede pedir una explicación, modificarla, solicitar ejemplos, plantear una nueva pregunta y volver a pedir una explicación con un nivel lingüístico diferente.

En otras palabras, la herramienta puede adaptarse a la conversación. Al respecto, investigaciones recientes han comenzado a documentar esta transformación, desarrollando un marco para comprender la alfabetización en ChatGPT dentro de la educación lingüística y analizando sus dimensiones a partir de datos de estudiantes de lenguas (Lee & Cho, 2025). Sus resultados muestran que no basta con saber utilizar una herramienta: también es necesario desarrollar conocimientos y criterios para integrarla pedagógicamente a través de una literacidad digital robusta.

En el ámbito específico del inglés, estudios recientes también han explorado la percepción de estudiantes de cursos de inglés con propósitos académicos frente a herramientas generativas. De hecho, se ha considerado que estas herramientas ofrecen explicaciones más amplias y contextualizadas que los correctores gramaticales tradicionales (Debonis, 2026).

Otros trabajos han analizado las experiencias y percepciones de estudiantes sobre el uso de ChatGPT para recibir retroalimentación durante la escritura en inglés (Gragera, 2024). Estos resultados son relevantes, pero no significan que la IA deba convertirse en el nuevo profesor de inglés. De hecho, esta es un complemento para el proceso de aprendizaje donde el alumno es el protagonista y el docente la guía (Gallardo Rios et al, 2025).

En este sentido, la IA puede funcionar como un laboratorio lingüístico donde un estudiante puede experimentar con palabras, estructuras, explicaciones y argumentos, expresar una idea científica en inglés o comparar dos versiones de una explicación. También puede pedir que una definición compleja sea adaptada a un nivel B1 o practicar cómo presentar oralmente los resultados de un experimento.

¿Y DÓNDE ENTRA LA CIENCIA?

Pero en todos estos procesos hay una condición fundamental: el estudiante debe seguir pensando.

La ciencia no es únicamente un conjunto de descubrimientos almacenados en libros y artículos; es una manera de hacer preguntas. Cuando una persona observa un fenómeno y pregunta por qué ocurre, está dando el primer paso de una actitud científica. Cuando busca evidencia, compara explicaciones y cuestiona afirmaciones, desarrolla habilidades relacionadas con el pensamiento científico.

Por eso, utilizar contenidos científicos para aprender inglés puede producir un efecto doble. Por una parte, se desarrolla la competencia comunicativa. Por otra, se fortalecen habilidades para relacionarse críticamente con la información.

Así, un docente puede proporcionar a sus estudiantes una noticia científica en inglés sobre contaminación del medio ambiente. Después puede pedirles que utilicen una herramienta de IA para elaborar una explicación sencilla para posteriormente analizar si la explicación de la IA coincide con la fuente primaria.

Cuando los estudiantes regresan al texto para comparar, detectar diferencias, identificar información omitida y buscar conceptos que necesitan aclaración, discutiendo qué afirmaciones presentan evidencia y cuáles requieren mayor cuidado, la inteligencia artificial deja de ser un sistema que proporciona respuestas para convertirse en un objeto que también puede ser interrogado. Esta diferencia es fundamental, ya que una de las grandes preocupaciones actuales en torno al uso educativo de la IA generativa es la posibilidad de aceptar sus respuestas sin comprobarlas.

De hecho, investigaciones indican que la IA generativa y pensamiento crítico en enseñanza del inglés como lengua extranjera pueden apoyar procesos de aprendizaje, pero su integración debe diseñarse cuidadosamente para evitar que sustituyan la actividad crítica del estudiante (Liu et al., 2025).

Por ello, mientras una mala práctica se limita a pedirle a la IA una respuesta para copiarla, una actividad adecuada propone consultarla, verificar la información, encontrar la evidencia y decidir si se está de acuerdo; una distinción que resulta pedagógicamente enorme y plausible.

CUESTIONAR LO QUE LEEMOS: CÓMO TRANSITAR DE CONSUMIDORES PASIVOS A INVESTIGADORES

Una vez comprendido cómo la ciencia funge como contenido idóneo para la clase de lenguas mediante la IA, surge de manera natural la necesidad de abordar un desafío inherente a la divulgación científica y al uso de estas herramientas.

La divulgación científica enfrenta un desafío particular, ya que debe explicar conocimientos complejos sin deformarlos, a un público que no pertenece a ese campo disciplinar y, por ende, puede encontrar difícil comprenderlo.

Es en este punto donde la inteligencia artificial ofrece posibilidades interesantes tales como ayudar a transformar un texto especializado en una explicación más accesible, identificar conceptos complejos y ofrecer definiciones preliminares, comparar términos, construir preguntas para comprender un artículo, etc.

Sin embargo, un sistema de IA puede producir una explicación aparentemente clara y, al mismo tiempo, omitir una condición importante del estudio. Este problema es especialmente relevante para la divulgación científica.

Investigaciones recientes sobre comunicación científica asistida por IA han encontrado que los modelos generativos pueden producir resúmenes más sencillos y facilitar la comprensión de textos científicos por parte de públicos generales.

No obstante, también se ha señalado que la simplificación puede introducir pérdidas de información o interpretaciones incorrectas si el contenido no es revisado. Por eso, enseñar inglés a través de ciencia mediada por IA puede convertirse en una oportunidad idónea para desarrollar alfabetización científica digital. En este proceso, el estudiante aprende a formular preguntas, identificar fuentes, distinguir una afirmación de una evidencia, comparar información y reconocer la incertidumbre.

Además, comprende que una respuesta generada por la IA no necesariamente es una respuesta correcta; en otras palabras, al transitar por estas etapas metódicas, comienza a comportarse como un investigador.

La recomendación es particularmente importante en la enseñanza de lenguas porque el lenguaje no es neutral. Comunicar ciencia significa hacerla comprensible sin quitarle su rigor. Así, el aprendizaje del inglés puede coexistir con una visión plurilingüe de la ciencia basada en preguntas científicas. En este contexto, la clase iniciaría con una pregunta científica en lugar de una lista de vocabulario.

Por ejemplo, formular preguntas sobre los motivos detrás de la desinformación acerca de las vacunas capacita al alumnado para adquirir vocabulario especializado en salud, evidencia científica y percepción social. Al mismo tiempo, aprenden a evaluar la fiabilidad de las fuentes, construir argumentos y exponer puntos de vista contrapuestos.

Adicionalmente, existe otra razón para conectar inglés y ciencia porque la ciencia contemporánea convoca a investigadores de distintos países a colaborar, publicar, asistir a congresos y compartir resultados empleando el inglés como lengua franca, facilitando la comunicación científica internacional (Pettela, 2020; Ahmed, 2022).

Por un lado, dominar el idioma inglés abre la puerta a consultar estudios y descubrimientos científicos que se publican en distintos rincones del planeta. Por el otro, dicho dominio puede representar una barrera considerable para quienes no son proficientes en el idioma. Al respecto, la inteligencia artificial puede ayudar en esta tarea mediante traducción, explicación y adaptación lingüística, siempre que estas funciones sean utilizadas con criterio, basadas en principios humanos, con atención a la privacidad, la equidad, la inclusión, la autonomía y la validación pedagógica de las herramientas (Miao & Holmes, 2023).

Bajo esta perspectiva, los aspectos gramaticales, léxicos y fonéticos mantienen su relevancia, pero la lengua se redefine como un canal de mayor alcance para entender y transmitir conceptos del entorno.

Este enfoque coincide con una tendencia creciente en la investigación sobre enseñanza de lenguas mediante IA en la que se señala su integración en el aula bajo tres componentes: tecnología, recursos auténticos y agencia docente (Martínez & Morales, 2025), ya que los instructores se incorporan a una arquitectura pedagógica deliberada con principios éticos.

MÁS ALLÁ DEL CHAT: CÓMO INTERROGAR CRÍTICAMENTE A UNA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Para cumplir el objetivo principal de este texto centrado en aprovechar la IA como un enlace estratégico entre el dominio del idioma inglés, la competencia digital y la disciplina académica, su integración en el aprendizaje requiere transformar el pensamiento crítico en una práctica continua y estructurada.

Frente a cualquier contenido científico que proporcione el sistema, el estudiante debe aplicar de manera sistemática cinco interrogantes esenciales basadas en la metodología de investigación:

1

¿De dónde viene esta información?, recordando que una respuesta no sustituye una fuente.

4

¿Qué información falta?, dado que una respuesta breve puede omitir condiciones, limitaciones o resultados contradictorios.

2

¿Existe evidencia?, ya que cualquier afirmación científica debe poder relacionarse con datos o investigaciones verificables.

5

¿Puedo comprobarlo?, pues si un dato no puede verificarse, debe tratarse con cautela. Estas cinco interrogantes se convierten, además, en una excelente herramienta para enseñar inglés, permitiendo que el estudiante aprenda expresiones útiles.

3

¿La información es verídica?, entendiendo que los modelos generativos producen lenguaje, pero no poseen una garantía automática de verdad.

Es importante mencionar que el rol del docente durante estas tareas es fundamental para diseñar las experiencias de aprendizaje, proponer actividades basadas en descubrimientos científicos, usando la IA para encontrar errores en lugar de obtener respuestas, o comparar resúmenes generados por herramientas con artículos científicos originales.

Es posible que, en el futuro cercano, aprender inglés con inteligencia artificial sea tan común como utilizar un diccionario digital actualmente. Sin embargo, el avance sustancial no consiste en la simple corrección gramatical por parte de la IA, sino en su función como un espacio constante de interacción comunicativa, formando estudiantes capaces de integrar herramientas digitales manteniendo siempre su autonomía de criterio. Aplicado al aprendizaje de la lengua inglesa, esto transforma el idioma en un vehículo para la divulgación y el debate científico, haciendo de los contenidos de la ciencia el motor principal para adquirir destrezas lingüísticas.

En conclusión, la IA va más allá de ser un traductor de textos o asistente para resolver tareas y se consolida como una herramienta didáctica. Su valor radica en formar el criterio del estudiante para cuestionar las fuentes, detectar información faltante, verificar la veracidad de las explicaciones y comunicar ideas complejas bajo el paraguas del enfoque AICLE y la literacidad digital. Desde esta perspectiva, aprender inglés mediante IA deja de ser una simple estrategia lingüística para convertirse en una experiencia donde el idioma es la puerta de entrada al conocimiento global, la tecnología actúa como la llave para abrirla y la divulgación científica sirve como guía para comprender tecnicismos. Aunque ninguna herramienta podrá sustituir jamás la curiosidad humana, el gran reto no se reduce a dominar un idioma o una aplicación, sino a aprender a comprender, cuestionar y comunicar el conocimiento.

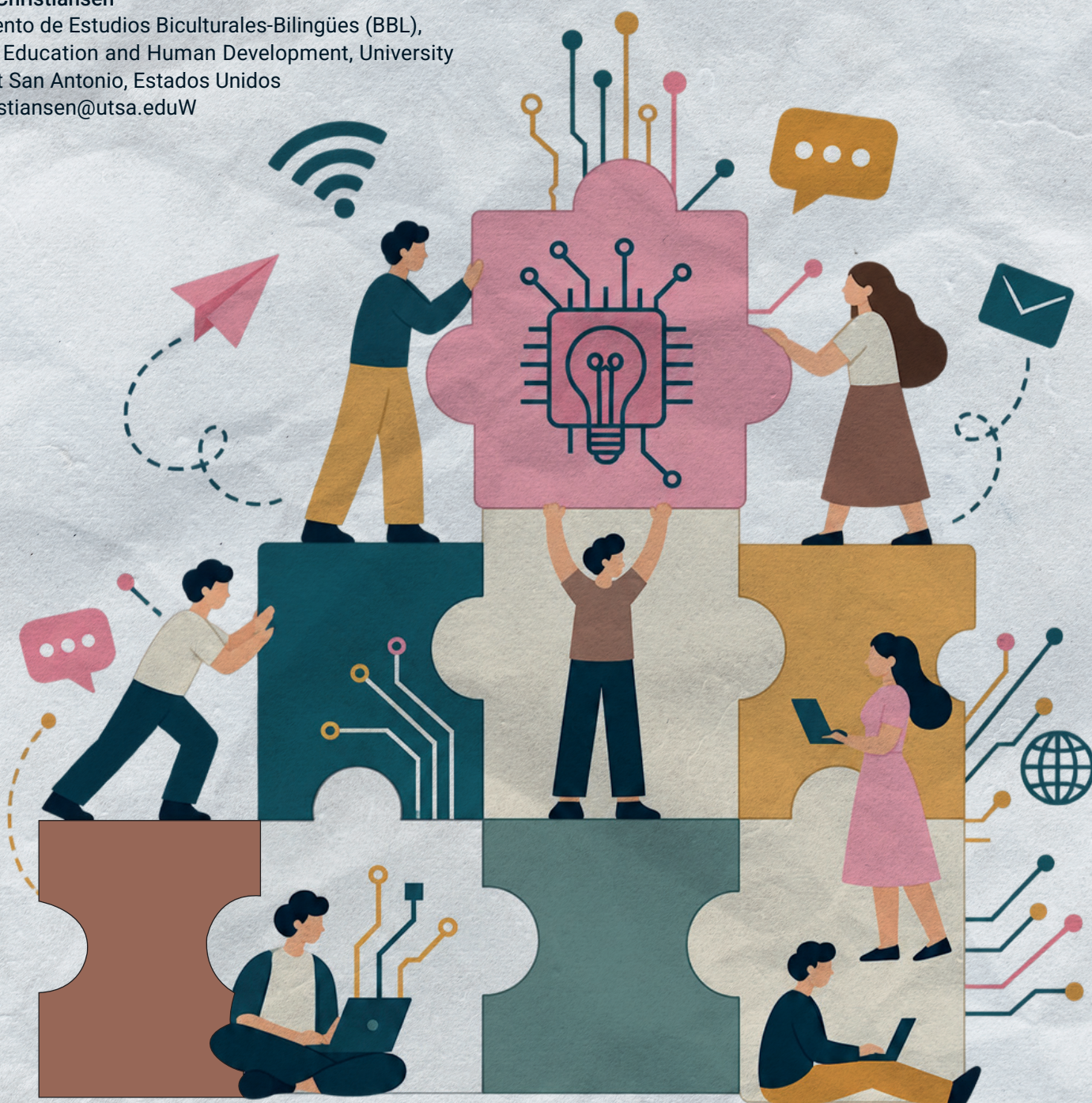
REFERENCIAS

- Ahmed, M. (2022). Using artificial intelligence to improve writing fluency for the preparatory stage students in distinguish governmental language schools. *Egyptian Journal of Educational Sciences*, 39(2). <https://dx.doi.org/10.21608/ejes.2022.270694>
- Debonis, S. (2026). DE TRADUCTORES, E. N. L. A. E. R. A. D., & LA IA, G. E. N. E. R. A. T. I. V. A. Un nuevo paradigma para la formación de traductores en la era de la IA generativa. *Lenguaje, Cultura Y Algoritmos: Convergencias entre la Inteligencia Artificial y las Humanidades*, 94. Gallardo Rios, C. G., Hidalgo Erique, T. C. ., Montesdeoca Guaicha, J. M. ., Malla Malla, R. A.
- Casanova Obando, S. J. & Erique Luna, C. Y. . (2025). Integración de chatGPT dentro de las clases de inglés: mejoras en la escritura y en la percepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(3), 269-276. <https://doi.org/10.70625/rlce/288>
- Gragera, R. (2024). Percepción del alumnado universitario sobre la eficacia de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje del inglés. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-401>
- Lee, S., Jeon, J., McKinley, J., & Rose, H. (2025). Generative AI and English language teaching: A global Englishes perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 45, 85–108. <https://doi.org/10.1017/S0267190525100184>
- Lee, T., & Cho, V. (2025). Enhancing language learning through generative artificial intelligence in blended learning: An empirical study on productive and receptive informal digital learning English. *Journal of Educational Technology Systems*, 53(3), 143–169. <https://doi.org/10.1177/00472395241266454>
- Liu, J., Sihes, AJB y Lu, Y. (2025). ¿Cómo influyen las herramientas de inteligencia artificial generativa (IA) y los modelos lingüísticos a gran escala (MLE) en el pensamiento crítico de los estudiantes de idiomas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera? Una revisión sistemática. *Smart Learn. Environ.* 12 (48). <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00406-0>
- Martínez, E. J. F., & Morales, V. E. (2025). Ética Docente y Uso de IA Generativa en la Enseñanza de Lenguas: Entre la Eficiencia y la Responsabilidad Profesional. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica* , 5(3), 5011–5026. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i3.1517>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. Pettela, R. (2020). Artificial Intelligence applications to teach/learn English to the secondary level students. *Journal of Critical Reviews*.7 (5), 2020.
- Zhao, D., & Rubini, M. (2025). Improving English proficiency for scientific communication by non-fluentspeakers. *Nature Reviews Cardiology*, 22, 141–142. <https://doi.org/10.1038/s41569-024-01102-1>

LA INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA APLICADA: PRODUCCIÓN, CONSUMO Y DISEMINACIÓN EN LA ERA DE LA IA¹

M. Sidury Christiansen

Departamento de Estudios Biculturales-Bilingües (BBL),
College of Education and Human Development, University
of Texas at San Antonio, Estados Unidos
sidury.christiansen@utsa.eduW





INTRODUCCIÓN

Durante años, la producción de investigaciones provenientes de círculos académicos se desvinculaba de las personas a quienes pudiera interesarles; los lectores usuales solían ser un reducido número de estudiantes de posgrado o de otros académicos que se dedicaban a la investigación. Con el desarrollo de la Web 2.0, el acceso a dicha información se volvió más igualitario y la diseminación, más popular. Desde entonces, ya no era cuestión solo de saber quién leía directamente la investigación, sino qué se decía al respecto y para qué.

En la actualidad, con las herramientas de inteligencia artificial (IA) a quienes se les encargan labores de investigación y búsqueda en Internet, habría que preguntarse algo aún más distinto: qué (máquina o aplicación digital), y no simplemente quién (persona), está leyendo, y qué le está pasando a la investigación misma cuando es inicialmente procesada por medios digitales antes que una persona.

Desde la llegada de plataformas de inteligencia artificial generativa, como ChatGPT, la IA ha transformado la actividad humana, al replantear cómo escribimos, redactamos, y cómo se produce, circula y consume la investigación, incluyendo la relacionada con el campo de lingüística aplicada. La IA ayuda a producir textos académicos casi en su totalidad.

Estas plataformas pueden ya sea producir totalmente o ayudar desde generar ideas, organizar fuentes, redactar borradores (Van Noorden & Perkel, 2023) hasta la edición y revisión de artículos científicos o académicos.

Es importante plantear en el ámbito de la investigación en lingüística aplicada la siguiente pregunta: cómo la IA está cambiando qué se considera un dato, qué preguntas de investigación se visibilizan y cómo esa investigación llega, o no, a quienes se dedican a la enseñanza de lenguas.

¹ Este texto retoma, de manera adaptada, algunas ideas que presenté como conferencia magistral en el Academic Writing Conference 2026 de la Escuela Superior de Economía (HSE), en Moscú. La versión original fue impartida en inglés y existe únicamente como grabación de video; lo que sigue no es una traducción de aquella conferencia, sino una reelaboración pensada específicamente para esta publicación. El video se encuentra en esta liga: <https://drive.google.com/file/d/19280mPGIsG0YS-B0I05N-zNUbKNAmNXEB/view?usp=sharing>



El argumento central de este artículo es el siguiente: la multimodalidad en la comunicación, es decir, comunicar el conocimiento a través de más de un modo, no solo del texto escrito, dejó de ser un recurso meramente decorativo.

La multimodalidad en la comunicación se ha vuelto parte de cómo se define hoy la claridad, el rigor y la legitimidad de la investigación en enseñanza y aprendizaje de lenguas, hecho que invita a replantear acerca de qué tipo de investigación se hace, se valida y se usa.

Lo fundamental en una investigación, además del rigor metodológico, es qué tan bien se adapta a los formatos de la difusión inmediata: conciso, visualmente llamativo, claro y comprensible como lo son los *videos cortos* de YouTube, por ejemplo. La claridad y la persuasión siempre fueron elementos esenciales en la escritura académica; lo nuevo es que el molde que las exige ya no lo define la disciplina, sino la lógica del formato: tomen el *reel* o la infografía, que se entienda de un vistazo, cómo escribir ejemplos cortos y prácticos.

Ése es precisamente el argumento que se plantea en este artículo. No se trata solo de que cambien las reglas de la escritura, sino de que ya se empieza a cambiar qué investigación resulta posible dentro de esos nuevos moldes.

MULTIMODALIDAD, NORMA NO SIEMPRE RECONOCIDA

El campo de la investigación lingüística lleva décadas produciendo conocimiento sobre prácticas que nunca fueron solo textuales.

Un ejemplo es el *translanguaging* documentado por García y Wei (2014), en el que estudiantes bilingües mezclan recursos lingüísticos (textuales y orales) de manera fluida; otro son las prácticas translingües que Canagarajah (2013) describe entre hablantes que codifican significado a través de gestos, código y contexto; y un último ejemplo es la investigación-acción de docentes que documentan su propia práctica en el aula.

Esta investigación siempre fue, en el fondo, multimodal ya que dependía de grabaciones, de interacción oral, de contexto situado. Sin embargo, cuando esa investigación se traducía en publicación académica, el texto escrito absorbía y borraba una parte significativa de esa riqueza multimodal y translingüe.

Kress (2010) documentó cómo la escritura, sobre todo en su forma académica estandarizada, ha operado históricamente como el modo “serio” de conocimiento, mientras que otros modos de significar se trataron como secundarios o meramente ilustrativos.



En nuestro campo, eso significó que la riqueza multimodal de las prácticas lingüísticas que estudiamos rara vez sobrevivía intacta al proceso de publicación (c.f. Christiansen, Tian, & Canagarajah, 2026). Rara vez “sobrevive” aún hoy en día ese proceso por lo que el lenguaje académico parece homogéneo o “estándar”.

Algo que está cambiando ahora es que la IA hace visibles, y a la vez vulnerables, esas tensiones. Por un lado, permite documentar y compartir investigación en formatos que sí capturan mejor la naturaleza multimodal de las prácticas lingüísticas como son el video, audio y transcripciones interactivas.

Por otro lado, acelera un tipo de lectura que resume, comprime y simplifica antes de que se llegue al dato original. Aquí se debe notar que el cambio no es solo de publicación, sino también se está modificando el proceso mismo de investigación, desde la planeación.

Primero, estas nuevas prácticas están cambiando qué preguntas se abordan. Cuando sabemos que un hallazgo tiene más probabilidades de circular si es resumible en una frase, existe una presión (sutil, pero real) hacia diseños de investigación que produzcan conclusiones simples y citables, en lugar de hallazgos matizados sobre, por ejemplo, cómo un profesor aborda la identidad y pedagogía en un aula de alumnos retornados de EEUU ahora residentes en México y con el inglés como lengua dominante en el habla, pero no en literacidad.

La investigación lenta, etnográfica, situada en comunidades específicas de aprendizaje de lenguas, corre el riesgo de perder visibilidad frente a estudios que producen conclusiones fáciles de resumir automáticamente, aunque sean menos representativas de la complejidad real del aula. Esta tensión no es exclusiva de la IA.

Investigadores como Mountz et al. (2015) han documentado cómo la cultura de productividad acelerada de la universidad neoliberal penaliza la investigación lenta y relacional; lo que la IA añade es un mecanismo adicional, y más veloz, de esa misma presión.

Segundo, está cambiando cómo se valida el conocimiento práctico. Docentes de lenguas (muchas veces sin afiliación a universidades de investigación) llevan años generando conocimiento situado sobre qué funciona en sus aulas multilingües. Antes, ese conocimiento rara vez llegaba a contarse como “investigación legítima” si no pasaba por el filtro de una revista arbitrada. Hoy, ese mismo conocimiento puede circular a través de video, podcasts o explicaciones directas del propio docente, sin pasar por ese filtro, y a veces con más alcance que un artículo arbitrado.



Esto puede democratizar quién produce conocimiento válido sobre la enseñanza de lenguas, pero también puede diluir los mecanismos que existían para distinguir una observación cuidadosa de una opinión.

Tercero, y quizás lo más delicado para nuestro campo es que la IA ya está mediando cómo llega la investigación a quienes deberían aplicarla (maestros), y esto no es un problema exclusivo del profesorado en servicio. Colegas investigadores fuera de su subespecialidad, personal que diseña políticas lingüísticas, e incluso quienes revisamos literatura fuera de nuestra área inmediata, dependemos cada vez más de resúmenes automáticos que pueden simplificar, distorsionar o directamente omitir los matices que un estudio construyó con cuidado.

El ejemplo histórico más claro de este riesgo, y que pasó mucho antes del internet, es el de Kaplan (1966), cuyo influyente trabajo sobre patrones retóricos culturales terminó siendo recordado, durante décadas, sobre todo por unos diagramas simplificados (*doodles*) que dieron pie a estereotipos sobre la escritura de estudiantes multilingües; el argumento completo importó menos que la imagen que viajó, y quienes lo simplificaron no fueron únicamente lectores externos al campo, sino también colegas de la propia disciplina.

Algo estructuralmente similar ocurre hoy con la investigación sobre IA y escritura: un estudio reciente del MIT Media Lab (Kosmyna et al., 2025) sobre el uso de asistentes de IA en tareas de escritura ha circulado de forma simplista, como si concluyera únicamente que la IA “hace menos inteligentes” a quienes la usan, obligando a sus propias autoras y autores a aclarar el hallazgo real una y otra vez en entrevistas y comunicados en su propia página web.

REDEFINIENDO CLARIDAD, RIGOR Y LEGITIMIDAD

Es preciso ser clara y reafirmar que el artículo académico tradicional y el arbitraje ciego por pares siguen siendo importantes para la diseminación de la investigación, y no estoy proponiendo abandonarlos. Lo que planteo es que, para la investigación en enseñanza y aprendizaje de lenguas específicamente, tres estándares se están redefiniendo a la vez y vale la pena replantear lo que significa para nosotros los investigadores de lingüística aplicada: claridad, rigor, y legitimidad.

La claridad solía significar lenguaje preciso y organizado según normas del inglés académico estándar.



Hoy también implica que los hallazgos sobre prácticas multilingües puedan viajar sin perder su complejidad esencial; por ejemplo, que un hallazgo sobre translanguaging pueda resumirse sin volverse, sin querer, un argumento a favor del monolingüismo.

El rigor solía significar metodología sólida y apego a convenciones disciplinarias de la lingüística aplicada. Hoy también incluye preguntar quién tuvo voz en la investigación, si las comunidades multilingües estudiadas participaron en cómo se cuenta su historia, y si el proceso de investigación honró la complejidad lingüística que estudia.

La legitimidad solía depender casi exclusivamente del arbitraje por pares y del prestigio institucional. Hoy también se construye con uso real en el aula, con confianza de las comunidades docentes y con la capacidad del conocimiento de llegar a quien más lo necesita. Cabe destacar que popularidad no es lo mismo que legitimidad: una investigación puede circular ampliamente sin ser sólida, y una investigación sólida sobre una comunidad lingüística minorizada puede permanecer invisible si nunca sale del PDF, o de una base de datos bloqueada al acceso público y disponible solo por pago o a través de bibliotecas universitarias.

CONCLUSIÓN

Si la IA está cambiando qué preguntas se investigan, qué conocimiento se valida y cómo llega a las aulas, entonces la formación de nuevas generaciones de investigadores de lenguas tiene que cambiar con ella. No basta con enseñar a diseñar un estudio y a escribir el artículo resultante. Los programas de posgrado en enseñanza de lenguas y los centros de escritura académica tendrían que enseñar también a pensar la investigación desde su diseño con la pregunta de cómo va a circular: qué se pierde y qué se gana cuando un hallazgo sobre translanguaging o adquisición de lenguas se convierte en un resumen automático, por ejemplo, y cómo proteger el matiz que hace valiosa a la investigación cualitativa y situada en nuestro campo.

Las instituciones que financian y evalúan esta investigación tendrían que reconocer que traducir hallazgos para el profesorado en servicio, sin distorsionarlos, es trabajo intelectual legítimo, no divulgación menor. Y necesitamos políticas de uso de IA que protejan lo que decimos valorar en la investigación de lenguas, lo cual incluye la voz de las comunidades multilingües, el matiz cultural y lingüístico, y la autoría humana genuina detrás de cada hallazgo.

La IA puede ser una herramienta valiosa para que la investigación en enseñanza y aprendizaje de lenguas llegue más lejos y a más docentes de los que llegaba antes.



El riesgo aparece cuando deja de ser herramienta y se convierte en el filtro que decide, sin que nadie lo note, qué cuenta como conocimiento válido sobre cómo aprendemos y enseñamos lenguas.

Finalmente, los textos académicos tradicionales van a seguir importando para nuestro campo ya que de ellos depende buena parte de cómo se legitima la investigación en enseñanza y aprendizaje de lenguas. Pero ya no son suficientes por sí solos para que esa investigación llegue, intacta, a quien más la necesita: el aula multilingüe real. Quienes investigamos lenguas y comunidades multilingües, y quienes lo hacemos muchas veces desde fuera de los centros tradicionales del prestigio académico, tenemos algo que decir sobre cómo debería verse esta transformación.

Si la manera en que se produce y circula el conocimiento sobre enseñanza de lenguas está cambiando, mejor que participemos activamente en decidir hacia dónde se dirija el papel de la IA en nuestro campo de estudio.

REFERENCIAS

- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Christiansen, M. S. (2026, April 24). "Beyond text as the gold standard: Multimodality, scholarly legitimacy, and rigor in the age of AI" [Conferencia magistral]. Academic Writing Conference 2026, HSE University, Moscú, Rusia.
- Christiansen, M. S., Tian, Z., & Canagarajah, S. (2026). *Decolonizing academic writing through translingualism: Walk the talk*. Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16(1-2), 1-20.
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P. (2025). Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2506.08872>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Mountz, A., Bonds, A., Mansfield, B., Loyd, J., Hyndman, J., Walton-Roberts, M., Basu, R., Whitson, R., Hawkins, R., Hamilton, T., & Curran, W. (2015). For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 14(4), 1235-1259.
- Van Noorden, R., & Perkel, J. M. (2023). AI and science: What 1,600 researchers think. *Nature*, 621, 672-675.

¿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>

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 (Despaigne & 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 otomangles; 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 movilizandorecursos, 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 Indígena 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 disfrutaban 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>.
- Despaigne, C., & Grossi, J. R. (2011). Implementation of the CEFR in the Mexican Context. *Synergies Europe*, 6, 65-74.
- Despaigne, 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, Verónica 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/iaa.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

Materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera en México

Ailed Solis Olmos

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
20250811-027@viep.com.mx

María Leticia Temoltzin Espejel

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
leticia.temoltzin@correo.buap.mx



Introducción

Aprender español en México significa familiarizarse con las palabras y las formas de convivencia de las comunidades donde se habla. Para quienes llegan a estudiar la lengua o a realizar una estancia universitaria, las conversaciones cotidianas traen preguntas sobre cómo expresarse, interpretar un gesto o dirigirse a otra persona. Mientras los alumnos aprenden el idioma, van conociendo las maneras de relacionarse del lugar donde viven.

La emoción de la llegada puede mezclarse con el desconcierto ante algunas de esas situaciones de comunicación. La adaptación de los estudiantes internacionales requiere comprender prácticas culturales y formas de relación que pueden resultarles desconocidas (Zhou et al., 2008). Quienes han estudiado español antes de llegar cuentan con conocimientos que les sirven para comunicarse, aunque pueden encontrar palabras, pronunciaciones y usos distintos de los que aprendieron. Durante la estancia, se familiarizan con esas diferencias y amplían sus recursos para participar en las conversaciones.

En nuestros cursos, esta experiencia nos lleva a revisar qué tanto del español que los estudiantes escuchan fuera del aula aparece en los materiales que utilizamos. Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019) señalan la necesidad de desarrollar recursos que reflejen la diversidad del español e incorporarla a la enseñanza. Al seleccionar los contenidos, buscamos que los estudiantes puedan relacionarlos con las situaciones que viven durante su estancia.

En este artículo de divulgación compartimos nuestra experiencia como docentes de español como lengua extranjera (ELE) en Puebla, México. La pregunta que guía el texto es: ¿Cómo se enseñan la variedad mexicana del español y el contexto cultural en un curso de ELE en Puebla? Buscamos ofrecer propuestas que otros docentes puedan revisar y adaptar a sus necesidades, sin presentar nuestra experiencia como una descripción de todos los programas del país

La enseñanza de ELE en un contexto de inmersión en Puebla

En nuestros cursos, los estudiantes emplean el español para participar en clases, interactuar con sus compañeros y realizar actividades durante su estancia. Las dudas que surgen en el aula a menudo provienen de estos encuentros, lo que permite identificar necesidades que un programa general no siempre contempla.

La vida universitaria requiere familiarizarse con las expectativas de participación y las formas de interacción con el profesorado. Pastor Cesteros y Pandor (2017) investigaron estas dificultades en estudiantes estadounidenses que participaron en programas de estancia en universidades españolas. Su estudio proporciona un antecedente para reflexionar sobre la adaptación académica, aunque sus resultados no describen el contexto mexicano. En nuestros grupos las reconocemos cuando alguien pregunta qué significa una expresión que escuchó en la calle o por qué una conversación no salió como esperaba. De ahí nuestra atención al español del entorno.

¿Qué español se enseña cuando se enseña español?

La pregunta suena sencilla. Deja de serlo cuando la clase de ELE ocurre en un lugar real, con estudiantes reales. Moreno Fernández (2000, 2010) distingue ocho grandes áreas geolingüísticas, tres en España y cinco en América, entre ellas la mexicana y la centroamericana, y el Centro Virtual Cervantes reconoce varias normas cultas repartidas por distintas zonas geográficas (Instituto Cervantes, s. f.). Ninguna de esas áreas es uniforme. En México, como en todos lados, la pronunciación, el vocabulario y algunas formas de expresarse varían entre el norte, el centro y el sureste. A ese conjunto de usos que comparten rasgos sin ser idénticos lo llamamos aquí variedad mexicana; el español que se escucha en Puebla es la parte de esa variedad que rodea a nuestros estudiantes.

Puebla pertenece a la zona dialectal del Altiplano central y comparte rasgos con otras comunidades del centro del país (Palacios, 2022). Tampoco ahí habla todo el mundo igual. La edad, el origen, la formación o el contacto con otras lenguas dejan huella en cada hablante. Aun así, esa es la lengua de las conversaciones de todos los días, la primera que el estudiante necesita comprender.

En la práctica, nuestra respuesta combina tres capas. Trabajamos con una base de orientación latinoamericana, damos un lugar particular al español mexicano y a los usos del entorno poblano, y abrimos espacio a otras formas de hablar español. Andión Herrero (2007) da nombre a cada una de esas capas. El español estándar funciona como base común; la variedad preferente es la que el docente elige según su contexto, en nuestro caso, la mexicana; y las variedades periféricas son las que amplían el repertorio del estudiante.

Esta elección se basa en tres razones. En primer lugar, una orientación latinoamericana permite reconocer la diversidad del español y evita presentar una única variedad como modelo exclusivo. En segundo lugar, la variedad mexicana resulta funcional para estudiantes que realizan su aprendizaje en México, pues facilita la comprensión de formas lingüísticas presentes en su vida cotidiana. Finalmente, atender a los usos del entorno poblano permite relacionar el aprendizaje formal con las interacciones que los estudiantes tienen fuera del aula. Por lo tanto, la variedad de referencia funciona como un punto de acceso al contexto de inmersión y no como un modelo que excluye otras variedades.

Los estudiantes necesitan, antes que nada, entender a las personas con quienes conviven, y esa lengua es la del entorno. Al mismo tiempo, quienes hoy estudian aquí podrían mañana viajar o trabajar en otro país hispanohablante, por lo que les conviene conservar una base amplia. Enseñar desde la variedad más cercana, el «español de mi tierra», como la llama Moreno Fernández (2010), permite atender lo primero sin renunciar a lo segundo.

Esta variedad no se limita a pares de palabras como ‘computadora’ y ‘ordenador’. Las diferencias se escuchan en la pronunciación, la entonación, los tiempos verbales, las formas de tratamiento y las expresiones que sostienen una conversación. Presentada en situaciones concretas, deja de parecer un error y se vuelve una posibilidad más de la lengua; de hecho, ya existen propuestas didácticas para observarlas y compararlas en clase (Miranda y Monhaler, 2017). No buscamos que el estudiante hable como un poblano, nos interesa que reconozca las formas que encuentra durante su estancia, comprenda su sentido y decida cuáles necesita. Algunas le servirán para expresarse y otras, sobre todo, para entender a quienes lo rodean.

Lengua y cultura en el contexto poblano

Elegir una variedad de referencia es solo la mitad del camino. Una lengua se aprende dentro de comunidades que comparten historias, prácticas y maneras de interpretar lo que ocurre a su alrededor. Enseñar español implica, entonces, acercar al estudiante a la cultura de quienes lo hablan.

En los cursos de ELE, esa cultura suele presentarse mediante los temas visibles, como las ciudades, los acontecimientos históricos, las celebraciones, la gastronomía, la literatura o la música. Estos contenidos ayudan a entender las referencias que circulan en las conversaciones y en los espacios públicos, pero no explican cómo se organiza la vida diaria ni cómo se relacionan las personas.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes nos ayuda a organizar la dimensión cultural en tres ámbitos: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, y las habilidades y actitudes interculturales (Instituto Cervantes, 2006). En Puebla, ese trabajo puede partir de lo que los estudiantes viven durante su estancia, desde la historia y la arquitectura de la ciudad hasta la vida universitaria, los mercados, la gastronomía y las expresiones artísticas. Desde luego, Puebla no resume a México. Cada región del país reúne historias, lenguas y prácticas distintas, y algo semejante ocurre con América Latina, donde los países comparten procesos y referencias sin dejar de diferenciarse entre sí y entre sus propias generaciones y grupos sociales. Ninguna lista de costumbres podría abarcar tanta diversidad. Sin embargo, como mencionamos antes, puede ayudar al estudiante a comprender mejor el contexto inmediato en el que vive.

Hay otra cultura que casi nunca se explica porque se aprende conviviendo: la de la organización de las comidas, la puntualidad, la hospitalidad, el humor o las relaciones intergeneracionales. Ahí también se usan expresiones como mande o ahorita, cuyo sentido depende del lugar, de la situación y de la relación entre quienes hablan, igual que ciertas formas de cortesía, los diminutivos o la interpretación de un silencio.

Trabajar todo esto en clase no consiste en enseñar generalidades del tipo “los mexicanos siempre hacen esto” ni en pedir que el estudiante adopte conductas locales. Buscamos que aprenda a observar, preguntar y comparar sin convertir una experiencia individual en una afirmación sobre toda una comunidad. Al contrastar lo que vive en México, ya sea en Puebla o en otros lugares que visite, con las prácticas de su lugar de origen, puede reconocer semejanzas, diferencias y posibles malentendidos, sin concluir que una forma de vida es mejor que otra.

La cultura, además, no se queda quieta. Las prácticas y los conocimientos cambian con las personas que los producen, los transmiten y los reinterpretan, de modo que la selección de contenidos depende de los objetivos del curso, del contexto y de las necesidades del grupo. Cuando la cultura entra al aula de esta manera, deja de ser una sección decorativa y ayuda al estudiante a participar con mayor seguridad en el lugar donde vive. Por eso, al elegir los materiales, revisamos qué recursos llevan todo este conocimiento al aula y si reflejan esa diversidad y la relacionan con la experiencia de los estudiantes.

Los materiales generales vs. los materiales situados: entre lo disponible y lo necesario

En muchas clases de español como lengua extranjera, un libro organiza los contenidos, mantiene una secuencia y ofrece un punto de referencia. No determina por sí solo la calidad de la enseñanza, pero influye en la planeación y en buena parte del trabajo cotidiano, y un mismo libro puede funcionar bien con un grupo y requerir ajustes con otro. Al elegirlo, revisamos qué variedad de español presenta y qué contenidos culturales propone.

En el ámbito de ELE existen manuales generales y propuestas adaptadas para América Latina. Estas últimas han incorporado contextos locales y referentes culturales que antes tenían poca presencia, y la adaptación puede abarcar el vocabulario, la pronunciación, los tiempos verbales (Ariza Herrera et al., 2019). En nuestra experiencia, estos materiales ofrecen una base útil, aunque no siempre se relacionan con el entorno de los estudiantes. Algunos son difíciles de localizar o adquirir y, cuando deben importarse, el costo llega a ser una barrera para adquirirlos. Otros necesitan actualizarse o acompañarse con audios, expresiones y situaciones poco cercanas a quienes estudian español en México.

Nieto Martín (2023) ha documentado la creación de manuales y recursos propios en distintos países hispanoamericanos. Muchos, sin embargo, tienen circulación limitada, se concentran en determinados niveles o no cuentan con apoyos digitales que faciliten su uso fuera del lugar donde fueron elaborados. La dificultad no está solo en producir, sino en localizar, compartir y adaptar lo que ya existe. Mientras tanto, somos los docentes quienes cubrimos esa brecha. Incorporamos otras voces, explicamos las diferencias de uso y conectamos los contenidos del libro con lo que los estudiantes viven a diario. Esta labor enriquece el curso, pero exige tiempo para la búsqueda, la selección y el diseño.

Por eso buscamos materiales que articulen una base común del español con las voces, los usos y los referentes culturales de la comunidad en la que se aprende. Un recurso creado en Puebla puede responder a quienes estudian aquí y, al mismo tiempo, aportar ideas a docentes de otros contextos.

Nuestros ejemplos en la enseñanza de ELE

A partir de nuestra experiencia docente en la BUAP, proponemos considerar el entorno inmediato como una fuente de recursos para la enseñanza de ELE. Un recurso situado responde a las necesidades del grupo y al lugar donde ocurre el aprendizaje. No sustituye necesariamente al manual ni tiene que formar parte de un curso completo. A veces surge de una fotografía, una conversación o una pregunta que los estudiantes llevan al aula tras encontrarse con un uso que desconocían.

La documentación de la vida cotidiana ofrece un punto de partida sencillo. En sus recorridos por la ciudad, los estudiantes se cruzan con letreros, menús, mensajes e indicaciones que despiertan su curiosidad. Registrar algunos de estos ejemplos mediante fotografías o notas breves los anima a observar con mayor atención la lengua que escuchan y leen fuera de clase.

Sin embargo, los materiales auténticos o que proceden de la vida diaria de los alumnos no garantiza su valor didáctico. La palabra jalar escrita en una puerta o el nombre desconocido de un platillo permite trabajar vocabulario dentro de una situación concreta. La actividad no tendría que limitarse a explicar significados. También puede explorar dónde aparece la expresión, quién la utiliza y qué información necesita el estudiante para comprenderla.

Las conversaciones con estudiantes mexicanos aportan ritmos, voces y formas de interacción que no siempre están presentes en los audios didácticos. Estos encuentros pueden prepararse con algunas preguntas y retomarse después en clase. Las palabras nuevas, las dificultades de comprensión y las estrategias utilizadas para mantener la conversación se convierten en parte del aprendizaje.

Las historias orales y escritas abren otra posibilidad. Las leyendas y las historias locales nos ayudan a trabajar la comprensión, el vocabulario y la expresión, y acercan al estudiante a la memoria cultural de una comunidad. Comparar versiones o buscar una historia semejante en el país de origen motiva el intercambio de experiencias culturales.

Los anuncios, comerciales, canciones y videos breves incluyen palabras, imágenes, gestos, humor y referencias culturales. Un letrero con “se renta, se busca o se prohíbe” nos ayuda a enseñar los usos de “se”; un comercial muestra formas de comunicación y representa conversaciones cotidianas; una canción contiene acentos, palabras y referentes culturales.

En nuestras clases, muchas de estas actividades nacieron de dudas que siguieron después de clase o de diferencias entre el libro y una conversación real. Reunir esos recursos en un banco compartido permitiría registrar su procedencia, el nivel recomendado, los objetivos y algunas sugerencias de uso. Además de aligerar la carga individual, facilitaría su actualización y su adaptación a otros grupos.

Estos materiales no pretenden ofrecer una representación definitiva de Puebla, México o América Latina. Su función es más concreta: traer al aula la experiencia diaria de los estudiantes y aprovechar la inmersión como parte del proceso de aprendizaje.

Conclusiones

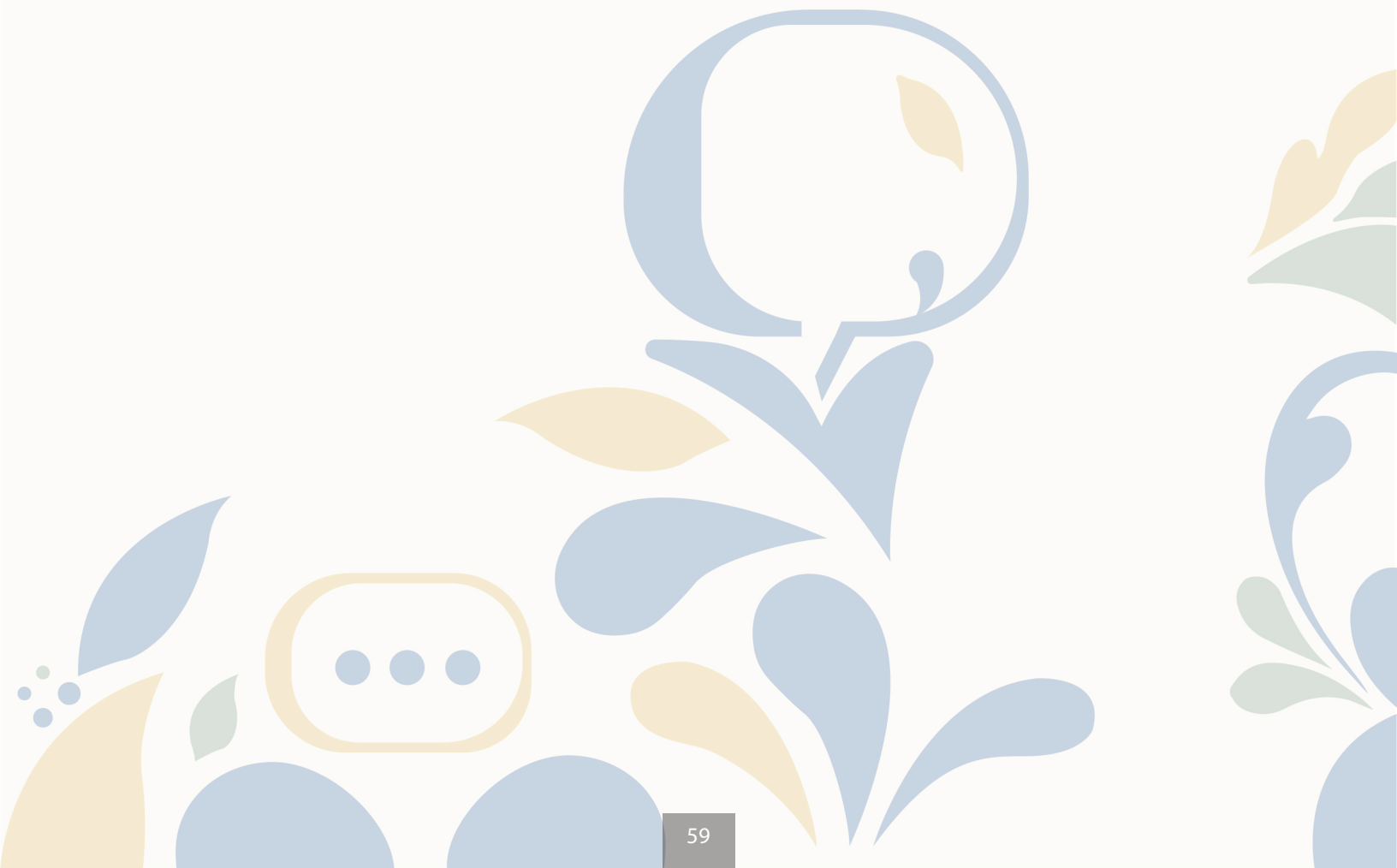
A partir de esta reflexión, consideramos que la enseñanza de ELE en nuestro contexto debe partir de una orientación latinoamericana que reconozca la diversidad del español y adopte la variedad mexicana como referencia preferente, atendiendo al mismo tiempo a los usos lingüísticos y culturales que los estudiantes encuentran en su entorno.

Los materiales existentes nos dan una estructura valiosa, aunque no siempre representan la lengua y la cultura del lugar donde ocurre el aprendizaje. El trabajo docente suele cubrir esa distancia mediante voces, situaciones y recursos tomados del entorno. Esta labor enriquece la experiencia del estudiante, pero requiere tiempo, organización y espacios de colaboración. Las universidades, los centros de lenguas y las editoriales pueden contribuir a reunir, actualizar y compartir los materiales que ya existen. Un banco de recursos flexible permitiría que las propuestas desarrolladas en un lugar sirvieran como referencia para otros contextos, sin convertirlas en modelos cerrados.

Referencias

- Andión Herrero, M.^a A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística*, (21), 21–33. <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>
- Ariza Herrera, E., Molina Morales, G., & Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de *Aula América 1. Forma y Función*, 32(1), 101–123. <https://doi.org/10.15446/fyf.v32n1.77418>
- Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (s. f.). Norma lingüística y variedades del español. En *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm
- Miranda, A. F. M., & Monhale, E. M. (2017). La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: propuestas de actividades didácticas. En *Actas del III congreso Internacional del SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/006_matiasmonheler.html
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
- Muñoz-Basols, J., & Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79–95. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>
- Nieto Martín, G. V. (2023). El tratamiento de la variación fonética en manuales de ELE creados en Colombia: un estudio de caso. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (19), 1–24. <https://doi.org/10.17345/rile.3657>

- Palacios, N. (2022). *Corpus orales y lexicografía: a propósito de Preseaa-Puebla*. El Colegio de México.
- Pastor Cesteros, S., & Pandor, J. M. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(2), 13–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832017000200013>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>



Glotodidáctica y Kinésica: La Ciencia de Enseñar a Comunicarse Más Allá de las Palabras

Tania Montes Juárez
(tania.montes@correo.buap.mx)

Facultad de Lenguas.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Leticia Araceli Salas Serrano
(leticia.salas@correo.buap.mx)

Facultad de Lenguas.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

¿Qué es la glotodidáctica?

Comencemos por definir este concepto que probablemente nunca habías escuchado, pero muy seguramente sabes muy bien a qué se refiere. La glotodidáctica es una disciplina teórico-práctica enfocada en la enseñanza de las lenguas (Balboni, 2015). Se trata de una ciencia que fusiona y se enriquece de distintas áreas de estudio como la lingüística, la comunicación, la pedagogía, la sociología y la psicología, entre otras (Balboni, 2015). Su propósito es describir, analizar y explicar cómo interactúan los elementos clave de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas: los estudiantes, el docente, la lengua, la cultura, los contenidos, los métodos de enseñanza y cualquier otro factor que intervenga en este proceso (Balboni, 2015). Es decir, la glotodidáctica es la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.



La glotodidáctica de las lenguas extranjeras

Las lenguas pueden estudiarse para distintos propósitos y cada uno corresponde a un tipo específico de glotodidáctica. Por ejemplo, las clases de español de la primaria buscaban el desarrollo de habilidades para comunicarse en la lengua materna y corresponderían a la glotodidáctica de la Lengua Materna (L1). Por otra parte, las clases de inglés, francés o cualquier otra lengua fuera del país de origen forman parte de la glotodidáctica de las Lenguas Extranjeras (LE). En la enseñanza de las lenguas, en particular de las lenguas extranjeras, existen tres metas de la glotodidáctica que son fundamentales: la socialización, la autopromoción y la culturización (Pichiassi y Milioni, 2021). La primera tiene que ver con aprender a expresarse en otra lengua distinta a la Lengua Materna para establecer relaciones sociales con otras personas (Pichiassi y Milioni, 2021). La segunda se refiere al crecimiento y realización personal que se obtienen al aprender otra lengua, es decir, se trata de reconocer-se a uno mismo cada logro para comprender y utilizar esa lengua (Pichiassi y Milioni, 2021). Y la tercera es el proceso mediante el cual una persona abraza y adquiere poco a poco una nueva cultura que le permite descifrar y entender la realidad en la que se habla, se vive y se usa esa otra lengua (Pichiassi y Milioni, 2021). Para lograr estos tres objetivos, generalmente se le da prioridad a lo verbal, sin embargo, las palabras no son el único medio por el cual podemos comunicarnos.

Al respecto, la profesora Genelle G. Morain (1986) explica que en las sociedades modernas se tiende a ver la palabra como el único vehículo de significado, restando importancia a lo que el antropólogo Edward Hall definió en 1959 como “Lenguaje silencioso”. Este lenguaje silencioso está conformado por tres categorías de aspectos no verbales, entre los cuales destaca el lenguaje corporal (Morain, 1986). Y es que la comunicación humana se da a través de distintas vías que se entrelazan y necesitan una de la otra; el cuerpo es una de ellas (Pichiassi y Milioni, 2021). Es por eso que, ha llegado el momento de develar el significado de nuestro segundo concepto clave.

¿Qué es la kinésica?

Detrás del término kinésica, nos encontramos con una ciencia que al mismo tiempo puede considerarse un arte. Uno de los primeros estudiosos de esta disciplina fue Ray Birdwhistell quien en 1952 retomó la raíz griega kinesis, que significa movimiento, para nombrar la disciplina que estudia el movimiento humano y sus significados (Rulicki y Cherny, 2007). Es decir, la kinésica es la ciencia del lenguaje del cuerpo.

La kinésica ha sido definida también como una competencia extralingüística que forma parte de las competencias comunicativas (Balboni, 1999). Esto significa que, al mismo tiempo es una ciencia y una forma de comunicarse más allá de las palabras. El lenguaje kinésico comprende el uso de gestos faciales, el movimiento de manos y brazos, las posturas corporales, maneras y cualquier otra actividad física hecha para transmitir un mensaje, incluya o no palabras (Balboni, 1999; Rulicki y Cherny, 2007; Pichiassi y Milioni, 2021).

El cuerpo en la glotodidáctica de las lenguas extranjeras

Comúnmente se dice que el cuerpo expresa lo que las palabras callan. Desde las perspectivas de la psiquiatría, la antropología y la sociología, se ha comprobado que la forma en la que nos movemos ofrece información sobre nuestro carácter, nuestras emociones y nuestras relaciones, al mismo tiempo que se construye un sentido de pertenencia social y cultural (Davis, 2010). Sin embargo, este lenguaje silencioso suele pasar desapercibido o incluso puede ser malinterpretado; por lo tanto, hacer consciencia de lo que el cuerpo expresa y aprender a decir con él lo que realmente queremos es el verdadero arte de saber comunicarse; un reto que se vuelve mucho mayor cuando intentamos comunicarnos en una lengua extranjera en la que no solo las palabras son distintas, sino también todo el comportamiento corporal que arroja a ese idioma.

La dimensión individual

De hecho, la experta en comunicación no verbal y glotodidáctica, Ana María Cestero (2019) explica que, para comunicarnos con éxito en otra lengua, no basta con memorizar reglas gramaticales. Es indispensable descifrar el contexto social y cultural para, entonces sí, dominar ese vocabulario corporal que trasciende las palabras. Al fin y al cabo, equivocarse en una conjugación llega a ser un error inofensivo, mientras que usar un gesto equivocado podría ofender gravemente a nuestro interlocutor. Por eso, dominar otra lengua implica también aprender a moverse como un nativo, y es justo en ese punto donde la figura del docente se vuelve una guía indispensable para desarrollar la kinésica.

Si bien muchas de las expresiones no verbales son innatas, comunicarnos en una lengua y en un contexto distintos al de origen demanda utilizar movimientos, gestos y posturas aprendidos. Estos elementos deben adaptarse adecuadamente a la nueva cultura para que la comunicación se logre. Una forma de adquirir esta habilidad es, sin duda, la inmersión; es decir, entrar de lleno en el nuevo entorno social y trasladarte al país en el que se habla ese idioma. Pero no todo el mundo tiene esa posibilidad. Es entonces cuando el aula se convierte en el escenario principal y el profesor, consciente del valor de la kinésica, sabe que el recurso didáctico más poderoso es su propio cuerpo. Es precisamente esa herramienta la que usa para enseñar la lengua y mostrar las formas no verbales de interactuar en una nueva cultura; en ese instante, la kinésica aplicada a la glotodidáctica se vuelve el medio y el fin.

La kinésica no es un mero adorno de las palabras, sino que se encuentra al mismo nivel que ellas como instrumento de la comunicación. Además, interviene de forma directa como un vehículo de expresión individual, de interacción social y cultural, y también como la herramienta glotodidáctica por excelencia. De este modo, es posible identificar tres áreas de aplicación de la kinésica en la glotodidáctica: la individual, la sociointercultural y la didáctica.

La kinésica en su dimensión individual comprende el conjunto de gestos, posturas y movimientos que constituyen el sello único de cada persona. Se trata de ese vocabulario corporal que expresa la identidad y las emociones de un individuo, distinguiéndolo del resto del mundo. Seguramente alguna vez has escuchado que la voz de las personas cambia cuando hablan distintos idiomas; por lo tanto, es de esperar que también el cuerpo se exprese de forma diferente de una lengua a otra. Por ejemplo, hablando su lengua materna, una persona podría tener múltiples y amplios movimientos de brazos y manos al hablar, ilustrar sus palabras o sus frases; y al momento de comunicarse en una lengua extranjera, la misma persona podría estar más rígida, inmóvil o apenas mover un brazo o una mano, o quizá tener movimientos más cortos y simples. Un ejemplo concreto, puede ser decir “sí”, en distintos idiomas, la persona podría acompañar la palabra con un movimiento de cabeza, de ojos o de los dedos de las manos o incluso sustituir la palabra con algún movimiento o gesto. En cualquier caso, dependería de la expresividad corporal individual que decida emplear cada persona en cada idioma al afirmar, como lo ilustra la Figura 1.



Figura 1. Afirmación con Movimiento de Dedo Índice
Nota: Google. (2026). Ilustración de una persona realizando un gesto afirmativo con el dedo índice y la palabra «Sí» [Imagen generada por IA]. Gemini.

La dimensión sociointercultural

Por otra parte, la kinésica sociointercultural nos recuerda que cada sociedad se mueve a partir de sus propias reglas y convenciones. Todas las comunidades poseen formas de interactuar que les otorgan identidad; en ellas, el uso del cuerpo responde a lo que es social y culturalmente aceptable. Por ejemplo, un acto tan básico y universal como saludar cambia radicalmente de una cultura a otra. Este ritual puede hacerse con o sin palabras: hay veces en las que basta con un simple movimiento de cabeza o de manos, una sonrisa o una mirada; en otras ocasiones, lo adecuado es estrechar la mano firmemente o dar uno, dos o más besos en las mejillas, como se muestra en la Figura 2. Conocer de antemano estos códigos corporales no solo nos puede evitar un momento incómodo, sino que también nos facilitará el proceso de integración a una nueva cultura y nos permitirá interactuar socialmente en cualquier parte del mundo. Por lo tanto, si queremos convertirnos en usuarios funcionales de una lengua, debemos ser conscientes de estas diferencias kinésicas, conocerlas y respetarlas.



Figura 2 Comparativa de gestos de saludo en distintas culturas y épocas. Nota: Imagen sintética generada el 29 de septiembre de 2026 mediante el modelo de inteligencia artificial Gemini (Google, 2026), a partir de la instrucción del autor sobre la representación visual de saludos tradicionales. El contenido visual representa una interpretación de conceptos generales de comunicación no verbal.

La dimensión glotodidáctica

Por otra parte, la glotodidáctica debe también explorar aspectos corporales que faciliten el aprendizaje para integrarlos con éxito en las aulas; es en ese momento cuando emerge la kinésica glotodidáctica. Bajo esta perspectiva, el

profesor de lengua extranjera afronta un doble reto: por una parte, no solo debe guiar a sus estudiantes para que adopten códigos corporales de una nueva cultura, sino que, por la otra, debe transformar su propio cuerpo en una herramienta infalible para derribar barreras de aprendizaje. Por ejemplo, el uso de expresiones amables y gestos empáticos es capaz de desplomar los niveles de ansiedad de los estudiantes en el aula (Ashger et al. 2021). De igual manera, si se busca romper el vicio de la traducción literal que puede obstaculizar el aprendizaje, el docente puede recurrir a la mímica o al uso de gestos de anclaje que fijen el vocabulario en la memoria a largo plazo (Cadet y Tellier, 2007). Todo esto repercute en la interacción y el clima del aula, así como, en los lazos socioafectivos que surgen en el salón de clases, fortaleciendo un vínculo de confianza entre maestros y alumnos que lleve a un aprendizaje significativo (Ospina, 2008), tal como se muestra en la Figura 3.

Para los estudiantes, esta dimensión también se vuelve relevante, sobre todo cuando se sienten inseguros de sus habilidades lingüísticas, lo que podría llevarlos a tener movimientos más rígidos o hasta mostrarse inmóviles. Pero ¿qué pasaría si el cuerpo hackeara al sistema y ayudara a adquirir seguridad? En ese escenario, utilizaríamos la kinésica a nuestro favor. Por ejemplo, cuando un estudiante de lenguas no encuentra el sustantivo o el verbo correcto, siempre puede recurrir a un gesto que ilustre lo que quiere decir o a señalar directamente el objeto al que se refiere; ambas son estrategias kinésicas de rescate que nacen del uso individual del cuerpo y que demuestran una fortaleza comunicativa. De esta manera, es posible tener una visión general de la participación de la kinésica en la glotodidáctica de las lenguas extranjeras.



Figura 3 Profesora retroalimentando a su alumno con un gesto. Nota: Generado con Gemini, por Google, 2026.

Conclusiones

La kinésica ha demostrado ser un pilar fundamental y estar estrechamente ligada a la glotodidáctica, por lo que queda claro que no es una mera acompañante sino una pieza fundamental en la enseñanza de idiomas. La conexión entre kinésica y glotodidáctica surge en tres diferentes niveles. Por un lado, tenemos el nivel individual en el que cada estudiante descubre y desarrolla su propio lenguaje corporal, fortaleciendo con ello su potencial para comunicarse con mayor soltura en cualquier lengua. De igual manera, existe una relación a nivel sociointercultural, en la que se conocen por primera vez, se distinguen y se adquieren códigos corporales y gestuales de una nueva comunidad para lograr integrarse de una manera orgánica en ella.

Finalmente, identificamos también el nivel glotodidáctico en el que el docente genera estrategias que implican el uso de su cuerpo para estrechar lazos socioafectivos y encontrar formas de facilitar la adquisición de una nueva lengua. Recordemos que el cuerpo es un recurso didáctico muy poderoso que trasciende y conecta idiomas y culturas. Es precisamente el uso glotodidáctico de la kinésica lo que representa el eje central de este artículo, ya que se refiere al uso consciente, planeado y metodológico del cuerpo para enseñar a comunicarse en otra lengua mucho más allá de las palabras, logrando así un aprendizaje más dinámico, empático y por supuesto significativo.

Referencias

- Ashger, D. T., Ilas, A. & Rubab, I. (2021). Learners' Perceptions of Nonverbal Communication of Esl Teachers. Humanities & Social Sciences Reviews, 9(3), 754-763. <https://doi.org/10.18510/HSSR.2021.9374>
- Balboni, P. E. (1999). Dizionario di glottodidattica. Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. (2015). Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse (4.^a ed.). UTET Università.
- Cadet, L. & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. Les Cahiers Théodile, 2007(7), 67-80. <https://hal.science/hal-00378851v1>
- Cestero, M. A. M. (2019). Comunicación no verbal y enseñanza de las lenguas extranjeras (2.^a ed.). Arco Libros S. L.
- Davis, F. (2010). La comunicación no verbal. Alianza Editorial.
- Google. (2026). Gemini (Versión de septiembre de 2026) [Modelo de lenguaje y generador de imágenes por IA]. Gemini. <https://gemini.google.com>
- Google. (2026). Ilustración de una persona realizando un gesto afirmativo con el dedo índice y la palabra «Sí» [Imagen generada por IA]. Gemini.
- Google. (2026). Profesor de lengua extranjera dando retroalimentación positiva a un estudiante universitario [Imagen generada por IA]. Gemini.
- Morain, G. G. (1986). Kinesics and cross-cultural understanding En J. M. Valdes (Ed.), Culture Bound (pp. 64-76). Cambridge University Press.
- Ospina, A. T. (2008). Interacción pedagógica del gesto del docente en Educación Superior: una perspectiva Didáctica [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional - Universidad de Antioquia. <https://biblioteca.digigital.udea.edu.co/entities/publication/dc146984-d906-4d43-badb-a4deb2b1bfe4>
- Pichiassi, M. & Milioni, G. (2021). Nuovi orizzonti di glottodidattica. Didattica dell'italiano L2 e delle altre lingue. Teoria e pratica. Edilingua.
- Rulicki, S. & Cherny, M. (2007). La comunicación no verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos. (1.^a ed.). Ediciones Granica S.A de los estudiantes universitarios. Revista de investigaciones, 9(2), 80-90. <https://doi.org/10.26788/riepg.v9i2.2238>



Pragmática aplicada: Reevaluación y reposicionamiento del ritual **interaccional** en el contexto social urbano mexicano

Gerrard Edwin Mugford (gerrardmugford@gmail.com)
Universidad de Guadalajara

Frecuentemente se percibe que la interacción ritual está en declive en los entornos urbanos de México, como parte de un proceso denominado *deritualization* «desritualización» (Kádár, 2013). Las formas convencionales de saludar, despedirse, abrir puertas, etc., parecen haber cambiado o incluso haber sido rechazadas o abandonadas. Resulta muy sencillo afirmar que ya no se respetan las normas y prácticas de cortesía (Lakoff, 2005; Truss, 2005). Sin embargo, es un error considerar las prácticas pragmáticas como algo fijo e inmutable y, en consecuencia, evaluarlas únicamente a partir de estándares tradicionales y convencionales. En este trabajo, sostengo que la pragmática aplicada – como rama de la pragmática – examina los desafíos y obstáculos cotidianos al desenvolverse entre cambios, dificultades y conflictos en la interacción. Por consiguiente, debería otorgarse mucha más importancia a la pragmática aplicada. Además, esta disciplina – especialmente en lo que respecta a las prácticas de cortesía en México – refleja la temporalidad y la transformación; asimismo, es preciso

evitar caer en la sinécdoque y la generalización excesiva al interpretar el comportamiento interactivo. Esto resulta especialmente relevante al analizar la conducta de las generaciones más jóvenes. Por tanto, en este artículo argumento que la interacción ritual no debe entenderse como algo en decadencia, sino como un fenómeno que se está reconfigurando y poniendo a prueba en el marco de una interacción ritual modificada y reestructurada.

El artículo está estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, defino la pragmática y la creciente relevancia de la pragmática aplicada, especialmente en el contexto mexicano. Posteriormente, se aborda la interacción ritual en cuanto a su importancia para la vida cotidiana, centrándose en los saludos y en el comportamiento pragmático verbal y no verbal. Por último, se considera el cambio pragmático como una dimensión dinámica de la vida diaria. A modo de conclusión, reflexiono sobre el ritmo acelerado del cambio social y sus posibles efectos en la interacción ritual.

Pragmática y cortesía

Siguiendo a Grundy (2026), la pragmática puede definirse como la forma en que los participantes en una interacción expresan y transmiten significado y, por consiguiente, conlleva «el estudio del lenguaje utilizado en la comunicación contextualizada y de los principios de uso asociados» (p. 293, mi traducción). La pragmática identifica normas, patrones y prácticas en el significado proyectado por el hablante y en la interpretación del oyente. Estos aspectos suelen analizarse en términos de actos de habla, deixis, implicatura, principios de cooperación, teoría de la relevancia, etc. La comprensión teórica de la pragmática se explora a menudo a través de la escuela angloamericana, que implica «el estudio sistemático del significado en virtud del uso del lenguaje, o dependiente de este» (Huang, 2007, p. 4, mi traducción), o bien mediante la tradición continental, centrada «en todos los aspectos del uso comunicativo del lenguaje en contexto» (Taverniers, 2017, p. 323, mi traducción). La pragmática aplicada, si bien a menudo se asocia únicamente con el aprendizaje de segundas lenguas, va más allá y examina los «problemas de interacción que surgen en contextos donde una comunicación eficaz resulta crucial...» (Crystal, 2008, p. 380, mi traducción).

Tal es el caso de la interacción ritual en los contextos urbanos mexicanos actuales. La pragmática aplicada se centra en desenvolverse en contextos del mundo real, a menudo marcados por la ambigüedad comunicativa, los significados interaccionales cambiantes, las transformaciones culturales y las decisiones individuales. La confusión, el cambio, la transformación y la elección se manifiestan en el comportamiento ritual del contexto urbano mexicano donde, cada vez más, la conducta cotidiana refleja una cortesía interpersonal (es decir, la construcción, el establecimiento y el mantenimiento de relaciones interpersonales y transaccionales) frente a una cortesía prosocial (es decir, el cumplimiento de las reglas sociales y las normas de comportamiento de la sociedad). Las prácticas de cortesía y los patrones de comportamiento reflejan un aspecto importante de la pragmática y están especialmente presentes en la interacción ritual.

Interacción ritual

El ritual puede entenderse de diversas maneras, pero cabe considerarlo como una representación de prácticas interaccionales, interpersonales y transaccionales —repetitivas y organizadas— que aportan previsibilidad y cierto grado de «seguridad» a la vida cotidiana. El ritual permite a los participantes desenvolverse en nuevos contextos sociales y culturales con un cierto nivel de certidumbre.

Tal como sostienen Kádár y House (2020): *'Ritual' has many popular meanings and interpretations, from ceremonies to religious practices and in-group interactional habits. Ritual also extends into many other pragmatic phenomena, such as politeness, aggression and humour, which all have ritual or at least ritualistic aspects.* (p. 1)

Traducción: El término «ritual» posee numerosas significados e interpretaciones populares, que abarcan desde ceremonias y prácticas religiosas hasta hábitos de interacción dentro de un grupo. Asimismo, el concepto de ritual se extiende a otros muchos fenómenos pragmáticos —como la cortesía, la agresividad y el humor—, los cuales presentan aspectos rituales o, cuando menos, ritualísticos.

El apego a la interacción ritual es fundamental para una vida moderna exitosa y significativa, ya que ayuda a los participantes a desenvolverse en (y sobrevivir a) los encuentros cotidianos, mantener el contacto interpersonal y resolver posibles conflictos.

De hecho, el ritual relacional: *is a formalised/schematic, conventionalised and recurrent act, which is relationship forcing, i.e. by operating it reinforces/transforms in-group relationships.* (Kádár 2013, pp. 11-12)

Traducción: es un acto formalizado o esquemático, convencionalizado y recurrente que impone una relación; es decir, al llevarse a cabo, refuerza o transforma las relaciones dentro del grupo.

En el marco de la interacción ritual, los saludos, por ejemplo, implican que los participantes se posicionen y restablezcan el estado actual de una relación determinada. Esto conlleva comportamientos verbales y no verbales a medida que los interlocutores se relacionan entre sí, dado que «... la interacción ritual tiene un gran potencial para (re)configurar y fortalecer las relaciones interpersonales» (Kádár, 2013, p. 7, mi traducción). Kádár (2024) se centra especialmente en el ritual y la cortesía; tal como observa Hah (2026), el autor

Kádár makes a strong argument for how ritual is prevalent in almost all language use and how adopting the ritual approach will produce deeper insights into how certain normative structures and social norms are reinforced and replicated than what a politeness view could offer. (p. 388)

Traducción: Kádár argumenta con solidez que el ritual está presente en prácticamente todo uso del lenguaje y que adoptar el enfoque del ritual permitirá comprender mejor —en comparación con lo que ofrece la perspectiva de la cortesía— cómo se refuerzan y replican determinadas estructuras normativas y normas sociales.

Ritual y cambio

Desde una perspectiva lingüística, los interlocutores disponen de un amplio abanico de opciones para transmitir cercanía o distancia, familiaridad o respeto, y franqueza o indirectas. Esto ocurre especialmente en comunidades rurales y pueblos pequeños, donde los hablantes suelen saludar a todo el mundo, ya sean vecinos o desconocidos. En contextos y comunidades urbanas, las normas de comportamiento pueden ser menos claras, ya que también varían de una ciudad a otra. Por ejemplo, en Guadalajara, incluso los jóvenes, tienden a saludar a los desconocidos.

El comportamiento ritual de saludo puede manifestarse mediante el uso de formas de tratamiento (p. ej., *tú* frente a *usted*), expresiones formularias (p. ej., «¡Buenos días!» frente a «¡Buen día!») o pares adyacentes (p. ej., «¿Cómo está?» – «¡Muy bien! ¿Y usted?»), entre otros. Los saludos indirectos pueden incluir desear «¡Buen provecho!» a otros comensales en un restaurante. En el lenguaje no verbal, los interlocutores pueden optar por diversas formas de kinésica (p. ej., expresiones faciales y gestos), proxémica (comportamiento espacial), oculésica (contacto visual) y háptica (p. ej., contacto físico). Por consiguiente, es importante reconocer que la interacción ritual es una parte integral de la comunicación cotidiana y está estrechamente vinculada a la cortesía, ya que refleja la manera en que los interlocutores se relacionan entre sí. La interacción ritual también se manifiesta, por ejemplo, al despedirse, al hacer regalos o al decir «*salud*» cuando alguien estornuda. Actos de habla como pedir disculpas, felicitar, quejarse o hacer cumplidos conllevan un componente ritual, puesto que los interlocutores deben tener en cuenta el contexto general, las pautas de comportamiento, el destinatario o los destinatarios, la adecuación y la fuerza ilocutiva.

En la pragmática aplicada, al examinar el cambio, es importante detectar y resaltar las posibles influencias evitando, al mismo tiempo, la sinécdoque y la generalización. En el comportamiento de los saludos rituales, el cambio puede deberse a la igualdad social percibida, al surgimiento de las redes sociales y a la disminución de la influencia religiosa, por citar solo algunos factores. Sin embargo, esto no significa que tales cambios se apliquen a todos los participantes de un grupo social determinado.

La igualdad social percibida puede haber influido, por ejemplo, en el uso contemporáneo de *tú* frente a *usted*. En cuanto al cambio generacional percibido, sería un error asumir que el hecho de que algunos jóvenes no utilicen *usted* refleja una transformación social completa y generalizada: «El uso de T y V debe entenderse en términos de gestión contextual localizada... En última instancia, los interlocutores son individuos y, por consiguiente, toman sus propias decisiones a la hora de adherirse a las normas de uso de T y V o de oponerse a ellas» (Mugford y Valenzuela Indart, 2026, p. 68, mi traducción). La decisión de saludar automáticamente a las mujeres de *usted* como señal de respeto puede reflejar los valores de una época pasada. También es necesario decidir cómo saludar a los transeúntes en zonas urbanas, lo cual puede depender del barrio. Respuestas como «Bien, gracias a Dios» también pueden reflejar valores religiosos de una época pasada.

Las redes sociales, especialmente a través de la influencia del inglés, también pueden haber propiciado cambios en los saludos rituales en México. En las reuniones sociales, el saludo habitual a cada persona individualmente puede haber sido sustituido por un saludo general dirigido a todos. Además, los saludos informales como «¡Hola!» o «¡Quihúbole!», seguidos de pasar rápidamente al asunto en cuestión, pueden percibirse como eficientes, aunque otros los consideren una falta de cortesía.

Al examinar el cambio y la modificación, es importante evitar la sinécdoque y la generalización. Con la sinécdoque, existe el riesgo de considerar una práctica individual como indicativa de todo el comportamiento de una comunidad de habla determinada. El hecho de que alguien abra la puerta a los demás no significa que siempre participe en interacciones rituales. En cuanto a la generalización, se asume que todos los miembros de un grupo adoptarán un comportamiento concreto; sin embargo, que un joven no utilice *usted* no significa que todos los miembros de las nuevas generaciones utilicen *tú*.



Conclusión

La pragmática aplicada trasciende el análisis y la comprensión de los aspectos teóricos del significado del hablante y del uso funcional del lenguaje para examinar los desafíos que afrontan los interlocutores en los entornos sociales actuales, caracterizados por un cambio constante y una mayor relevancia de la elección individual. Más allá del estudio de la interacción ritual y de las normas y prácticas de cortesía en los saludos, otras formas de interacción plantean también retos en la sociedad actual, como ocurre en la comunicación fática y la conversación sobre problemas personales y cuando uno está en el chisme. Por consiguiente, la interacción ritual puede considerarse siempre problemática: desde el empleo de fórmulas de tratamiento hasta prácticas no verbales como los besos al aire o el choque de puños, existen transformaciones y modificaciones constantes.

Por tanto, es importante no interpretar la interacción ritual y el cambio pragmático en términos de pérdida o decadencia. Siempre habrá personas que añoren los «buenos viejos tiempos» y una supuesta «edad de oro» del ritual y la cortesía. Quienes interactúan siempre buscarán formas estructuradas y «seguras» de desenvolverse en situaciones sociales y transaccionales. Dado el ritmo actual de cambio y desarrollo social, es posible que el ritual tenga una «vida útil» más breve que en épocas anteriores. La propia naturaleza de la interacción y la transacción ya ha experimentado cambios considerables debido a las redes sociales y a la sociedad digital. Esto implica que los participantes deben mostrarse aún más receptivos y atentos a los posibles cambios e innovaciones.



Referencias

- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Sixth edition. Malden, MA. Blackwell.
- Grundy, P. (2026). *Doing pragmatics* (Fifth edition). London/New York: Routledge.
- Hah, S. (2026). Reseña: Daniel Z. Kádár, *Ritual and language*. *Language in Society*. 55(2): 387-388.
- Hah, S. (2026). Reseña: Daniel Z. Kádár, *Ritual and language*. *Language in Society*. 55(2): 387-388.
- Huang, Y. (2007). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kádár, D. Z. (2013). *Relational Rituals and Communication: Ritual Interaction in V Groups*, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan
- Kádár, D. Z. (2024). *Ritual and language*. New York: Cambridge University Press.
- Kádár, D. Z., & House, J. (2020). The pragmatics of ritual: An introduction. *Pragmatics*, 30(1), 1–14.
- Lakoff, R. (2005). Civility and its discontents: or, getting in your face'. In Lakoff, R., and Ide, S. (eds.) *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*, (pp. 23-43). Philadelphia. John Benjamins.
- Mugford, G. and Valenzuela Indart, N. (2026). Mexican Terms of Address: Power and generational change. *Spanish in Context*. 51-72.
- Taverniers, M. (2017) *Metaphor in Pragmatics*. In Barron, A., Y. Gu, & G. Steen (eds.), *The Routledge Handbook of Pragmatics* (pp. 323- 340). London/New York: Routledge.
- Truss, L. (2005). *Talk to the hand: The utter bloody rudeness of the world today, or six good reasons to stay home and bolt the door*. Gotham Books.

De los autores y autoras

Dra. María Lilia López López

La Dra. María Lilia López López es Profesora-investigadora en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Actualmente, es Encargada de la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado de dicha Facultad. Cuenta con una Licenciatura en Lenguas Modernas y una Maestría en Educación Superior por parte de la BUAP. Asimismo, un Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es miembro del Cuerpo Académico 228, Interacciones en el Aula de la Facultad de Lenguas. Es parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la SECIHTI, Miembro del Padrón de Investigadores de la BUAP y cuenta con perfil PRODEP. Es Asociada Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Es dictaminadora y autora de diversos artículos arbitrados, indexados, capítulos en libros y entre otros. Sus líneas de investigación están relacionadas con estudios referentes a la Formación Docente, Didáctica del Francés Lengua Extranjera y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Ha organizado y colaborado en eventos académicos y de difusión del conocimiento a nivel nacional e internacional.

Mtra. Leonor Juárez García

Leonor Juárez García es profesora/investigadora en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México. Cuenta con más de 25 años de experiencia en el ámbito educativo. Su trayectoria incluye formación docente en Maestría, Licenciatura, e instituciones de educación básica y media superior. Ha colaborado en diversos programas de formación docente en lengua extranjera para la Embajada de EE. UU. a través de instituciones públicas y privadas tiene dos maestrías, una en Ciencias del Lenguaje y otra en la Enseñanza del Inglés. Actualmente, cursa el Doctorado en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (DEAL). Su investigación se centra en la diversidad e inclusión en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, con especial interés en el análisis del discurso. Es autora de publicaciones nacionales e internacionales.

Dra. Norma Flores González

Norma Flores González es docente investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es Doctora en Educación con una trayectoria en enseñanza, aprendizaje de lenguas e innovación educativa. Sus líneas de investigación se centran en la integración de tecnologías en entornos presenciales, virtuales y a distancia, orientándose al diseño de estrategias pedagógicas que fortalecen los procesos formativos. Como investigadora, cuenta con publicaciones en revistas indexadas y ha participado en diversos foros científicos nacionales e internacionales. Su labor se complementa con su experiencia editorial como editora y dictaminadora de artículos especializados, contribuyendo al rigor de la producción científica en su disciplina. Actualmente, es líder del Cuerpo Académico Tecnología Educativa, Prácticas Docentes e Investigación, desde donde impulsa el trabajo colegiado y el desarrollo de proyectos estratégicos. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP, pertenece al Padrón de Investigadores de la VIEP y al Padrón Nacional de Investigadores. Su perfil articula de manera integral la docencia, la investigación y la gestión académica.

Dra. Efigenia Flores González

Efigenia Flores González es Doctora en Investigación e Innovación Educativa adscrita a la Universidad Autónoma de Puebla, donde se desempeña como Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Es integrante del Padrón de Investigadores de la VIEP y del Sistema Nacional de Investigadores. Su trayectoria académica se orienta al fortalecimiento de la educación pública mediante la investigación educativa, la innovación pedagógica y la incorporación de tecnologías emergentes en contextos presenciales, híbridos, virtuales y a distancia. En este marco, participa activamente en el desarrollo de propuestas orientadas a la transformación de los procesos educativos y a la generación de conocimiento pertinente para diversos escenarios de enseñanza. Actualmente, es líder del grupo interdisciplinario Tecnología Educativa, Didáctica e Investigación en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Disciplinarios, desde el cual impulsa el trabajo colaborativo y la investigación interdisciplinaria. Su principal línea de investigación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología educativa, con énfasis en metodologías activas, competencias digitales, aprendizaje virtual, gamificación, aula invertida, inteligencia artificial y diseño de recursos digitales para la enseñanza de las ciencias en lengua materna y lenguas extranjeras.

Dra. Sidury Christiansen

M. Sidury Christiansen, PhD., es profesora titular en el Departamento de Estudios Biculturales-Bilingües (BBL) de la Universidad de Texas en San Antonio (UT San Antonio). Su investigación se centra en la sociolingüística, la raciolingüística y las literacidades digitales críticas, con especial interés en cómo la inteligencia artificial transforma la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en el campo de lenguas. Recientemente editó el libro *Modernizando la enseñanza de lenguas en México: Pedagogía, tecnología e IA* (2026), y es coeditora del libro *Decolonizing Academic Writing through Translingualism: Walk the Talk* (Routledge, 2025). Con cerca de veinte años de trayectoria como instructora e investigadora de composición en inglés, es también Fulbright Scholar y Especialista en Lengua Inglesa del Departamento de Estado de los Estados Unidos, y ha sido conferencista plenaria en instituciones como la HSE University, Moscú, Rusia, y Universitas Pendidikan Indonesia. Su trabajo se centra en la teoría crítica y la práctica docente, con compromiso hacia comunidades multilingües históricamente marginadas.

Dra. Irasema Mora Pablo

La Dra. Irasema Mora Pablo es profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato, México. Cuenta con un doctorado en Lingüística Aplicada por la University of Kent, Reino Unido, y una maestría en Lingüística Aplicada por la Universidad de las Américas Puebla. Su trayectoria académica y profesional se ha centrado en la enseñanza del inglés, la formación docente, el bilingüismo y las dimensiones socioculturales del aprendizaje de lenguas en México. Su libro más reciente, *Applying Anzaldúan Frameworks to Understand Transnational Youth Identities* ganó el premio AESA Critics' Choice Book Award 2023. Sus líneas recientes de investigación incluyen la identidad docente, la práctica reflexiva, la enseñanza de contenidos en inglés, la educación de hablantes de herencia, las trayectorias de estudiantes transnacionales y la relación entre educación lingüística, equidad y justicia social. En relación con su artículo sobre la investigación en enseñanza del inglés en México, su trabajo destaca la necesidad de comprender este campo como una práctica situada, influida por las políticas educativas locales, las experiencias profesionales del profesorado, las trayectorias lingüísticas diversas del estudiantado y las desigualdades sociales más amplias. Ha publicado y colaborado en proyectos nacionales e internacionales vinculados con la lingüística aplicada, la educación bilingüe, el desarrollo docente y el multilingüismo.

Dra. Erika Marcela Pérez Lezama

Erika Marcela Pérez Lezama es licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la BUAP y doctora en Lingüística por El Colegio de México. Actualmente, se desempeña como profesora de asignatura en la Facultad de Lenguas y ha colaborado con la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Desde 2024, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNII-CONAHCyT), nivel Candidato. Ha realizado estancias de investigación en universidades españolas como la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Sevilla, así como impartido clases en institutos internacionales en la República Popular China. En el ámbito nacional, ha impartido clases y diplomados especializados en la Universidad Iberoamericana y la Escuela Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México. Sus intereses académicos se enfocan en la semántica tempo-aspectual y en lingüística histórica, temas que ha publicado en la revista *Lingüística Mexicana* y en *Semas*. Su investigación ha abordado la variación histórica y dialectal en español mexicano, y más recientemente el estudio de contenidos aspectuales en distintas lenguas mexicanas.

Dra. Elizabeth Flores Salgado

La Dra. Elizabeth Flores Salgado es profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tiene un doctorado en lingüística aplicada de la Universidad de Macquarie en Sídney, Australia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI I), cuenta con el perfil PRODEP y pertenece al cuerpo académico consolidado "Estudios Críticos". Imparte clases en licenciatura, maestría y doctorado. Actualmente es la coordinadora del Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas. Ha publicado diversos trabajos en español e inglés en revistas especializadas, capítulos de libros y libros a nivel nacional e internacional. Su investigación se enfoca en aspectos de la pragmática, especialmente en la teoría de los actos de habla, en la teoría de la imagen y la cortesía, en el desarrollo pragmático y en la comunicación digital. Su interés principal es el análisis del papel de la pragmática en la adquisición de segundas lenguas. Entre sus publicaciones se encuentran: *The pragmatics of requests and apologies*, *The use of politeness in WhatsApp discourse and move 'requests'*.

Mtra. Ailed Solis Olmos

Ailed Solis Olmos es licenciada en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), maestra en Administración de Instituciones Educativas por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y especialista en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente cursa el Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en la BUAP. Es catedrática de tiempo completo en la UPAEP, donde coordina los programas de Inglés Intermedio y Español para Extranjeros. Ha desarrollado una trayectoria de más de 18 años en la enseñanza de lenguas, así como en formación docente, diseño de materiales, evaluación y coordinación académica. Sus intereses de investigación se centran en la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras, la pragmática y sociopragmática de segundas lenguas, los actos de habla, la competencia intercultural y los usos lingüísticos del español e inglés. Su trabajo académico también explora la incorporación pedagógica y ética de las tecnologías educativas y la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Dra. María Leticia Temoltzin Espejel

María Leticia Temoltzin Espejel es doctora en Ciencias del Lenguaje y profesora de inglés como lengua extranjera en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Es licenciada en Lenguas Modernas, maestra en Lingüística Aplicada y especialista en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en la enseñanza del español e inglés como lengua extranjera. Ha impartido cursos de español para extranjeros en la Universidad Iberoamericana Puebla, el Tec de Monterrey y la UDLA, y fue profesora visitante de Cultura Latinoamericana y Español en Juniata College, Pennsylvania. Desde 2023, coordina el Centro de Escritura para Posgrado de la BUAP. Es miembro del padrón de investigadores VIEP. Sus principales áreas de interés son la enseñanza del español en México, la lectoescritura y la escritura académica.

Mtra. Tania Montes Juárez

Tania Montes Juárez es docente en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y actualmente es candidata a doctora en el Programa de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas de la misma institución. Cuenta con una trayectoria académica multidisciplinaria que integra la Licenciatura en Comunicación (2010), la Maestría en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas (2013) y la Maestría en Interpretación y Traducción (2021). Su diversa formación le ha permitido consolidar una perspectiva integral y multifacética en sus principales líneas de investigación, que incluyen la glotodidáctica de lenguas extranjeras, en particular del idioma italiano, la traducción y los métodos de enseñanza. Su trabajo científico actual se centra en el papel de la comunicación no verbal dentro del aula. De manera particular, estudia cómo la kinésica, es decir, el uso de gestos, la expresión corporal y la postura del docente, influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y adquisición de lenguas, aportando al campo de la glotodidáctica de las lenguas extranjeras valiosas herramientas para la docencia.

Dra. Leticia Araceli Salas Serrano

Leticia Araceli Salas Serrano es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Su preparación académica incluye el Doctorado en Ciencias del Lenguaje y la Maestría en Enseñanza de Lengua Inglesa (ELT). Posee una destacada trayectoria en divulgación científica, habiendo participado en diversos congresos internacionales y publicado múltiples artículos y capítulos de libro en su área. Igualmente, se ha desempeñado como editora asociada del MEXTESOL Journal y ha colaborado en diversas revistas científicas especializadas. Sus principales líneas de investigación se centran en el análisis del discurso, la formación de profesores de lenguas extranjeras y el liderazgo educativo. Desde esta perspectiva analítica, sus aportaciones resultan fundamentales para comprender la dimensión pragmática, interactiva y semiótica del discurso en el aula de clases. Su trabajo ofrece un sólido soporte conceptual para examinar cómo se articulan todos los recursos dentro del proceso de mediación didáctica, impulsando la reflexión crítica y la construcción de metodologías innovadoras para el desarrollo profesional continuo de los docentes e investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas.

Dr. Gerrard Mugford

Gerrard Mugford, PhD. Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 2) y con Perfil PRODEP. Trabaja en los programas de licenciatura y maestría en la Universidad de Guadalajara (México), impartiendo clases de pragmática, análisis del discurso, sociolingüística y desarrollo del lenguaje. Sus intereses de investigación actuales incluyen la (des)cortesía, la comunión fática, el uso interpersonal del lenguaje en un contexto de lengua extranjera y la pedagogía crítica. Sus últimas publicaciones incluyen los siguientes libros: *Towards a New Pedagogy for Teaching Foreign Language Politeness: Halliday's Model and Approaches to Politeness* (2023, Routledge), *Exploring the Power of Social Talk in a Foreign Language: Possibilities for Integration and Critical Pedagogy* (2024, Routledge), *Critical Foreign Language Teaching: Centring Student Agency in Foreign Language Pedagogy* (2025, Routledge), *Agency and Pragmatic Independence in Foreign-Language Communication* (2025, Palgrave Macmillan) y *Change, Conventionality, Resistance as Localised Practice: Understanding Middle-class Politeness Behaviour in Mexico* (2026, Palgrave Macmillan).

