



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD AJUSCO

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
(LEIP)**

Proyecto de investigación-intervención

Línea de formación: Alfabetización y Plurilingüismo

La educación plurilingüe en México: propuesta de actividades

Proyecto de Desarrollo Educativo

Que para obtener el Título de

Licenciado en Educación e Innovación Pedagógica

Presenta

Nombre del sustentante: Juan Carlos Aguilar Castillo

Nombre de la asesora: Dra. María Soledad Pérez López

Ciudad de México, enero, 2024.

Ciudad de México a 26 de octubre de 2023.

Ex LEIP (014/2023)

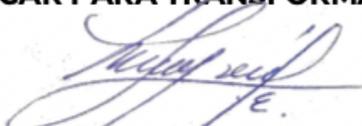
DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica, han sido designados SINODALES del Jurado del Examen Profesional de: **JUAN CARLOS AGUILAR CASTILLO**, con número de MATRÍCULA **170924008**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta el Proyecto de Desarrollo Educativo titulado: **LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN MÉXICO: PROPUESTA DE ACTIVIDADES**, para obtener el título de Licenciada en Educación e Innovación Pedagógica.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base el artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	ELIN EMILSSON INGVARSDÓTTIR
Secretaria (o)	MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ
Vocal	NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ
Suplente	SHELICK ERIKA GARCÍA GALVAN

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



DRA. ELIZABETH ROJAS SAMPERIO
Coordinadora del Programa Educativo
Licenciatura en Educación e Innovación
Pedagógica

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica y por la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Fecha de recibido del dictamen: Ciudad de México a 26 de octubre de 2023.

Fecha de entrega del dictamen: Ciudad de México a 27 de noviembre de 2023

Núm. Ex LEIP (014/2023)

FORMATO DICTAMEN

En mi carácter de Sinodal del Examen Profesional, del (la) pasante: **JUAN CARLOS AGUILAR CASTILLO**, quien presenta el Proyecto de Desarrollo Educativo titulado: **LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN MÉXICO: PROPUESTA DE ACTIVIDADES**, informo que después de revisar detenidamente el documento recepcional, emito el DICTAMEN siguiente:

APROBADO (x)

NO APROBADO ()

CONDICIONADO ()

A continuación indico, con base en los criterios señalados, los comentarios, observaciones y sugerencias con el fin de apoyar el proceso de corrección, adecuación y/o aprobación del documento recepcional.

CRITERIO	Observación y/u sugerencia de mejora
A) DESCRIPCIÓN DE SUJETOS Y ESCENARIOS DE LA INTERVENCIÓN	Se trata de una propuesta de intervención en escuelas generales en relación con el plurilingüismo. Lo que no es claro es a qué sistema, nivel, etc. se refiere. Es un tema muy pertinente en este momento en que se abren las oportunidades para desarrollar las lenguas en México. Está bien argumentado el motivo por el que ha escogido el tema.
B) MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	<p>Primero describe el contexto general de las lenguas de México y los niveles logrados en la docencia de inglés. Muestra la importancia de ver un panorama mucho más rico lingüístico de México, para incluir también el español como lengua de herencia y las lenguas indígenas.</p> <p>Proporciona una visión panorámica de los desarrollos conceptuales relacionados con el marco teórico que subyace a la perspectiva de la educación plurilingüe muy completa, vinculándolo con los problemas de la educación en México relacionada con las lenguas.</p> <p>También desarrolla muy cuidadosamente los tipos de investigación relacionados con la intervención educativa, permitiendo así, tender un puente entre el marco teórico y la práctica. Además de desarrollar cuidadosamente el marco teórico, también presenta un estudio concreto de diagnóstico de las percepciones y opiniones que tiene un grupo de estudiantes universitarios relacionadas con el conocimiento sobre las lenguas, sus actitudes y capacidad de</p>

	identificar elementos sintácticos, muy revelador.
C) PROCESO DE LA INTERVENCIÓN	Vincula la noción del plurilingüismo con un desarrollo utilizado en Europa llamado el éveil aux langues. Realiza el diagnóstico y desarrolla secuencias didácticas que aplica a manera de pilotaje, con un pequeño estudio exploratorio.
D) ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	Podría haber un poco más de vinculación explicativa entre los resultados del diagnóstico y el desarrollo de las secuencias didácticas que son muy pertinentes, pero su explicación podría tener algo más de sustancia.
E) REFERENCIAS DOCUMENTALES	Es actual y muy pertinente.
F) PRESENTACIÓN (COHERENCIA, REDACCIÓN, ORTOGRAFÍA).	La redacción es excelente y el texto es coherente. Sólo no entiendo por qué la explicación metodológica se hace al final, después de la presentación de la encuesta y de sus resultados. Sugiero que se hagan ajustes ahí.

Atentamente
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



PROFR (A). ELIN EMILSSON INGVARSDÓTTIR
PRESIDENTE (a) del Jurado

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica y por la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica c.c.p.- Comisión de Titulación.



Fecha de recibido del dictamen: Ciudad de México a 26 de octubre de 2023.

Fecha de entrega del dictamen: Ciudad de México a 27 de noviembre de 2023

Núm. Ex LEIP (014/2023)

FORMATO DICTAMEN

En mi carácter de Sinodal del Examen Profesional, del (la) pasante: **JUAN CARLOS AGUILAR CASTILLO**, quien presenta el Proyecto de Desarrollo Educativo titulado: **LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN MÉXICO: PROPUESTA DE ACTIVIDADES**, informo que después de revisar detenidamente el documento recepcional, emito el DICTAMEN siguiente:

APROBADO (X)

NO APROBADO ()

CONDICIONADO ()

A continuación indico, con base en los criterios señalados, los comentarios, observaciones y sugerencias con el fin de apoyar el proceso de corrección, adecuación y/o aprobación del documento recepcional.

CRITERIO	Observación y/u sugerencia de mejora
A) DESCRIPCIÓN DE SUJETOS Y ESCENARIOS DE LA INTERVENCIÓN	El documento explicita los sujetos y el contexto del diagnóstico
B) MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	Es adecuado al tema que se aborda
C) PROCESO DE LA INTERVENCIÓN	Se trata de una propuesta
D) ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	El análisis y sistematización del diagnóstico es extenso y las conclusiones coprenden la síntesis y la prospectiva
E) REFERENCIAS DOCUMENTALES	Las referencias son pertinentes
F) PRESENTACIÓN (COHERENCIA, REDACCIÓN, ORTOGRAFÍA).	Buena presentación

Atentamente
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

PROFR (A) MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ
SECRETARIO (a) del Jurado

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica y por la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica c.c.p.- Comisión de Titulación.

Fecha de recibido del dictamen: Ciudad de México, 26 de octubre de 2023.

Fecha de entrega del dictamen: Ciudad de México, 27 de noviembre de 2023.

Núm. Ex LEIP (014/2023)

FORMATO DICTAMEN

En mi carácter de Sinodal del Examen Profesional, del (la) pasante: **JUAN CARLOS AGUILAR CASTILLO**, quien presenta el Proyecto de Desarrollo Educativo titulado: **LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN MÉXICO: PROPUESTA DE ACTIVIDADES**, informo que después de revisar detenidamente el documento recepcional, emito el DICTAMEN siguiente:

APROBADO (X)

NO APROBADO ()

CONDICIONADO ()

A continuación indico, con base en los criterios señalados, los comentarios, observaciones y sugerencias con el fin de apoyar el proceso de corrección, adecuación y/o aprobación del documento recepcional.

CRITERIO	Observación y/u sugerencia de mejora
<p>A) DESCRIPCIÓN DE SUJETOS Y ESCENARIOS DE LA INTERVENCIÓN</p>	<p>La descripción es adecuada, presenta la información suficiente para tener un acercamiento al contexto en estudio.</p> <p>Mediante un cuestionario se recabaron datos relacionados con la competencia plurilingüe: principalmente los conocimientos del alumnado sobre las diversas lenguas habladas en México y en el mundo; la habilidad que tienen para identificar elementos lingüísticos tanto del español como de otras lenguas.</p> <p>Contestaron el cuestionario 1,240 estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). en los municipios de Almoloya de Alquisiras, Amecameca, Atlacomulco, Texcoco, Tenancingo y Toluca.</p> <p>Esta descripción sienta las bases, mediante las cuales se consolida tanto la construcción del problema como el diseño de la propuesta de intervención.</p>



<p>B) MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</p>	<p>Este apartado cuenta con los referentes teóricos apropiados, a partir de los cuales se sustenta tanto el desarrollo conceptual de los temas abordados, como el análisis de la información empírica.</p> <p>Desarrolla principalmente los temas sobre: competencia plurilingüe (saber, saber hacer y saber ser acerca de la lengua propia y otras lenguas), bilingüismo y el despertar a las lenguas, este último como un enfoque de enseñanza de lengua.</p> <p>Además, se fortalece la fundamentación teórica metodológica de la propuesta de intervención pedagógica.</p>
<p>C) PROCESO DE LA INTERVENCIÓN</p>	<p>Plantea apropiadamente cómo se llevaría a cabo el proceso de la intervención. De manera detallada, amplia y completa, presenta la planeación de dos secuencias didácticas, con el fin de dar cuenta de que es posible crear situaciones de aprendizaje basadas en contenidos que se vinculan con los aprendizajes curriculares.</p> <p>Las secuencias incorporan contenidos de otras áreas como geografía, biología, formación cívica, matemáticas. El desarrollo de estas secuencias proyecta un trabajo creativo para planear, desarrollar, diseñar, implementar y ajustar los materiales en medida de las necesidades del alumnado.</p> <p>Define y fundamenta con claridad la propuesta de intervención, encaminada a proporcionar las bases para que docentes con interés de trabajar el desarrollo de la competencia plurilingüe en el alumnado, puedan diseñar sus propias secuencias didácticas.</p>





D) ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	<p>Tanto el análisis como las conclusiones están basados en los planteamientos de los referentes teóricos y destacan la importancia de haber considerado la propuesta innovadora que se diseñó.</p> <p>Las recomendaciones se ven reflejadas en la misma propuesta, con la idea de transformar la realidad por intervenir.</p>
E) REFERENCIAS DOCUMENTALES	Cuenta con los materiales de consulta suficientes para la elaboración del proyecto de desarrollo educativo.
F) PRESENTACIÓN (COHERENCIA, REDACCIÓN, ORTOGRAFÍA).	En general concuerda con los criterios para la elaboración de un trabajo recepcional, establecidos por el programa educativo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. En el manuscrito se señalaron algunas observaciones, encaminadas a mejorar la presentación del documento en este sentido.

Atentamente,

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

PROFRA. NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ
VOCAL del Jurado

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica y por la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica
c.c.p.- Comisión de Titulación.



Fecha de recibido del dictamen: Ciudad de México a 26 de octubre de 2023.

Fecha de entrega del dictamen: Ciudad de México a 27 de noviembre de 2023

Núm. Ex LEIP (014/2023)

FORMATO DICTAMEN

En mi carácter de Sinodal del Examen Profesional, del (la) pasante: **JUAN CARLOS AGUILAR CASTILLO**, quien presenta el Proyecto de Desarrollo Educativo titulado: **LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN MÉXICO: PROPUESTA DE ACTIVIDADES**, informo que después de revisar detenidamente el documento recepcional, emito el DICTAMEN siguiente:

APROBADO (X)

NO APROBADO ()

CONDICIONADO ()

A continuación indico, con base en los criterios señalados, los comentarios, observaciones y sugerencias con el fin de apoyar el proceso de corrección, adecuación y/o aprobación del documento recepcional.

CRITERIO	Observación y/u sugerencia de mejora
A) DESCRIPCIÓN DE SUJETOS Y ESCENARIOS DE LA INTERVENCIÓN	Excelente trabajo
B) MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	Excelente trabajo
C) PROCESO DE LA INTERVENCIÓN	Excelente trabajo, aunque se sugiere detallar las rúbricas
D) ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	Excelente trabajo
E) REFERENCIAS DOCUMENTALES	Ajustar las fuentes al formato APA7
F) PRESENTACIÓN (COHERENCIA, REDACCIÓN, ORTOGRAFÍA).	Sin observaciones

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



PROFR (A). SHELICK ERIKA GARCÍA GALVAN
SUPLENTE (a) del Jurado

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica y por la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica c.c.p.- Comisión de Titulación.

Agradecimientos

Infinitas gracias a la Dra. María Soledad Pérez López por guiarme en el desarrollo de este trabajo, e igualmente, por la lectura minuciosa de cada sección. Como siempre, le agradezco por dejarme con más dudas que respuestas.

A mi Ma y a mi Pa por ser parte de este segundo viaje de licenciatura. E igualmente, a mis hermanas y sobrinas: gracias por ser mi soporte para lograr más de lo que a veces podría lograr al andar solo.

A toda la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco: desde sus profesores, bibliotecarios, coordinación, intendencia y demás personas que cuidan y mantienen viva esta institución.

Ihcuac thalhtolli ye miqui | Cuando muere una lengua

Miguel León-Portilla

Ihcuac thalhtolli ye miqui
mochi in teoyotl,
cicitlaltin, tonatiuh ihuan metztli;
mochi in tlacayotl,
neyolnonotzaliztli ihuan huelicamatiliztli, ayocmo
neci
inon tezcapan.

Cuando muere una lengua
las cosas divinas, estrellas, sol y luna;
las cosas humanas, pensar y sentir,
no se reflejan ya
en ese espejo.

Ihcuac thalhtolli ye miqui,
mochi tlamantli in cemanahuac,
teoatl, atoyatl,
yolcame, cuauhtin ihuan xihuitl
ayocmo nemililoh, ayocmo tenehualoh, tlachializtica
ihuan caquiliztica
ayocmo nemih.

Cuando muere una lengua
todo lo que hay en el mundo,
mares y ríos,
animales y plantas,
ni se piensan, ni pronuncian
con atisbos y sonidos
que no existen ya.

Inhuac thalhtolli ye miqui,
cemihcac motzacuah
nohuian altepepan
in tlanexillotl, in quixohuayan.
In ye tlamahuizolo
occetica
in mochi mani ihuan yoli in tlalticpac.

Cuando muere una lengua
entonces se cierra
a todos los pueblos del mundo
una ventana, una puerta,
un asomarse de modo distinto
a cuanto es ser y vida en la tierra.

Ihcuac thalhtolli ye miqui,
itlazohticatlahtol,
imehualizeltemiliztli ihuan tetlazotlaliztli, ahzo
huehueh cuicatl,
ahnozo thalhtolli, tlatlauhtiliztli,
amaca, in yuh ocatcah,
hueliz occepa quintenquixtiz.

Cuando muere una lengua,
sus palabras de amor,
entonación de dolor y querencia,
tal vez viejos cantos,
relatos, discursos, plegarias,
nadie, cual fueron,
alcanzará a repetir.

Ihcuac thalhtolli ye miqui,
occequintin ye omiqueh
ihuan miec huel miquizqueh.
Tezcatl maniz puztecqui,
netzatzililiztli icehuallo
cemihcac necahualoh:
totlacayo motolinia.

Cuando muere una lengua,
ya muchas han muerto
y muchas pueden morir.
Espejos para siempre quebrados,
sombra de voces
para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.



Índice	4
Introducción.....	6
Capítulo 1. Antecedentes.....	9
1.1. Marco normativo.....	10
1.2. La problemática social.....	14
1.3. Estado del arte de la investigación-intervención en el enfoque del despertar a las lenguas	20
Capítulo 2. Fundamentación teórica y marco metodológico.....	27
2.1. Fundamentación conceptual.....	28
2.1.1. Del bilingüismo al plurilingüismo.....	28
2.1.2. La perspectiva del plurilingüismo.....	32
2.1.3. El despertar a las lenguas	34
2.2. Marco metodológico.....	38
2.2.1. La investigación en didáctica de lenguas	39
2.2.2. Las modalidades de investigación en didáctica de lenguas.....	40
2.3. Metodología de la investigación- intervención.....	48
Diagnóstico.....	50
Concepción y análisis a priori de secuencias didácticas	53
Capítulo 3. Diagnóstico e identificación del problema	56
3.1. Los sujetos y su contexto	56
3.2. Descripción del problema	62
Saberes	62
Saber hacer	73
Saber ser	79
3.3. Construcción del problema u objeto de intervención	85
Capítulo 4. Diseño de la estrategia de intervención	92
4.1. Enfoque didáctico: El enfoque por tareas	93
4.2. Diseño didáctico	97
4.2.1. Público.....	97
4.2.2. Objetivos	97
4.2.3. Contenidos.....	99
4.2.4. Estructura de las secuencias	101
4.2.5. Tiempos.....	103
4.3. Secuencias didácticas.....	103
4.3.1. Secuencia 1. Presentándonos en diferentes lenguas.....	106

4.3.2 Secuencia 2: Los momentos del día	113
Conclusiones.....	121
Referencias	125
Índice de tablas, figuras y gráficos	130
Anexos	133
Anexo 1. Cuestionario para la recogida de datos.....	133
Sección I. Saberes	133
Sección II. Saber hacer.....	135
Sección III. Saber ser	137
Anexo 2. Rúbrica de competencia plurilingüe.....	140
Anexo 3. Secuencias didácticas	149
Anexo 4. Rúbricas de evaluación	169
Anexo 5. Materiales para el alumnado	171

Introducción

El proyecto de investigación-intervención que se presenta se centra en el análisis y estudio del plurilingüismo y en una propuesta para su desarrollo en escuelas generales. El plurilingüismo se refiere al fenómeno de convivencia y uso de varias lenguas en un mismo contexto, ya sea a nivel individual, comunitario o social. Como lo refiere el Centro Virtual Cervantes (2022), es la capacidad y práctica de utilizar y comprender más de una lengua de manera fluida.

El estudio del plurilingüismo en educación me ha interesado por cinco razones:

1. **Inclusión y equidad lingüística:** El plurilingüismo reconoce y valora la diversidad lingüística presente en las aulas. Al considerar y promover el uso de diferentes lenguas, se fomenta la inclusión de todo el alumnado, independientemente de su primera lengua o competencia lingüística con lo que se estaría contribuyendo a una educación más equitativa y justa.
2. **Desarrollo de habilidades comunicativas:** El plurilingüismo en educación permite que el alumnado desarrolle habilidades comunicativas en diferentes lenguas. Lo anterior no solo amplía su capacidad de comunicarse con personas de diferentes culturas y contextos, sino que también mejora su capacidad de comprensión y expresión en diferentes lenguas.
3. **Apertura intercultural:** El plurilingüismo fomenta la apertura intercultural al permitir al alumnado entrar en contacto con diferentes lenguas, culturas y formas de pensamiento. Esto promueve el entendimiento y el respeto hacia otras culturas, fomentando así la tolerancia y la convivencia pacífica en sociedades multiculturales, así como permitiendo que el alumnado se descentre de su cultura y de su lengua. Asimismo, aunque quizá menos explorado, se

encuentra que el alumnado al estar inmerso en ambientes plurilingües reduciría estereotipos y prejuicios hacia hablantes de lenguas minoritarias o no hegemónicas.

4. Ventajas cognitivas y académicas: Estudios han demostrado que el aprendizaje de varios idiomas puede tener beneficios cognitivos, como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, flexibilidad mental y resolución de problemas. Además, el plurilingüismo puede mejorar el rendimiento académico, ya que el alumnado puede acceder a una mayor variedad de recursos y conocimientos en diferentes lenguas.

5. Competencia global: En una sociedad cada vez más globalizado, el plurilingüismo se ha convertido en una habilidad valiosa y demandada en el ámbito laboral y académico.

El proyecto de investigación-intervención se compone de tres capítulos. En el primero intitulado “Antecedentes” se revisa el marco normativo de las leyes mexicanas sobre el plurilingüismo, así como la enseñanza de lenguas en el contexto escolar. En él se plantea también “La problemática social” en la que se presentan datos que interrogan los marcos normativos que encuadran la política educativa mexicana y su relación con el plurilingüismo al identificar la problemática de la enseñanza de lenguas en el contexto mexicano, así como el estatus e incorporación de las lenguas originarias mexicanas en aulas mayoritariamente monolingües de español. Se cierra con la revisión de investigaciones recientes, así como literatura referente a la didáctica del plurilingüismo, específicamente del *éveil aux langues* o despertar a las lenguas.

El segundo capítulo, titulado Fundamentación teórica y marco metodológico. Está dividido en dos grandes secciones. La primera tiene por objetivo proporcionar las bases conceptuales necesarias para la elaboración, tanto del diagnóstico, como de la propuesta elaborada. Se examina la evolución del concepto de plurilingüismo, destacando los cambios que, en la perspectiva del dominio de lenguas, se han imprimido en los últimos diez años. Se explorarán

los fundamentos teóricos y las investigaciones relevantes que han llevado a la concepción actual del plurilingüismo como un fenómeno más complejo y enriquecedor que el simple dominio de dos lenguas. Para, finalmente, examinar una estrategia pedagógica como es “el despertar a las lenguas” que busca fomentar la conciencia lingüística y cultural de los estudiantes.

La segunda sección del mismo capítulo expone la metodología que guió la realización del trabajo. Esta se sitúa en el campo de la didáctica de las lenguas y revisa las modalidades de investigación relevantes en este campo, con el objetivo de establecer un marco sólido para el análisis y la aplicación de las teorías y enfoques discutidos anteriormente, fundamentalmente las metodologías de intervención como son la investigación acción, la investigación basada en el diseño y la ingeniería didáctica. Estas modalidades ofrecen enfoques prácticos y aplicados para abordar los desafíos y oportunidades del plurilingüismo en el ámbito educativo. Además, permiten una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica, promoviendo la mejora continua de la enseñanza de las lenguas en entornos plurilingües.

El tercer capítulo de esta tesis presenta el diagnóstico realizado, en él se proporciona una visión detallada de los sujetos de investigación y su contexto, se describe el problema que se abordará, utilizando categorías analíticas clave: saberes, saber hacer y saber ser. Además, se enfoca en la construcción del problema de investigación relacionado con el despertar a las lenguas, el desarrollo de la conciencia lingüística y la competencia plurilingüe. Se busca comprender en qué medida los sujetos están conscientes de la diversidad lingüística, cómo perciben y valoran las diferentes lenguas presentes en su entorno y qué barreras o desafíos enfrentan en su desarrollo plurilingüe con la finalidad de sentar las bases para el análisis y la propuesta de secuencias didácticas.

Por último, en el cuarto capítulo se muestran dos secuencias didácticas que se elaboraron al considerar los dominios de actividades propuestos por Hawkins (1985), así como con una extensión de actividades del plurilingüismo propuestos por EOLE (2024). A partir de dichos planteamientos teóricos se desarrollan entonces dos secuencias didácticas que se componen del material didáctico para el alumnado, a saber: 1) ejercicios y 2) rúbrica de autoevaluación, así como la guía de la secuencia didáctica para el profesorado. Como se expondrá en el capítulo, se presentan dos secuencias didácticas con el fin de dar cuenta de que es posible crear situaciones de aprendizajes basadas en contenidos que se vinculan con los aprendizajes curriculares. E igualmente, las secuencias dan paso para incorporar y mezclar contenidos de otras áreas como geografía, biología, formación cívica, matemáticas. El desarrollo de las secuencias se enmarca por un claro trabajo creativo por parte de quien planea, esboza, desarrolla, diseña, aplica y ajusta los materiales en medida de las necesidades del alumnado.

[Obj.]

Capítulo 1. Antecedentes

En el presente capítulo se exponen los antecedentes sobre el objeto del proyecto de investigación-intervención. En primer lugar, se presenta el marco normativo retomando documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Derechos Lingüísticos y la Ley General de Educación con la finalidad de revisar cómo se enfoca el plurilingüismo desde las disposiciones de ley. En segundo lugar, se muestra la problemática de la enseñanza de lenguas en México y la forma en que, a pesar de las disposiciones normativas, el plurilingüismo no es reconocido generando estigmatización hacia los hablantes de lenguas originarias y con ello, amenazando la riqueza lingüística del

país. Finalmente, en la tercera sección de este capítulo, se recuperan los trabajos realizados con la finalidad de sensibilizar al alumnado hacia el plurilingüismo a través del enfoque del *éveil aux langues* o Despertar a las lenguas con la finalidad de mostrar cómo se han desarrollado una serie de trabajos en Europa sobre sensibilización a las lenguas, mientras que en nuestro país son apenas incipientes por lo que este trabajo pretende aportar a su crecimiento.

1.1. Marco normativo

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en el artículo 3° fracción II inciso b se estipula que toda persona tiene derecho a recibir educación y que dicha educación:

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (DOF, 2021, p. 5).

Para esto, el Estado determinará los contenidos y Planes de estudio “que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales.” (DOF, 2021, p. 5). Entre los contenidos explicitados en la misma CPEUM, la enseñanza de lenguas tiene un lugar importante ya que se especifica la lecto-escritura, la literacidad, las lenguas indígenas y las lenguas extranjeras. Con lo cual se advierte la voluntad del fomento del plurilingüismo.

Igualmente, en la CPEUM, en el artículo 2°, se reconoce a la nación como un territorio pluricultural; se señala y se reconoce que los pueblos indígenas “son aquellos que descienden

de las poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (DOF, 2021, p. 2). Desde esta óptica, el Estado mexicano reconoce a las personas indígenas como sujetos de derecho, entre los cuales el de asegurar el respeto de sus instituciones, así como de la lengua y la cultura propias, además, en la fracción II inciso B, se estipula que “En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural” (DOF, 2021, p. 7) y en el inciso B, fracción VIII, se especifica que incluso en la migración, tanto nacional, como internacional se garantizarán programas especiales para la difusión de sus culturas. En concordancia con lo anterior, en el artículo 3º de la CPEUM, de manera adicional, se acota que la interculturalidad deberá “promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (DOF, 2021, p. 3)

De acuerdo con los planteamientos jurídicos de la Ley General de Derechos Lingüísticos (CDHCU, 2022) de los Pueblos Indígenas, las lenguas indígenas son parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional; representan una de las mayores expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana. En ese sentido, a través de las autoridades educativas federales, se tiene el comprometido institucional de asegurar que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural. Asimismo, el artículo 11 de la LGDL asegura el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. De manera particular la LGDL hace mención del fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en el nivel medio superior y superior, para dar continuidad a la Educación Intercultural Bilingüe

instituida ya en la educación básica a través de la Dirección General de la Educación Indígena.

De manera paralela, el artículo 13 en su fracción IV señala la inclusión en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional (DOF, 2003). Si bien se plantea la enseñanza de las lenguas indígenas como lenguas de alfabetización de los grupos étnicos, también destaca la relevancia de incorporar las lenguas indígenas de manera transversal destacando el legado que han aportado en diversas áreas de la cultura mexicana. No obstante, socialmente persiste la idea de que las lenguas indígenas han desaparecido pues únicamente eran habladas por los pueblos precolombinos, por lo que los únicos rasgos de herencia cultural más visibles hacia la cultura nacional sean los gastronómicos, artesanales o arqueológicos.

En conformidad con estas disposiciones, la Ley General de Educación, en el artículo 15, fracción VII, precisa que la educación que imparta el Estado tendrá como fin “Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país” (DOF, 2019, p. 8). De manera explícita, el artículo 13, de esta misma Ley, hace un claro señalamiento sobre el fomento de una educación basada en aspectos como la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades. En el mismo sentido, en el artículo se estipula que la educación tiene como finalidad promover la comprensión, el aprecio el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación y específica, en el Capítulo I, artículo 36, que “La educación, en sus distintos tipos, niveles,

modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población.” (DOF, 2019, p. 16), reconociendo, en la misma Ley, los derechos ya no sólo de los pueblos indígenas en movimiento sino también de los repatriados de los Estados Unidos (Capítulo III, inciso XI) y de otros grupos migratorios que ingresen al país (inciso X) (DOF, 2021). En suma, se busca el diálogo e intercambio cultural que permita el respeto y reconocimiento de las diferencias. Por su parte, el *Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*, en consonancia con las disposiciones normativas revisadas, comprende el campo formativo de lenguaje y comunicación en el que se especifica que este contendrá las materias de 1) español: lengua materna y segunda lengua; 2) lengua indígena: lengua materna y segunda lengua e 3) inglés, lengua extranjera (SEP, 2022). Con esto, la educación nacional reconoce el plurilingüismo existente en el país y el papel que la educación debe jugar en él.

Como conclusión de esta sección se destaca que la normativa educativa en nuestro país reconoce a los pueblos indígenas y las lenguas habladas por estos y sugiere el fomento del plurilingüismo no sólo son estas lenguas sino también con la enseñanza de una lengua extranjera. Podemos decir que en el plano del discurso político se observa un reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, así como una clara necesidad de reconocer, revalorizar y proteger la identidad de las diferentes comunidades que componen el país, añadiendo también una lengua extranjera. Sin embargo, frente a ese posicionamiento, contrastan los datos educativos que revisamos en el siguiente apartado.

1.2. La problemática social

La enseñanza y aprendizaje de lenguas es uno de los pilares para promover el plurilingüismo en un país y, como vimos es destacado en la normativa educativa. Sin embargo, en México, los resultados en lenguas presentan una serie de problemáticas que pueden explicarse, en parte, por la heterogeneidad de los perfiles lingüísticos que necesitan ser atendidos para lograr los propósitos de la política educativa y, en parte, por las estrategias de enseñanza con las que se ha tratado de fomentar.

En primer lugar, podemos hablar de los resultados en el campo de lenguaje y comunicación que arrojan los diferentes exámenes que evalúan los resultados. Según el extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2019), 49.5% del alumnado de 6° de primarias generales logran un nivel insuficiente en “Lenguaje y Comunicación” y 62.8% en “Matemáticas”, la proporción es mucho más alta para el alumnado indígenas con 80.0% y 83.3%, respectivamente, lo que es entendible si pensamos que estos últimos son evaluados en español, lo cual representa su segunda lengua. Estos resultados, además, se presentan en un contexto en donde hablar una lengua indígena es visto como una práctica que debe ser eliminada. Como lo reporta el INEE (2019), 5.1% (356 150) de los estudiantes de primaria que cursaban cuarto, quinto y sexto grados, en 2014, mencionó que en su escuela se le ha regañado o castigado por hablar alguna lengua indígena. En general, es visible que la población indígena sufre desigualdades en el campo educativo y laboral. Asimismo, de acuerdo con Solís, Güémez y Lorenzo (2019), este grupo de población es sujeto de discriminación y racismo por tres criterios étnico-raciales: pertenencias lingüísticas, adscripción o autorreconocimiento e identificación física a partir del tono de piel. Este

fenómeno da cuenta de la persistente discriminación hacia personas hablantes de lenguas indígenas quienes erróneamente son percibidos como hablantes de “dialectos.

De esta forma, hablar una lengua indígena se convierte en un rasgo estigmatizado que no permite recuperar la riqueza de conocimientos que expresan y que dan lugar a un proceso rápido de riesgo de desaparición de las diferentes lenguas, como lo muestran los datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008).

Tabla 1. Grados de riesgo y criterios según el INALI (2008)

Grado	Riesgo de desaparecer	Condiciones	Número de variantes lingüísticas
1	Muy alto riesgo	Localidad con menos del 30% de Hablantes de Lengua Indígena (HLI) Con menos de 100 hablantes en localidades aún con el 30% de HLI	64
2	Alto riesgo	Localidad con más del 30% de HLI Con menos de 1000 HLI La proporción de niños HLI sea menor al 25%	43
3	Mediano riesgo	Localidad con más del 30% de HLI Con 1000 hablantes de HLI La proporción de niños HLI sea mayor del 25%	72
4	No inmediato	Varias Localidades con más del 30% de HLI Con más de 1000 HLI La proporción de niños HLI sea mayor del 25 %	185

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con datos del INALI (2008, p.19).

De acuerdo a esta tabla, dentro de las 68 lenguas originarias habladas en nuestro país, existen 64 variantes dialectales en muy alto riesgo de desaparición, 43 en alto riesgo, 72 en mediano riesgo y 185 en riesgo no inmediato, que al sumar todas dan el total de las 364 variantes dialectales existentes en México.

Otro sector vulnerable es el alumnado repatriado. Vargas (2018) identifica barreras educativas de tipo estructural, cultural y social a las cuales se enfrenta el alumnado retornado de EE. UU a México. En particular, las barreras educativas de corte cultural que son aquellas en las que sobresale la dificultad de dominio del español en el alumnado transnacional. En el

mismo sentido, se observa el escaso bilingüismo del personal educativo que favorezcan un acompañamiento y apoyo educativo del alumnado.

En lo que respecta a la barrera cultural, una vez que el alumnado proveniente de EE. UU. logra superar los obstáculos administrativos para ingresar a la escuela, se enfrenta con otros desafíos como aprender español académico, convivir con sus compañeros en un ambiente escolar y en una lengua distinta; aprender valores educativos; nivelarse en materias desconocidas como historia de México, entre otros (Vargas, 2018). Específicamente, se observa un problema lingüístico compuesto por dos elementos: 1) el alumnado al ser hablante de español como lengua de herencia posee habilidades desiguales y 2) el profesorado mexicano escasamente ha seguido una formación o capacitación en pedagogía intercultural y, en muchos casos, no dominan el inglés. El alumnado retornado de EE. UU. se caracteriza propiamente por haber aprendido la lengua y la cultura en el hogar y por tener un dominio mayoritario de la producción y comprensión oral —speaking y listening, respectivamente—, pues como sostiene Beaudrie et al., (2015), las habilidades de comprensión lectora (reading) y de producción escrita (writing) frecuentemente no se desarrollan con respecto a las habilidades orales. Derivado de lo anterior, el alumnado tendría problema de incorporación escolar pues de manera individual poseen un desequilibrado dominio de sus habilidades lingüísticas. Como se ha señalado previamente, este panorama se encuentra enmarcado a nivel nacional por un claustro docente que tiene escasa habilitación de enseñanza en contextos interculturales, así como bajo o escaso dominio de inglés.

Resalta el hecho de que, igualmente, se tiene muy poca información documental sobre la incorporación al sistema educativo nacional de estudiantes mayoritariamente haitianos que,

en su paso por México para llegar a EE. UU., no logran cruzar la frontera por lo que mientras que se resuelve su situación migratoria reciben escolarización en instituciones en donde no se cuenta con perfiles docentes que les acompañen y guíen.

Por su parte, el estado del aprendizaje de inglés en educación básica no es alentador. En una investigación realizada por Székely *et al.*, (2015), se identificó que, de un total de 4 727 estudiantes de primer año de la escuela preparatoria, que habían pasado por lo menos 360 horas en clase de inglés en la secundaria, 4 de cada 5 demostraron un desconocimiento total del inglés; 1 de cada 10 alcanzó nivel que se esperaría para el alumnado de 4° de Primaria correspondiente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Mientras que 1 de cada 20 tenía el nivel A2 del MCER correspondiente a 1° de Secundaria. Es posible rastrear la incorporación de la lengua inglesa en el currículo nacional en diferentes momentos, por ejemplo, en 2011 se creó el Plan de Estudios 2011, en donde se establecía, en el Acuerdo 592, el aprendizaje del inglés como una segunda lengua (Calderón, 2015) . Lo anterior representó un punto de partida fundamental pues además se incluía el inglés como el perfil del egresado e igualmente, se reconocía la interculturalidad como patrimonio personal del alumnado (Calderón, 2015).

Si bien la SEP ha consolidado esfuerzos por sistematizar la enseñanza del inglés en la educación básica mediante la creación del Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB) y, posteriormente, del Programa Nacional de Inglés (PRONI), el profesorado posee una identidad ambigua caracterizada por, al menos tres elementos: 1) formación, 2) didáctica, 3) monolingüismo. El primero de ellos alude a la formación recibida. Como lo señala Mexicanos Primero (2015), el profesorado que imparte clases de inglés en educación básica egresa de escuelas normales, ostentando el título de “licenciado en educación secundaria con

especialidad en enseñanza” o bien, egresa de universidades con títulos en “letras inglesas”, “lenguas” o “lingüística”. Frente a este grupo, se encuentra el profesorado que es licenciado en otras áreas de la ciencia, pero cuenta con un dominio personal de la lengua. Asimismo, se otorgan nombramientos a profesores frente a grupo porque “hablan inglés”. El planteamiento anterior es concordante con la investigación realizada por Ramírez-Romero (2013) quien identifica: 1) profesores de inglés con formación inicial correspondiente a un área del conocimiento distinta a la enseñanza de la lengua inglesa; 2) profesores que tienen conocimiento del inglés como producto de haber residido en EE.UU. Entre sus hallazgos el mismo autor identifica que el profesorado posee alguna certificación que avala su conocimiento de la lengua, pero reconoce una carencia pedagógica, así como didáctica. Este aspecto se verá acentuado ante el hecho de que el profesorado tiene al “libro de inglés” como el principal insumo para planear las actividades, los proyectos, los exámenes e incluso establecer la dinámica de la clase (Mexicanos Primero, 2015). Este marco de acción es comprensible si se parte de que dicho profesorado no recibió una preparación profesional que les habilitara para seleccionar una metodología de enseñanza de lenguas, establecer objetivos, planear secuencias didácticas, ofrecer tratamiento específicos a los errores del alumnado, entre otros.

Como se acaba de mostrar, la didáctica de la lengua es el segundo factor que incide en el nivel de pertinencia de contenidos lingüísticos en el aula. En 1968, Chomsky propuso el concepto de competencia lingüística para referir al conjunto de reglas que constituyen el sistema lingüístico de los hablantes de una lengua (Izquierdo et al., 2014). Se auguraría que un gran segmento del profesorado considera que hablar una lengua es sinónimo de poseer un gran repertorio de estructuras lingüísticas. Frente a ese posicionamiento, se encuentra que

desde 1972 Hymes presentó su concepto de competencia comunicativa con el cual hacía énfasis en la producción y empleo de la lengua, más allá del conocimiento lingüístico. Años más tarde, en 1980, vendrían Canale y Swain a aportar al concepto de competencia comunicativa al indicar que son aquellos sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (Canale, 2023). Aplicar estos conocimientos teóricos en la planeación didáctica de una clase de lengua es uno de los retos enfrentan a los que se enfrenta el profesorado para atender a sus grupos. Todavía más complejo resulta cuando el profesorado tiene un aula multilingüe, en ese sentido ¿cuál sería el desarrollo esperado de una clase que logre integrar, por una parte, la lengua mayoritaria del grupo, así como la diversidad de lenguas originarias, así como otras variedades lingüísticas?

En el país, cada una de las entidades federativas implementa actividades de revitalización lingüística de lenguas indígenas, además de que existen algunos programas para la atención educativa de la población migrante como el Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM) que atiende a la población jornalera migrante o el Programa de Básica sin Fronteras para la atención de los repatriados. Igualmente, el inglés ha sido impulsado con el Programa Nacional de Inglés (PRONI). Sin embargo, cuando lo hacen, los programas se enfocan en una sola lengua, sobre todo en lenguas extranjeras. Asimismo, destaca el hecho de que a pesar de que la composición actual de las aulas de educación básica es un mosaico plurilingüe, el profesorado continúa concibiendo el aula como un espacio monolingüe, dejando al margen al alumnado hablante de lenguas originarias, hablantes con variaciones lingüísticas regionales, así como hablantes del español como lengua de herencia repatriados.

De lo anterior, se observa la necesidad de atender el plurilingüismo en México, de tomar en cuenta las lenguas originarias, extranjeras y las de la migración y, por ende, la importancia de generar políticas educativas más robustas en las que el alumnado logre desarrollar competencias plurilingües o, en su caso, estar sensibilizados hacia la diversidad de las lenguas.

Actualmente, desde la didáctica de las lenguas se llevan a cabo acciones educativas que permiten sensibilizar al alumnado e igualmente al profesorado sobre aquellos elementos lingüísticos y culturales que pueden ofrecer las diversas lenguas para desarrollar aptitudes metalingüísticas que faciliten ese aprendizaje. En la sección siguiente se presentan algunos de estos proyectos.

1.3. Estado del arte de la investigación-intervención en el enfoque del despertar a las lenguas

Existen varios trabajos que abordan didácticas de sensibilización al plurilingüismo en otros países, con el objetivo de enfrentar contextos de multilingüismo. Una de ellas es el *éveil aux langues*, que cuenta con los trabajos seminales de Dabène (1992) y Perregaux (1995). De manera similar, para el caso europeo destacan los proyectos de investigación EOLE (*Éveil au langage et ouverture aux langues à l'école*) y EVLANG (*Éveil aux langues à l'école primaire*). El primero tiene como finalidad desarrollar en el alumnado actitudes de apertura frente a la diversidad lingüística y cultural, tanto al interior como al exterior de la clase. El proyecto fue desarrollado en escuelas francófonas suizas derivado de diversas experiencias llevadas a cabo en los cantones de Ginebra y Neuchâtel, en las que el multilingüismo es oficialmente reconocido, de ahí la relevancia de tomar en consideración el contexto

plurilingüe existente en la escuela en dichos cantones. Para estos proyectos, las actividades de sensibilización favorecen la construcción de capacidades de observación y análisis útiles para facilitar aprendizajes lingüísticos (IRDP, 2023).

En cuanto a EVLANG, este proyecto fue creado en el marco del proyecto SOCRATES de la Comunidad Europea. El proyecto se distingue por retomar aspectos del lenguaje y de la lengua formulando actividades de aprendizaje sobre una pluralidad de lenguas o variantes dialectales enseñadas en la institución (lenguas del alumnado, lenguas presentes en el territorio, o bien, otras lenguas del mundo) (Dabène, 1992). Nogueroles y Vilà (2001) destacan que es un proyecto que surge del interés en Europa por educar en las lenguas en contextos de alta migración en los que las aulas se convierten en multiculturales y en el cual:

Se trata de alguna manera de superar los planteamientos de "enseñar la multiculturalidad" y el folklorismo que con frecuencia acompaña este tema, para pasar a "enseñar en y para la diversidad lingüística y cultural". Dado que en nuestra sociedad se produce la introducción de las visiones de otros pueblos, se tiene que ofrecer a nuestro alumnado aquellas competencias que le harán ser críticamente constructivo ante esa diversidad (Nogueroles y Vilà, 2001, p.4).

Nogueroles y Vilà (2001) dan cuenta de las diferentes denominaciones que ha recibido el *language awareness* como conciencia lingüística, despertar a las lenguas, sensibilización a las lenguas o bien, abrirse a las lenguas y las culturas. Destaca la última definición planteada por los autores debido a que al incorporar las lenguas y las culturas se abre la ventana conceptual de las lenguas pues, como se ha discutido con anterioridad, el *language awareness* o el *éveil aux langues* también refiere a la comprensión lingüística a través de elementos socioculturales. Derivado de lo anterior, Nogueroles y Vilà (2001) hacen una propuesta de 12

dominios como referentes para la elaboración de los materiales consiguientes elementos de la competencia plurilingüe (p.8), a saber:

- i. Las relaciones entre lenguas y culturas.
- ii. Las relaciones entre las lenguas: historia y evolución de las lenguas, los préstamos lingüísticos.
- iii. No se escribe como se habla ni se habla como se escribe.
- iv. Los sistemas verbales y no verbales.
- v. Los sistemas de escritura y las grafías.
- vi. Las regularidades en la lengua: morfosintaxis, léxico, texto, entre otras.
- vii. La variación lingüística.
- viii. Los sistemas fonológicos.
- ix. Las lenguas en el espacio: el niño y las lenguas, su entorno, Europa y el mundo.
- x. El bilingüismo y la diglosia.
- xi. El estatuto de las lenguas.
- xii. La apropiación de las lenguas: adquisición y aprendizaje.
- xiii.

El enfoque didáctico adoptado por Noguerol y Vilà (2001) es de corte socioconstructivista, con 4 bases: 1) situación inicial o de entronque, 2) situación problemática y de experimentación, 3) procedimientos lingüísticos y 4) fase de síntesis y evaluación global de la unidad. Sin embargo, existen propuestas que se han desarrollado en países hispanófonos sobre el tema.

Por último, analizamos otro proyecto, también realizado en España del que da cuenta Zuheros (2008). Se trata de la unidad didáctica “La semana de las lenguas”. Durante el desarrollo de las sesiones, el alumnado lleva a cabo tareas de análisis y descubrimiento sobre las lenguas que les permitirá realizar hipótesis sobre la organización y funcionamiento del sistema lingüístico. Entre las primeras actividades que contempla Zuheros (2008) se encuentran cuestionarios basados en lecturas que tienen como eje principal la diversidad lingüística en el mundo, pasando por actividades de clasificación, interacción o desarrollo, por ejemplo, mapas mentales.

Si bien es cierto que para llevar a cabo la comparación de las lenguas es práctico tener elementos gráficos, la unidad de aprendizaje “La semana de las lenguas” de Zuheros (2008)

contempla actividades de interacción y comprensión oral, así como producción escrita. Como destaca la autora, se consideraron actividades que tuvieran como prioridad hacer reflexionar al alumnado sobre la propia lengua, factor fundamental para comprender el funcionamiento de otras lenguas, ya sea a través de las semejanzas o del contraste.

La única intervención desarrollada en México con este enfoque fue llevada a cabo por Didier (2018) quien coordinó un trabajo de intervención educativa en una escuela primaria de la ciudad de Guadalajara, México en el estado de Jalisco. La intervención realizada fue en el marco de preparación para que estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Universidad de Guadalajara comenzaran con la enseñanza del francés lengua extranjera con el alumnado de la escuela primaria. Sin embargo, previo a la enseñanza propiamente dicha del francés se ofreció al alumnado de educación básica sesiones de sensibilización a las lenguas las cuales consistían en comparar las lenguas, interrogarse sobre lo que sabían con respecto a la diversidad de lenguas, sobre sus componentes, así como con respecto a la cultura de los países o las regiones en donde se hablaban las lenguas estudiadas. El taller se realizó a lo largo de dos meses en el que se diseñaron actividades. De entre los hallazgos se identificó que el alumnado, después de las actividades, tenía una mayor motivación por aprender el francés e igualmente, tenía más seguridad al reconocer los elementos lingüísticos del español. En otro artículo de la misma autora (Didier, 2019) sobre el mismo proyecto, al hacer la evaluación sobre el diseño de materiales, se identificó como una de las mayores problemáticas la dificultad para encontrar documentos sobre diferentes lenguas para las actividades.

Para cerrar esta revisión podemos decir que en los proyectos presentados se observan elementos de coincidencia, entre ellos:

- i. Se busca que el alumnado realice comparaciones de semejanza o diferencia entre las lenguas para observar rasgos morfológicos, sintácticos, fonéticos, gráficos o comunicativos.
- ii. Se pretende que el alumnado adquiera un conocimiento más amplio de la realidad lingüística al incorporar elementos geográficos, históricos o socioculturales.
- iii. Se tiene el interés de que el alumnado comprenda la relación entre: sistemas verbales y no verbales; sistema de escritura y grafías; variaciones lingüísticas, entre otras.

Frente a dichas semejanzas, con respecto a este trabajo que tiene como eje el enfoque del despertar a las lenguas, se observan puntos de diferencias:

- i. Se centra en la comparación entre el español y lenguas como el árabe, el francés, el hebreo, el inglés, el italiano o el ruso e igualmente se incorporan lenguas originarias mexicanas.
- ii. Se hace un especial énfasis en integrar aspectos socioculturales de los hablantes de lenguas originarias mexicanas como: cosmovisiones, alimentación, tradiciones, leyendas.

En el mismo sentido, de las actividades expuestas en la sección, se rescata el hecho de que en el marco del enfoque del despertar a las lenguas se puedan presentar actividades como realización de mapas mentales, así como lecturas.

Sin embargo, como ya lo precisamos, de la revisión de la literatura de investigaciones o intervenciones llevadas a cabo en México sobre sensibilización hacia la diversidad lingüística, muestra que estos son incipientes. Destaca el trabajo realizado por Didier (2018) con alumnado de primaria llevada a cabo por estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés de la Universidad de Guadalajara. En su investigación-intervención, la autora destaca la utilización del *éveil aux langues* como una vía de acercar al alumnado a la diversidad lingüística previo al inicio del curso de francés lengua extranjera. Didier (2018) considera que las actividades del *éveil aux langues* fueron positivas en el sentido que permitieron desarrollar en el alumnado representaciones, actitudes y aptitudes, motivándoles a aprender una lengua extranjera y a interesarse a otras culturas. No obstante, la percepción

por parte de docentes y directivos fue diversa. La investigadora señala que incluso ciertos docentes o directivos se mostraron reticentes a la aplicación de las actividades del *éveil aux langues* por considerar que retardaría el inicio del “verdadero” aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, la experiencia europea y canadiense señala que es un camino largo para que se entienda esta estrategia como una forma de apoyar a las aulas multilingües cuando el profesorado no domina las lenguas de todo el alumnado, ya que permite desarrollar la conciencia lingüística, requisito, tanto para un posterior aprendizaje de las lenguas, como para combatir situaciones de discriminación en el aula.

En los siguientes apartados se desarrollan los marcos teóricos y conceptuales bajo los cuales se ha ido constituyendo el campo del plurilingüismo y los nuevos enfoques para estudiarlo.

A manera de cierre de este capítulo, podemos decir que la enseñanza de segundas lenguas, lenguas adicionales o extranjeras se encuentra considerada en la normatividad educativa. Sin embargo, el alumnado de educación básica escasamente alcanza los niveles esperados de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (inglés). Asimismo, el alumnado hablante de lenguas originarias frecuentemente recibe una escolarización en castellano una vez que alcanza niveles más amplios de autonomía lingüística. Estas acciones se enmarcan en contextos en donde el profesorado no cuenta con el desarrollo de habilidades didácticas interculturales que le permitan enseñar una lengua extranjera o alfabetizar al alumnado hablante de lenguas originarias en su propia lengua.

Esta problemática se ve acentuada por los procesos migratorios que experimentan jóvenes que son retornados a México desde EE. UU. quienes al regresar al país e ingresar a instituciones educativas encuentran problemas de integración educativa pues el *ethos* institucional (desde docentes hasta la organización curricular) no considera sus

características de aprendizaje, los cuales también se suman junto con los estudiantes hablantes de lenguas originarias a un abandono educativo nacional.

Sin embargo, podemos preguntarnos con qué competencias cuentan los y las docentes para reconocer el plurilingüismo y para desarrollar actividades en diversas lenguas dirigidas al alumnado en general, es decir, para atender público con perfiles lingüísticos tan diferenciados como los revisados en este apartado y que van, desde aquellos que sólo manejan el español en una variante, hasta aquellos que presentan un trilingüismo producto de sus recorridos migratorios.

Igualmente, como vimos en este capítulo, no se tiene evidencia de la implementación de prácticas de sensibilización de lenguas indígenas o de lenguas de migración en contextos escolares definidos como monolingües, salvo la ya documentada por Didier (2018).

Es así que, para esta investigación-intervención, el objetivo principal es el de utilizar el *éveil aux langues* para contrastar las lenguas originarias con lenguas extranjeras bajo los mismas finalidades y principios planteados por los trabajos realizado por Didier (2018) y por el IRDP. De manera adicional, se busca desarticular en el alumnado actitudes de discriminación y racismo hacia los hablantes de lenguas indígenas o de lenguas de migración, además de sensibilizar al alumnado para acercarse al aprendizaje de lenguas adicionales. De esa manera, en el presente trabajo se busca acercar al alumnado a lenguas extranjeras e indígenas mexicanas con el fin de que esa aproximación a la pluralidad de lenguas construya un puente entre los saberes y las experiencias generados por la sensibilización al plurilingüismo y el mundo que les rodea. Resulta imprescindible destacar que la competencia plurilingüe varía de acuerdo con las experiencias que haya vivido el individuo. Sobre este planteamiento, se busca sensibilizar al alumnado al integrar aspectos lingüísticos y culturales de lenguas

indígenas y extranjeras. En el mismo sentido, el Instituto Cervantes destaca que desarrollar de manera simultánea el plurilingüismo y la interculturalidad se convierte en un “proceso natural pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales” (Centro Virtual Cervantes, 2022).

Capítulo 2. Fundamentación teórica y marco metodológico

El presente capítulo se integra por tres secciones. La primera se intitula “Fundamentación conceptual” en la cual se hace una revisión teórica de conceptos que integran al bilingüismo y al plurilingüismo, así como los diferentes debates y posturas que han caracterizado y definido a ambas propuestas conceptuales. Asimismo, se revisa profusamente el plurilingüismo, concepto fundamental que artículo este trabajo de investigación. Igualmente, como concepto nodal se encuentra el despertar a las lenguas, enfoque que se basa en los planteamientos de la conciencia lingüística y bajo el cual se desarrollará este proyecto.

La segunda sección “Marco metodológico” se presentan algunos trabajos de investigación sobre la didáctica de las lenguas. En dicha sección se presenta la plataforma de proyectos que han centrado su estudio en la didáctica de las lenguas. En ese sentido, a la luz de dichos trabajos de investigación se mencionan las modalidades de investigación utilizadas en el campo de la didáctica de las lenguas, a saber: ingeniería didáctica, investigación basada en el diseño e investigación acción.

Finalmente, la tercera sección “Metodología de la investigación-intervención” se indica de manera analítica cuáles son los componentes que integrarán la construcción del diagnóstico.

Asimismo, se plantea la estrategia de elaboración de las secuencias didácticas del despertar a las lenguas que se elaborarán para el alumnado.

2.1. Fundamentación conceptual

2.1.1. Del bilingüismo al plurilingüismo

Como afirma Edwards (1994), Einar Haugen —en su estudio sobre noruegos en norteamérica—, sugirió que el “bilingüismo comenzó con la habilidad para producir declaraciones completas y significativas en una segunda lengua” (Edwards, 1994, p. 56). Uriel Weinreich, una figura central en el campo de la sociolingüística definió, en la misma época, al bilingüismo en su obra *Languages in contact. Findings and problems* como el uso alternativo de dos lenguas (1979). Bajo esa misma línea, se inscribe la definición de Siguán y Mackey (1986), para quienes es bilingüe una persona que, además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra con semejante eficacia según la circunstancia.

Dada la complejidad que existe en torno al concepto de bilingüismo, Sánchez-Casas (1999) plantea adecuado determinar los factores que puedan ser importantes al momento de caracterizar lo más completamente posible al individuo bilingüe. En ese sentido, es posible destacar la tipología que realiza Signoret quien identifica cuatro criterios: 1) neurológicos; 2) lingüísticos; 3) edad durante la adquisición; 4) contexto físico-social y 5) factores sicosociales (se puede consultar el cuadro con la tipología completa en el anexo 3).

Asimismo, es posible distinguir entre el bilingüismo social y el bilingüismo individual. Como señala Molina (2003), el primero se produce en sociedades en donde se hablan dos lenguas

o más en distinto grado y forma. Por su parte, el bilingüismo individual se produce únicamente en individuos que ocasionalmente hablan dos idiomas. Para el presente trabajo de investigación, resulta imprescindible centrarse en el bilingüismo individual como una forma de sensibilizar al alumnado sobre la composición plurilingüe del país.

Como lo establece Signoret (2019), especialistas en psicología y psicolingüística considera que el desarrollo del bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario (CCAI) permite un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. En ese sentido, el bilingüismo es coordinado pues el individuo posee “dos sistemas lingüísticos independientes”; es completo pues se dominan dos lenguas; aditivo pues el contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural e igualitario pues la relación entre la primera lengua y la segunda lengua es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una de las lenguas. Los aportes que estos marcos teóricos y conceptuales hicieron en su tiempo tuvieron por resultado, como lo indica Signoret (2019), que diversos autores de la mitad del siglo XX plantearan que el bilingüismo es un factor que genera ventajas para el desarrollo intelectual, cognitivo y psicolingüístico del niño (Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011 en Signoret, 2019). Desde esa perspectiva, gracias al bilingüismos los infantes desarrollan muy pronto una conciencia lingüística.

Sin embargo, para Signoret (2019), en el campo de la psicolingüística, resulta polémica la definición de este concepto pues ciertos autores consideran que “un bilingüe es una persona dos veces monolingüe” (Signoret, 2019, p. 65). Como señala Signoret (2019), existe una tendencia actual en donde se entiende el bilingüismo en términos de un *continuum* en donde diferentes áreas lingüísticas del bilingüe presentan distintas organizaciones y niveles de desarrollo psicolingüístico. No obstante, no siempre se tuvo una construcción positiva del

bilingüismo. En la segunda década del siglo XX se discutía que el bilingüismo causaba confusión mental y handicap en el lenguaje (Cummins, 1983). Años más tarde, Cummins (1983), a través de diversas investigaciones dio cuenta de que el bilingüismo influenciaría positivamente el desarrollo tanto cognitivo como lingüístico.

Es en ese sentido que los enfoques más actuales han cuestionado estas concepciones generadas en esa época. Los trabajos de Cummins (1983) introdujeron nuevas formas de concebir, tanto el comportamiento de las lenguas a nivel cognitivo, como su manejo en la educación a través de las hipótesis del umbral, del desarrollo interdependiente y de la transferencia translingüística. Cummins (1983) plantea mediante el concepto de “competencia subyacente común” que las lenguas no se alojan en lugares separados en la cognición de las personas. Debido a que comparten “un lugar común” existen transferencias entre ellas.

La transferencia de lenguaje es definida por el Instituto Cervantes como el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En ese sentido, en el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, lo cual facilita la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1, así como de otras lenguas en la formulación de hipótesis sobre la LE, se pueden producir procesos de transferencia. Desde esta perspectiva, el aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo lingüístico constituye una estrategia de aprendizaje y comunicación mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE (Centro Virtual Cervantes, 2022).

Recientemente, en el campo del bilingüismo se ha desarrollado el concepto de translenguaje (*translanguaging*) para referirse a los procesos que se dan entre lenguas. Conviene citar a Otheguy, et al. (2015) quienes definen el translenguaje como “el uso personal del idiolecto, es decir, el uso del repertorio lingüístico propio sin considerar lo que social y políticamente es definido por las fronteras de la lengua” [Traducción propia] (297). De la definición presentada por los autores es preciso tener en cuenta al menos dos elementos que dan forma al translenguaje: 1) se trata de un despliegue del repertorio lingüístico propio y 2) no se tiene en cuenta la adhesión vigilante a los límites social y políticamente definidos de los idiomas nombrados. En el contexto en el que se desarrolla este trabajo de investigación, se agregaría a los dos límites referidos el límite escolar en donde con frecuencia se restringe o, en su caso, se margina el uso de repertorios lingüísticos por considerarlos marginales (lenguas originarias) frente a repertorios institucionalizados (español o lenguas extranjeras).

En este punto conviene reflexionar cuál es la importancia del translenguaje en el aula mexicana, cómo construir aulas en donde se aproveche la diversidad lingüística del alumnado. Por su parte, Zimmermann (2019), además de coincidir en las características de translenguaje que ofrecen Otheguy, et al. (2015), destacan que desde la perspectiva del constructivismo neurofisiológico se asume la perspectiva del sistema cognitivo del hablante. Sin embargo, los factores de política lingüística nacional reducen o limitan el uso del repertorio lingüístico personal por lo que, al menos en el contexto escolar, Zimmermann (2019) sugiere una “planificación lingüística desde abajo” ejecutada entre los hablantes de forma democrática para manejar las diversas lenguas en situaciones de contacto.

En ese marco de análisis conviene reflexionar qué nuevos derroteros han abierto este tipo de postulados. Todos estos cuestionamientos a las teorías pioneras del bilingüismo han dado lugar al desarrollo de la competencia plurilingüe que revisamos en el siguiente apartado.

2.1.2. La perspectiva del plurilingüismo

El Instituto Cervantes define plurilingüismo como la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa —capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla—de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas (Centro Virtual Cervantes, 2022). De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001), en el plurilingüismo se enfatiza el hecho de que la lengua que es hablada por el individuo —desde el lenguaje familiar pasando por el de la sociedad en general, hasta las lenguas de otras naciones— no se guardan en compartimientos mentales estrictamente separados. Al contrario, se desarrolla una competencia comunicativa integrada por todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas en donde las lenguas se relacionan entre sí e interactúan; no son independientes. En el contexto educativo, es valiosa la aportación del plurilingüismo en situaciones en donde el alumnado puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para comprender conceptos o léxico de áreas como las ciencias naturales, exactas o sociales. En el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) el concepto de plurilingüismo se diferencia del de multilingüismo en el sentido que este último alude al conocimiento de varias lenguas o a su coexistencia en una sociedad determinada (Consejo de Europa, 2001), mientras que el de plurilingüismo se refiere a al conocimiento y las habilidades desarrolladas por los sujetos.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes, para lograr una competencia plurilingüe es imprescindible desarrollar un repertorio lingüístico en el que se ejerciten todas las capacidades lingüísticas que posee el individuo, así como los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias en sus diferentes lenguas (2022).

Adicionalmente, es preciso mencionar que generalmente se observa un desequilibrio entre las competencias en las diferentes lenguas que posee el hablante plurilingüe. No obstante, en algunas de ellas, tiene un carácter transitorio y que varía con el tiempo cuando se consigue un mejor dominio. Sin embargo, en la concepción del plurilingüismo el perfil de competencias (oral o escrita; productiva o receptiva) puede ser diferente en una lengua u otras y las estrategias que utiliza el hablante para comunicarse pueden variar según la lengua implicada (Centro Virtual Cervantes, 2022).

Los “enfoques plurales de las lenguas y las culturas” son definidos por Candelier (2008) como enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza y aprendizaje que implican más de una variedad lingüística y cultural. Como se muestra en la siguiente tabla, dentro de los enfoques plurales se cuenta con cuatro enfoques.

Tabla 2. Enfoques plurales considerados en los “enfoques plurales de las lenguas y las culturas”.

Enfoque plural	Características
Enfoque intercultural	ha tenido una clara influencia en la didáctica de las lenguas pues, aunque originalmente se refiera a la educación de actitudes, conocimientos y competencias relacionadas con la diversidad cultural (Byram, 1997), sirve para estudiar aspectos relacionados con la diversidad lingüística.
<i>Éveil aux langues</i>	las actividades se realizan con lenguas que la escuela no tiene la intención de enseñar. Integra todo tipo de variedades lingüísticas, de la familia, del entorno y de todo el mundo. Se considera como un tipo de aprendizaje propedéutico de las lenguas que potencia un mejor reconocimiento en el contexto escolar de las diversas

	lenguas del alumnado. Se plantea como un proyecto que promueve los aprendizajes lingüísticos a lo largo de la escolaridad.
Intercomprensión entre las lenguas de la misma familia	se propone un trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia. Se aprovechan las ventajas más tangibles de la lengua relativas a la comprensión.
Didáctica integrada de las lenguas	tiene como finalidad ayudar al alumnado a establecer relaciones entre un número limitado de lenguas. Se apoya en la primera lengua (o en la lengua de la escuela) para facilitar el acceso a una primera lengua extranjera, posteriormente se basa sobre estas dos para facilitar el acceso a una segunda lengua extranjera.

Fuente: elaboración propia con base en Candelier (2008) y Byram (1997).

Los cuatro enfoques comparten el concepto de pluralidad en dos niveles: 1) su enseñanza en paralelo contribuye a que el alumnado reconozca diferencias o similitudes de las lenguas a través del contraste o la diferenciación; 2) se incorporan elementos lingüísticos e igualmente socioculturales.

Los enfoques plurales de las lenguas y las culturas permiten diseñar lecciones, así como actividades o secuencias didácticas teniendo como tema principal o eje articulador la diversidad lingüística y cultural. A través de este enfoque se fomenta la comparación lingüística en niveles fonéticos, gráficos o sintácticos, así como un descentramiento de la primera lengua frente a una variedad lingüística. Asimismo, se crea una conciencia sobre el carácter intercultural de las sociedades contemporáneas. Aunque todavía no se cuente con datos o evidencia consolidada, se advertiría que gracias a los enfoques plurales el alumnado reduciría sus estereotipos, así como actos de discriminación hacia personas hablantes de una lengua determinada con estatus de minoritaria o con menor prestigio frente a lenguas hegemónicas.

2.1.3. El despertar a las lenguas

El *éveil aux langues* (EVL) es, como ya lo habíamos mencionado, un enfoque de enseñanza de lengua desarrollado gracias a los trabajos de investigación de Louise Dabène en 1992 en

Grenoble, Francia y Christiane Perregaux¹ en Ginebra, Suiza en 1995 (De Pietro y Matthey, 2001) siguiendo los trabajos de Hawkins iniciados en los años 80 en Gran Bretaña (Didier, 2018). El objetivo de dichos trabajos era aportar una respuesta a tres problemas constatados en ese momento: 1) las dificultades de integración y el constante fracaso escolar de estudiantes provenientes de familias migrantes; 2) las dificultades de estudiantes anglófonos al aprender lenguas extranjeras y 3) las dificultades al aprender inglés, las cuales eran atribuidas a un nivel muy limitado de capacidades metalingüísticas (De Pietro y Matthey, 2001).

A través de este enfoque, más que el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera *per se*, se busca la preparación del alumnado hacia el aprendizaje. La sensibilización se basa en el análisis contrastivo y comparativo entre la primera lengua y otras lenguas, así como en la descentralización lingüística y cultural. De tal manera, el alumnado intentará resolver problemas mediante la observación, la escucha, la clasificación, el análisis, la comparación, etcétera entre diferentes lenguas y culturas y la suya. Si bien la comparación se da a nivel lingüístico, también se centra a nivel semiótico, por ejemplo, otros diversos sistemas de escritura —alefato, arábigo, cirílico, etíope, hangeul, griego—, pictogramas, entre otros. Su objetivo principal es el de desarrollar actitudes positivas y de tolerancia hacia sus hablantes, así como la disminución de estereotipos. Asimismo, como se busca constatar en el presente

¹ De Pietro y Matthey (2001) destacan el carácter precursor jugado en Suiza por la obra de Roulet (1980) desde una perspectiva de aprendizaje.

trabajo, el EVL también permitiría disminuir el racismo o la discriminación lingüística hacia hablantes de lenguas indígenas.

De acuerdo con Cuq y Gruca (2005 en Didier, 2018), el EVL se trata de acciones propedéuticas hacia el plurilingüismo, hacia la interculturalidad y hacia la reflexión metalingüística. En ese sentido, se trata de desarrollar en el alumnado un conjunto de competencias prelingüísticas cuyo objetivo es el de prepararlos antes de aprender segundas lenguas. La descentralización y el distanciamiento les permite: 1) abrirse a la diferencia con respecto a los otros; 2) tomar distancia frente a su propia lengua y cultura; 3) despertar su consciencia metalingüística; 4) tomar consciencia de la arbitrariedad de las lenguas y de las culturas (Didier, 2018). Las actividades se integran por “problemas” diversos que Hawkins (1985, 1987 en De Pietro y Matthey, 2001) reagrupa en seis campos: 1) la comunicación (descubrir las cualidades específicas de la comunicación humana); 2) la diversidad y la evolución de las lenguas; 3) funcionamiento de las lenguas (reglas, funciones); 4) sus usos (variaciones sociales, geográficas); 5) el lenguaje oral y el lenguaje escrito (así como los diferentes sistemas de escritura) y 6) el aprendizaje de lenguas. La desagregación de los temas anteriormente señalados se presenta en su totalidad en el anexo 2. Los temas conforman el programa para alcanzar los objetivos del EVL, el cual se compone por doce dominios. En la siguiente sección destaca su relevancia.

Como argumenta Candelier (2011), el EVL tiene como finalidad contribuir a la construcción de sociedades solidarias lingüística y culturalmente plurales. Para alcanzar ese ideal es necesario desarrollar dos competencias principales. Por un lado, la competencia para aprender lenguas. Por otro lado, la competencia para vivir en una sociedad múltiple y multicultural. De esa manera, Didier (2018) apunta que el EVL pretende desarrollar actitudes

(saber-ser), aptitudes (saber-hacer) o saberes relativos a las lenguas tales como la apertura a la diversidad lingüística y cultural, e igualmente la motivación para aprender lenguas. En lo que respecta a las aptitudes de orden metalingüístico o metacognitivo se encuentran la observación y el razonamiento. Sobre las aptitudes de tipo cognitivo, estas permiten el acceso al dominio de lenguas. Para alcanzar los objetivos previamente mencionados, Candelier (2011 en Didier, 2018) y Kervan y Candelier (2003 en Didier, 2018) han construido un programa organizado en doce dominios, entre los que se encuentran, por ejemplo, la relación entre lenguas y culturas; el sistema de escritura, sonido y grafía o el bilingüismo y la diglosia. Para conocer los doce dominios consultar anexo 2.

Así, en el caso del presente proyecto de investigación si bien no se pretende que el alumnado sea bilingüe en los términos establecidos por Siguán y Mackey (1986) pues el *éveil aux langues* sí es deseable que lo sea en término de la definición planteada por Weinreich (1979) e igualmente, gracias al acercamiento a la diversidad lingüística, contribuya a la construcción de un estatus positivo de las lenguas originarias.

La relación de la transferencia de lenguaje con respecto al presente trabajo de investigación es relevante en el sentido que permite justificar el marco a través del cual el alumnado al aprender elementos lingüísticos —o incluso culturales— de una L2 intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. De esta manera, a través de la sensibilización a la pluralidad de lenguas a través del *éveil aux langues* y del conocimiento metalingüístico de su propia lengua, el alumnado tendrá una mayor posibilidad de hacer transferencia entre las lenguas. Este aspecto permitirá que el alumnado construya estrategias de aprendizaje y comunicación entre su L1 y su o sus L2.

2.2. Marco metodológico

En las ciencias es necesario definir el procedimiento o el camino que se sigue para llegar a recolectar la información, procesarla, exponerla, derivar conjeturas y presentar hallazgos. Bajo esa premisa, el presente apartado tiene como finalidad dar cuenta de las decisiones, así como de los procesos y de los elementos que posibilitaron la realización del presente proyecto de investigación-intervención.

Este apartado se integra por tres secciones a través de las cuales se expone, en primera instancia, el lugar de la investigación en el campo de la didáctica de la lengua, en tanto que dirigida a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En esta sección titulada “La investigación en didáctica” se plantea el objeto y el objetivo de de realizar estudios sobre didáctica de lenguas pues la lengua al ser un vehículo que permite desarrollar otros conocimientos, habilidades y actitudes posibilita un aprendizaje de otras áreas del conocimiento e igualmente, ofrece al alumnado poder desarrollar diversos grados de autoaprendizaje. El segundo apartado, “Las modalidades de investigación”, analiza tres modalidades de investigación -intervención que contemplan la intervención como un momento privilegiado, a saber: la ingeniería didáctica (ID), la investigación basada en el diseño (IBD) y la investigación-acción (IA). Tener un panorama de estas tres modalidades posibilita construir una metodología propia que articule el presente trabajo de investigación-intervención. Finalmente, en la tercera sección intitulada “Metodología de la investigación-intervención”, a partir de las modalidades de investigación revisadas, se expone la metodología seguida para el desarrollo de este proyecto de investigación-intervención cuyo objetivo es el fomento de la competencia plurilingüe en el alumnado del nivel medio superior.

2.2.1. La investigación en didáctica de lenguas

De acuerdo con Chevallard (1989, citado en Camps, 2000), el campo de la didáctica se sitúa en la constante interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas. Para este autor, en este campo, el “núcleo duro” se ubica en el sistema didáctico el cual está compuesto por los participantes en la situación de enseñanza y aprendizaje; 1) el docente, 2) el alumnado y 3) la materia que se aprende y que se enseña. De acuerdo con Camps (2000), el conocimiento científico o el lenguaje teórico se encuentra mediado por la intervención del profesor quien reconoce e identifica las necesidades sociales y culturales del alumnado y de su capacidad de aprendizaje. Desde esta perspectiva, es posible aproximar una reflexión sobre para qué se investiga y qué se investiga en la didáctica de lengua.

Como se desarrolla en el párrafo anterior, el profesorado es la persona mediadora entre el conocimiento científico, entre las capacidades de aprendizaje del alumnado, de las condiciones y necesidades sociales, así como culturales del grupo de estudiantes. Ese gran margen posibilita el estudio de problemáticas particulares en relación al aprendizaje de temas de carácter gramatical, fonética, así como discursivo o comunicativo. Dicho de otro modo, debido a las amplias interacciones que ocurren en el espacio escolar entre docentes y estudiantes, así como con el proceso o los procesos de aprendizaje del alumnado o aquellos que se dan entre ellos, es posible enfocar la mirada de estudio sobre diversas problemáticas sobre la lengua. Sin embargo, no solamente se pueden estudiar temas específicos de un área en particular. Al respecto, Camps (2004) indica que los contenidos de una materia entran en relación con otros conocimientos y saberes, así como con prácticas sociales, por lo que una materia no únicamente puede ser estudiada en términos del área de la ciencia a la que se

circunscriba; también puede ser analizada con respecto a situaciones o dinámicas sociales. En este sentido, la lengua puede ser enseñada con respecto a los usos sociales. Sobre este punto, Camps (2000) agrega que la enseñanza de la lengua no se puede abordar sin “contemplar la complejidad de interacciones entre saberes científicos, prácticas sociales, conceptos [...] y funciones de la escuela” (p. 9). En el mismo sentido del argumento de Camps (2000), Dolz et al. (2009) indican que la transposición didáctica en la didáctica de las lenguas no solo refiere a los saberes de la lengua, sino también a las prácticas lingüísticas de referencia.

En concordancia con lo anterior, como lo señala Camps (2000), el objeto de la investigación didáctica no son los “hechos en bruto”, sino los interpretados por quienes participan en la actividad. Es decir que el objeto de la didáctica de la lengua será la transformación de los procesos de enseñanza de la lengua que inciden en la escuela. Camps (2000) considera que la investigación en el campo de la didáctica debe conducir a “elaborar conocimientos teóricos que den razón y permitan comprender e interpretar la actividad de enseñar y aprender lengua” (p. 17). De esa manera, se obtendrán teorizaciones que den cuenta sobre cómo la actividad discursiva se interrelaciona con otros tipos de actividades. En tanto que ámbito científico, el conocimiento en la didáctica de la lengua se crea en el entrecruce de la lingüística, la psicología y las ciencias sociales (Camps, 2000).

2.2.2. Las modalidades de investigación en didáctica de lenguas

Aunque Camps (2000) precisa que la didáctica de lenguas puede hacer un llamado a las metodologías que se conocen para la investigación, dependiendo del objetivo que se propone, en este apartado hacemos una revisión de algunas de ellas que nos parecen interesantes para el objetivo que nos proponemos.

Estas son, la investigación-acción (IA), la investigación basada en el diseño (IBD) y la ingeniería didáctica (ID), todas ellas se presentan como metodologías educativas de investigación-intervención. Tras la revisión de éstas y al compararlas, las reflexiones que permiten generar cada una de las metodologías, así como las etapas que las conforman y las áreas educativas en las que intentan aportar, considero que las tres metodologías tienen más elementos en común que diferencias. Las tres metodologías tienen como finalidad comprender y mejorar las situaciones en donde tiene lugar una problemática educativa. Considero que hay una interrelación entre las diferentes metodologías, así, por ejemplo, de acuerdo con Godino et al. (2003) la ingeniería didáctica además de proponerse como una metodología de investigación se pretende como una transposición didáctica en la enseñanza. De entrada, las características que se pueden distinguir entre las cuatro metodologías se encuentran:

1. Mejorar o transformar la práctica social a la vez que se procura realizar una mejora de dicha práctica.
2. Articular de forma permanente la investigación con los procesos educativos que ocurren al interior del aula.
3. Acercarse a la realidad con la vinculación entre las acciones que ocurren en el aula y el conocimiento teórico.
4. Producir explicaciones descripciones explicativas en lugar de descriptivas
5. Identificar y describir patrones del pensamiento del alumnado estudiante y relacionarlos con los medios utilizados para apoyar y organizar el desarrollo educativo

Es importante destacar que en las tres metodologías los experimentos que son planteados por el investigador se diseñan para desarrollar teorías y generar conocimientos nuevos que permitan mejorar recurrentemente los procesos de enseñanza-aprendizaje y no para comprobar empíricamente “que funcionan” (Cob et al., 2003, p. 9 citado en Godino et al.,

2003, p. 3). En este sentido, es posible destacar que cada una de las tres metodologías posee una serie de fases o de ciclos.

Ingeniería didáctica (ID)

De acuerdo con Godino et al. (2003), la ingeniería didáctica (ID) está ligada a las intervenciones didácticas o experimentaciones en las clases, las cuales toman forma de secuencia de lecciones. La ID se trata del diseño y evaluación de secuencias de enseñanza con la intención de provocar la emergencia de determinados fenómenos didácticos, al tiempo que se logra elaborar recursos para la enseñanza científicamente experimentados.

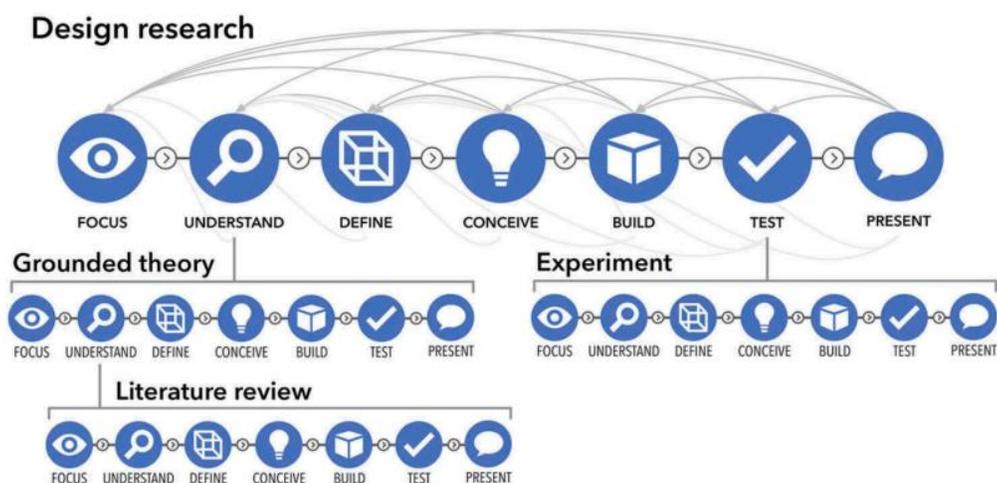
Las principales características de la ingeniería didáctica son: 1) que está basada en intervenciones didácticas en clase, es decir, sobre la concepción, realización y análisis de secuencias didácticas y 2) la validación es esencialmente interna, fundada en la confrontación entre el análisis a priori y a posteriori. En la ID se distinguen las siguientes fases: 1) análisis preliminares, b) concepción y análisis a priori de situaciones didácticas, c) experimentación y d) análisis a posteriori y evaluación (Artigue, 1989 en Godino et al., 2003).

Investigación Basada en el Diseño (IBD)

La investigación basada en el diseño (IBD) o *Design-Based Research* (DBR) es una metodología que permite estudiar el aprendizaje en contexto; utiliza el diseño y el análisis sistemático de estrategias y herramientas instruccionales (Godino *et al*, 2013). La definición anterior puede ser complementada con la de Easterday *et al*, (2018) para quienes la IBD es una meta-metodología cuya finalidad es crear intervenciones prácticas y modelos teóricos de diseño a través de un proceso de diseño consistente en siete fases iterativas: enfocar, entender, definir, concebir, construir, evaluar y presentar. En el mismo sentido los autores plantean que la IBD anida recursivamente otros procesos de investigación con el fin de “buscar

iterativamente soluciones empíricas a problemas prácticos del aprendizaje humano” (Easterday *et al*, 2018, p. 151). Los autores comparan la IBD con la teoría fundamentada o *grounded theory* en el sentido de que la segunda—en tanto que metodología de investigación cualitativa— igualmente sigue un proceso similar de fases. No obstante, la diferencia entre ambas radica en que la teoría fundamentada tiene como finalidad construir teoría, no verificar hipótesis como en el caso de la IBD (Easterday *et al*, 2018).

Figura 1. Fases de la investigación basada en el diseño.



Fuente: tomado de Easterday *et al.*, (2018, p. 148).

Como se observa en la figura anterior, siguiendo los planteamientos de Easterday *et al*, (2018), en la IBD no existe una linealidad entre cada uno de los siete elementos que la conforman. En ese sentido, algunos proyectos educativos suelen reiterar las fases de concebir, construir y evaluar hasta obtener resultados satisfactorios (Easterday *et al*, 2018). De esa forma forma, se ponen a prueba los supuestos de los investigadores, se estiman costos y tiempo de aplicación y creación, lo cual permite la realización de ajustes en un cierto

momento para que el resultado final cumpla con los criterios u objetivos iniciales (Easterday *et al*, 2018).

En concordancia con el planteamiento inicial de esta sección, la IBD se articula en el diseño y en el análisis sistemático de estrategias y herramientas instruccionales (Godino *et al*, 2013).

Para Confrey (2006 citado en Rinaudo *et al*, 2010), el término diseño refiere específicamente al diseño instructivo que se elabora, implementa y se somete a escrutinio de investigación. De lo anterior se desprende que los estudios se desarrollen en torno a la introducción de nuevos temas curriculares, nuevas herramientas para el aprendizaje de esos temas o nuevos modos de organización del contexto de aprendizaje.

Frente a los siete elementos iterativos de Easterday *et al*. (2018), Rinaudo *et al*. (2010) propone una metodología de la IBD integrada por tres momentos o fases: 1) Primera fase: preparación del diseño; 2) Segunda fase: Implementación del experimento de diseño y 3) Tercera fase: Análisis retrospectivo. La primera fase implica definir las metas de aprendizaje o puntos finales hacia las que apunta el diseño; describir las condiciones iniciales o puntos de partida; definir las intenciones teóricas del experimento, y desarrollar el diseño instructivo que debería llevar al logro de las metas fijadas (Gravemeijer y Cobb, 2006 en Rinaudo *et al*. 2010). La segunda fase no solo implica la implementación, sino también probar y mejorar la teoría que fue planteada en la primera fase y desarrollar una mejor comprensión de su funcionamiento (Gravemeijer y Cobb, 2006 en Rinaudo *et al*. 2010). Finalmente, la tercera etapa relativa al análisis retrospectivo tiene como primer propósito realizar el análisis de todos los datos recabados en las etapas anteriores y como segundo propósito reconstruir la teoría instructiva elaborada durante la preparación del diseño (Rinaudo *et al* 2010).

A manera de cierre de esta sección, es importante regresar sobre el objetivo de la IBD pues, como lo señalan Easterday *et al* (2018), aunque exista poca claridad sobre cuál es su estructura, las etapas que lo componen y sus particularidades, la IBD tiene como objetivo la mejora del aprendizaje recurriendo al desarrollo, tanto de teoría como de la intervención.

Investigación-acción (IA)

La investigación-acción es definida por Elliot (1993 en Mena et al., 2019) como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 370). Dicho de otro modo, se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y situaciones sociales dentro del espacio escolar y que permiten la comprensión por parte del profesorado de sus problemas prácticos. Una vez que se identifiquen las acciones o se comprendan los problemas se propone modificar las situaciones (Mena et al., 2019). Suárez Pasos (2002), plantea cuatro preguntas para adentrarse a la investigación-acción: 1) qué se investiga; 2) quién investiga; 3) cómo investiga y 4) para qué investiga.

Sobre el por qué, Suárez Pasos (2002) plantea que el objetivo de la investigación-acción es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro, tratando de que una situación problemática sea mejorada. La autora destaca que no se trata de plantear problemas teóricos ni de cuestiones de expertos. Si bien reconoce que puede haber coincidencia, es imprescindible que la exploración sea un problema vivido como tal por el profesorado. En relación con los agentes que desarrollan la investigación, Suárez Pasos (2002) destaca que las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores. En ese sentido, el profesorado es a la vez claustro docente y de investigación que explora la realidad. Desde esta perspectiva, se trasciende la noción de profesorado como objeto de estudio para ser agente que decide y toma decisiones.

En lo que respecta a cómo se investiga, Suárez Pasos (2002) menciona que al ser una metodología cualitativa existe una preponderancia de documentos de recogida de datos que posibiliten un conocimiento amplio de la situación. En ese sentido, se encuentran registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, entrevistas, cuestionarios, entre otros. Asimismo, Suárez Pasos (2002) agrega que la investigación-acción se estructura en ciclos de investigación en espiral, a saber: 1) fase de reflexión inicial; 2) fase de planificación, 3) fase de acción y 4) fase de reflexión. Finalmente, Suárez Pasos (2002) alude a Carr et al (1988) para resaltar que en última instancia la finalidad de la investigación-acción es mejorar la práctica, al tiempo que se obtiene una mejor comprensión de ella y de los contextos en los que se realiza. Para resumir, podemos observar en el siguiente cuadro un comparativo de las tres modalidades de investigación expuestas en este apartado.

Tabla 3. Comparación entre investigación-acción, ingeniería didáctica e investigación basada en el diseño.

	Suárez Pasos, M. (2002) Camps (2004)	Rinaudo, M. C. y Danolo, D. (2010).	Godino, J.D., Batanero, C., Contreras, A., Estepa, A., Lacasta, E. y Wilhelmi, M. (2003)
	Investigación acción (IA)	Ingeniería didáctica (ID)	Investigación basada en el diseño (IBD)
Modalidades de investigación	Investigación-acción: encaminada a resolver problemas prácticos y urgentes. Se trata de la realización de tareas sistemáticas basadas en evidencias; implica mejorar, comprender. Es una modalidad que se interesa por el punto de vista de los implicados.	Investigación basada en el diseño: el término diseño refiere específicamente al diseño instructivo que se elabora, implementa y se somete a escrutinio de investigación.	Investigación Basada en Diseño (IBD) Ingeniería didáctica (ID)
Momentos de la investigación	Fase de reflexión inicial. Fase de planificación	Primera fase: preparación del diseño. Implica definir las 1) metas de	IBD Preparación del experimento ID

		aprendizaje; describir las 2) condiciones iniciales o puntos de partida; 3) elaborar el diseño instructivo; 4) definir las intenciones teóricas del experimento.	Fase preliminar Concepción y análisis a priori
Momentos de intervención	Fase de acción Fase de reflexión	Segunda fase: Implementación del experimento de diseño: 1) microciclo de diseño y 2) microciclo de análisis. Tercera fase: Análisis retrospectivo: 1) análisis de los datos y 2) reconstrucción de la teoría instructiva.	IBD Experimentación Análisis retrospectivo ID Experimentación Análisis a posteriori Validación
Instrumentos de investigación	Registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros de audio, video y fotografía.	Diseños de secuencias instructivas que parten del conocimiento del campo disciplinario en que se realiza la investigación y el conocimiento de una teoría del aprendizaje que de cuenta de los procesos que conducen a las metras pedagógicas esperadas.	IBD ID Diseño y desarrollo de productos que operan en sistemas e incluye el proceso de diseño, así como productos tangibles de diseño.

Fuente: Elaboración propia con base en Suárez Pasos (2002), Camps (2004), Rinaudo *et al* (2010) y Godino *et al* (2003).

De manera general, es posible identificar que en las tres metodologías existe una planificación de la situación o intervención didáctica. Posteriormente, se identifica una etapa de puesta en práctica o de actuación y, finalmente, una etapa de reflexión o de análisis de los resultados con base en la reflexión teórica.

2.3. Metodología de la investigación- intervención

La actividad de investigación-intervención que se propone en este trabajo se inscribe en el campo de la didáctica de la lengua pues al aproximar a los estudiantes hacia la diversidad de lenguas originarias y extranjeras se está apelando a generar reflexiones desde la lingüística, la sociología, la sociolingüística, la antropología, la psicología o la pedagogía. Desde la lingüística porque al contrastar y reflexionar sobre las diferencias y similitudes del español con otras lenguas (originarias y extranjeras) los estudiantes generaran reflexiones a niveles sintácticos, fonéticos o morfológicos. Sobre el aspecto sociológico, los estudiantes comprenderán que la lengua es un elemento de interacción social entre diferentes grupos sociales. En el área sociolingüística, los estudiantes podrán reflexionar sobre las diferentes situaciones comunicativas en las que se utiliza su primera lengua y cómo interactúan diversas lenguas en un mismo espacio geográfico. En lo que respecta a la antropología, al realizar las actividades, los estudiantes analizarán que una lengua no solo son palabras y sonidos. Al contrario, también hay una relación estrecha con la realidad social de sus hablantes, de sus costumbres, de su alimentación, de su entorno geográfico o sus creencias espirituales. Finalmente, en lo que respecta a la generación de ideas y pensamientos derivados de contrastar diversas lenguas, los estudiantes distinguirán situaciones de aprendizaje y de adquisición de la lengua o situaciones en donde una misma persona hable dos lenguas como producto de situaciones familiares o de confluencia de lenguas por la migración. Asimismo, mi trabajo se alinea con la didáctica de la lengua porque no se busca una explicación causal de los hechos, sino porque se intenta comprender las relaciones “complejas y dinámicas” (Camps, 2000) de los intercambios lingüísticos de diversas realidades.

Igualmente, mi proyecto de investigación-intervención se encuentra dentro de la didáctica de la lengua porque, como lo ha definido Camps (2000), se exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la acción en la práctica. Finalmente, como destaca Mendoza Fillola (2011), la investigación en didáctica de la lengua “está dirigida a la creación del conocimiento específico que se requiere para el desarrollo de sus objetivos: innovar y superar dificultades” (p.44). Al desarrollar el proyecto de investigación-intervención se espera que los estudiantes tengan una mayor curiosidad y disposición para aprender lenguas originarias y extranjeras, a relativizar el conocimiento del español como lengua única y evitar alguna forma de exclusión de estudiantes o personas que no tengan como primera lengua el español.

Es así que la metodología que se adoptará en este trabajo es una construcción a partir de las modalidades de investigación-intervención que se han generado en el campo de la didáctica de lenguas expuestas en la sección anterior y de los requerimientos de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP).

De acuerdo a estas modalidades, la metodología para la realización de un proyecto contempla varios momentos que podemos resumir como el diagnóstico inicial, el diseño de secuencias, su aplicación y su evaluación. Sin embargo, de acuerdo con la normatividad para la titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) el Proyecto de desarrollo Educativo (UPN-LEIP. 2012) puede quedarse sólo en la propuesta, por lo que hemos decidido realizar solo dos momentos de los planteados en las modalidades revisadas: 1) el diagnóstico, 2) la concepción y el análisis *a priori* de situaciones didácticas (diseño). A continuación, detallamos cada uno de estos momentos. La primera para dar cuenta de cómo se realizó el diagnóstico y la segunda para plantear como se proyecta el diseño de la propuesta con base a la problemática definida a partir del diagnóstico.

Diagnóstico

Para la realización del diagnóstico se inició con la aplicación de un cuestionario (ver anexo 1) con el que se buscó recabar información relacionada con la competencia plurilingüe. En ese sentido, partiendo del concepto se tomaron como variables los tres elementos esenciales que, de acuerdo con Candelier (2018), integran a dicha competencia: conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser), así como los descriptores generales que integran la competencia en cada dimensión. Un desglose más detallado se encuentra en el anexo 2.

Tabla 4. Operacionalización de variables

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES
Competencia plurilingüe	Saber	Conoce principios del funcionamiento de la lengua. Conoce la diversidad sociolingüística del entorno. Identifica que en el mundo hay una diversidad de lenguas.
	Saber hacer	Analiza elementos lingüísticos de otras lenguas. Identifica palabras de diferentes procedencias. Expresa propios conocimientos sobre las lenguas.
	Saber ser	Tiene curiosidad por saber cómo funcionan las lenguas. Acepta que otras lenguas pueden funcionar de manera distinta a la propia. Reacciona sin prejuicios a la diversidad lingüística. Está abierto a la diversidad de lenguas y culturas.

Fuente: Elaboración propia con base en Candelier (2018).

Se recurrió a la utilización de cuestionarios pues, como lo señala Bisquerra (2009), estos proporcionan información sobre los sujetos, así como sobre su entorno. Además de las tres dimensiones identificadas, se integraron variables de identificación como sexo, edad, semestre, plantel de la escuela preparatoria, lenguas habladas por el alumnado y lenguas habladas en el entorno familiar.

La propuesta de cuestionario permitió recoger datos sobre los conocimientos que posee el alumnado sobre las diversas lenguas habladas en el país, así como en el mundo; sobre su

habilidad para identificar elementos lingüísticos (específicamente gramaticales) sobre el español, así como de otras lenguas gracias a ítems de comparación. Finalmente, se recabaron datos sobre su percepción de las lenguas extranjeras y lenguas indígenas con relación a estudios, ingresos y grados de dificultad.

El cuestionario se aplicó a 1 240 estudiantes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). La aplicación se realizó en los diez planteles de la escuela preparatoria con los que cuenta la Universidad. Es importante destacar que el bachillerato de la UAEMéx se encuentra en los municipios de Almoloya de Alquisiras, Amecameca, Atlacomulco, Texcoco, Tenancingo y Toluca por lo que recuperar las respuestas de estudiantes que residen en regiones en donde hay presencia de grupos étnicos permitió comparar el nivel de conocimiento de las lenguas originarias, sus percepciones y su vinculación con ellas.

Los datos recuperados se problematizarán con los ejes de análisis que integran el concepto de competencia plurilingüe planteado por Candelier (2018). Dicha competencia se integra por los conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser).

De acuerdo con Massot et al (2009), la triangulación consiste en contrastar información a partir de diversas fuentes. Este recurso tiene una doble intencionalidad, por una parte, permite un enriquecimiento de las fuentes de información y el empleo de diversas técnicas para su recogida. Por otra parte, permite controlar la calidad en la interpretación al permitir múltiples lecturas. La estrategia de análisis utilizada en este trabajo de investigación trianguló tres elementos: 1) literatura (competencia plurilingüe, plurilingüismo), 2) resultados del cuestionario de identificación de la competencia plurilingüe en el alumnado y 3) rúbrica de actividades de desarrollo de competencia plurilingüe 4) datos de identificación para establecer cruces entre resultados y perfil del estudiantado. El cuadro de triangulación

utilizado para definir las categorías que integraron el cuestionario y la rúbrica de desarrollo de competencia plurilingüe es el siguiente:

Tabla 5. Indicadores presentes en el cuestionario de recogida de datos.

FUENTE	ALUMNADO	ALUMNADO	DOCUMENTAL (LITERATURA)
Categorías de la rúbrica de competencias	Rúbrica de competencias del plurilingüismo.	Datos de identificación del cuestionario.	Análisis y síntesis de planteamientos de literatura.
Saber			
• Conoce principios del funcionamiento de la lengua.	X	X	Competencia plurilingüe. Plurilingüismo.
• Conoce la diversidad sociolingüística del entorno.	X	X	
• Identifica que en el mundo hay una diversidad de lenguas.	X	X	
Saber hacer			
• Analiza elementos lingüísticos de otras lenguas.	X	X	Competencia plurilingüe. Plurilingüismo.
• Identifica palabras de diferentes procedencias.	X	X	
• Expresa propios conocimientos sobre las lenguas.	X	X	
Saber ser			
• Tiene curiosidad por saber cómo funcionan las lenguas.	X	X	Competencia plurilingüe. Plurilingüismo.
• Acepta que otras lenguas pueden funcionar de manera distinta a la propia.	X	X	
• Reacciona sin prejuicios a la diversidad lingüística.	X	X	
• Está abierto a la diversidad de lenguas y culturas.	X	X	

Fuente: Elaboración propia.

Como señala Denzin (2009), al combinar múltiples teorías, métodos, observadores y materiales se superan sesgos que hubieran tenido lugar al utilizar únicamente una teoría, un método, un observador o un material. El planteamiento anterior es concordante con lo que

establecen Andrzejewski *et al.* (2019), en el sentido de que triangular información posibilita centrar la atención sobre la forma que toman los datos narrativos, los cuales pueden apuntar hacia los mismos resultados con lo cual se consolidaría un caso más robusto.

Con base en este análisis de los datos recabados se elaboró la problemática sobre las competencias plurilingües de los sujetos encuestados para la cual el diseño de las secuencias didácticas pretende delinear alternativas.

Concepción y análisis a priori de secuencias didácticas

El diseño de secuencias didácticas se elaborará con base en los elementos que se reflejarán a través del instrumento de recogida de datos y de las propuestas sobre los elementos que componen la competencia plurilingüe (ver anexo 2). Para el desarrollo didáctico se trabajará con el enfoque por tareas, entendido como una serie de actividades que se llevan a cabo y que son determinadas por los contenidos lingüísticos y en donde se usa principalmente la lengua más que centrar la atención en las estructuras sintácticas (Breen, 1987; Candlin, 1987; Nunan, 1989 en Estaire, s/f).

Asimismo, aunque las secuencias didácticas están planeadas para que sean aplicadas en el nivel medio superior, también se busca que el profesorado de educación básica pueda utilizarlas como recursos didácticos. Para lograr este último fin, se diseñarán guías del docente por cada una de las secuencias. El orden en que se presentan los ejercicios, el objetivo de las actividades, así como contenidos lingüísticos que apoyen y den soporte a las explicaciones que ofrezca el profesorado dado que el objetivo es no sólo proponer actividades para el alumnado sino, al mismo tiempo, elementos formativos para el cuerpo docente.

Se tiene considerado que las secuencias didácticas diseñadas se integren en la sección del sitio web Realin² como parte de un proyecto de fomento del plurilingüismo. El objetivo de este proyecto es ofrecer materiales de acceso libre al profesorado dado que, como vimos en el estado del arte, la escasez de materiales es una de las partes que se complica más al profesorado (Didier, 2019). Asimismo, actualmente no es posible encontrar materiales que tengan como objetivo el desarrollo del plurilingüismo en el aula. Por lo tanto, es importante contar con materiales como los que propongo en esta tesis en los que 1) converge el enfoque del despertar a las lenguas, 2) se trabaja en la comparación del español con lenguas originarias mexicanas, así como lenguas extranjeras, 3) se integran aspectos lingüísticos, culturales, geográficos e históricos de las lenguas estudiadas, 4) se contemplan guías de apoyo para el profesorado en las que se propone cómo plantear e introducir el tema, asimismo se explican aspectos de corte lingüístico en caso de que el profesorado no tenga formación en el área de la lingüística.

En resumen, en este capítulo se presentaron conceptos importantes desde los cuales se construye el objeto de estudio de esta investigación, entre ellos el del plurilingüismo. Como se ha discutido, el plurilingüismo alude a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa del alumnado. En el capítulo anterior se destacaron los rasgos principales de la conformación de los paisajes lingüísticos de las aulas mexicanas, dicho de otro modo, actualmente las aulas de educación básica se conforman por hablantes de español e igualmente, por hablantes de lenguas originarias por lo que, aunque en su mayoría se tengan

² <https://realin.upnvirtual.edu.mx>

aulas con un grueso de hablantes monolingües del español, también existen aulas con alumnado bilingüe y trilingüe. No está demás mencionar que incluso quienes aprenden inglés y hablan español desarrollan un determinado nivel de bilingüismo por lo que convendría transitar hacia una concepción más amplia de aulas, en donde las aulas plurilingües sean la norma, mas no la excepción. En ese sentido, de acuerdo con los enfoques plurales, entre ellos el del despertar a las lenguas, al sensibilizar al alumnado sobre la diversidad lingüística que existe a través de la comparación o la diferenciación de elementos gráficos, fonéticos, sintácticos y culturales de diversas lenguas, el alumnado se encuentra en posibilidad de desarrollar un sentido metalingüístico. Por el lado sociocultural de las lenguas, el alumnado se muestra receptivo hacia la cultura de otras lenguas, al tiempo que se reducen prejuicios y estereotipos hacia determinados grupos de hablantes.

Asimismo, en el capítulo se presentó que para construir el diagnóstico se aplicaría un cuestionario, el cual se estructuró con base en las tres categorías presentes en la competencia plurilingüe: saber, saber hacer y saber ser. Por otro lado, se planteó el mecanismo de estructuración de las secuencias didácticas de intervención, las cuales se basan en el enfoque por tareas.

Capítulo 3. Diagnóstico e identificación del problema

El presente capítulo tiene como objetivo 1) señalar las características del alumnado participante en la prueba diagnóstica; 2) mostrar los resultados de los tres saberes de la competencia plurilingüe y 3) presentar la estructuración del problema que será estudiado.

Este capítulo se integra por tres apartados. El primero intitulado “Los sujetos y su contexto” se ofrece un panorama general de las características del alumnado a quien se le aplicó la prueba. En dicho apartado se presenta la cantidad de estudiantes a quien se les aplicó la prueba diagnóstica, su sexo, edad, semestre, así como su lugar de residencia. Los datos anteriores se cruzaron con estadística estatal de hablantes de lengua originarias del Estado de México con el fin de contextualizar las respuestas recogidas.

En el segundo apartado “Descripción del problema” se realiza una presentación de los tres saberes que integran la competencia plurilingüe: saber, saber ser y saber hacer derivados de la aplicación de la prueba diagnóstica. En dicho apartado se muestran las respuestas del alumnado para cada uno de los tres *saberes* anteriormente referidos. Este apartado se vincula con el tercero “Construcción del problema u objeto de intervención” pues de los hallazgos encontrados deriva la construcción del objeto de estudio: preguntas de investigación, referente teórico y referente empírico.

3.1. Los sujetos y su contexto

La prueba diagnóstica se llevó a cabo en octubre del 2022. Como ya se había mencionado, se aplicó un cuestionario de 44 preguntas a estudiantes de nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México de tres planteles, dos ubicados en la ciudad de Toluca y otro en Almoloya de Alquisiras. Se recuperaron 1 240 respuestas del alumnado a

través de *Forms* de *Microsoft Teams*, 759 correspondientes al sexo femenino; 481, al masculino.

Como se muestra en la siguiente gráfica, participó el alumnado de todos los semestres. No obstante, fue mayor la participación de estudiantes de primer semestre (750 respuestas), quinto semestre (269 respuestas) y tercer semestre (196 respuestas).

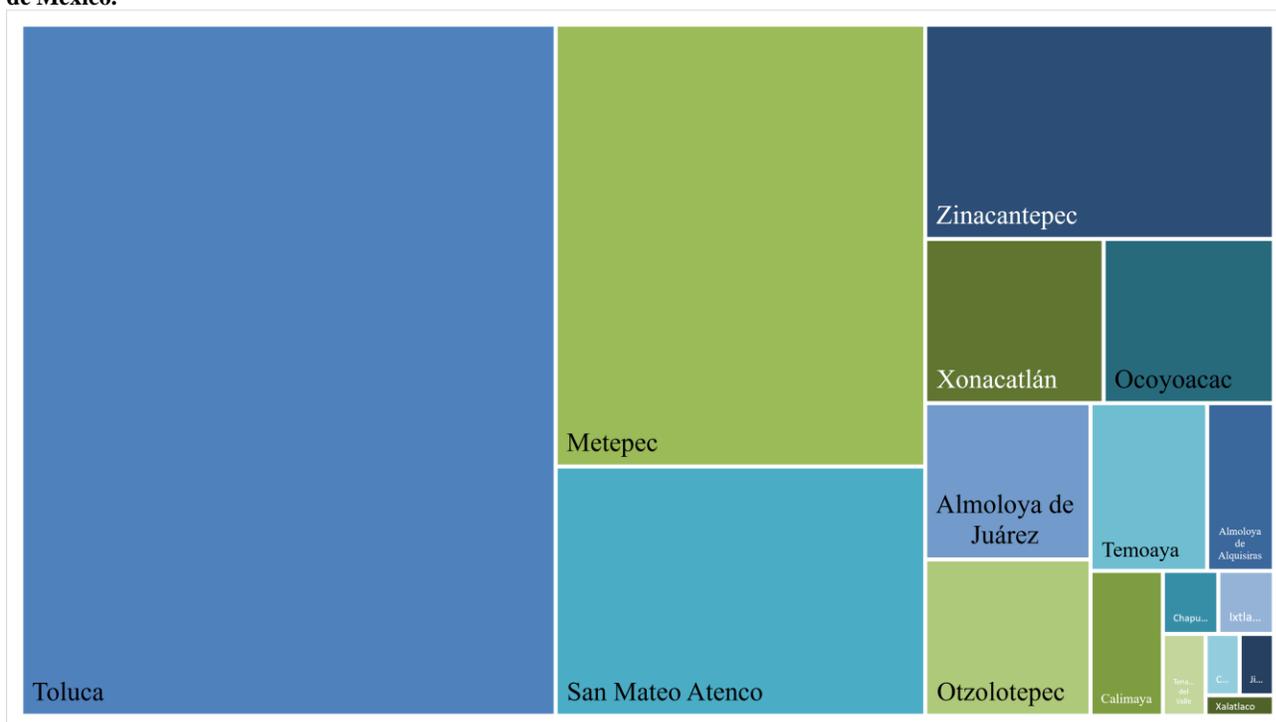
Gráfica 1. Cantidad de estudiantes por semestre que participaron en prueba diagnóstica



Fuente: elaborado con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Con respecto al lugar de residencia, el alumnado participante vive en Toluca (529), Metepec (234), San Mateo Atenco (132), Zinacantepec (107), Xonacatlán (42), Ocoyoacac (40), Almoloya de Juárez (37), Oztolotepec (37), Temoaya (28), Almoloya de Alquisiras (16), Calimaya (15), Chapultepec (5), Ixtlahuaca (5), Tenango del Valle (5), Capulhuac (3), Jiquipilco (3) y Xalatlaco (2).

Figura 2. Lugar de residencial del alumnado participante en prueba diagnóstica, mostrada por municipio del Estado de México.



Fuente: elaborado con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Según la Consejo Estatal de Población (COESPO) la población hablante de lenguas indígenas en el Estado de México representa actualmente el 2.6% (Coespo, 2022). En 10 años ha habido una baja tanto en porcentajes relativos como en números absolutos de un punto porcentual ya que en 1990 representaban 3.7%. Las principales lenguas habladas son matlazinca, mazahua, náhuatl, otomí y tlahuica (INEGI, 2010).

En la siguiente tabla podemos ver el porcentaje de hablantes en los lugares de residencia del estudiantado encuestado, así como las principales lenguas indígenas habladas.

Tabla 6. Hablantes de lenguas indígenas (HLI) en los municipios encuestados.

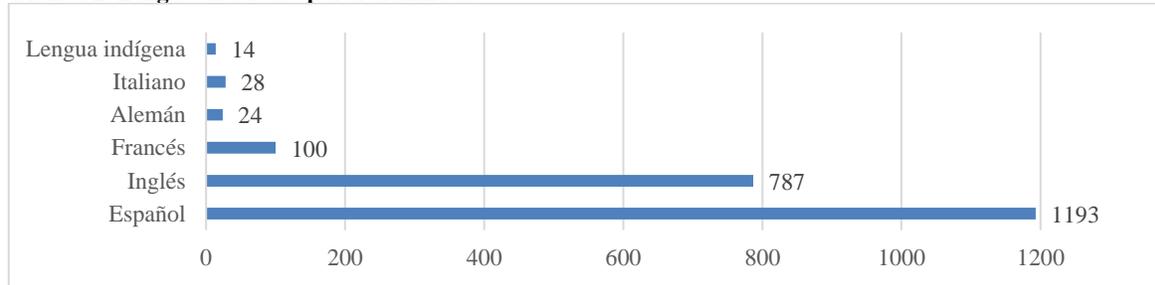
Lugar	Nº de encuestados	Hablantes	Lenguas habladas
Toluca	529	22, 929	Principalmente hñahñu, seguido por mazahua y una decena de lenguas de la migración nacional
Temoaya	28	20, 786	Principalmente hñahñu, seguido por mazahua y una decena de lenguas de la migración nacional
Ixtlahuaca	5	19, 773	Principalmente mazahua, seguido de hñahñu, náhuatl y una decena de lenguas de la migración nacional

Otzolotepec	37	5, 638	Hñahñu, seguido por mazahua y una decena de lenguas de la migración nacional
Jiquipilco	3	5 319	Principalmente hñahñu, seguido por mazahua y una decena de lenguas de la migración nacional
Ocoyoacac	40	852	Hñahñu, náhuatl, mazahua y una decena más de la migración nacional
Almoloya de Juárez	37	840	Mazahua, hñahñu, náhuatl y una decena más de la migración nacional
Metepec	234	822	Hñahñu, mazahua, náhuatl y una decena más de la migración nacional
Zinacantepec	107	794	Hñahñu, mazahua, náhuatl y una decena más de la migración nacional
Xonacatlán	42	741	Hñahñu, náhuatl, mazahua y una decena más de la migración nacional
San Mateo Atenco	132	277	Hñahñu, náhuatl, mazahua y una decena más de la migración nacional
Tenango del Valle	5	253	No especificado, mazahua
Xalatlaco	2	198	Principalmente náhuatl y otras cinco
Calimaya	15	120	No especificado
Capulhuac	3	105	No especificado, mazahua
Almoloya de Alquisiras	16	19	No especificado
Chapultepec	5	39	Náhuatl, hñahñu

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI (2010) tomados del Sistema Nacional de información Municipal (SNIM).

Como podemos observar hay cinco municipios con un alto número de hablantes, 5 con un número intermedio y cinco que registran pocos hablantes. Otra característica es que la mayoría concentran lenguas de migración de otros estados del país. Sin embargo, como veremos enseguida, esta realidad no se refleja en las respuestas sobre las lenguas habladas. Sobre la cantidad de las lenguas que hablan el alumnado, 674 mencionaron hablar solo una; 454, 2 lenguas; 95, 3 lenguas; 14, 4 lenguas y 3, 5 lenguas. En ese mismo sentido, se le cuestiono al alumnado que mencionara qué lenguas hablaba sin importar si tenía un conocimiento básico, intermedio o avanzado. A dicha pregunta se presentan los siguientes resultados.

Gráfica 2. Lenguas habladas por el alumnado.

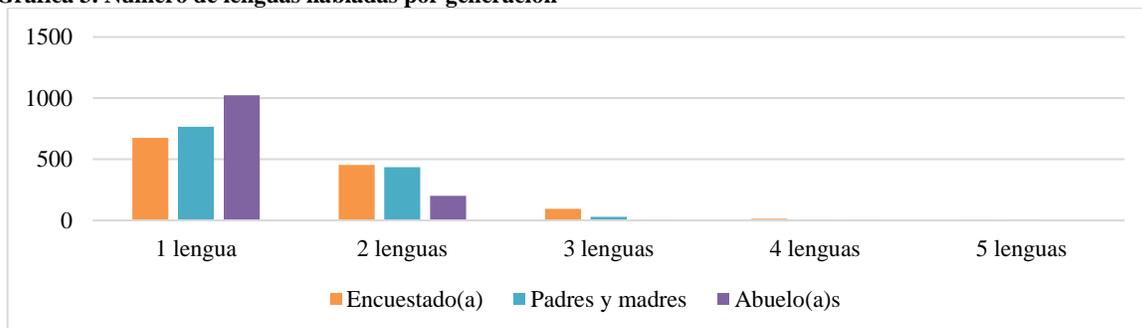


Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Si bien se registraron 14 respuestas relativas a lenguas originarias, esto no concuerda con los datos presentados en la tabla ya que tendríamos un porcentaje 1.1% de la muestra, mientras que el porcentaje del estado es de 2.6%. Igualmente, las lenguas declaradas fueron náhuatl (6), otomí (4), mixe (2) y maya (2), mientras que en los datos el hñahñu y el mazahua serían las lenguas más habladas.

Por otro lado, al cuestionar al alumnado sobre qué lenguas hablan sus padres y madres, se obtuvieron las siguientes respuestas: una lengua (767), dos lenguas (436), tres lenguas (30), cuatro lenguas (5) y cinco lenguas (2). De entre las cuales destaca que 844 hablan español (68%), siendo la principal lengua. En contraste con dicha cifra, el alumnado respondió que sus abuelos hablan mayoritariamente una lengua (1 024 respuestas), seguido de dos lenguas (201 respuestas), tres lenguas (4 respuestas) y cuatro lenguas (4 respuestas).

Gráfica 3. Número de lenguas habladas por generación



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

La comparación entre el dominio de las lenguas de los padres y de los abuelos del alumnado conduce a la reflexión que los padres aprendieron más lenguas frente a los abuelos del alumnado. En relación con las lenguas habladas por los abuelos del alumnado, 93% mencionó hablar específicamente español, mientras que 5% reportó que sus abuelos hablaban español y otra lengua como francés, inglés o italiano. Asimismo, 2% señaló que sus abuelos hablaban español y alguna lengua originaria, a saber: mazahua, náhuatl u otomí.

Esta primera sección permite tener un panorama general sobre las características lingüísticas declaradas por el alumnado, así como de sus familiares. Dicho de otro modo, es posible identificar los vínculos que tienen con otras lenguas (extranjeras u originarias) en razón de un aprendizaje de diversas lenguas en el hogar o por la residencia en un contexto geográfico plurilingüe, pero también nos habla de sus representaciones sobre su plurilingüismo algo que sería interesante profundizar en otra investigación ya que sugiere varias preguntas: Si, como lo vimos, se hablaban más lenguas indígenas en décadas anteriores, ¿por qué esto no se refleja en los datos sobre las lenguas habladas por los abuelos?, ¿por qué las lenguas más declaradas son las lenguas extranjeras en las nuevas generaciones? Responder a estas preguntas necesitaría de un trabajo más cualitativo o de un instrumento cuantitativo más dirigido.

En seguida, se presentan las tres secciones contempladas en el cuestionario de diagnóstico: *saberes*, *saber hacer* y *saber ser*.

En lo que respecta a la sección de *saberes*, se preguntó al alumnado sobre información relacionada con la variedad lingüística nacional, así como internacional. En la misma sección se incluyen preguntas de corte sociolingüístico, por ejemplo, posicionarse frente al hecho de que las lenguas originarias son “dialectos” más que “lenguas”.

En la sección de *saber hacer* se propuso al alumnado un par de oraciones en chinanteco e inglés con el fin de que el alumnado identificara categorías verbales variables como sustantivos o pronombres. Asimismo, se solicitó al alumnado seleccionar la estructura morfosintáctica del español.

En la última sección relativa a *saber ser*, el alumnado puso de manifiesto sus actitudes con respecto a las lenguas a través de una decena de preguntas de opción múltiple. Este conjunto de cuestionamientos ofrece información sobre la valoración y vinculación del alumnado con las lenguas extranjeras y originarias, así como con la identificación de comportamientos con sus hablantes.

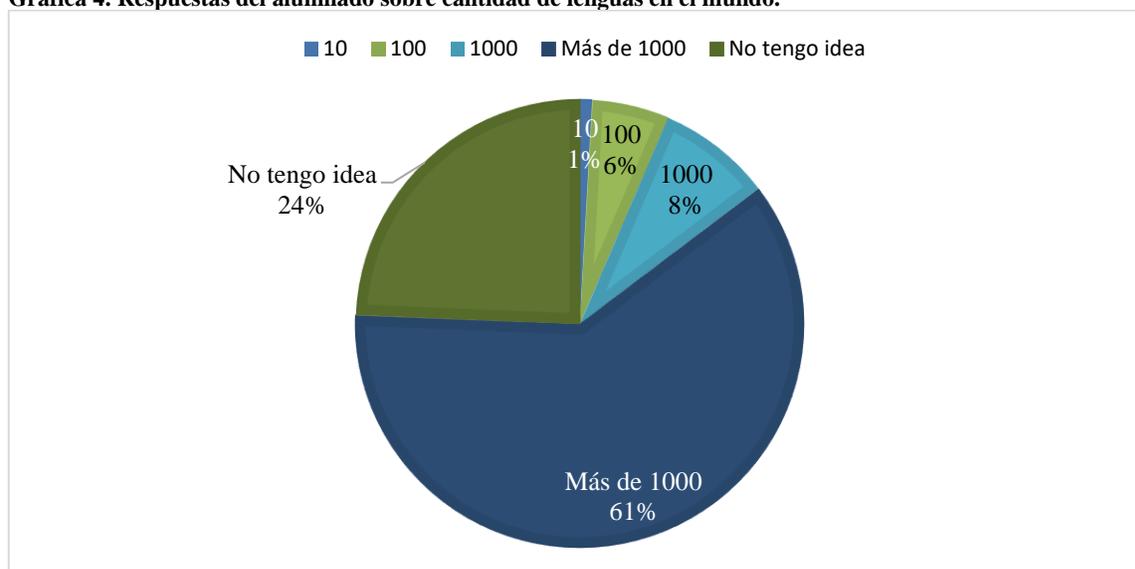
3.2. Descripción del problema

Saberes

Esta sección se integró por una serie de 14 preguntas a través de las cuales el alumnado expresó su conocimiento de las lenguas extranjeras y nacionales. 13 respuestas fueron de opción múltiple, mientras que una fue abierta.

El primer conjunto de pregunta se planteó con la intención de que el alumnado partiera de lo internacional, pasando por lo nacional y concluyendo con lo estatal en relación a la identificación de lenguas. La primera pregunta de este apartado cuestionaba, cuántas lenguas existen en el mundo.

Gráfica 4. Respuestas del alumnado sobre cantidad de lenguas en el mundo.

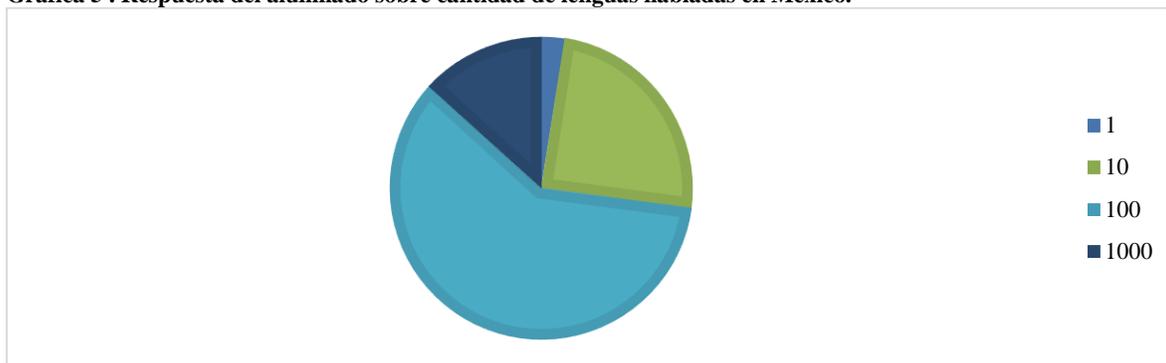


Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Como se puede observar en el gráfico, 61% de las respuestas indican que a nivel global existen más de 1 000 lenguas. En segundo lugar, se encuentra que el alumnado no tiene idea de cuál es la cantidad de lenguas en el mundo (24%). Para esta pregunta, efectivamente, en el mundo existen más de 1 000 lenguas, en específico se considera un aproximado de 7000 según la organización Ethnologue (2023). Esta pregunta es relevante en el sentido que refleja que, de manera global, el alumnado identifica una clara diversidad de lenguas en el mundo. Posteriormente, al interrogar al alumnado sobre la cantidad de lenguas habladas en México, de mayor a menor, se encuentran 740 respuestas (60%) en donde se considera que se hablan 100 lenguas a nivel nacional. En seguida, 305 respuestas (25%) correspondientes a 10 lenguas. La tercera pregunta con 164 respuestas (13%) se considera la presencia de 1 000 lenguas y, finalmente, 31 respuestas (2%) refieren que solo existe una lengua. La respuesta mayoritaria ofrecida por el alumnado es relevante porque, si bien en México no existen 100 lenguas, de acuerdo con datos del INALI (2008) se contabilizan 68 lenguas originarias pertenecientes a 11 familias lingüísticas (Álgica, Yuto-nahua, Cochimí-yumana, Seri, Oto-

mangue, Maya, Totonaco-tepehua, Tarasca, Mixe-zoque, Chontal de Oaxaca y Huave), se acerca, habla de la conciencia sobre la diversidad constitutiva del país, aunque no de una política educativa que promueva el conocimiento de la misma.

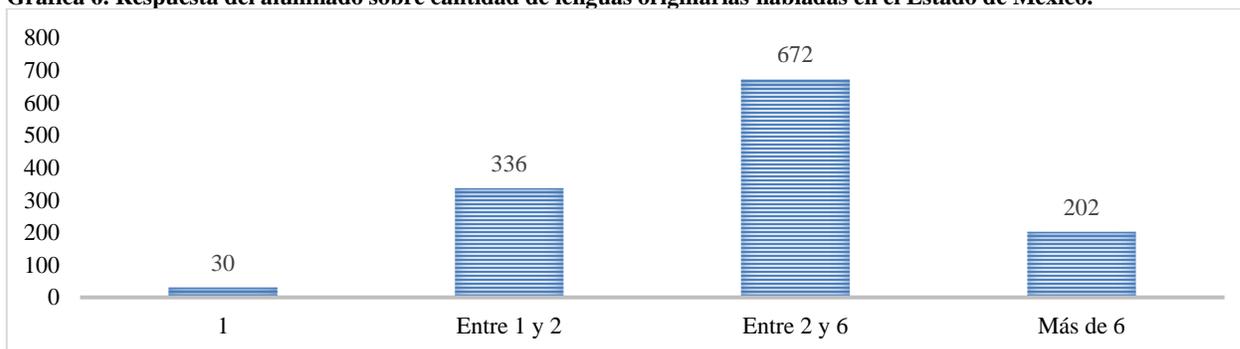
Gráfica 5 . Respuesta del alumnado sobre cantidad de lenguas habladas en México.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Finalmente, en el área regional, el 54% del alumnado respondió que en el Estado de México existían entre 2 y 6 lenguas con 672 respuestas; seguida de entre 1 y 2 lenguas, representando el 27% de las respuestas; más de 6 lenguas con 202 respuesta, correspondiente al 16% y, finalmente, una lengua con 30 respuestas (3%). Estas respuestas nos hacen considerar una situación sobre el conocimiento de la diversidad lingüística parecido al anterior, nacional pero no exacta. Una pregunta que no se hizo fue sobre qué lenguas se hablan en el estado, sería interesante recuperarla en un próximo trabajo.

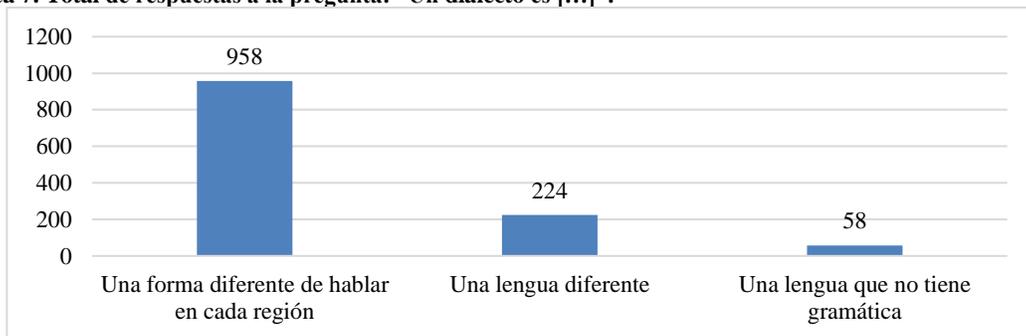
Gráfica 6. Respuesta del alumnado sobre cantidad de lenguas originarias habladas en el Estado de México.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Enseguida, se cuestionó al alumnado sobre la definición de dialecto, para lo cual se le presentaron tres opciones: a) una forma diferente de hablar en cada región; b) una lengua diferente y c) una lengua que no tiene gramática. Esta pregunta fue planteada teniendo como base el hecho de que con la seguridad que produce el desconocimiento, existe un gran segmento de la población que asocia las lenguas originarias a dialectos desde una óptica peyorativa o con un estatus inferior al de lenguas hegemónicas como el español, el francés o el inglés. No obstante, las respuestas del alumnado fueron alentadoras en el sentido que 77% del alumnado respondió que se trata de una forma diferente de hablar en cada región; seguida de “una lengua diferente” con 18% del total de las respuestas y, finalmente, 5% respondió que se trataba de lenguas sin gramática. A continuación, se presenta la gráfica con cifras del total de respuestas.

Gráfica 7. Total de respuestas a la pregunta: “Un dialecto es [...]”.

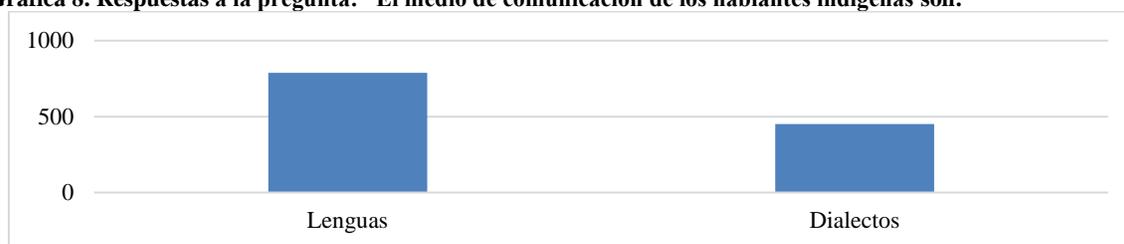


Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Si bien es importante el conocimiento declarativo de conceptos como el de dialecto, fue necesario incluir una serie de preguntas en donde se involucrará ese tipo de elementos analíticos con aspectos de la vida cotidiana, así como con valores. En ese sentido, se planteó la pregunta: “El medio de comunicación de los hablantes indígenas de México ¿son lenguas o dialectos? Al respecto, aunque en la pregunta anterior una mayor cantidad de estudiantes

tenía clara la definición de dialecto, al interrogar puntualmente por el medio de comunicación de las personas indígenas, los resultados fueron menos esperanzadores con respecto a la pregunta precedente. 789 estudiantes respondieron que el medio de comunicación de los hablantes indígenas se llaman lenguas, correspondiente al 64% del total de las respuestas. En cambio, 451 considera que son dialectos, es decir, 36%. A continuación, se presenta el gráfico con el total de las respuestas.

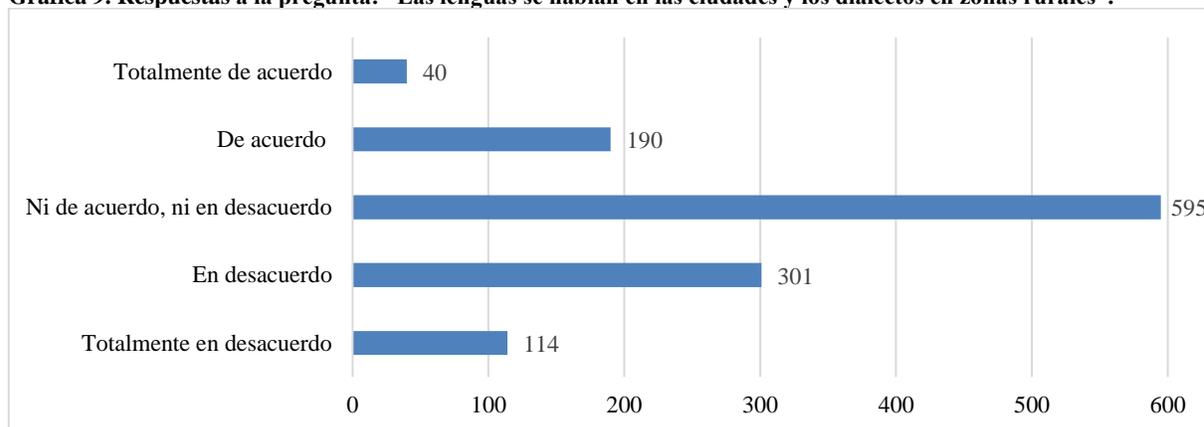
Gráfica 8. Respuestas a la pregunta: “El medio de comunicación de los hablantes indígenas son:”



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

En concordancia con el ítem anterior, se propuso al alumnado la oración siguiente: “Las lenguas se hablan en las ciudades y los dialectos en zonas rurales”. Dicha oración afirmativa fue planteada en el mismo sentido que la precedente: se buscaban identificar si el alumnado realizaba asociaciones de lengua dirigidas hacia un constructo “civilizatorio”, mientras que el “dialecto” lo asociaba a personas residentes de zonas rurales. Se propusieron cinco opciones de respuestas: a) Totalmente en desacuerdo, b) En desacuerdo, c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, d) De acuerdo y e) Totalmente de acuerdo. Los resultados se presentan en la siguiente gráfica.

Gráfica 9. Respuestas a la pregunta: “Las lenguas se hablan en las ciudades y los dialectos en zonas rurales”.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

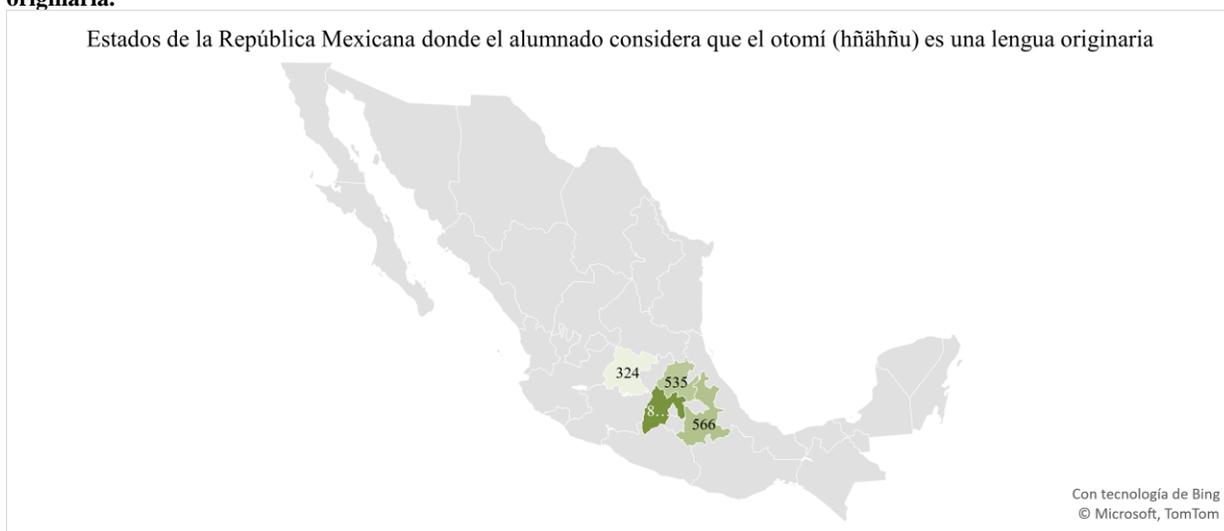
En orden descendente se identifica que 48% del total, es decir 595 respuestas, muestra que no se está de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación. Enseguida, 24% correspondiente a 301 respuestas se declaran en desacuerdo, contrastando con el 16% (190 respuestas) quienes dicen estar de acuerdo. Finalmente, 9%, bajo un total de 114 respuestas dicen estar totalmente en desacuerdo, frente a 3% (40 respuestas) que menciona estar totalmente de acuerdo. Este ítem conjunta información teórica, por un lado, implica saber la diferencia entre lengua y dialecto, y, por otro, da cuenta de las construcciones sociales que tiene el alumnado sobre una persona hablante de lengua originaria como que vive exclusivamente en zonas rurales. En la sección de *saber ser* se encuentra una serie de ítems que, en conjunto, confrontados con algunos de esta sección, dan cuenta sobre los valores y la percepción que tiene el alumnado encuestado sobre las lenguas originarias, así como de sus hablantes, de su forma de vida y de sus prácticas.

Las cuatro preguntas siguientes se incluyeron en el cuestionario a fin de que el alumnado identificara las zonas geográficas en donde se habla una cierta lengua. Se parte del hecho de que —debido a la asociación geopolítica de la lengua y de su territorio, por ejemplo, en Francia se habla francés y en Inglaterra, inglés—, en ocasiones se tiene una asociación de la

utilización de las lenguas a una cierta región. En otras palabras, se buscaba que el alumnado diera cuenta de aquellas latitudes en donde una lengua es hablada, yendo más allá de la referenciación anteriormente mencionada.

Derivado de lo anterior, se le cuestionó al alumnado en qué estados de la República Mexicana consideraban que el otomí (hñähñu) era una lengua originaria. La respuesta fue variada, en donde se encuentra que 805 del alumnado la ubican como lengua del Estado de México; 566, como lengua de Puebla; 535; lengua del estado de Hidalgo y, finalmente, 324 como lengua de la entidad federativa de Guanajuato. A continuación, se presenta el gráfico con los datos mencionados.

Figura 3. Estados de la República Mexicana donde de acuerdo con el alumnado el otomí (hñähñu) es una lengua originaria.

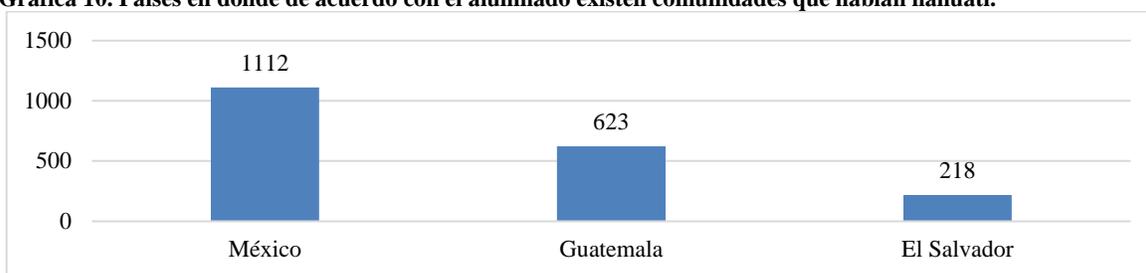


Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

En el gráfico anterior se observa que de manera general es común entre el alumnado que la lengua hñähñu se habla en el centro del país, mayoritariamente, lo cual ha sido documentando por el INALI, siendo el Estado de México como uno de las mayores entidades federativas con población hablante de lengua hñähñu.

En el mismo sentido, se solicitó al alumnado que seleccionara el país donde de acuerdo con sus conocimientos existían poblaciones que hablaran náhuatl. Los resultados fueron los siguientes: 57%, equivalente a 1 112 respuestas, considera que el náhuatl se habla en México, seguido del 32%, 623 respuestas, de quienes opinan se habla en Guatemala frente a 11% sean 218 respuestas del alumnado que considera se habla en El Salvador. A continuación, se presenta el gráfico con cifras totales.

Gráfica 10. Países en donde de acuerdo con el alumnado existen comunidades que hablan náhuatl.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

En la misma línea que las preguntas anteriores, se preguntó al alumnado qué países consideraban que empleaban más el inglés. Para esta pregunta el alumnado pudo seleccionar más de una opción de las cuatro proporcionadas. De acuerdo con las cifras, el alumnado consideró que Estados Unidos es el país en donde se emplea el inglés con un total de 1 220 respuestas; seguido por Canadá con 973, así como por Australia con 600 respuestas. No obstante, aunque el inglés es lengua oficial en Sudáfrica, 160 estudiantes la seleccionaron como respuesta. Enseguida se muestra la gráfica con los datos anteriormente mencionados.

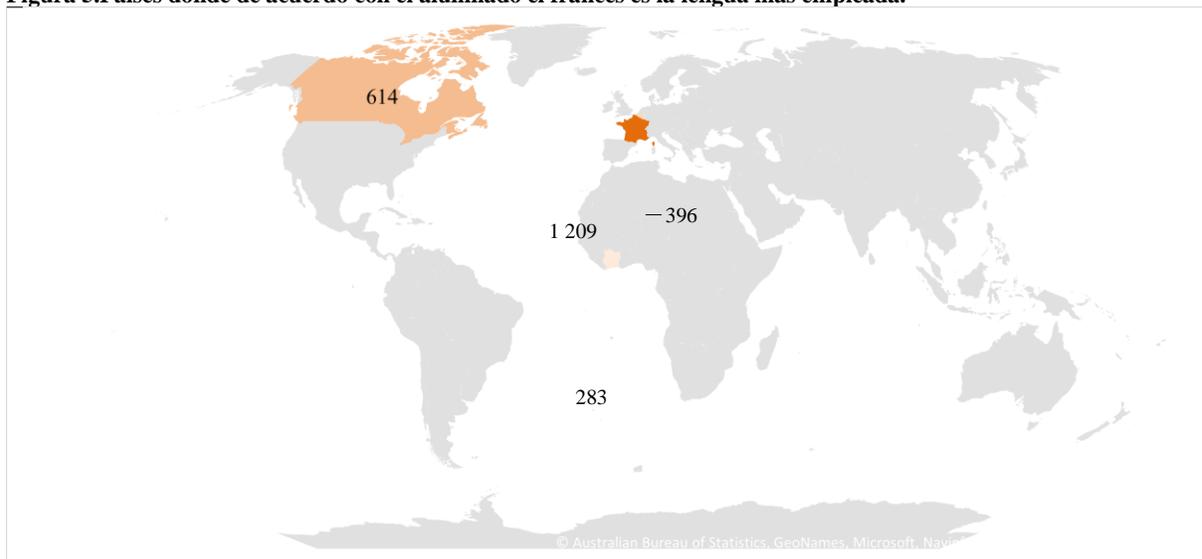
Figura 4. Países donde de acuerdo con el alumnado el inglés es la lengua más empleada.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

En concordancia con la pregunta anterior, se interrogó al alumnado sobre los países en donde el francés es la lengua más empleada. Igualmente, el alumnado podía seleccionar más de una opción. Se observa que, globalmente, el alumnado considera que Francia es el país donde se habla francés con 1 209 respuestas, seguido de Canadá con 614 respuestas; Bélgica, 396 respuestas y, finalmente, Costa de Marfil, 283 respuestas.

Figura 5. Países donde de acuerdo con el alumnado el francés es la lengua más empleada.

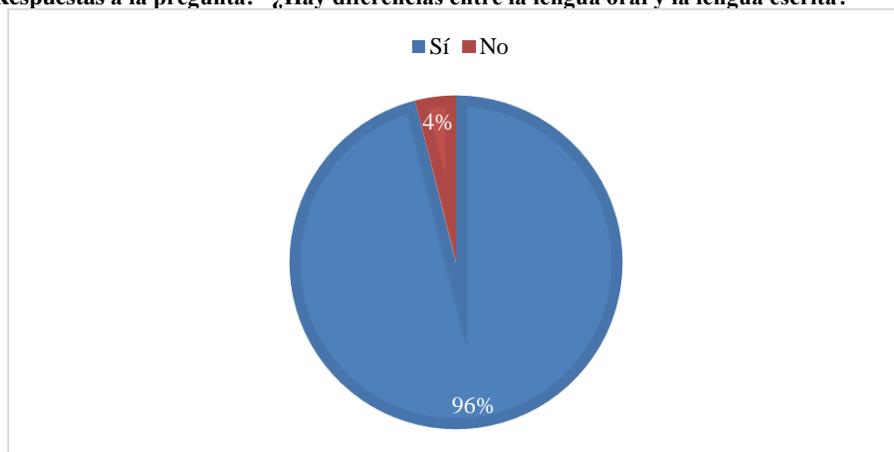


Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Finalmente, para concluir esta sección de *saberes*, se integraron cuatro preguntas relacionadas con el sistema de escritura, así como la distinción entre lengua oral y lengua escrita. La incorporación de las preguntas tuvo como objetivo apreciar si el alumnado distingue que existen diferencias entre el lenguaje oral y el escrito. Asimismo, si discrimina sistemas de escritura más allá del alfabético. En lo que respecta al lenguaje oral frente al lenguaje escrito se buscaba identificar una tendencia hacia el conocimiento de códigos específicos, pero sobre todo dar base para indagar su concepción de la noción de escrituralidad de cualquier lengua. De la misma manera, ante la capacidad de distinción entre diversas formas de escritura realizadas por el alumnado se parte para hacer análisis sobre los tipos de lenguas, a saber: flexionales, aglutinantes, aislantes, así como por el tipo de pronunciación: vocálicas o consonánticas.

Se le preguntó al alumnado si consideraba diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita. 1 191 respuestas consideraron que sí hay diferencia entre ambas, mientras que 49 mencionaron que no existen diferencias. A continuación, se muestra el gráfico con cifras porcentuales.

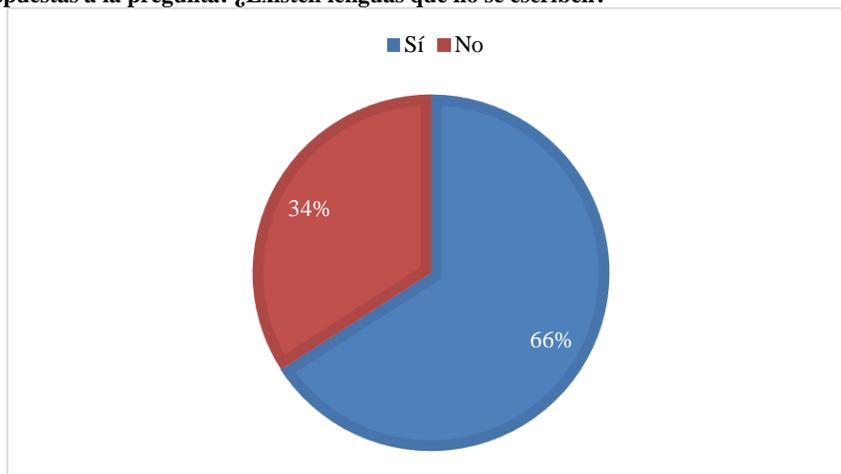
Gráfica 11. Respuestas a la pregunta: “¿Hay diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita?”



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Por otro lado, ante la pregunta: “¿Existen lenguas que no se escriben”, se encontró que 817 estudiantes consideran que sí hay lenguas que no se escriben, mientras que 423 consideran que no. Enseguida, se presenta el gráfico de dicha pregunta con resultados porcentuales.

Gráfica 12. Respuestas a la pregunta: ¿Existen lenguas que no se escriben?



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

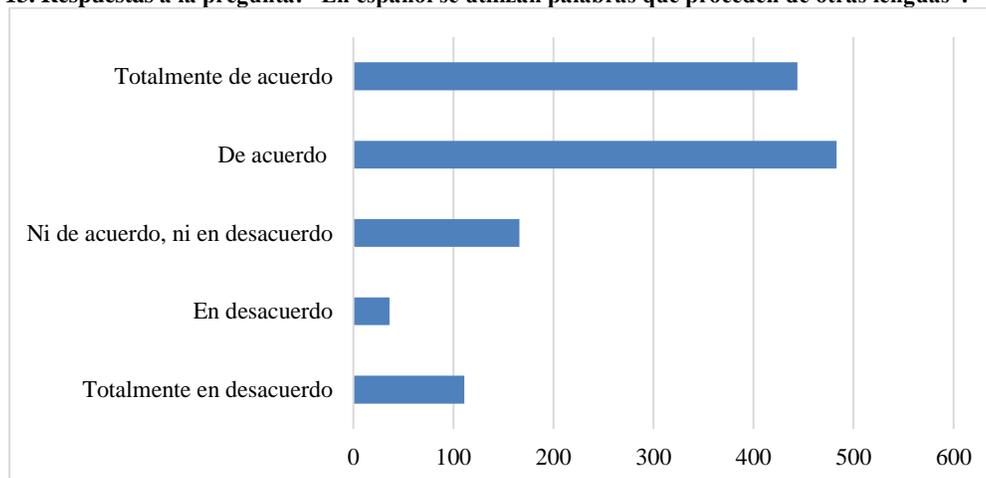
Las respuestas no nos aportan criterios de problematización ya que tal vez tendría que haberse redactado en posibilidad, si hay lenguas que no se pueden escribir. Se anota el problema.

En la misma línea que las preguntas anteriores, se interrogó al alumnado cuántas formas de escritura conocían. Al respecto, se encontraron las siguientes: Hangul, Kanji, Alfabeto, Hirigana, Hatakana, Katakana, Cirílico, Jeroglíficos, Braile, Arameo, Fenicio, Semita. Entre las respuestas también se encontraron: código binario y morse; Ideográfico, logográfico, silábico y alfabético. Estas respuestas muestran un conocimiento extenso de la diversidad de sistemas de escritura.

Finalmente, la última pregunta de esta sección se cuestiona al alumnado si, desde su opinión, en español se utilizan palabras que proceden de otras lenguas. En orden descendente se observa que 39% se pronuncian “totalmente de acuerdo” con la afirmación, seguido de 36% que igualmente tienen una percepción positiva al mostrarse “de acuerdo”. En seguida, 13%

mencionó “no estar de acuerdo, ni en desacuerdo”. Finalmente, con mejores afirmaciones, se encuentran con 9% “totalmente en desacuerdo” y 3% con “en desacuerdo”. A continuación, se muestra el gráfico con cifras totales.

Gráfica 13. Respuestas a la pregunta: “En español se utilizan palabras que proceden de otras lenguas”.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Saber hacer

En esta sección del cuestionario se presentan los ocho cuestionamientos realizados al alumnado cuya finalidad fue la de observar su habilidad analítica al identificar inductivamente unidades de significado, así como diferencias en los encadenamientos sintácticos. No se trató de identificar conocimientos gramaticales, sino si son capaces de elaborar hipótesis adecuadas sobre los componentes de un idioma adicional con base en sus conocimientos de la primera lengua, al recibir *input* comprensible, para evaluar el desarrollo de la competencia metalingüística. Para tal efecto, se le mostró al alumnado una serie de oraciones en chinanteco —lengua hablada en Oaxaca—, con su equivalente en español, en inglés y al final en español. A continuación, se muestran las oraciones incluidas en el cuestionario.

Tabla 7. Oraciones en lengua chinanteca incluidas en el cuestionario.

ORACIÓN EN CHINANTECO	ORACIÓN EN ESPAÑOL
ì hna hman	Tomo yo agua
ì ‘un hman	Tomas tú agua
ì ‘ye hman	Toma él agua
ì ‘yu hman	Toma ella agua

Fuente: elaboración propia.

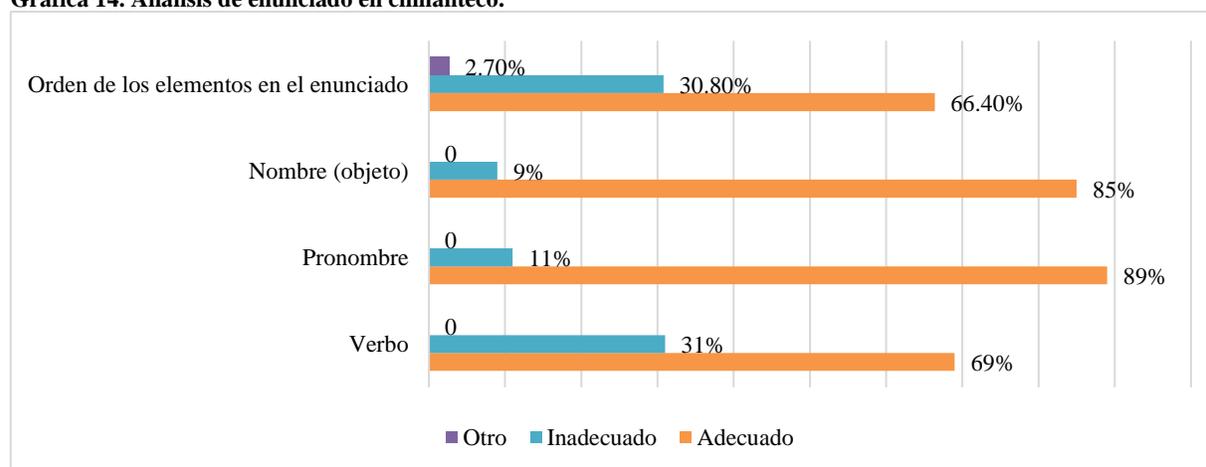
Se le pidió al alumnado que con base en el cuadro respondieran una serie de preguntas. En la primera de ellas se les preguntó cuál de las palabras en chinanteco correspondía al verbo “tomar”. Al respecto, 853 estudiantes, correspondiente al 69% del total de respuestas, contestaron correctamente “ì. Enseguida, 387, 31%, no lograron identificar el verbo. respondieron “hna” bajo un 17% y, finalmente, 14% con 178 respuestas consideró que “hman” era el equivalente en lengua chinanteca.

La segunda pregunta fue que identificaran cuál palabra correspondía al pronombre personal femenino. 89% del alumnado, correspondiente a 1 100 respuestas, logró identificar satisfactoriamente el pronombre femenino al hacer la comparación entre el chinanteco y el español mientras que 11% del alumnado aportó respuestas inadecuadas: 5% (59 respuestas) identificó “hna”, seguido de 4% (50 respuestas) con “ì” y, finalmente, 2% (31 respuestas) que consideró que “hman” era el pronombre solicitado. En el último ítem derivado del cuadro en lengua chinanteca, se pidió al alumnado que identificara la palabra “agua”. Se obtuvieron 1 053 respuestas correctas, correspondientes al 85%, mientras que 15% dieron una respuesta inadecuada: 71 estudiantes equivalente al 6% propusieron “ì”, es decir, 6%; 67 estudiantes consideraron que “hna” era la respuesta correcta (5%) y, finalmente, 49 estudiantes bajo un 4% seleccionaron “‘ye” como respuesta.

Para concluir el ejercicio de comparación entre la lengua chinanteca y el español, se solicitó al alumnado que seleccionara la construcción sintáctica que mejor representara al chinanteco. A este efecto, 824, 66.4%, estudiantes respondieron correctamente que la forma era “Verbo

+ pronombre personal + sustantivo”, mientras que 30.6% dieron una respuesta inexacta: 272 estudiantes respondieron que la forma “Pronombre personal + sustantivo + verbo” correspondía al orden de los elementos sintácticos en chinanteco. Finalmente, 110 estudiantes seleccionaron “Sustantivo + pronombre personal + verbo” como respuesta. Por otro lado, 34 estudiantes indicaron que ninguna de las tres opciones múltiples respuestas representaba, de acuerdo con el ejercicio, el orden de los elementos de la lengua chinanteca. En la siguiente gráfica podemos observar el concentrado de las respuestas en porcentajes:

Gráfica 14. Análisis de enunciado en chinanteco.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Como podemos observar en la gráfica, la mayoría logró identificar las partes solicitadas, sobre todo en relación a la identificación del nombre y del pronombre, el verbo y el orden de los elementos presentaron más dificultad.

Para continuar con el análisis de las lenguas, se planteó un segundo ejercicio. No obstante, a diferencia del primero en donde se les planteó una lengua poco familiar para el alumnado, la segunda lengua de comparación con el español fue el inglés. Para tal efecto, igualmente se propuso al alumnado una tabla con oraciones simples en presente del indicativo en inglés con su equivalente en español. A continuación, se presenta la tabla.

Tabla 8. Oraciones en inglés y español incluidas en el cuestionario.

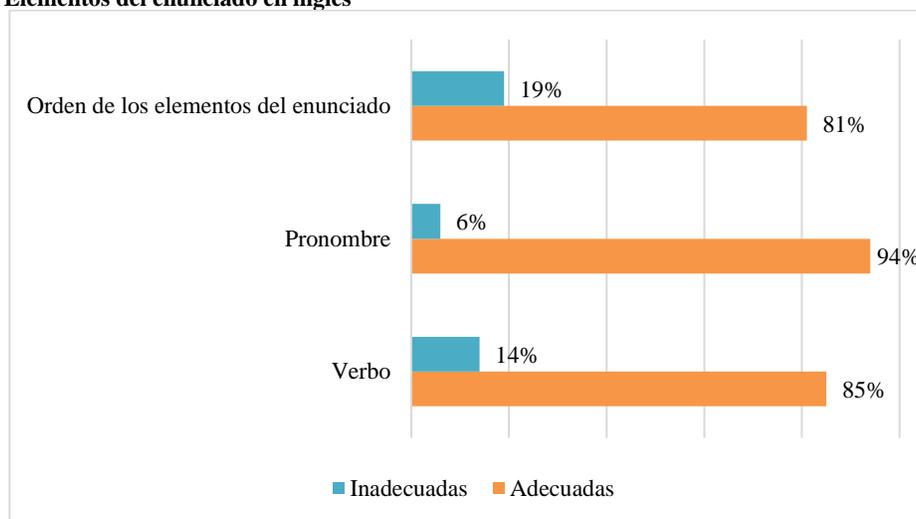
ORACIÓN EN INGLÉS	ORACIÓN EN ESPAÑOL
She drinks cold water	Ella bebe fría agua
They drink cold water	Ellos beben fría agua
We drink cold water	Nosotros bebemos fría agua
I drink cold water	Yo bebo fría agua

Fuente: elaboración propia.

Del cuadro derivan cuatro ejercicios. El primero consistía en identificar el verbo en la oración “She drinks cold water”. Al respecto, 1 058, el 85%, seleccionó correctamente la opción “drinks”. En cambio, 182, 14.6% lo hicieron de manera inadecuada: entre los cuales se identifica que 100 seleccionó “She”; 59, “cold” y 23, “water”.

La siguiente pregunta consistía en identificar y seleccionar el pronombre personal. De las 1 240 respuestas, 1 163 de ellas correspondieron a la identificación de “Ellos” como equivalente de “They” en inglés lo que corresponde al 94%. Frente a ese resultado, 77 estudiantes, el 6%, respondieron incorrectamente. De entre ellos, en orden descendentes, 42 consideraron que “beben” era la respuesta correcta; 26, “fría” y 9, “agua”. De igual manera que con la lengua chinanteca, se le pidió al alumnado que identificara la forma que correspondía al orden de los elementos en el enunciado en inglés. 1 011 estudiantes, correspondiente a 81% del total, respondieron correctamente que el orden era “Sujeto + verbo + sustantivo”, mientras que 229 estudiantes equivalente al 19% seleccionaron opciones incorrectas, a saber: 113 (9%) seleccionó como opción “Verbo + sujeto +sustantivo”; 59 (5%), “Sustantivo + sujeto +verbo” y, finalmente, 57 (5%) se decidió por “Ninguna de las anteriores”. A continuación, se muestra el gráfico con el concentrado de resultados.

Gráfica 15. Elementos del enunciado en inglés



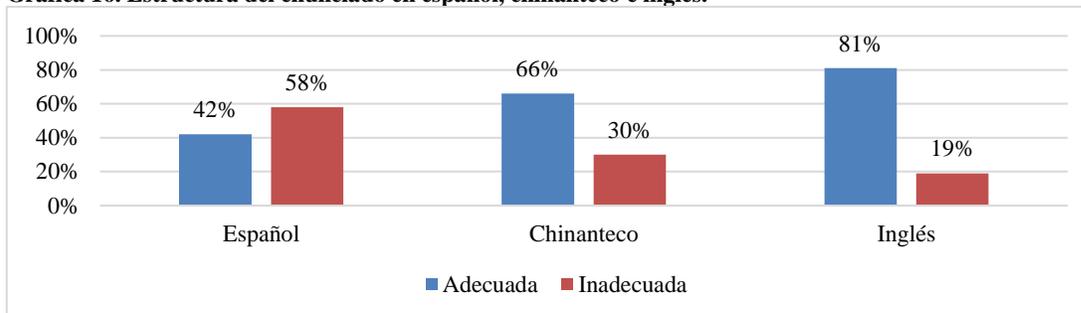
Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Como podemos observar en la gráfica, la identificación de los elementos en los enunciados en inglés obtuvieron más respuestas adecuadas que en chinanteco. Pero al igual, la mayor dificultad fue identificar el orden de los elementos.

Finalmente, como última pregunta del ejercicio comparativo, así como el último de la sección de *saber hacer*, se preguntó al alumnado que, con base en las tablas previamente utilizadas, identificara la estructura de los elementos del español. Del total de respuestas 720, es decir 58%, fueron incorrectas. Únicamente, se tuvieron 520 respuestas, es decir 42%, que seleccionaron como correcta la estructura sintáctica “Sujeto + verbo + complemento directo + adjetivo” como forma de organización sintáctica del español. El desglose de respuestas inadecuadas es el siguiente: se obtuvieron 499 respuestas con la opción “Sujeto + verbo + adjetivo + complemento directo”, representando 40% del total. En tercer lugar, con 159 respuestas se posiciona la opción “Verbo + sujeto + complemento directo + adjetivo”, representando 13% del total. Finalmente, se obtuvieron 62 respuestas bajo un 5% para indicar que “Ninguna de las anteriores” propuestas sintácticas del español era correcta.

En la siguiente gráfica podemos observar los resultados comparativamente entre las tres lenguas sobre este último análisis:

Gráfica 16. Estructura del enunciado en español, chinanteco e inglés.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

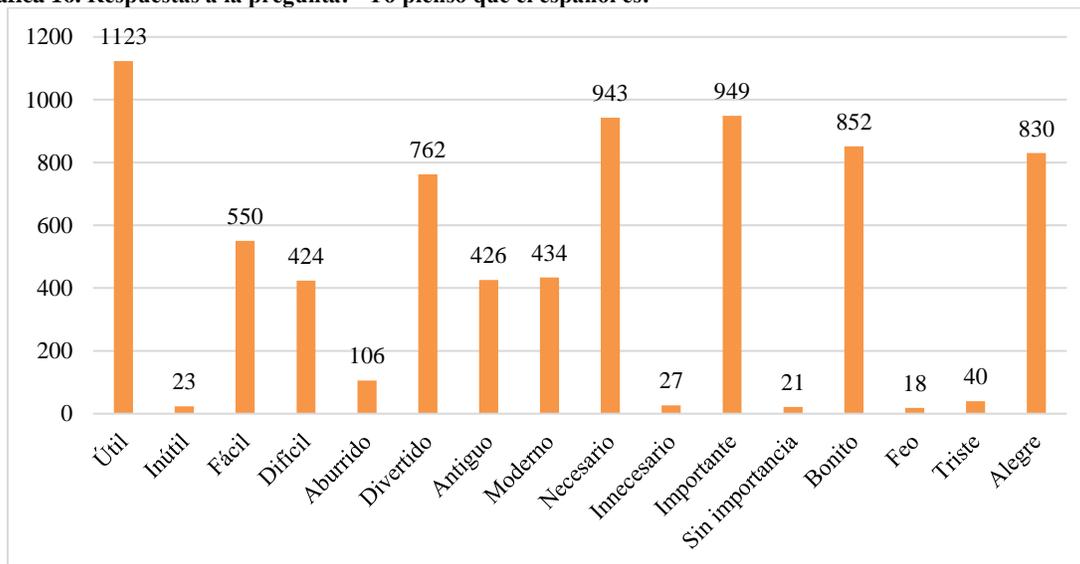
A manera de cierre de esta sección, destaca el hecho de que en la mayoría de los ejercicios el alumnado es capaz de identificar categorías verbales variables incluso si la lengua a través de la cual se realiza la comparación no les es familiar, pero hay una leve diferencia entre una lengua que es más cercana, geográficamente hablando como es el chinanteco, pero que no es abordada en la escuela, que una lengua como el inglés que forma parte del currículum. Asimismo, resulta importante considerar que el alumnado es capaz de identificar categorías gramaticales de manera aislada; sin embargo, se observan dificultades al momento de poner los elementos en conjunto para construir secuencias sintácticas. Y sobre todo llama la atención que es en español en donde tuvieron una mayor dificultad. Es posible que se deba a que no se les presentó un enunciado en español, por lo que el ejercicio requería un esfuerzo de abstracción y de un desarrollo avanzado en competencia metalingüística para llevar a cabo la comparación. Esto significa que, aunque puedan identificar elementos aislados y su equivalencia en español, para casi la mitad del estudiantado encuestado todavía es necesario desarrollar la competencia metalingüística.

Saber ser

De acuerdo con el MCER (2001), el saber ser alude a las características individuales, los rasgos y las actitudes. Dicho de otro modo, tiene que ver con el conjunto de valores personales que son definidos y construidos por el entorno familiar, social o religioso. Específicamente, en el estudio de las lenguas, el *saber ser* renvía a la idea de los valores que se asocian a las lenguas, así como a sus hablantes, a sus características y a sus costumbres. En el cuestionario, se pidió al alumnado que, de un par de adjetivos calificativos, seleccionara una respuesta para tres lenguas: español, náhuatl e inglés.

En lo que respecta a los resultados de la valoración del español, se observan los siguientes resultados:

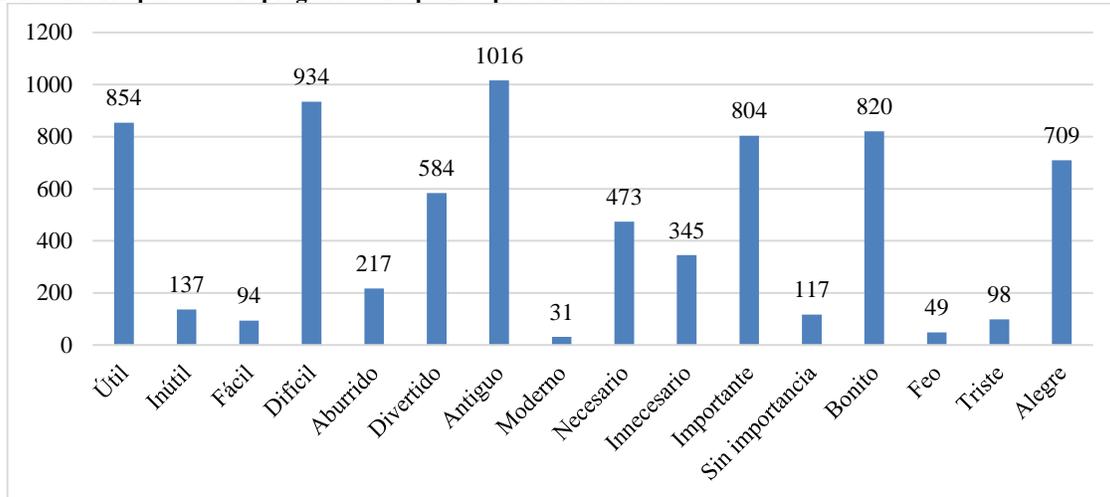
Gráfica 16. Respuestas a la pregunta: “Yo pienso que el español es:”



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Por otro lado, se obtuvieron las siguientes valoraciones con respecto a la lengua náhuatl.

Gráfica 17. Respuestas a la pregunta: “Yo pienso que el náhuatl es:”



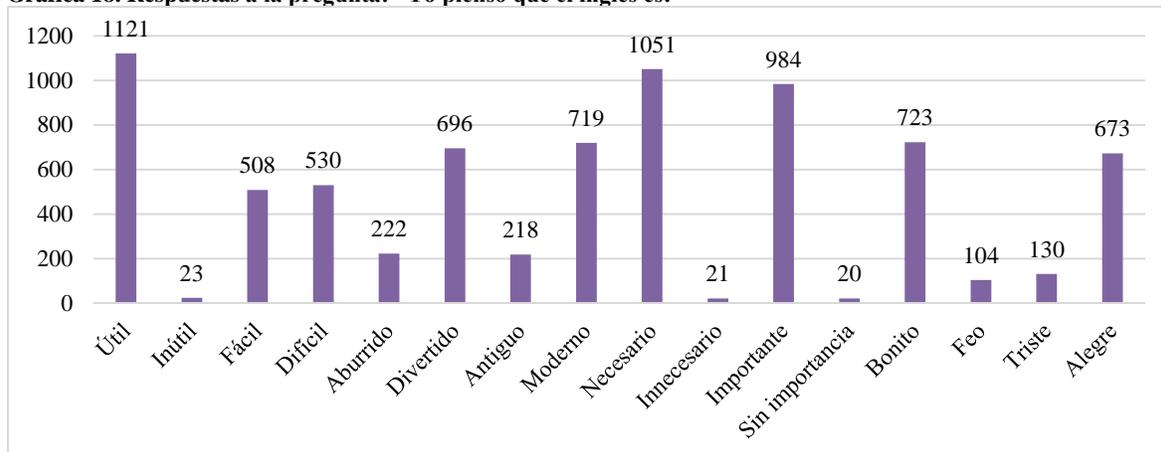
Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

De los resultados de la valoración de la lengua española destaca que existe una percepción casi equilibrada ante el hecho de que el español es una lengua fácil o difícil. Como se planteará en secciones posteriores, en el despertar a las lenguas se tiene el objetivo de contrastar la propia lengua con otras lenguas con el fin de aprender de la propia lengua de una manera más tersa, así como de interesarse por otras lenguas. Al observar el resultado de esta valoración, se puede plantear que el alumnado ha tenido dificultades con la enseñanza del español debido a factores como una didáctica basada en ejercicios de repetición.

Por otro lado, sobre los resultados de la lengua náhuatl existe una tendencia del alumnado por valorarla de manera positiva pues se considera que es una lengua necesaria, importante y bonita. No obstante, también se encuentran valoraciones como: difícil, antigua o poco útil. Algunas de este último grupo de valoraciones se centran en ideas preconcebidas, por ejemplo, el hecho de que sea difícil o poco útil depende de los contextos individuales del alumnado. Es “poco útil” si se compara con el inglés como lengua franca, pero “útil” en zonas o poblaciones donde el náhuatl es hablado comúnmente junto con otras lenguas para llevar a cabo transacciones cotidianas.

La tercera gráfica que a continuación se presenta muestra las respuestas a la oración “Yo pienso que el inglés es:”

Gráfica 18. Respuestas a la pregunta: “Yo pienso que el inglés es:”

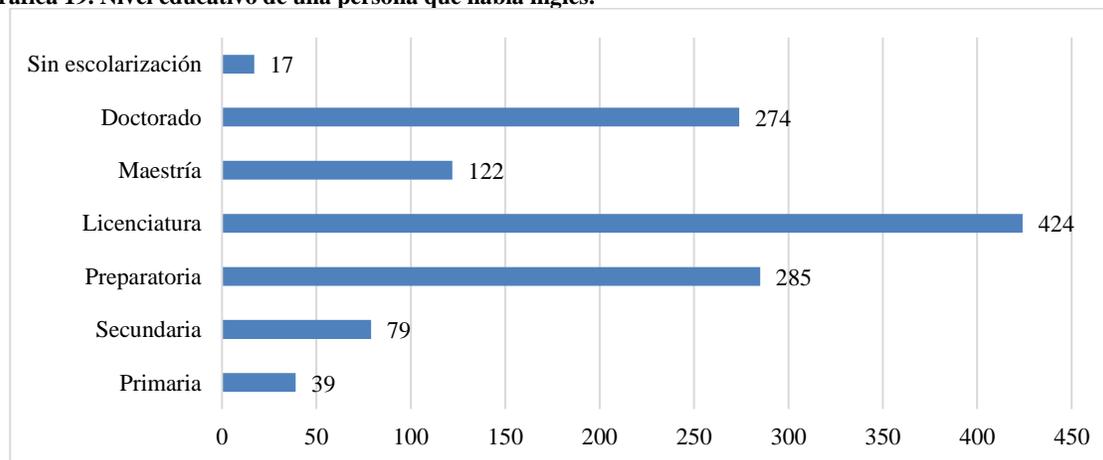


Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Con respecto dicha gráfica se muestra una mayor valoración positiva frente al náhuatl. Por ejemplo, es una lengua útil, necesaria, importante, bonita y moderna. En cambio, también se observa que, de acuerdo con el alumnado de media superior, es una lengua difícil.

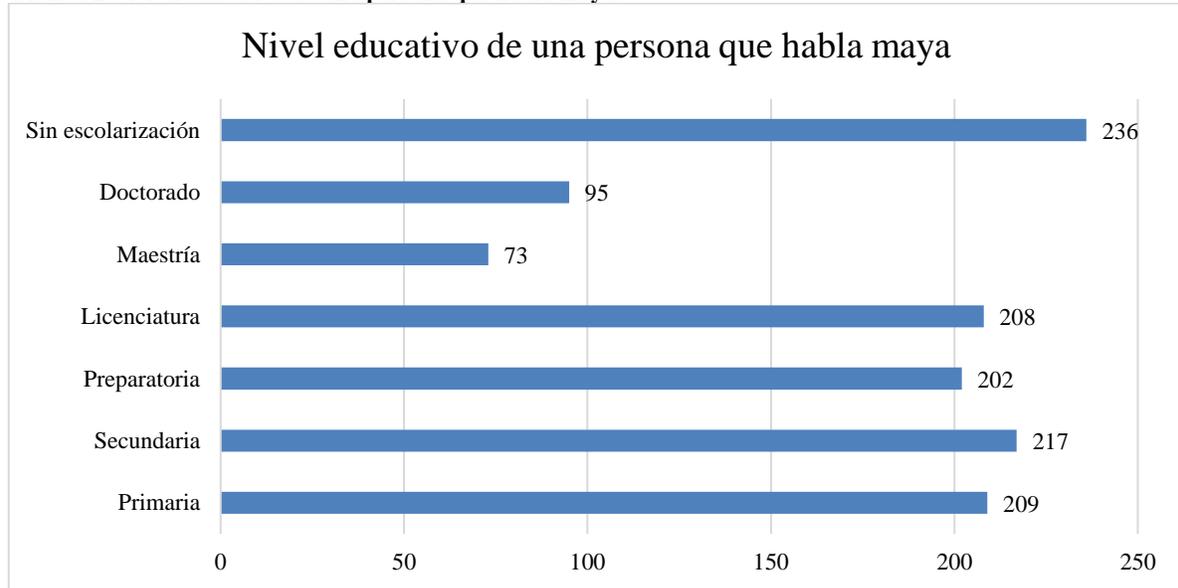
Dentro de esta sección, también se cuestionó al alumnado qué nivel de escolarización era más probable que tuviera una persona que habla inglés y alguien que habla maya. Al respecto, se obtuvieron los siguientes datos:

Gráfica 19. Nivel educativo de una persona que habla inglés.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

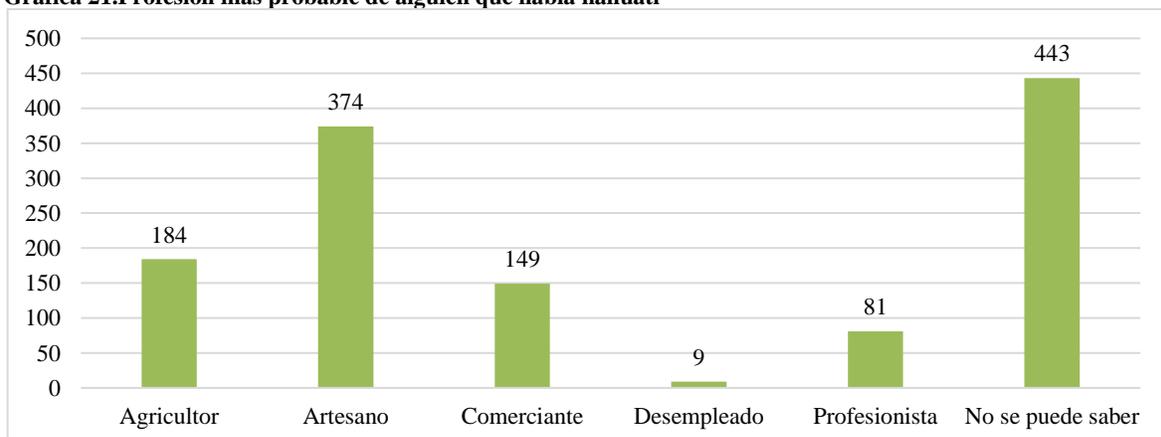
Gráfica 20. Nivel educativo de una persona que habla maya.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

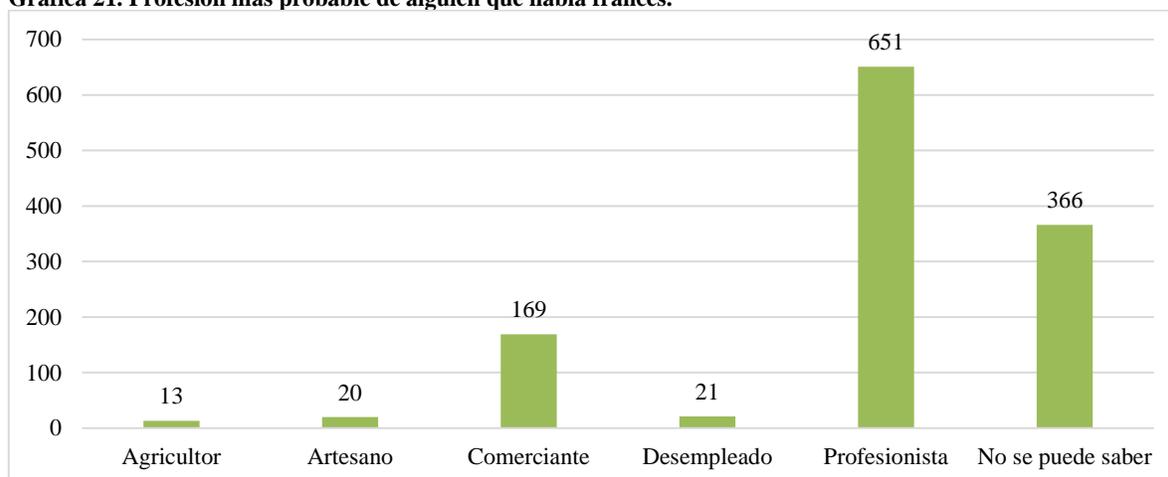
Al comparar los resultados de ambas gráficas se muestra una tendencia clara: baja o escasa escolarización para quienes son hablantes de la lengua maya frente a un grado alto de escolarización para un hablante de inglés. La pregunta anterior guarda una relación con la siguiente pregunta, la cual fue: “¿cuál crees que sea la profesión más probable de alguien que habla náhuatl?”. Se planteó el mismo ítem, pero para quien habla francés. A continuación, se presentan los resultados de ambas preguntas.

Gráfica 21. Profesión más probable de alguien que habla náhuatl



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

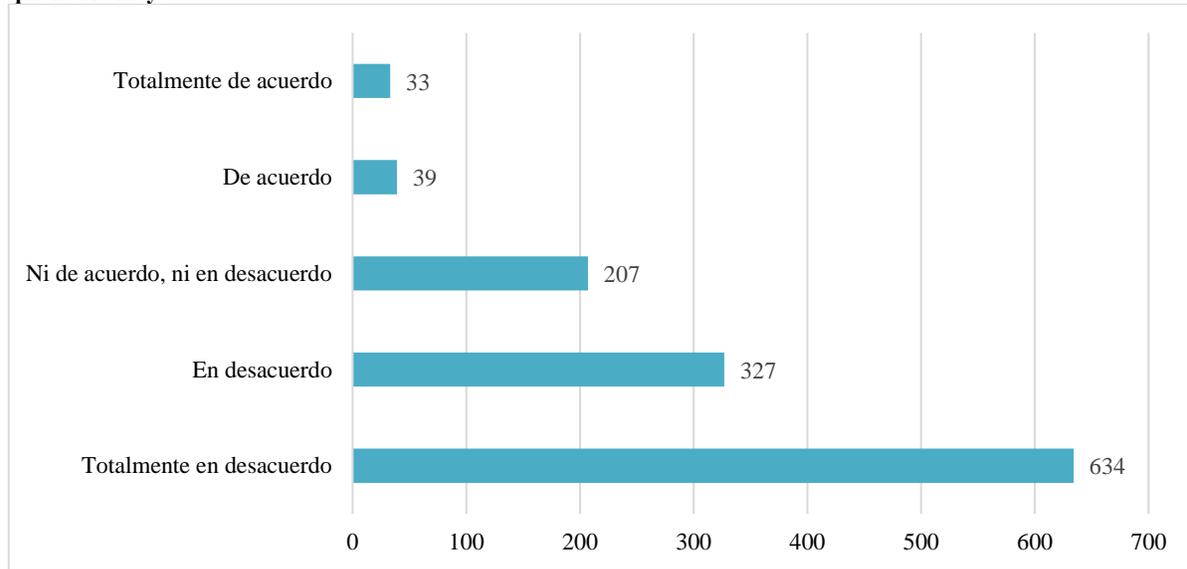
Gráfica 21. Profesión más probable de alguien que habla francés.



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

En concordancia con el grupo de preguntas anteriores, se observa que a los ojos del alumnado de bachillerato la población que habla una lengua originaria se dedica a actividades como la agricultura, el comercio o la fabricación de artesanías. En cambio, las personas hablantes de francés son en su mayoría profesionistas. Si bien resalta que un gran segmento del alumnado respondió y reconoció que es difícil determinar la profesión por la lengua que se hable, resalta que globalmente existe una tendencia a relacionar las lenguas originarias a un bajo nivel de escolarización, así como de cualificación profesional, frente a las lenguas extranjeras comúnmente atribuidas a mayores grados de escolarización. Dentro de este grupo de preguntas, también se incluyó un ítem en donde se le cuestionaba al alumnado si consideraban que una persona hablante de alemán es más inteligente que una persona que habla maya. Es importante precisar que, si bien esta pregunta puede generar debates desde la antropología, dicha pregunta se planteó con el fin de recolectar información que permitiera articular la respuesta ante el pensamiento erróneo de que las lenguas originarias son “dialectos”, por lo que “valen menos” frente a las lenguas hegemónicas. E igualmente, por ser “dialectos” sus hablantes “no se encuentran al mismo nivel intelectual” de hablantes de lenguas hegemónicas. Al respecto, se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 22. Respuesta a la pregunta: “Pienso que una persona que habla alemán es más inteligente que una persona que habla maya”.

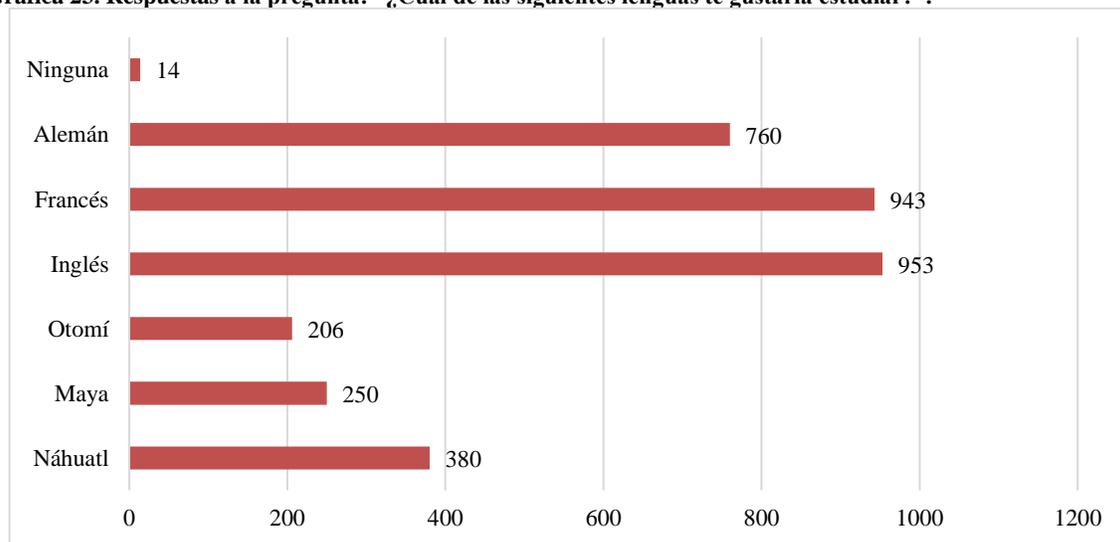


Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Del gráfico anterior se puede observar que más de dos tercios de las respuestas indican desacuerdo con respecto al planteamiento del ítem; sin embargo, 207 no se pronuncian. En cambio, 72 respuestas reflejan estar de acuerdo con la afirmación.

Finalmente, para cerrar esta sección de *saber ser*, se preguntó al alumnado qué lenguas les gustaría estudiar. Para esta pregunta el alumnado pudo seleccionar hasta tres respuestas.

Gráfica 23. Respuestas a la pregunta: “¿Cuál de las siguientes lenguas te gustaría estudiar?”.



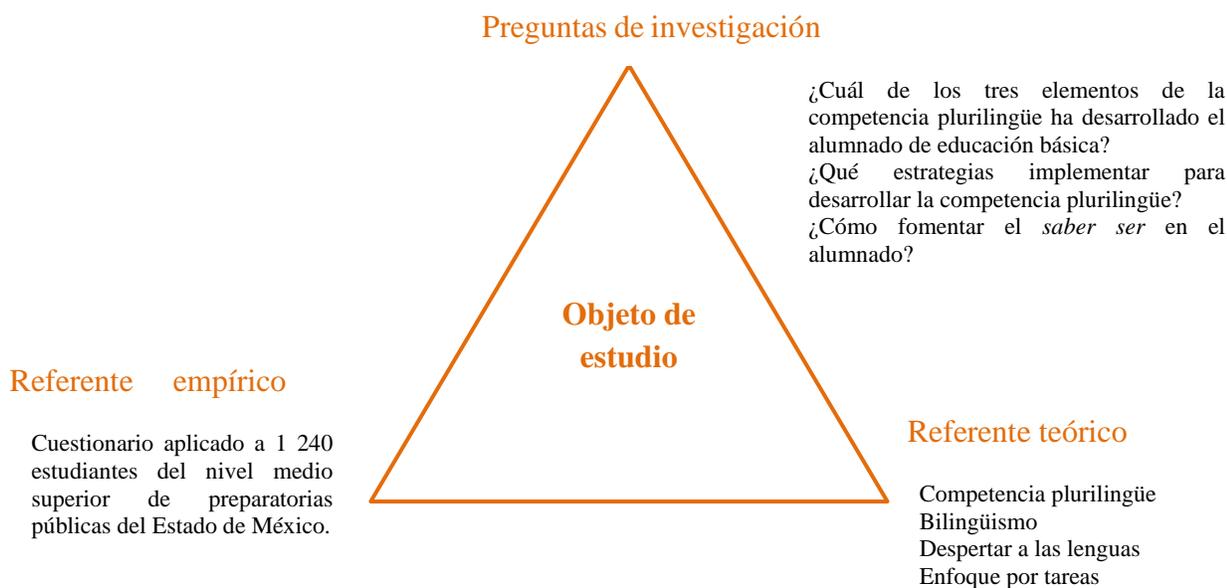
Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de competencias plurilingües.

Del gráfico anterior destaca el hecho de que existe un interés entre el alumnado por aprender lenguas originarias, pero también se identifica una tendencia mayoritaria por aprender lenguas extranjeras, el náhuatl se presenta como una de las lenguas originarias favoritas, seguida del maya y del otomí.

3.3. Construcción del problema u objeto de intervención

En esta sección se presenta la construcción del objeto de estudio, así como la identificación y el planteamiento del problema. De acuerdo con Buenfil (2012), el objeto de estudio se encuentra en constante tensión entre tres elementos: 1) las preguntas de investigación, 2) el referente empírico documental y 3) el referente teórico. Estos tres elementos constituyen lo que Buenfil (2012) denomina como triángulo del objeto de estudio. A continuación, se presenta el triángulo del objeto de estudio de esta investigación.

Figura 6. Construcción del objeto de estudio.



Fuente: elaboración propia con base en Buenfil (2012).

Como ya lo habíamos precisado anteriormente, la competencia plurilingüe se integra por el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser* acerca de la lengua propia y otras lenguas. Como se observa en los resultados de la sección anterior, de los tres elementos de la competencia plurilingüe que se evaluaron con el instrumento, en su mayoría el alumnado tiene conocimientos sobre el saber de las lenguas. No obstante, aunque en la siguiente sección se profundiza sobre la concatenación de los tres *saberes*, es preciso destacar que el diagnóstico arroja que, si bien el alumnado es capaz de enunciar de manera declarativa conocimientos sobre la composición lingüística del país, así como identificar a través del contraste y la comparación elementos entre lenguas, se observan valoraciones negativas, erróneas o peyorativas sobre las lenguas originarias, así como sobre sus hablantes.

La competencia plurilingüe es definida por Zuheros (2008) como la capacidad de una persona para interactuar en diferentes lenguas. Esta definición es completada por el Consejo de Europa (2002) quien además agrega que, si bien se utilizan lenguas para fines comunicativos, también se participa en una “relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado varias lenguas y posee experiencias de varias culturas” (p. 167). Es preciso resaltar dos aspectos de ambas definiciones. Por un lado, Zuheros (2008) advierte que el plurilingüismo no es únicamente la presencia simultánea de dos o más lenguas en su competencia comunicativa. Dicho de otro modo, “ser plurilingüe” va más allá de conocer varias lenguas, de ser un políglota. Al contrario, también se movilizan las experiencias lingüísticas y culturales personales. Asimismo, igualmente propuesto por Zuheros (2008), se desarrollan actitudes positivas hacia la propia lengua para apreciar las de otros. Por otro lado, aunque las definiciones en forma estricta planteen “la utilización de lenguas para fines comunicativos”, se puede comprender que, en un sentido más amplio, una

variación lingüística de una lengua pueda caber en lo que se concibe como “utilización de lenguas”.

El párrafo anterior funge como puente entre la literatura y los hallazgos derivado del cuestionario aplicado al alumnado. Zuheros (2008) menciona que la competencia plurilingüe se entiende como una “red de relaciones complejas de conocimientos y experiencias lingüísticas que una persona va adquiriendo progresivamente y de forma gradual” (p. 12). En el caso del alumnado de bachillerato, se observa que este grupo posee conocimientos declarativos amplios sobre la composición e integración de las lenguas. Esta información se muestra en la sección anterior en el apartado de saber. No obstante, a grandes rasgos, el alumnado es capaz de estimar el número de lenguas habladas en el mundo, en México y en la entidad. Asimismo, sabe distinguir entre una lengua y un dialecto e igualmente, diferenciar que una lengua originaria puede tener dialectos o variaciones. En el aspecto internacional, el alumnado logra identificar de manera satisfactoria los países angloparlantes o francoparlantes. No obstante, sitúa aquellos países más comunes en donde se hablan las lenguas, por ejemplo, inglés: EE.UU, Canadá y Australia y, con menor respuesta, Sudáfrica. En otras palabras, es preciso que el alumnado sea capaz de identificar otros países como lugares en donde se hablan lenguas hegemónicas, más allá de aquellos países que típicamente se utilizan como ejemplo.

Por otra parte, en lo que respecta a otros elementos también del *saber*, se observa que el alumnado es capaz de distinguir aspectos como que hay diferencias entre lengua oral y lengua escrita o bien, que existen diversas formas de escritura como al emplear el alfabeto, el cirílico, el hangul o a través de caracteres chinos. Asimismo, el alumnado reconoce que en español se utilizan palabras que proceden de otras lenguas. Estos conocimientos sobre la lengua, así como por las relaciones e intercambios constantes que existen entre lenguas permiten

entrever que, de manera global, el alumnado percibe cambios y continuidades entre las lenguas. No obstante, como con elementos mencionados previamente, es necesario que se generen procesos de reflexión que permitan al alumnado comprender las razones por las cuales, por ejemplo, existen diversas formas de escritura o por qué en español hay palabras que proceden de otras lenguas. En un sentido amplio, si bien el alumnado es capaz de distinguir diferencias y discontinuidades entre las lenguas, da la impresión de que son conocimientos producto de una memorización.

En otras palabras, el alumnado posee un conocimiento explícito acerca de la lengua. Ese conocimiento junto con la percepción, la sensibilidad consciente al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla es parte de lo que la *Association for Language Awareness* citada por Zuheros (2008) define como “conciencia lingüística”. Para Zuheros (2008) la conciencia lingüística supone la reflexión de la lengua y de la comunicación. En ese sentido, aunque el alumnado sea capaz de identificar elementos constitutivos, no se asegura ese desarrollo consciente sobre la lengua.

En concordancia con lo anterior, como se describe en la sección de *saber hacer*, resalta el hecho de que, en el ejercicio del cuestionario, el alumnado es capaz de identificar items variables con significado de lenguas familiares como el inglés o el español o desconocidas, como el chinanteco. De manera global, el alumnado identificó los sustantivos, los pronombres personales o los verbos conjugados de las tres lenguas presentadas, pero tuvo mayores problemas para identificar las diferencias en los encadenamientos sintácticos sobre todo en español, su primera lengua. Dicho de otro modo, se observa como situación problemática que, en el contexto escolar, la educación básica prioriza la adquisición de conocimientos declarativos y memorísticos. En cambio, el aprendizaje de una segunda o tercera lengua demanda la movilización de dichos conocimientos, la posibilidad de

segmentar el *input* recibido en unidades con forma y significado, así como la interacción. En ese sentido, el enfoque del despertar a las lenguas propuesto en esta tesis es *ad hoc* pues se busca que el alumnado experimente con otras lenguas en los diferentes niveles de la lingüística, entre ellos el fonético/fonológica y, en consecuencia, pierda el miedo al experimentar con otros sonidos o expresiones.

No obstante, Noguero (2007 en Zuheros, 2008) destaca el aforismo donde no necesariamente a hablar y a escribir se aprende hablando y escribiendo. El hecho de identificar categorías gramaticales no aporta conocimientos acerca de uso contextualizado, asimismo, tampoco se facilita la posibilidad de descentramiento y distanciamiento sobre la lengua que dé paso a la reflexión metalingüística. Asimismo, el identificar de manera aislada elementos constitutivos de la lengua, se simplifica el sentido de las lenguas como elementos cargados de cosmovisiones y creencias. En breve, es esencial trabajar el *saber* vinculado con elementos socioculturales de la lengua, por ejemplo, hacer que el alumnado compare lenguas aislantes, flexionales y aglutinantes, pero que al mismo tiempo comprendan que las lenguas aglutinantes como el tseltal para expresar el momento del día evocan la posición del sol, de la luna o de los colores propios del día: azul, blanco, claro, oscuro.

Finalmente, en la sección del *saber ser*, relacionada con los valores, así como con la manera en la que el alumnado se vincula con otras lenguas, se observa que en general existe una valoración positiva de las lenguas originarias. No obstante, las lenguas originarias también se asocian a valoraciones como antiguas o difíciles. Por el contrario, de acuerdo con la percepción del alumnado, lenguas como el inglés son más modernas que las lenguas originarias, pero igualmente difíciles como estas últimas. De esta sección se observa que el alumnado tiene conocimiento del valor histórico de las lenguas originarias, pero no necesariamente posee un rico perfil de las culturas en donde se encuentran o pertenecen

dichas lenguas originarias. Al respecto, Zuheros (2008) comenta que “un buen perfil plurilingüe no presupone un rico perfil pluricultural”. Dicho de otro modo, si bien el alumnado puede llegar a tener conocimientos generales sobre la importancia que en su momento tuvo la lengua náhuatl, con valoraciones como que dicha lengua es “antigua” se entrevee un bajo conocimiento de las comunidades que las hablan pues, de acuerdo con el INALI (2016), actualmente el náhuatl es la primera lengua originaria más hablada en el territorio nacional con identificación de hablantes en el extranjero en países como Guatemala, Honduras, entre otros. Como lo señala Solís y Alcántara (2023), en un principio, se había tenido una retórica que valorizaba culturalmente la pertenencia a pueblos indígenas por su pasado mestizo y, posteriormente, como parte fundamental en la integración de un mosaico de identidades. En ambos casos, sea como remanente de una historia de mestizaje o bien, como riqueza cultural, se tiene una visión reduccionista y cosificada de los pueblos indígenas, evidenciando un desconocimiento de la cultura de la comunidad.

El pobre conocimiento de los hablantes de lenguas originarias, así como de sus formas de vida se reflejaron en el cuestionario en preguntas como en la que se le solicitaba al alumnado que determinara el grado de escolarización de hablantes de lengua maya. De acuerdo con los resultados, el alumnado considera que este grupo originario no cuenta con escolarización o si la cuenta es de tipo primaria o secundaria. Frente a dichos resultados, también hubo estudiantes quienes consideraron que había hablantes de lengua maya en licenciatura, maestría o doctorado; sin embargo, los de este último nivel de escolarización con cifras mínimas. En general, se observa que el alumnado transparenta en sus respuestas los discursos que se perciben sobre los pueblos originarios y sus hablantes. En su mayoría, estos discursos son reproducciones basadas en estereotipos o prejuicios y colaboran al desplazamiento de las mismas puesto que se identifican como una problemática para la escolarización.

Sobre la competencia plurilingüe, ¿qué problema se identifica con respecto al alumnado que respondió el cuestionario? En primer lugar, se reconoce la capacidad que tienen al identificar ítems con significado, es decir que son capaces de segmentar y reconocer qué significan las palabras, pero tienen más dificultades en reconocer las diferencias en el encadenamiento sintáctico entre ellas. De igual manera, se nota una mayor dificultad con lenguas que no se encuentran en el currículum, como son las lenguas originarias. Es entonces preciso trabajar con la comparación entre lenguas originarias y extranjeras con el fin de que el alumnado desarrolle su conciencia lingüística. Asimismo, además de fortalecer la competencia metalingüística, es necesario fortalecer su perfil pluricultural, permitiendo deconstruir prejuicios que, a la postre, derive en la erradicación de actitudes segregacionistas, de violencia o discriminación.

A manera de cierre, en este capítulo se observa que la competencia plurilingüe es un problema para el alumnado en términos de cómo se relaciona y cómo piensa a los hablantes de lenguas originarias. Destaca el hecho que el alumnado es capaz de identificar ítems como determinantes, sustantivos, verbos, entre otros. No obstante, es necesario trabajar en la comparación con otras lenguas extranjeras u originarias para desarrollar su conciencia lingüística. Asimismo, como se presenta en párrafos anteriores, no basta con tener sólidas competencias lingüísticas si no se desarrolla en igual proporción el perfil cultural. Dicho de otro modo, las secuencias didácticas que se proponen tendrán un componente del plurilingüismo y, en igual proporción, aspectos de las culturas de los hablantes pues se tiene el compromiso de lograr una visión de mancomunidad lingüística que traspase las fronteras físicas y culturales.

Capítulo 4. Diseño de la estrategia de intervención

Como vimos en el diagnóstico, las problemáticas detectadas en cuanto al desarrollo de la competencia plurilingüe se convierten en un desafío para el alumnado. Por una parte, se observa que existe un desconocimiento en lo que respecta a su interacción con las lenguas originarias, así como con sus hablantes. No obstante, por otro lado, destaca el hecho de que el alumnado identifica ítems como artículos, nombres, y verbos de lenguas originarias y extranjeras. Sin embargo, es capital enfocarse en la comparación con otras lenguas con el fin de fomentar el desarrollo de su comprensión lingüística. Es por esto que el objetivo del diseño didáctico que nos propusimos pretende proporcionar las bases para que docentes interesados o interesadas en trabajar el desarrollo de la competencia plurilingüe en el alumnado puedan, en un momento dado, diseñar sus propias secuencias didácticas.

Como se ha mencionado anteriormente, se proporcionan los seis dominios de actividades propuestos por Hawkins (1985), así como con una extensión de dominios de actividades del plurilingüismo propuestos por EOLE (2024) a partir de esa primera propuesta y con la cual se construyó el referencial anexo (anexo 1). En este capítulo se desarrollan entonces dos secuencias didácticas de forma completa, a partir de ese referencial, como una propuesta que, una vez subidas en el sitio web Recursos para la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Indígenas Nacionales (REALIN), sirvan de referente para los y las docentes interesadas por la temática. De manera sintética, este capítulo se integra por tres apartados. El primero presenta el enfoque didáctico bajo el cual se desarrollaron las dos secuencias propuestas y se argumenta la decisión metodológica de retomar dicho enfoque. En el segundo apartado se despliega la parte técnica del diseño de las secuencias didácticas, el público a quien se dirigen, los objetivos, los contenidos, la estructura de los contenidos y, finalmente, los tiempos. Es

relevante mencionar que, como se señala en la sección de estructura, los elementos planteados pueden variar en función de las temáticas. No obstante, en lo general se presentan como una guía para que al desarrollar secuencias didácticas se consideren los elementos como mínimos básicos en la elaboración de otras secuencias.

En el tercer apartado se desarrolla de manera detallada la composición de las dos secuencias didácticas. Para cada una de ellas se describe el procedimiento para introducir la temática con el alumnado, el desarrollo de las actividades, las respuestas a las actividades, así como información complementaria de lingüística con el fin de que el profesorado pueda resolver dudas o comentarios y la evaluación.

4.1. Enfoque didáctico: El enfoque por tareas

Tareas y enfoque por tareas han sido conceptos educativos utilizado de manera intercambiable para hacer referencia a un proceder que tiene como finalidad centrar al alumnado en una serie de secuencias didáctica cuyo fin último será el de desarrollar habilidades. Para Estaire (2004), existe una diferencia conceptual entre tareas y enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas adicionales. Enfoque por tareas es el punto de partida de una programación didáctica. La programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que se deben llevar a cabo y que determinan los contenidos lingüísticos. Estaire (2004) señala que en una programación por tareas no se decide anticipadamente qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario se va a enseñar. El enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador enfatizando la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar la dimensión formal al proceso. La autora define las tareas como unidades lingüísticas para las cuales se utiliza la lengua en la vida cotidiana (Long, 1985 citado en Estaire, 2004). Como lo sostiene Estaire (2004) una tarea se integra

de otras pequeñas tareas comunicativas. De entre las características que definen las tareas comunicativas se encuentra: 1) se centra en el significado, no en aspectos formales de la lengua; 2) implica a todo el alumnado; 3) tiene la finalidad de utilizar la lengua oral o escrita; 4) reproducen procesos de comunicación oral o escrita de la vida cotidiana y 5) tienen un objetivo de aprendizaje y deben ser evaluadas en su aspecto comunicativo y como instrumentos de aprendizaje. Ahora bien, las tareas de apoyo lingüístico tienen: 1) un objetivo de aprendizaje concreto; 2) un procedimiento y 3) un producto de aprendizaje.

Según Estaire (2004), el enfoque por tareas tiene una construcción particular. Entre ellas:

1. Elección del tema y la tarea final: se selecciona un tema que sea del interés del grupo de estudiantes.
2. Completar y ajustar pasos anteriores del marco: parte en donde se realizan retoques finales a la programación realizada.

Como lo sostiene Fernández (s/f), el enfoque por tareas pasa de la teoría a la acción, es decir, pasa de los contenidos a los procesos, trasciende la noción de aprender cómo se hace algo para realmente hacerlo de verdad y, en consecuencia, que se aprenda de manera más real y efectiva. En ese sentido, Fernández (s/f) destaca que la orientación que posee este enfoque despierta la motivación del alumnado, provoca que se activen y que desarrollen durante la clase procesos de comunicación auténtica e igualmente, que se generen las estrategias de apropiación de los recursos lingüísticos necesarios para cumplir con la actividad. De acuerdo con (Fernández, s/f), el MCER —en el ánimo de potenciar la autonomía del alumnado— sugiere la autoevaluación diagnóstica, así como de procesos y de logros. Para lograr la evaluación es necesario que el alumnado conozca los objetivos y que los criterios de evaluación sean transparentes. En concordancia con lo anterior, Estaire (2004) plantea que si se contempla la inclusión de la autoevaluación será necesario diseñar fichas de

evaluación para etapas parciales y para etapas finales de la unidad e incluso para etapas una vez que se haya finalizado el proyecto.

Como se observa en la figura 1, Estaire (2004) propone una ficha individual de reflexión y evaluación que deberá completar el alumnado individualmente evocando sus experiencias de aprendizaje durante la unidad. Asimismo, en la figura 2 se presenta la ficha de auto-evaluación de contenidos propuesta por Estaire (2004) la cual se construye con los objetivos que fueron explícitamente mencionados por el profesorado al inicio de la actividad.

Figura 1. Ficha individual de seguimiento del proceso: reflexión y evaluación.

Ficha para el seguimiento individual del proceso: reflexión y evaluación
 Los alumnos rellenarán esta ficha al final de la unidad.

Título de la unidad			
1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?			
2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?	3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?	4. ¿Qué tal lo he hecho?	
		5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?	6. ¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?

Fuente: Tomada de Estaire (2004, p. 17).

Tabla 2. Ficha de autoevaluación de contenidos.

Unidad: Describimos personas (según sus características físicas) – nivel A1

PUEDO

		1 No, aún necesito trabajarlo	2 Sí, pero necesito mejorar	3 Sí, muy bien
1.	a. Dar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b. Preguntar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c. Comprender información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre el color de ojos				
2.	a. Dar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b. Preguntar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c. Comprender información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre el color/longitud del pelo				
3.	a. Dar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b. Preguntar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c. Comprender información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre la estatura				
4.	a. Dar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b. Preguntar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c. Comprender información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre				
5. Describir una persona utilizando los puntos 1 al 4, de forma oral y escrita.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Comprender la descripción oral o escrita de una persona, basada en los puntos 1 al 4.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente:

Tomado de Estaire (2004, p.18).

4.3. Enfoque por tareas en la sensibilización a las lenguas.

La propuesta de Estaire (2004) se refiere a la enseñanza de segundas lenguas, pero recordemos que la sensibilización a las lenguas no tiene por objetivo el aprendizaje de una lengua sino el desarrollo de competencias plurilingües. Sin embargo, un enfoque por tareas permite que el alumnado interactúe con la materia, que desarrolle habilidades de comparación, de segmentación y análisis con base en significados.

Dadas las características de ambas evaluaciones, así como de la información que puede proporcionar al profesorado y de la toma de consciencia sobre el avance de saberes y sobre el proceso metacognitivo del cual el alumnado es partícipe se considera que sería importante la implementación de las evaluaciones en el proyecto de sensibilización a las lenguas. Si bien el fin del proyecto es impulsar el interés por la diversidad lingüística y cultural y reducir los prejuicios hacia las lenguas originarias, también se busca reforzar la motivación para aprender las lenguas y desarrollar habilidades y aptitudes metalingüísticas que faciliten ese aprendizaje.

El planteamiento de Estaire (2004) sobre el enfoque por tareas posee elementos que son coincidentes con la estructuración de las secuencias didácticas del trabajo de sensibilización a las lenguas. Para evaluar el aprendizaje, se ha desarrollado una rúbrica de autoevaluación para cada una de las actividades.

A manera de cierre de este apartado, considero que el enfoque por tareas al permitir que el alumnado interactúe en el salón de clases gracias al establecimiento de actividades en donde se desplieguen conocimientos previos. Asimismo, el enfoque por tareas al considerar una fase en donde se evalúa el proceso de aprendizaje contribuye a que el profesorado conozca el desarrollo de habilidades o competencias logrado por el alumnado. Esta acción, permitiría que el profesorado considerara en clases posteriores algún tipo de ejercicio que apoye las áreas en donde el alumnado tuvo alguna serie de errores. En lo que respecta al alumnado, la

autoevaluación posibilita el desarrollo de procesos de metacognición a través de los cuales es capaz de auto percibir cuánto ha aprendido y, en el mismo sentido, qué necesita hacer para lograr los objetivos planteados en la tarea.

4.2. Diseño didáctico

4.2.1. Público

Las actividades se desarrollan para público escolarizado que domina la lectura y la escritura de niveles de primaria, secundaria y hasta bachillerato. Como se ha planteado y discutido en capítulos anteriores, el “*éveil aux langues*” se enfoca en hacer descubrir al alumnado la diversidad lingüística a través de la comparación, la similitud y la diferenciación. En ese sentido y siguiendo el planteamiento de Cummins (1983) sobre el hecho de que solamente se alfabetiza una vez, basta con que el alumnado haya adquirido la habilidad de leer y escribir para posteriormente desarrollar la habilidad metalingüística reflexionando sobre los diversos elementos que constituyen la lengua, así como las funciones y relaciones que guardan entre ellos, los sentidos, los aspectos culturales que integran la lengua y, posteriormente, generar hipótesis sobre dichos aspectos en otras lenguas. En breve, se parte de la capacidad que tiene el alumnado para leer y hacer hipótesis sobre el funcionamiento de su lengua para posteriormente extrapolarla hacia otras lenguas.

4.2.2. Objetivos

El objetivo principal de las secuencias didácticas de enseñanza de la diversidad lingüística es promover el respeto, la valoración y la comprensión de la variedad de lenguas y formas de hablar que existen en el mundo, además de desarrollar habilidades y actitudes que le permitan

más adelante abordar el aprendizaje de lenguas adicionales. Mediante las secuencias didácticas se busca fomentar una actitud positiva hacia la diversidad lingüística y cultural, reconociendo que todas las lenguas son igualmente válidas y dignas de ser respetadas.

Los objetivos específicos de las secuencias didácticas incluyen:

- i. Conciencia de la diversidad lingüística: Ayudar al alumnado a reconocer que hay una amplia gama de lenguas en el país y en el mundo, cada una con su propia historia, cultura y contexto de uso.
- ii. Valoración de la diversidad cultural: Fomentar la valoración de las distintas culturas y comunidades que se expresan a través de diferentes lenguas.
- iii. Ayudar al alumnado a adquirir habilidades para comunicarse eficazmente en contextos multilingües y multiculturales.
- iv. Promover una actitud de respeto hacia las personas que hablan lenguas distintas y evitar actitudes discriminatorias o prejuicios lingüísticos.
- v. Sensibilizar al alumnado sobre las desigualdades y los desafíos que enfrentan algunas lenguas minoritarias o en peligro de extinción.
- vi. Resaltar la riqueza y diversidad que las diferentes lenguas aportan al patrimonio cultural de la humanidad.
- vii. Proporcionar estrategias para la inclusión del alumnado que habla diferentes lenguas en el aula y en la sociedad.
- viii. Fomentar la reflexión sobre el poder del lenguaje y cómo su uso puede afectar a las personas y las comunidades.

4.2.3. Contenidos

Las secuencias didácticas se integran por alguno de los seis campos propuestos por Hawkins (1985, 1987 en De Pietro y Matthey, 2001): 1) la comunicación (descubrir las cualidades específicas de la comunicación humana); 2) la diversidad y la evolución de las lenguas; 3) funcionamiento de las lenguas (reglas, funciones); 4) sus usos (variaciones sociales, geográficas); 5) el lenguaje oral y el lenguaje escrito (así como los diferentes sistemas de escritura) y 6) el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, es preciso considerar que EOLE (2014) presenta nueve dominios frente a los seis propuestos por Hawkins (1985, 1987 en De Pietro y Matthey, 2001). A continuación, se presenta una tabla con los nueve dominios de EOLE (2014), clasificación que fue considerada al estructurar las secuencias didácticas.

Tabla 9. Dominios de actividades del plurilingüismo de EOLE (2014).

Dominio	Descripción
1. Diversidad de las lenguas	Las actividades de este dominio permiten que el alumnado tome consciencia de la cantidad de lenguas que existen en el país, así como en el mundo, algunas similares entre ellas y otras con grandes diferencias.
2. Evolución de las lenguas (historia, préstamos)	A través de la identificación de lazos de parentesco de las lenguas, así como de la clasificación en familias lingüísticas, se fomentan aptitudes de comparación y estrategias de intercomprensión entre lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística. En el mismo sentido, a través de los préstamos que se realizan entre las lenguas se muestra una forma de vinculación la cual contribuye a una mejor comprensión de la incorporación histórica y cultural.
3. Comunicación (lenguaje verbal y no verbal)	Se muestra que existe una diversidad basada no solamente en la comunicación verbal, como, por ejemplo, el empleo de sistemas de signos como cifras, pictogramas, ideograma, emojis, señas, entre otros. El análisis de sistemas de signos no verbales permite ejercitar, a través de diversos materiales, operaciones que habitualmente son empleadas en lecciones de gramática (identificación de unidades, clasificación, etcétera).
4. Funcionamiento y reglas	Se enfoca al estudio de la estructura y al funcionamiento de las lenguas, dominio que más se acerca a los enfoques de lecciones de gramática a los cuales está acostumbrado el alumnado. Sin embargo, el punto de

	<p>inflexión con respecto a la enseñanza tradicional de las lecciones de gramática con las que se asemeja este dominio es la incorporación de lenguas. A través de actividades como la identificación, la comparación, la similitud o la clasificación el alumnado enriquece su reflexión sobre nociones gramaticales, dándose cuenta de que las lenguas no funcionan de la misma manera, que su funcionamiento no es “natural” ni “evidente”, sino que es el resultado de una construcción social y humana.</p>
5. Relación oral-escrito	<p>Se distingue el funcionamiento y el uso de la lengua oral y de la lengua escrita, así como de lo que implica utilizar cada una de ellas. En el mismo sentido, se muestra que cada una de ellas se articula bajo ciertas características por lo que “no se escribe como se habla” ni se “habla como se escribe”. Como resultado, el alumnado es capaz de reflexionar sobre su hablar, así como de las propiedades subyacentes de los dos modos de comunicación.</p> <p>El alumnado toma consciencia de que la relación o correspondencia entre grafema y fonema no es idéntica en todas las lenguas.</p>
6. Escritura (sistema de escritura)	<p>Se presentan actividades que permite al alumnado adquirir un primer conocimiento de los sistemas de escritura y, en consecuencia, incrementar su cultura sobre las lenguas. Entre algunos elementos se encuentra la utilización de diversos sistemas de escritura además del alfabeto, como hangul, alefato, cirílico, entre otros; dirección de escritura, por ejemplo, de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo.</p>
7. Oralidad (escucha, discriminación auditiva)	<p>Se trabaja la capacidad de escucha, de concentración y de discriminación auditiva. Es posible incorporar discriminación de pares mínimos; sonidos de la misma lengua, por ejemplo, decaimiento vocálico; de lenguas originarias, por ejemplo, tonos como en la lengua hñähñu o pronunciación en lenguas extranjeras.</p>
8. Usos y variaciones (variaciones de las lenguas, estatus de las lenguas)	<p>Se introducen variaciones de las lenguas las cuales se encuentran vinculadas a la historia, a la situación de comunicación, al estatus de las lenguas o las personas. La relevancia de este dominio se encuentra en que a través de las variaciones se trabajan las presentaciones que tiene el alumnado de las lenguas y de sus hablantes. Con este dominio se tiene el objetivo de prevenir o, en su caso, erradicar discriminación hacia hablantes que emplean una variedad lingüística de prestigio frente a otras que no gozan del mismo estatus.</p>
9. Aprendizaje de lenguas (estrategias de comprensión)	<p>Se reflexiona sobre las estrategias de aprendizaje empleadas cuando el alumnado está confrontado a una lengua que le es conocida o familiar. Se integra una “caja de herramientas” con estrategias de aprendizaje y de intercomprensión utilizables a lo largo de sus aprendizajes lingüísticos.</p>

Fuente: adaptado y traducido de EOLE (2014, p. 10-12).

Los contenidos de las dos secuencias didácticas elaboradas en el marco de este trabajo de investigación son transversales a los dominios propuestos por EOLE (2014). Dicho de otro modo, se diseñaron secuencias didácticas cuyo tema central fue un dominio, pero también las actividades tienen elementos de otros dominios. Es posible confeccionar actividades incorporando más de un dominio, así, por ejemplo, al elaborar una secuencia didáctica de las diferentes formas de escritura relativa al dominio seis de EOLE (2014), también es pertinente incorporar el dominio nueve sobre estrategias de aprendizaje y metacognición con el fin de que el alumnado comparta los procedimientos o cavilaciones realizadas durante el desarrollo de la actividad.

En el diseño didáctico se incorpora la sección “¿Sabías qué...?” cuya finalidad es presentarle al alumnado aspectos históricos, sociales, culturales y geográficos de las lenguas, de los hablantes o bien, algunas costumbres. Esta sección es capital en la descentralización del alumnado monolingüe al promover una actitud de respeto hacia las personas que hablan lenguas distintas, logrando evitar actitudes de discriminación lingüística.

4.2.4. Estructura de las secuencias

Las secuencias didácticas se integran por secciones que por la naturaleza de la temática la estructura puede ser variable. No obstante, las dos secuencias que se presentan en este trabajo tienen como rasgo principal iniciar partiendo de los conocimientos del alumnado a través de ejercicios de observación, evocación de la lengua o las lenguas dentro de su contexto social o familiar. Posteriormente, se retoma el conocimiento del alumnado para introducirle a temáticas lingüísticas o culturales a través de preguntas abiertas, mediante el llenado de tablas o cuadros, a través de la relación de información presentada, discutiendo los temas con otros estudiantes o con el docente o bien, trabajando de manera individual. A continuación, se

presenta un cuadro resumen de la estructura de las secuencias didácticas que, como se ha mencionado, aunque no se presentan necesariamente en dicho orden, se encuentran en las secuencias.

Las secuencias didácticas se integran por tres secciones: i) introducción/exploración, ii) análisis, práctica y reflexión y iii) profundización.

Tabla 10. Estructura de las secuencias didácticas.

Parte de la estructura	Características
Introducción-exploración	<p>Se introduce el tema a través de imágenes, preguntas o pequeños textos. En esta parte se busca acercar al alumnado a la temática mediante la evocación de algunas experiencias personales lingüísticas y socioculturales. Al ser una sección de exploración no se presenta al alumnado conceptos o nociones lingüísticas. Al contrario, es la oportunidad que tiene el alumnado para expresar sus saberes y conocimientos. Al finalizar las actividades de esta parte, el alumnado ha logrado generar dudas o inquietudes sobre la temática planteada, asimismo se encuentra listo para transitar de un conocimiento empírico a un conocimiento de tipo lingüístico y sociocultural.</p> <p>Aspectos presentes: lingüísticos y socioculturales.</p>
Análisis, práctica y reflexión	<p>Se plantean actividades lingüísticas que, a través de la comparación, la similitud o la diferenciación se busca que el alumnado logre un descentramiento de su lengua y de su cultura. De manera paralela, se busca que el alumnado realice hipótesis sobre el funcionamiento de las lenguas. En esta parte se presentan ejercicios cuyo principal objetivo es que a través del input proporcionado el alumnado observe, analice, compare, realice hipótesis y concluya sobre la temática planteada. Asimismo, en esta parte el alumnado practica a través de la repetición o la sustitución de ciertos elementos o patrones. Cabe resaltar la importancia de la práctica dentro de las actividades pues, como se ha discutido, el “<i>éveil aux langues</i>” tiene como finalidad la sensibilización hacia la diversidad lingüística, misma que es posible lograr a través de la experimentación. Por lo cual, es natural que el alumnado al practicar se equivoque al pronunciar, hablar o leer; sin embargo, estas situaciones son sendas para que el alumnado comprenda que existe la posibilidad de equivocarse al tiempo que se aprende que cualquier persona bilingüe experimenta emociones o sentimientos similares a los que personalmente se viven al realizar los ejercicios. Dicho de otro modo, se busca que el alumnado aprenda, se sensibilice y se divierta a través de los errores que de manera intrínseca se encuentra al aprender una segunda lengua.</p>

	Aspectos presentes: lingüísticos y culturales.
Profundización	Una vez que el alumnado ha realizado reflexiones e hipótesis sobre las lenguas se presentan contenidos lingüísticos que ofrecen la posibilidad de reforzar conocimientos previamente enseñados en la clase de español, lengua o similar. Se presentan contenidos que explican algunos elementos presentados en la actividad, por ejemplo, verbos pronominales, pronombres, adjetivos, entre otros.
	Aspectos presentes: lingüísticos.
Fuente: elaboración propia.	

Destaca el hecho de que no se dejan tareas para realizar en casa. La sensibilización a las lenguas se da específicamente en el espacio escolar a través de la mediación del profesorado. Finalmente, es preciso mencionar que en el contenido de las secuencias didácticas se ofrecen explicaciones más amplias para el profesorado sobre temas lingüísticos con el propósito de brindarles las herramientas que les faciliten responder a preguntas o dudas del alumnado. Lo anterior hace de los materiales documentos flexibles para que el profesorado que no tenga formación en didáctica o enseñanza de la lengua pueda ser mediador de conocimientos y saberes.

4.2.5. Tiempos

Las secuencias didácticas están planteadas para ser desarrolladas en diversas sesiones. Para el caso de la primera secuencia “Presentándonos en diferentes lenguas” se estima una duración de 4 sesiones de una hora cada una. Por otro lado, la segunda secuencia “Horas del día” se planteó para llevarse a cabo en 5 o 6 sesiones de una hora cada una.

4.3. Secuencias didácticas

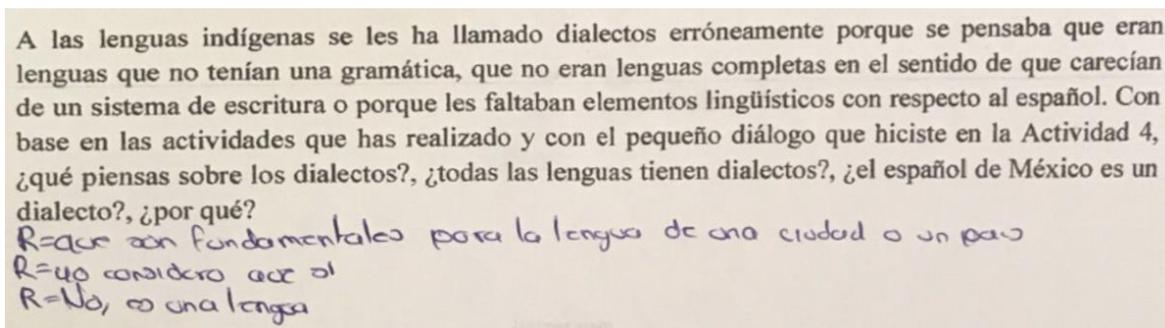
Antes de presentar las secuencias desarrolladas haremos algunas observaciones. Aunque en el planteamiento inicial de este trabajo no se consideró el piloteo de las secuencias, una de ellas fue aplicada en el marco del proyecto de servicio social. La secuencia didáctica que se

piloteó fue *Presentándonos en diferentes lenguas*, su aplicación fue realizada por José Luis Bahena Sandoval en una escuela primaria pública del sur de la Ciudad de México en octubre de 2022. Para su aplicación se solicitó el apoyo de la profesora titular del grupo. Se contó con el apoyo de diez estudiantes de sexto grado de primaria. La aplicación se realizó en cuatro sesiones, cada una de ellas de una hora. Al pilotear las secuencias didácticas se tuvo como principal dificultad las pocas horas con las que la profesora contaba para revisar temas de español. En un principio, al momento de plantear el proyecto de investigación e ir desarrollando las secuencias didácticas se consideró alinearlas a los planteamientos curriculares de la Secretaría de Educación Pública. En ese sentido, se había considerado hacer un análisis de los objetivos, campos formativos, áreas de desarrollo personal y social, perfil de egreso de la entonces Reforma Educativa 2017 en el área de Lengua materna. Español (SEP, 2017). Sin embargo, con los cambios curriculares que emanaron de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, se optó realizar actividades generales. No obstante, el planteamiento inicial buscaba superar la problemática que implica llevar al aula materiales que no tienen una vinculación directa con el plan de estudios: una marginación en el aula producto de una hipotética falta de vinculación con el contenido curricular oficial.

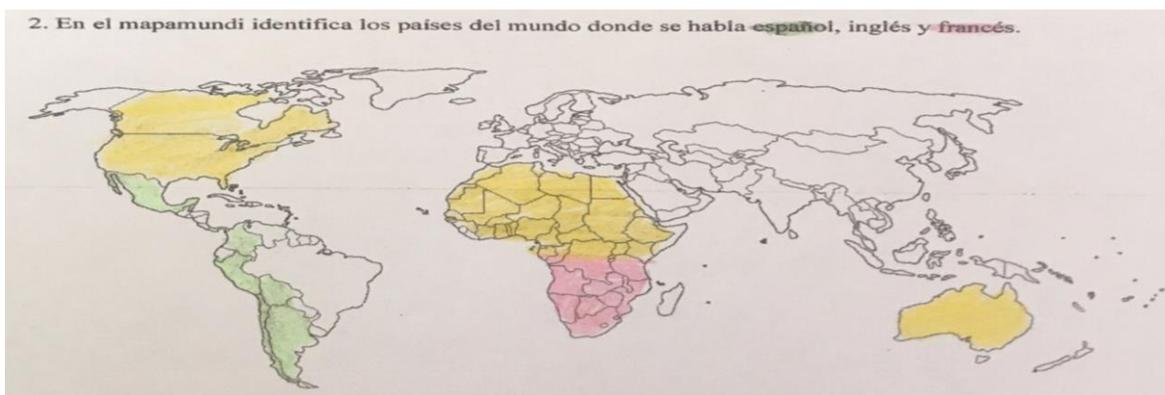
En lo que se refiere a los aspectos didácticos de la secuencia, se observó que la introducción al tema, las imágenes de la presentación personal, el tipo de ejercicios, así como el nivel de complejidad fue adecuado para el alumnado de primaria. En particular, el alumnado con ayuda de la profesora logró responder el cuadro de identificación de los pronombres personales, así colocar en mixteco, tseltal, otomí, francés e inglés el saludo, cómo se dice el nombre, cómo se dice dónde vive y a qué se dedica.

Relativo a aspectos de distribución de espacios, así como consignas resulta necesario mencionar que el alumnado está acostumbrado a responder bajo el esquema de utilizar

espacios para escribir o poner “R=”. No obstante, a través de las actividades se busca que de manera indirecta el alumnado con la guía del profesorado construya respuestas entrelazadas entre sí, dejando atrás respuestas aisladas. Como a continuación se muestra, la mayoría del alumnado escribió “R=”.



Asimismo, se requirió hacer un ajuste en las instrucciones en donde se le solicita al alumnado identificar en el mapamundi los países donde se habla español, inglés y francés pues no se especificó de qué color se debía iluminar cada lengua. A continuación, se muestra la estrategia utilizada por una alumna para identificar la lengua y el país.



De manera general, la primera secuencia didáctica tuvo modificaciones menores. Esta se volvió a aplicar con otro grupo de 35 estudiantes de educación primaria. De esta aplicación no se relevaron problemas específicos, con lo cual se consideró que ya estaba lista para publicarse en la página web mencionada. En lo que respecta a la segunda secuencia, debido

a la escasa vinculación con instituciones educativas de nivel básico y a las vicisitudes del servicio social, fue difícil llevar a cabo su piloteo.

4.3.1. Secuencia 1. Presentándonos en diferentes lenguas

4.3.1.1 Introducción

La actividad que se propone en esta secuencia didáctica está dirigida a sensibilizar al alumnado sobre la diversidad de lenguas en el mundo y en nuestro país, de manera tal que puedan apreciar la riqueza que representan y no tanto a aprender una lengua. Sin embargo, también pretende acercar al alumnado al conocimiento de las lenguas, a desarrollar las competencias de análisis que se necesitan para aprenderlas y que les sirvan, más adelante, cuando en el currículum aprendan una lengua adicional. Pero, sobre todo, se busca promover el conocimiento de las lenguas, combatir la discriminación de los hablantes de lenguas indígenas de nuestro país, al reconocer que son lenguas como otras y que contienen una gran riqueza en visiones del mundo diferentes.

Tabla 11. Descriptores de la actividad

Al finalizar la actividad el alumnado puede:	
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar geográficamente el lugar donde se hablan algunas lenguas originarias de México (otomí, tseltal y mixteco) y algunas lenguas extranjeras (inglés, francés), así como el español. • Analizar series de enunciados en sus componentes. • Presentarse en una lengua expresando nombre, lugar de residencia y profesión. • Saludar en una segunda lengua. • Distinguir entre lengua y dialecto o variante dialectal. • Reconocer pronombres personales en español y en segundas lenguas. • Identificar la arbitrariedad de las lenguas al identificar que un significado puede tener diversos significados (signo lingüístico), es decir expresarse en palabras diferentes según las lenguas.
Tipo de dinámica	Trabajo en equipo, trabajo dirigido por el profesorado.

Lenguas trabajadas	Español, inglés, francés, otomí, tseltal y mixteco.
Interacción	Interacción profesor/a con alumnado, alumnado-alumnado.
Nivel	Principiante
Sesiones	4
Tiempo	1 hora aproximadamente cada una
Material	Juego de copias

Fuente: elaboración propia

4.3.1.2 Primera sesión: Conociendo otras lenguas

Esta actividad se tiene la finalidad de que el alumnado conozca la forma de presentarse en varias lenguas y que aprenda a analizar series de enunciados en lenguas adicionales.

4.3.1.3 Actividades

1. Se inicia con una reflexión sobre la diversidad de lenguas. Para esto el o la docente proyecta la imagen del primer ejercicio o bien distribuye al alumnado copias con el ejercicio. Con este material se hacen las siguientes preguntas: ¿qué lenguas se están mostrando?, ¿en qué países o regiones piensas que se hablan?, ¿con qué lenguas te sientes más familiarizado?, ¿por qué?, ¿piensas que el mensaje de cada una de las lenguas es el mismo?

NACIONAL

PRESENTÁNDONOS

SECCIÓN A. Observa cómo se presentan cada una de las siguientes personas.

	Español 1. ¡Hola! 2. Mi nombre es Inés. 3. Yo vivo en Guadalajara. 4. Yo estudio veterinaria.
	English (Inglés) 1. Hello! 2. My name is Samantha! 3. I live in California. 4. I study mathematics!
	Français (Francés) 1. Bonjour! 2. Je m'appelle Alice ! 3. J'habite à Paris ! 4. Je suis étudiante !
	Häähäu (Otomí) 1. Xki de 2. Má thulu Carmen ! 3. Nuga dra mengu Temoaya, Estado de México! 4. Nuga di mxadi enfermería
	Bats'il k'op (Tzeltal) 1. baxat 2. lo on jbiil Maria 3. tschi temon ta Chiapas ! 4. Ya jnop arquitectura.
	Sa'an Savu (Mixteco) 1. Tanini 2. Rru'u naniri Jimena 3. Sa'an nenena Puchla 4. Rru'u skua'ari nuu UNAM

Una vez que el alumnado conteste, el docente les dirá que van a hacer la actividad para responder a estas preguntas.

2. Se forman equipos y les pide que lean la presentación en español. Una vez que lo hayan hecho les comenta que en todas las lenguas dice lo mismo y les pide que lean una lengua por

equipo y les precisa que tampoco sabe cómo se pronuncian, pero que no importa, que las lean como piensen que se lee cada una.

3. Una vez terminada la lectura, escuchan la grabación de cada una de las lenguas dos veces; en la segunda van escuchando y leyendo y, si el alumnado quiere, las vuelven a escuchar varias veces.

4. Posteriormente, les explica que, en equipos, van a resolver el ejercicio, el cual consiste en encontrar cómo se saluda en cada lengua, cómo se dice “Me llamo...”, cómo se dice “Vivo en...”, cómo se dice “Estudio...” y a colocar las palabras en el cuadro correspondiente. Igualmente identificarán los pronombres de cada lengua, es la ocasión de revisar con el alumnado qué es un pronombre o de reforzar este conocimiento si es que ya lo han visto. En los siguientes cuadros (2 y 3) puede ver las respuestas.

5. Después de media hora, cada equipo presenta sus resultados y se hacen las correcciones necesarias.

Tabla 2. Ejercicio 1.

Frase/Lengua	Mixteco	Tzeltal	Otomí	Francés	Inglés	Español
Saludo	Taniini	bayat	Xki de	Bonjour !	Hello!	Hola!
Dice su nombre	Rru'u naniri Jimena	Jo'on jbiil María	Mä thuhu Carmen !	Je m'appelle Alice !	My name is Samantha!	Mi nombre es Inés.
Dice dónde vive	Sa'an nenena Puebla	Jach'emon ta Chiapas !	Nuga dra mengu Temoaya, Estado de México!	J'habite à Paris !	I live in California.	Yo vivo en Guadalajara
A qué se dedica	Rru'u skua'ari nuu UNAM	Ya jnop arquitectura.	Nuga di nxadi enfermería	Je suis étudiante !	I study mathematics!	Yo estudio veterinaria.

Tabla 3. Pronombres

2. UN PRONOMBRE PERSONAL ES...

Instrucción. Ahora completa la tabla. Busca el pronombre personal que dice "Yo" con la información de las presentaciones en la sección A.

Lengua	Pronombre personal primera persona del singular
Español	Yo
Inglés	
	Je
	Nuga
Tzeltal	
Mixteco	

TAREA. Revisa en las lecciones de tus clases de español qué es un pronombre personal.

Los pronombres son palabras que remplazan al sujeto, nombre o sustantivo de la oración y se utilizan para sustituir a las personas, animales o cosas, sin necesidad de nombrarlos.

Español: Yo
Inglés: I
Francés: Je
Otomí: Nuga
Tzeltal: Jo on
Mixteco: Rru'u

6. Cuando han terminado con estos ejercicios, juegan al memorama en equipos. A través del memorama se busca que el alumnado comprenda que, de acuerdo con cada una de las lenguas, un significado puede tener diversos significantes (signo lingüístico). Para esto, con las imágenes del anexo, recortan y pegan en cartones, deja que los equipos jueguen una media hora. Cuando terminen de jugar, el o la docente les hacen reflexionar sobre el significado y el significante de una palabra. Puede apoyarse en las siguientes imágenes.

Imagen 1. Signo lingüístico



Fuente: elaboración propia.

4.3.1.4 Segunda sesión: Aprendiendo a presentarse en diversas lenguas

En esta segunda sesión el objetivo principal es que el alumnado se acerque de manera activa a las lenguas, con una presentación en la lengua de su elección. Asimismo, la presentación en cualquiera de las lenguas tiene la finalidad de que el alumnado “pierda el miedo” al pronunciar una segunda lengua, lo que impide el aprendizaje de estas. Por lo tanto, es importante que él o la docente creen un ambiente de juego, en donde reírse de los esfuerzos sea divertido. También será ocasión para generar conciencia en el alumnado de que cuando se habla en una segunda lengua la pronunciación es diferente a la de un hablante nativo y que esto muchas veces se presta a burlas o a considerar de manera discriminatoria a quien se expresa con dificultad en esa segunda lengua. A través de la actividad se trata de combatir la discriminación de la que son sujeto muchas veces los hablantes de lenguas indígenas y a veces también de lenguas extranjeras.

4. PRACTIQUEMOS.

Instrucción. Con tu mejor amigo o amiga preséntate en la clase en la lengua que más te guste. Puedes seleccionar cualquiera de las lenguas, solo debes completar el espacio en blanco con tus datos. Escucha cómo se pronuncia y trata de hacerlo parecido, pero no te preocupes si no te sale igual. ¡Que tu compañero adivine en qué lengua te estás presentando!

¡Hola! Mi nombre es _____. Yo vivo en _____. Yo estudio _____.	Xki de Mā thulu _____ Nuga dra mangu _____ Nuga di mxadi _____.	Bonjour! Je m'appelle _____ J'habite à _____ Je suis _____.
Bayat Jo'on biil _____ Jach'emon ta _____ Ya juop _____.	Hello! My name is _____ I live in _____ I study _____.	Taniini Rru'u naniri _____ Sa'an nenena _____ Rru'u skua'ari nuu _____.

Discute con tus compañeros si todas las lenguas se pronuncian igual que en español. ¿cuál o cuáles les parecen más fáciles de pronunciar aparte del español?

4.3.1.5 Actividades

1. Se forman otra vez seis equipos. Cada equipo escoge una lengua. En los equipos practican a presentarse en la lengua que escogieron. Se les dan 15 minutos y después, escogerán un miembro del equipo para que se presente en una de las lenguas frente al grupo.
2. Una vez terminada la presentación reflexionan en grupo sobre las dificultades para pronunciar una segunda lengua y sobre la importancia de respetar a los sujetos que se expresan en esa segunda lengua, a través de las siguientes preguntas:

¿Qué lenguas les parecieron más difíciles de pronunciar?, ¿cuáles les parecieron más fáciles?, ¿cuáles piensan que son más parecidas?, ¿por qué?, ¿cómo se sintieron al hablar en otra lengua diferente a la suya?, ¿les dio pena?, ¿fue divertido?, ¿se sintieron inseguros o inseguras?, ¿cómo creen que se sientan los hablantes de las lenguas que hemos estudiado cuando están aprendiendo español y hablan en él?, ¿cómo creen que pueden ayudar a alguien que está hablando español y que no es su lengua?, ¿qué les pareció la actividad?

4.3.1.6 Tercera sesión: Aprendiendo a diferenciar lengua y dialecto

Esta actividad pretende, mediante la presentación de diversas variantes dialectales de una lengua, que el alumnado reflexione sobre el hecho de que una lengua puede ser hablada en distintas regiones, países y continentes. De tal manera que, aunque se trate de la misma lengua, tendrán rasgos lexicales, gramaticales, sintácticos, fonéticos o semánticos distintos. En ese sentido, se puede explicar al alumnado el concepto de “dialecto” el cual se define como la manera en que un grupo de personas habla una lengua según la región. Por lo que “los dialectos no son errores o incorrecciones, sino que son muestras de la diversidad y de que la lengua se usa” (INEA, s/f, p. 29) y se innova según las necesidades de sus hablantes. Aunque a las lenguas originarias se le ha llamado “dialectos”, esa denominación es incorrecta debido a que —como sistemas lingüísticos— poseen elementos gramaticales, léxicos, fonéticos, semánticos, pragmáticos, morfológicos y sintácticos que las definen como lenguas “completas”. Por mucho tiempo, de manera despectiva, se les había considerado “lenguas inferiores” o “incompletas” con respecto al español; sin embargo, son lenguas que, como todas las lenguas, tienen variantes dialectales.

4.3.1.7 Actividades

1. La actividad inicia haciendo una reflexión sobre la variación dialectal en español. Para

esto, inicia con preguntas al grupo como:

¿Piensan que el español se habla igual en todos

los países que en los que es la lengua principal

o en todas las regiones del país?, ¿qué palabras

conocen que difieran de un lugar a otro? El

profesorado pide ejemplos y va anotando en el

pizarrón las diferentes palabras que conocen de otras regiones. Puede usar los ejemplos que

se le proponen en la tabla 4.

REFLEXION. ¿Piensas que el español que se habla en México es el mismo que se habla en España o en Argentina o Cuba? ¿sí o no?

En lingüística, a las diferentes formas de hablar una lengua según las regiones geográficas se le llama dialectos o variantes dialectales.



Tabla 4. Variación dialectal del español.

México	Argentina	España	Cuba	Colombia	Perú
Camión	Autobús	Bus	Guagua	Buseta	Combi
Sueter	Pulóver	Jersey	Chaleco	Saco/chaqueta	Chompa
Pastel	Torta	Pastel	Cake	Torta	Torta

Una vez revisada la diferente forma de decir algo en las variantes, les dice que esto se

denomina variedades dialectales o dialectos, el dialecto de México, de España, de Cuba, etc.

Que todos hablamos dialectos en cualquier lengua.

5. LENGUAS Y DIALECTOS

Instrucción. En la siguiente tabla observa las diferencias entre las variantes del español.

Lengua	Variantes dialectales	Banderas
Hñáññu (Otomi)	Estado de México Querétaro Guanajuato Hidalgo	
English (Inglés)	Estados Unidos de América Reino Unido Nueva Zelanda Sudáfrica	
Français (Francés)	Francia Canadá Bélgica Costa de Marfil	
Bats'íl k'op (Tzeltal)	Chiapas (noroeste) Chiapas (sureste)	
Sa'an Savu (Mixteco)	Oaxaca Guerrero Puebla	

A las lenguas indígenas se les ha llamado dialectos erróneamente porque se pensaba que eran lenguas que no tenían una gramática, que no eran lenguas completas en el sentido de que carecían de un sistema de escritura o porque les faltaban elementos lingüísticos con respecto al español. Con base en las actividades que has realizado y con el pequeño diálogo que hiciste en la Actividad 4, ¿qué piensas sobre los dialectos?, ¿todas las lenguas tienen dialectos?, ¿el español de México es un dialecto?, ¿por qué?

2. Después, con ayuda de las imágenes del ejercicio 5, lenguas y dialectos, se revisarán algunos de los dialectos o variedades dialectales de las lenguas con las que trabajaron para ver que todas las lenguas tienen dialectos, incluidas las lenguas indígenas. Puede hacer las

6. VIAJEMOS EN MÉXICO Y POR EL MUNDO

Instrucción. En el siguiente mapa identifica las regiones de México en donde se hablan las lenguas que se mencionan en la sección A.

1. Dúmna de color rosa el estado del país donde se habla Hñahñu (Otomí), de amarillo donde se habla Bats'íl K'op (Tzeltal) y de color verde donde se habla Sa'an Savu (Mixteco).



2. En el mapamundi identifica los países del mundo donde se habla español, inglés y francés.



preguntas que se sugieren en la actividad.

3. Por último, con base en el cuadro revisado, se identifican los países y regiones en las que se hablan las lenguas y que representan también las variedades dialectales. Como lo sugiere la actividad, en los mapas se colorean los lugares.

4. Para cerrar la actividad se reflexiona en grupo sobre los dialectos, con preguntas como: ¿qué son los dialectos?, ¿todas las lenguas tienen dialectos?, ¿por qué cree que a las lenguas indígenas se les ha denominado dialectos?, ¿es correcta esta denominación?, ¿qué lenguas les gustaría aprender y qué dialecto de esas lenguas?, ¿por qué?

4.3.2 Secuencia 2: Los momentos del día

4.3.2.1. Introducción

En esta secuencia el alumnado es capaz de reflexionar sobre al menos dos temas: 1) la designación de los momentos del día en algunas lenguas es variable y 2) existen lenguas que designan los momentos del día utilizando colores como azul, blanco, rojo u oscuro evocando el cielo o verbos como regresar o volver en alusión al movimiento de rotación de la Tierra alrededor del sol. Asimismo, el alumnado identificará que las lenguas expresan realidades pues sus hablantes observan el entorno por lo que en ocasiones esa observación se traslada a las lenguas. A continuación, se presentan los descriptores generales de la actividad.

Tabla 12. Descriptores de la actividad.

	Al finalizar la actividad el alumnado puede:
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que existen lenguas en donde los hablantes utilizan un único saludo para la mañana, la tarde y la noche. • Identificar que algunas lenguas expresan el saludo a través de un grupo de palabras, mientras que otras lo hacen a través de una sola palabra [(good morning-inglés-2 palabras; bayat-tseltal-1 palabra)]. • Comprender que existen diferentes momentos del día como el amanecer, el atardecer y el anochecer como producto del movimiento de rotación de la Tierra. • Comprender que la lengua chinanteca y la lengua tseltal dividen los momentos del día basándose en la observación de la Tierra. • Reflexionar sobre cómo los hablantes con base en la observación dan nombre a fenómenos que en otras lenguas son más generales. • Distinguir los verbos pronominales frente a los verbos no pronominales identificando que en los verbos pronominales la acción recae sobre el propio sujeto que enuncia. • Presentar al alumnado la teoría de Sapir y Whorf para justificar que las lenguas nos dicen cómo es que las personas clasifican lo que existe en el mundo.
Tipo de dinámica	Trabajo en equipo, trabajo dirigido por el profesorado.
Lenguas trabajadas	Español, inglés, francés, chinanteco y tseltal.
Interacción	Interacción profesor/a con alumnado, alumnado-alumnado.
Nivel	Principiante
Sesiones	5-6
Tiempo	1 hora aproximadamente cada una
Material	Juego de copias

Fuente: elaboración propia

4.3.2.2 Primera sesión: ¡Buenos días alegría!

En esta actividad se busca que el alumnado identifique que existen lenguas donde a los momentos del día que en español conocemos como amanecer o mañana, atardecer o tarde y anochecer o noche se les puede denominar con más de un nombre. Al trabajar con la lengua chinanteca y la lengua tseltal, se presentará al alumnado los diferentes momentos del día en

sendas lenguas con el fin de que reflexionen sobre qué elementos físicos se utilizan para expresar el amanecer, el atardecer y el anochecer.

4.3.2.3 Actividades

En la primera actividad, se inicia reflexionando a qué hora sale y a qué hora se oculta el sol en la ciudad, barrio o comunidad del alumnado. En esta primera etapa el alumnado compartirá sus experiencias sobre el amanecer, el atardecer y el anochecer en su lugar de

HORAS DEL DÍA

En este ejercicio vamos a trabajar sobre los momentos del día en diferentes lenguas.

Sección A. En equipos respondan las siguientes preguntas: ¿a qué hora sale el sol en su ciudad, barrio o comunidad?, ¿a qué hora se oculta el sol?, ¿qué expresión dicen cuando saludan a alguien por la mañana?, ¿cómo se despiden al anochecer?

Anoten en la siguiente tabla el saludo que utilizan en cada momento del día.

Momento del día	Saludo
	
	
	

Ahora observen las siguientes formas de saludar en las lenguas que se muestran en la siguiente tabla:

	Inglés	Francés	Chinanteco	Tzeltal
	Good morning	Bonjour	elig	bayat
	Good evening	Bonsoir	elig	bayat
	Good night	Bonne nuit	elig	bayat

residencia. Asimismo, intercambiará con el grupo cuáles son las expresiones más comunes que utilizan para saludar en cada uno de los momentos del día. Posteriormente, una vez que hayan intercambiado experiencias, puntos de vista y coincidencias completarán el cuadro escribiendo el saludo que utilizan para cada momento del día.

En seguida, el alumnado observará la tabla en donde se le presentan tres momentos del día en inglés, francés, chinanteco y tseltal, comparará cuáles son las similitudes y diferencias entre las lenguas, es decir, qué lenguas tienen saludos iguales para el mismo momento del día y cuáles diferente para los momentos del día. Una vez que el alumnado ha intercambiado sus reflexiones, se presenta una serie de tres preguntas abiertas en donde se le pide al alumnado que diga cómo se dice mañana, tarde y noche en inglés; qué lenguas tienen tres saludos para los tres momentos del día y qué lenguas tienen el mismo saludo para cualquier momento del día.

4.3.2.4 Segunda sesión: Dividiendo el día.

Para la segunda sesión se proponen tres actividades: 1) reflexión sobre los momentos del día,

2) lectura sobre el movimiento de rotación y 3) división de una rutina

diaria. Mediante las actividades se fomenta la comparación entre la

forma de escritura de las horas en formato de doce y veinticuatro horas,

el contraste de nombrar a la mañana o a la tarde en horas específicas,

definir el movimiento de rotación y expresar las actividades de la rutina diaria.



4.3.2.5 Actividades

Ahora vamos a reflexionar sobre la forma en que se divide el día

Instrucciones. En la última columna escribe cómo le llamarían al momento del día que corresponden a las horas, escriban en la fila de la derecha.

24 horas	12 horas	Momentos del día
0 horas	12 am	
1 horas	1 am	
2 horas	2 am	
3 horas	3 am	
4 horas	4 am	
5 horas	5 am	
6 horas	6 am	
7 horas	7 am	
8 horas	8 am	
9 horas	9 am	
10 horas	10 am	
11 horas	11 am	
12 horas	12 pm	

En la primera actividad el alumnado escribirá en

la tercera columna “Momentos del día” cómo

nombra a cada una de las horas del día. Este

ejercicio de descentramiento tiene la finalidad de

comparar el sistema de expresión de las horas en

formato de doce y veinticuatro horas, así como

trabajar sobre la asignación personal que se le da a cada uno de los momentos del día.

Al finalizar el llenado, se sugiere un intercambio de respuestas en donde el profesorado

modere y conduzca hacia la conclusión de que incluso dentro de la lengua española, existen

variaciones sobre cómo se divide el día. Por lo que, es interesante reflexionar cómo sucede

en otras lenguas. Igualmente, al finalizar esta actividad, el profesorado hace la transición

hacia la siguiente actividad planteado preguntas detonadoras al

alumnado, por ejemplo, por qué mientras en México es de día, en otros

países es de noche.



La siguiente actividad muestra un texto en donde se explica qué es el movimiento de rotación, fenómeno natural que consiste en el giro de la tierra sobre su propio eje alrededor del sol. En caso de que el alumnado sea de primaria baja, esta actividad se propone como la introducción al tema del movimiento de rotación; mientras que si se trata del alumnado de primaria alta o superior funcionará como refuerzo temático.

Posteriormente, el alumnado dividirá el reloj de las actividades diarias de acuerdo con lo que considere como apropiado. Dicha tarea tiene como finalidad de que en un día se pueden hacer diferentes actividades.

4.3.2.6 Tercera sesión: Nombra el día.

En la tercera sesión se presentan cuatro actividades, a saber: 1) complementar cuadro de

Instrucciones. Del siguiente cuadro selecciona los momentos en los que en español dividimos el día.

Madrugada, mañana, medio día, tarde, noche.

Hora	1. Momento del día		2. Momento del día		3. Momento del día	
	Español	traducción	Chinanteco-Analco	traducción	Tzeltal-Oxchuk	
00 am		Hay oscuro		Levantar tierra	Toy k'in'al	
1 am		Hay oscuro	ti'ne	Levantar tierra	Toy k'in'al	
2 am		Hay oscuro	ti'ne	Levantar tierra	Toy k'in'al	
3 am		Hay oscuro	ti'ne	Blanco-volver-tierra	Sakubel k'in'al	
4 am		Hay oscuro	ti'ne	Blanco-volver-ya tierra	Sakubitel k'in'al	
5 am		Cuando se ve afuera	M-jna che	Blanco-volvió-ya tierra	Sakubix k'in'al	

¿Qué observas entre la forma de dividir el día en español con respecto al grupo chinanteco y al grupo tzeltal-Oxchuk? _____

¿Cuántos momentos del día se distinguen en español? _____

¿Cuántos momentos del día se distinguen en chinanteco? _____

¿Cuántos momentos del día se distinguen en tzeltal? _____

Instrucciones. Ahora coloca las traducciones de los momentos del día y observa atentamente los momentos del día en chinanteco-español y tzeltal-oxchuk.

Grupo chinanteco	He hman	Grupo tzeltal-oxchuk	
Momento del día	Momento del día	Momento del día	Momento del día
	Mhná ch		Toy k'in'al
	'one pi		Sakubel k'in'al
	'one		Sakubitel k'in'al
	e pi ti'x'yu		Sakubix k'in'al
	x'yu		Lakitel k'aaal
	naka hwo'x'yu		Toy k'aaal
	ti'loh		Oli k'aaal
	mte tsa'yu		Xmal k'aaal

información para contrastar el nombre que se le da a los momentos del día en español frente a la lengua chinanteca y tzeltal; 2) identificar en español las traducciones del día de la lengua chinanteca y tzeltal; 3) analizar algunos elementos presentes en la forma de nombrar los momentos del día en chinanteco y tzeltal; 4) resumir a través de un dibujo la cantidad de momentos del día que considera la lengua chinanteca y tzeltal.

4.3.2.7 Actividades

En la primera actividad el alumnado completará la columna en español utilizando los momentos del día que se le proponen: “madrugada, mañana, medio día, tarde, noche”. Una vez que haya completado el cuadro de manera individual compartirá

sus respuestas en grupo o en binomio. Posteriormente, el profesorado guiará una reflexión en donde el alumnado distinga que hubo diferencias entre la designación de dichos momentos.

Ahora en equipo discutan e identifiquen las siguiente palabras en chinanteco y tseltal: ¿dónde dice qué en español? Observa el cuadro anterior.

Español	Chinanteco	Español	Tzeltal-oxchuk
mañana		tierra	
sol		sol	
tarde		tarde	
hay		noche	
acaba		levantar	
luego		mitad	
mitad		salir	

Enseguida, el alumnado responderá cinco preguntas abiertas, las cuales tienen como objetivo

Actividad: Elige un partner en los que sabes una de las lenguas chinanteco y tseltal. Haz un dibujo para los momentos en el tiempo.



concretar la reflexión generada individualmente y la grupal.

La segunda actividad consiste en regresar al primer ejercicio e identificar cómo es que se dice en español el momento del día en lengua chinanteco y tseltal. Al realizar este ejercicio, se encamina al alumnado hacia el análisis

de las formas compuestas de designar dichos momentos en ambas lenguas originarias de México.

En la tercera actividad el alumnado recurrirá al ejercicio anterior, identificará los momentos del día y haciendo una descomposición de los elementos identificará y determinará cómo es que se dice algunos sustantivos, verbos o adverbios que se encuentran presentes en los momentos del día de las dos lenguas. En ese sentido, deberá completar ambas columnas del cuadro.

Finalmente, en la cuarta actividad el alumnado realizará un resumen al trazar en dos relojes los diferentes momentos que se encuentra en la lengua chinanteco y tseltal.

4.3.2.8 Cuarta sesión: Nuestra rutina.

En la cuarta sesión se trabaja con el alumnado un elemento de la lingüística: los verbos pronominales. Asimismo, se tiene el objetivo de que el alumnado comience con una serie de reflexiones que le encaminen a dejar atrás el prejuicio o el racismo hacia los hablantes de las

SECCIÓN D. A continuación, observa atentamente las dos oraciones en español, chinanteco, tseltal e inglés. Posteriormente, responde las preguntas.

Español	Chinanteco	Tzeltal	Inglés
Yo me baño	lo ye (Baño yo)	Ya x'alín (Yo baño)	I take a shower (Yo tomo un baño)
Yo me acuesto	kwen ye (Acuesto yo)	Ya xway (Yo acuesto)	I go to bed (Yo voy a cama)



1. ¿Qué tienen en común la lengua chinanteco, el tseltal y el inglés?

2. ¿En qué se diferencia el español de las otras tres lenguas?

La diferencia entre el español y el chinanteco, el tseltal y el inglés es que en español es la persona sobre la que recae la acción es la persona misma. Por ejemplo, "Yo me baño" se entiende que "yo baño a mí mismo". En cambio, en las otras lenguas aunque se expresa la misma idea no se utiliza el mismo procedimiento gramatical. En español lo podemos hacer porque tenemos "verbos pronominales", pero...

¿QUÉ SON LOS VERBOS PRONOMINALES? Los verbos pronominales indican que la acción o el efecto del verbo recae sobre la persona, sobre el sujeto de la oración.

Como acabamos de ver, la lengua chinanteco y el tseltal se parece más en cuanto a estructura gramatical al inglés que al español ¿interesante!, ¿no?

Instrucciones: A continuación, identifica los siguientes verbos pronominales del siguiente tren de palabras. Nota los verbos se encuentran conjugados.

Nosotros no levanta mos ustede bañayomel volacarrañazavisteíseacustaañstqm

Para cerrar, ¿qué división del día les gustó más? ¿por qué?, ¿qué lengua les pareció más difícil? A continuación, te presentamos una explicación de por qué "cada lengua es un mundo".

lenguas originarias. Dicho de otro modo, la reflexión girará sobre cómo a nivel gramatical la lengua chinanteco y el tseltal son más parecidas al inglés que al español. Es importante mencionar que no se pretende enarbolar a la lengua inglesa al mencionar que las lenguas por ser más parecidas al inglés tienen "más valor". Al contrario, se trata de argumentar a favor de que las lenguas

originarias poseen gramática, desmitificando el pensamiento que durante mucho tiempo consideraba a las lenguas indígenas como "dialectos" por no "contar con una gramática", subsumiéndolas a las lenguas hegemónicas. En el mismo sentido, se pretende mostrar al alumnado que a diferencia del español en donde se tienen verbos reflexivos, en algunas lenguas originarias la gramática, en ocasiones, suele ser más sencilla.

4.3.2.9 Actividades

Antes de mencionarle al alumnado qué son los verbos pronominales, observará un cuadro con dos oraciones simples en español, chinanteco, tseltal e inglés. Con ayuda del profesorado, se le guiará a identificar las traducciones en español de las oraciones. Posteriormente, se le preguntará al alumnado qué logra distinguir entre las cuatro lenguas. El profesorado puede ofrecer algunas pistas al alumnado como: hay algunas lenguas que en su traducción al español observes algo distinto, qué es lo distinto, por qué suena "raro", qué le pondrías para que se escuche "mejor". De dicha manera, se encamina al alumnado a la reflexión de que eso que quizá se pudiera agregar es un pronombre reflexivo, mismo que es característico de los verbos pronominales. Por ejemplo, no podríamos decir "Yo baño" para referirse a uno mismo puesto que el verbo en infinitivo es "bañarse", por lo que al conjugarlo se obtiene: yo **me** baño.

En seguida, el alumnado responderá dos preguntas abiertas en donde escribirá qué tienen en común la lengua chinanteca, el tseltal y el inglés. Asimismo, en qué se diferencia el español de las otras tres lenguas del ejercicio. Para responder a los cuestionamientos, el alumnado recuperará las reflexiones realizadas previamente por el salón de clases y por el profesorado. Finalmente, en la actividad se explica al alumnado de manera sintética qué son los verbos



pronominales. Posteriormente, como ejercicio, el alumnado deberá identificar en el tren de palabras los verbos pronominales propuestos.

Como recurso de cierre se le ofrece al alumnado una explicación de por qué las lenguas asignan diferentes nombres a los distintos momentos del día. A través del texto ilustrado se explica al alumnado que significa el hecho de que “cada lengua es un mundo”. Para tal efecto,

como se acaba de mencionar, se retoman los ejemplos de los momentos del día e igualmente, se agrega el ejemplo del pueblo esquimal que, debido a su interacción constante e intensa con la nieve, distingue diversos tipos de nieve, mientras que en otros países o regiones solo es “nieve”. Esta reflexión se llevará a cabo en grupo bajo la coordinación del o la docente.

Conclusiones

El desarrollo de este trabajo comenzó en 2020 al colaborar, en el marco del servicio social, elaborando secuencias didácticas en el proyecto de sensibilización a las lenguas para la página de Recursos para la Enseñanza Aprendizaje de Lenguas Indígenas Nacionales (Realin). En ese momento, mediante la lectura de literatura especializada en el campo del plurilingüismo, así como al revisar los trabajos realizados en España y Francia sobre las estrategias, actividades y procedimientos de sensibilización a las lenguas, tuve el interés de desarrollar secuencias didácticas que consideraran principalmente las lenguas originarias. El proceso de elaboración fue enriquecido con los comentarios de la Coordinadora del proyecto, gracias a sus observaciones, comentarios y sugerencias logré desarrollar dos secuencias didácticas, mismas que se integran en este trabajo.

En el camino para desarrollar las secuencias didácticas fue necesario poner en contexto el trabajo de intervención didáctica. A ese efecto recurrí al marco normativo sobre el plurilingüismo, así como el educativo. Ambos referentes normativos fueron insumos que, al ser sumados a investigaciones y aportes de investigación en didáctica de la lengua, me permitieron construir una problemática. En síntesis, la problemática subyacente es nítida: a pesar de que en la Ley General de Educación se indica en el artículo 126 que las autoridades educativas fomentarán una educación plurilingüe, como lo vimos en los antecedentes, las políticas educativas enfocadas a garantizar una educación plurilingüe se mantienen encasilladas en ofrecer dicho tipo de educación a poblaciones identificadas como indígenas. No obstante, las políticas educativas que aseguren una educación plurilingüe deben ampliarse a todo el alumnado de la Educación Pública.

Como se revisó en la primera parte de este trabajo, si bien existen definiciones y trabajos consolidados en materia de didáctica de la lengua, la normatividad mexicana reconoce la diversidad lingüística; sin embargo, resalta el abandono del Estado hacia la creación, fomento y mantenimiento de políticas educativas de enseñanza de lenguas originarias a la sociedad en general como una estrategia para evitar la rápida disminución que están sufriendo. De ahí la importancia de replantear la enseñanza de las lenguas originarias, así como de incluir actividades de sensibilización para el alumnado en general con el fin de desarrollar su competencia plurilingüe. Experiencias educativas internacionales como las llevadas a cabo en España y Francia muestran que es posible incluir curricularmente la sensibilización a las lenguas. Siguiendo un orden, al tener como objetivo en el modelo curricular la sensibilización a las lenguas, por consecuente, se desagrega dicho eje en el modelo académico y, finalmente, en el educativo. Como se expondrá más adelante, este trabajo buscaba dialogar con los objetivos de la Reforma Educativa de 2014 en el sentido de que las secuencias didácticas estuvieran vinculadas y relacionadas con los objetivos educativos de dicha reforma; sin embargo, ante la llegada de la Nueva Escuela Mexicana, fue complejo identificar los ejes de un documento que hasta el momento no se encuentra consolidado. La razón por la cual se buscó vincular las secuencias didácticas con los objetivos de la reforma educativa fue dotar al profesorado de actividades que le permitieran desarrollar su temario oficial al tiempo que se le ofrecían ejercicios de sensibilización a las lenguas. La sensibilización a las lenguas al no estar considerada de manera oficial en el marco curricular se muestra ante los ojos del profesorado como actividades adicionales para las cuales no hay tiempo pues hay un temario oficial que cumplir. De ahí la importancia de que en futuras adendas a la reforma educativa se considere la sensibilización a las lenguas como un eje dentro del marco curricular.

Dentro del trabajo, en el segundo capítulo, se destacó la diversidad lingüística en las aulas mexicanas, donde coexisten hablantes de español y lenguas originarias, lo que sugiere la necesidad de reconocer y valorar las aulas plurilingües como la norma. Derivado de lo anterior, se presentó el sustento teórico del enfoque del despertar a las lenguas o “*éveil aux langues*” que busca sensibilizar al alumnado sobre la diversidad lingüística mediante la comparación y diferenciación de elementos gramaticales, fonéticos, sintácticos, así como por elementos culturales. Para el “*éveil aux langues*”, ese tipo de actividades promueve el desarrollo de un sentido metalingüístico, así como la reducción de prejuicios y de estereotipos hacia diferentes grupos de hablantes. Igualmente, se expuso detalladamente la conformación del diagnóstico que permitiría la recogida de los datos. A este efecto, se recurrió a la elaboración de un cuestionario tomando como variables el saber, el saber hacer y el saber ser, mismas que conforman la competencia plurilingüe (Candelier, 2018).

Como se mostró en el diagnóstico, se evidencia que para el alumnado de educación media superior la competencia plurilingüe plantea desafíos en términos de cómo perciben y se relacionan con los hablantes de lenguas originarias. Se destaca la capacidad del alumnado para identificar elementos lingüísticos de tipo gramatical como determinantes, sustantivos, verbos o pronombres. Sin embargo, es necesario trabajar en la comparación con otras lenguas originarias y extranjeras a fin de desarrollar su conciencia lingüística. Además, es preciso subrayar que no es suficiente con que el alumnado posea una competencia lingüística sólida, sino que es igualmente importante que desarrollen un perfil lingüístico equilibrado en donde se encuentre presente el saber hacer y el saber ser. Como respuesta a los resultados del diagnóstico, las secuencias didácticas propuestas incluyen elementos de comparación lingüística, así como aspectos culturales de los hablantes, con el objetivo de lograr una visión de comunidad lingüística que trascienda las fronteras físicas y culturales. En ese sentido, este

trabajo ha pretendido aportar algunas orientaciones para continuar desarrollando secuencias didácticas dirigidas a promover las competencias plurilingües con base en la rúbrica desarrollada y que se presenta en el anexo. Esperemos que cumpla su función.

Referencias

- Andrzejewski, C. Amberg, B., Carson, H. (2019). Transformative mixed methods: a missed opportunity. En K.K.Strunk & L.A. Locke (Eds). *Research methods for social justice and equity in education* (241-251). Palgrave Macmillan.
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2015). *Heritage language teaching: research and practice*. McGraw-Hill College.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (Ed.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 51-71). Casa Juan Pablos.
- Calderón, D. (2015). La política educativa actual del inglés en México. En J.L O'donogue (coord), *Sorry. El aprendizaje del inglés en México* (pp. 57-82). Mexicanos Primero-Vision.
https://www.academia.edu/27145459/Sorry_El_aprendizaje_del_inglés_en_México
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (CDHCU) (2022). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de lenguas. *Revista Lenguaje*, (32), (pp. 7-27).
https://www.researchgate.net/publication/277201264_Objeto_modalidades_y_ambitos_de_la_investigacion_en_didactica_de_la_lengua
- Canale, M. (2023). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Antologías didácticas. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm
- Candelier, M. (2008). MAREP. *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Centro Europeo para Lenguas Modernas. Consejo de Europa.
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>
- Centro Virtual Cervantes (CVC). (2022). Plurilingüismo. En Diccionario de términos clave de ELE. [en línea]. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm
- COESPO. (2021). Población Indígena en el Estado de México. Toluca: Consejo Estatal de Población (COESPO).

<https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/2021/Población%20indígena%20del%20Estado%20de%20México%20Marzo%20COESPO%202021.pdf>

Comunidad Económica Europea (CEE). (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes: Anaya.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*. (21), 37-61.
http://consellodacultura.gal/fondos_documentais/web/coordinadoraendl/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_15_2.pdf

Dabène, Louise. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, (6), 13-22.

Denzin, N. K. (2009). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2010). Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012 [PINALI].
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5150513&fecha=02/07/2010

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley General de Educación (LGE)*. Última reforma: 30 de septiembre de 2019. (incluye Declaratoria de invalidez de artículos por Sentencia de la SCJN notificada para efectos legales 30-06-2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma 28/05/2021. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Didier, A. (2018). Éveil aux langues pour les enfants : un projet en constructions dans les écoles primaires de Guadalajara. *Synergies Mexique* (8), 68-80.

Didier, A. (2019). Sensibilización a las lenguas: una propuesta didáctica en las primarias de Guadalajara. *Sincronía*, (76), 690-705.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513859856035>

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, (21), 117-141.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38833499.pdf>

Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G., & Gerber, E. M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131-160.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23735082.2017.1286367>

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Routledge.

- Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE) (2014). Les domaines thématiques. http://eole.irdp.ch/activites_eole/ressources/eole_voll_approches.pdf
- Estaire, Sh. (2004) La enseñanza de lenguas mediante tareas. Principios y planificación de unidades didácticas. En: Palomo, B. (coord), Tareas EPA. Enfoque por tareas y enseñanza en L2 de personas adultas. http://catedu.es/tarea/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf
- Fernández, S. (s/f). Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_103.pdf
- Godino, J.D., Batanero, C., Contreras, A., Estepa, A., Lacasta, E. y Wilhelmi, M. (2003). La ingeniería didáctica como investigación basada en el diseño. Versión ampliada en español de la comunicación presentada en el CERME 8 (Turquía, 2013) con el título: *Didactic engineering as design-based research in mathematics education*. http://www.ugr.es/~jgodino/eos/JDGodino%20et%20al_201
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2008). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. https://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2009). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*. PINALI <https://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2016). *Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/19-DH-linguisticos.pdf>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (INEA) (s/f). ¿Qué es un dialecto? http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/cursos/para_ser_alfabetizador_mib/contenidos/pdf/pdf_act29.pdf Consultado el 12 enero 2022.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Info_Discriminacion.pdf
- Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDp) (2023). <https://www.irdp.ch/institut/eole-education-ouverture-langues-ecole-1569.html>
- Izquierdo, M., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H., & Adame, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica. Revista electrónica de educación* (42), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/263671808_Practicas_y_competencias_docentes_de_los_profesores_de_ingles_diagnostico_en_secundarias_publicas_de_Tabasco

- Mena, J., Gómez, R. y García, M. L. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e27, 1-13.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio siglo XX*. 29 (1), 31-30. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119871>
- Molina, M. (2003). *Fundamentos teóricos de la educación bilingüe*. Aladaba. p. 127-138.
- Noguerol, A. y Vilà. Aprender lenguas y otras cosas”. [En línea]. Disponible en: <https://jaling.ecml.at/pdfdocs/espagne/castellano.pdf>, N. (2001). El plurilingüismo, una vía para el aprendizaje de la nueva ciudadanía ([fecha de consulta 03 abril 2022].
- Otheguy, R., García, O., Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3) 281–307. <https://ofeliagarcia.org.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue, *Lidil* (11), 125-139. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=6538
- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (22), pp. <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Ramírez-Romero, J. (2013). La enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: la problemática de los sujetos. Universidad de Sonora. *Mextesol Journal* 37(3), 1-16. <http://www.mextesol.net/journal/public/files/cb023c762c0c4795e00c410a892a2f07.pdf>
- Raisman, A. & Signoret, A. (2005) “Bilingüismo ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?”. En Ignatieva, N. y Zamudio, V. *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante*. Selección de textos del 11o Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. CELE – UNAM, 343-358.
- Rincón Bonilla, L. (1995). Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos.[conferencia]. <http://blog.fundalectura.org/wp-content/uploads/2017/04/Algunos-malentendidos-de-la-pedagog%C3%ADa-por-proyectos.pdf>
- Sánchez-Casas, R. M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En De Vega, M. & Cuetos, F. (eds.). *Psicolingüística del español* (597-650). Trotta.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Plan y programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secondaria.pdf
- Signoret, A. M. (2019). *Bilingüismo en la infancia*. UNAM.

- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Santillana/Unesco.
- Sistema Nacional de Información Municipal (SNMI). Población que habla alguna lengua indígena. Estado de México. <http://www.snim.rami.gob.mx>
- Solís, P., Güémez, B., & Lorenzo, V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. Oxfam.
- Solís, P. & Alcantara, I. (2023). Las oportunidades son en español: pérdida intergeneracional de las lenguas indígenas y bienestar social en México. *Otros diálogos de El Colegio de México*. El Colegio de México. <https://otrosdialogos.colmex.mx/las-oportunidades-son-en-espanol-perdida-intergeneracional-de-las-lenguas-indigenas-y-bienestar-social-en-mexico>
- Suárez Pasos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56 (2002). http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Székely, M., O'Donoghue, J., y Pérez, H. (2015). El estado del aprendizaje del inglés en México. En *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. Mexicanos Primero. Autor.
- UPN-LEIP (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica*. México. UPN.
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Migración de retorno y derechos sociales*. (3). 1-9. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact. Findings and problems*. Mouton Publishers, The Hague.
- Zimmermann, K. (2019). La translingualización como resultado del manejo de las lenguas en situaciones de contacto: la perspectiva del constructivismo neurobiológico. En Haboud, M. (ed.): *Voces desde la diversidad* (47-80). PUCE. https://www.academia.edu/38118500/La_translingualización_como_resultado_del_manejo_de_las_lenguas_en_situaciones_de_contacto_la_perspectiva_del_constructivismo_neurobiológico
- Zuheros, L. (2008). *El desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula*. Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo. [Tesis de maestría]. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0200b8f3-60bb-477a-81b4-fc2b010408e0/2010-bv-11-23zuheros-pdf.pdf>

Índice de tablas, figuras y gráficos

Tabla 1. Grados de riesgo y criterios según el INALI (2008)	15
Tabla 2. Enfoques plurales considerados en los “enfoques plurales de las lenguas y las culturas”	33
Figura 1. Fases de la investigación basada en el diseño.	43
Tabla 3. Comparación entre investigación-acción, ingeniería didáctica e investigación basada en el diseño.	46
Tabla 4. Operacionalización de variables	50
Tabla 5. Indicadores presentes en el cuestionario de recogida de datos.....	52
Gráfica 1. Cantidad de estudiantes por semestre que participaron en prueba diagnóstica...	57
Figura 2. Lugar de residencial del alumnado participante en prueba diagnóstica, mostrada por municipio del Estado de México.	58
Tabla 6. Hablantes de lenguas indígenas (HLI) en los municipios encuestados.....	58
Gráfica 2. Lenguas habladas por el alumnado.....	60
Gráfica 3. Número de lenguas habladas por generación	60
Gráfica 4. Respuestas del alumnado sobre cantidad de lenguas en el mundo.....	63
Gráfica 5 . Respuesta del alumnado sobre cantidad de lenguas habladas en México.	64
Gráfica 6. Respuesta del alumnado sobre cantidad de lenguas originarias habladas en el Estado de México.	64
Gráfica 7. Total de respuestas a la pregunta: “Un dialecto es [...]”.....	65
Gráfica 8. Respuestas a la pregunta: “El medio de comunicación de los hablantes indígenas son:”	66

Gráfica 9. Respuestas a la pregunta: “Las lenguas se hablan en las ciudades y los dialectos en zonas rurales”.....	67
Figura 3. Estados de la República Mexicana donde de acuerdo con el alumnado el otomí (hñähñu) es una lengua originaria.	68
Gráfica 10. Países en donde de acuerdo con el alumnado existen comunidades que hablan náhuatl.	69
Figura 4. Países donde de acuerdo con el alumnado el inglés es la lengua más empleada. ..	70
Figura 5. Países donde de acuerdo con el alumnado el francés es la lengua más empleada. 70	
Gráfica 11. Respuestas a la pregunta: “¿Hay diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita?”	71
Gráfica 12. Respuestas a la pregunta: ¿Existen lenguas que no se escriben?	72
Gráfica 13. Respuestas a la pregunta: “En español se utilizan palabras que proceden de otras lenguas”.	73
Tabla 7. Oraciones en lengua chinanteca incluidas en el cuestionario.....	74
Gráfica 14. Análisis de enunciado en chinanteco.	75
Tabla 8. Oraciones en inglés y español incluidas en el cuestionario.....	76
Gráfica 15. Elementos del enunciado en inglés.....	77
Gráfica 16. Respuestas a la pregunta: “Yo pienso que el español es:”	79
Gráfica 17. Respuestas a la pregunta: “Yo pienso que el náhuatl es:”	80
Gráfica 18. Respuestas a la pregunta: “Yo pienso que el inglés es:”	81
Gráfica 19. Nivel educativo de una persona que habla inglés.....	81
Gráfica 20. Nivel educativo de una persona que habla maya.....	82
Gráfica 21. Profesión más probable de alguien que habla náhuatl.....	82
Gráfica 21. Profesión más probable de alguien que habla francés.	83

Gráfica 22. Respuesta a la pregunta: “Pienso que una persona que habla alemán es más inteligente que una persona que habla maya”. 84

Gráfica 23. Respuestas a la pregunta: “¿Cuál de las siguientes lenguas te gustaría estudiar?”. 84

Figura 6. Construcción del objeto de estudio. 85

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para la recogida de datos

CUESTIONARIO AL ALUMNADO DE ESTUDIOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Sexo:

Masculino/Femenino

Edad: años Preparatoria:

Semestre:

Lugar de residencia

¿Cuántas y qué lenguas hablas? Desagregar

¿Cuántas y qué lenguas hablan tus padres?

¿Cuántas y qué lenguas hablan tus abuelos?

SECCIÓN I. SABERES

1. En tu opinión, ¿cuántas lenguas existen en el mundo?

- a) 10 b) 100 c) 1 000 d) Más de 1 000 e) No tengo idea

2. En México, en el país, ¿cuántas lenguas se hablan aproximadamente?

- a) 1 b) 10 c) 100 d) 1 000

3. En el Estado de México ¿cuántas lenguas son originarias de este estado?

- a) 1 b) Entre 1 y 2 c) Entre 2 y 6 d) Más de 6

4. Para ti un dialecto es:

- a) Una forma diferente de hablar en cada región. b) Una lengua diferente. c) Una lengua que no tiene gramática.

5. ¿El medio de comunicación de los hablantes indígenas de México son lenguas o dialectos?

a) Lenguas

b) Dialectos

6. Las lenguas se hablan en las ciudades y los dialectos en zonas rurales:

a) Totalmente
en desacuerdo

b) En
desacuerdo

c) Ni de
acuerdo, ni en
desacuerdo

d) De acuerdo

e) Totalmente
de acuerdo

7. Subraya los estados de la República Mexicana en donde piensas que el otomí es una lengua originaria. Puedes escoger varias opciones.

a) Estado de
México

b) Hidalgo

c) Puebla

d) Guanajuato

8. Subraya el o los países en donde piensas que existen poblaciones que hablan náhuatl.

a) México

b) Guatemala

c) El Salvador

9. Subraya los países en donde piensas que el inglés es la lengua más empleada.

a) Estados Unidos

b) Canadá

c) Australia

d) Sudáfrica

10. Subraya los países en donde piensas que se habla francés.

a) Canadá

b) Francia

c) Costa de Marfil

d) Todas las anteriores

11. Consideras que hay diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita:

a) Sí

b) No

12. ¿Existen lenguas que no se escriben?

a) Sí

b) No

13. ¿Cuántos sistemas de escritura conoces? _____

14. En español se utilizan palabras que proceden de otras lenguas.

- a) Totalmente en desacuerdo b) En desacuerdo c) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo d) De acuerdo e) Totalmente de acuerdo

SECCIÓN II. SABER HACER

15. Observa atentamente las siguientes oraciones en chinanteco, una lengua hablada en Oaxaca, y responde lo que a continuación se te solicita.

ORACIÓN EN CHINANTECO	ORACIÓN EN ESPAÑOL
í hna hman	Tomo yo agua
í ‘un hman	Tomas tú agua
í ‘ye hman	Toma él agua
í ‘yu hman	Toma ella agua

15.1 ¿Cuál de las siguientes palabras corresponde al verbo “tomar”?

- a) í b) hna c) hman

15.2 ¿Cuál de las siguientes palabras corresponde al pronombre personal femenino “ella”?

- a) í b) ‘yu c) hman d) hna

15.3 ¿Cuál de las siguientes palabras corresponde al sustantivo “agua”?

- a) í b) hna c) hman d) ‘ye

15.4 ¿Cuál de las siguientes formas corresponde al orden de los elementos en el enunciado en chinanteco?

- a) Verbo + pronombre personal + sustantivo b) Pronombre personal + verbo + sustantivo c) Sustantivo + pronombre personal + verbo d) Ninguna de las anteriores

16. Observa las siguientes oraciones y responde lo que a continuación se te solicita.

ORACIÓN EN INGLÉS	ORACIÓN EN ESPAÑOL
She drinks cold water	Ella bebe fría agua
They drink cold water	Ellos beben fría agua
We drink cold water	Nosotros bebemos fría agua
I drink cold water	Yo bebo fría agua

16.1 Identifica y subraya el verbo en inglés en la oración.

- a) She b) drinks c) cold d) water

16.2 En la oración, identifica y subraya “They” en español.

- a) Ellos b) beben c) fría d) agua

16.3 ¿Cuál de las siguientes formas corresponde al orden de los elementos en el enunciado en inglés?

- a) Verbo + sujeto + sustantivo b) Sujeto + verbo + sustantivo c) Sustantivo + sujeto + verbo d) Ninguna de las anteriores

16.4 De acuerdo con la tabla, identifica la forma de estructura gramatical en español:

- a) Verbo + Sujeto + complemento directo + adjetivo b) Sujeto + verbo + complemento directo + adjetivo c) Sujeto + verbo + adjetivo + complemento directo d) Ninguna de las anteriores

SECCIÓN III. SABER SER

17. Del siguiente par de características subraya una de cada par. “Yo pienso que el español es:

1.	3.	5.	7.
Útil	Fácil	Aburrido	Antiguo
Inútil	Difícil	Divertido	Moderno
2.	4.	6.	8.
Necesario	Importante	Bonito	Triste
Innecesario	Sin importancia	Feo	Alegre

18. Del siguiente par de características subraya una de cada par. “Yo pienso que el náhuatl es:

1.	3.	5.	7.
Útil	Fácil	Aburrido	Antiguo
Inútil	Difícil	Divertido	Moderno
2.	4.	6.	8.
Necesario	Importante	Bonito	Triste
Innecesario	Sin importancia	Feo	Alegre

19. Del siguiente par de características subraya una de cada par. “Yo pienso que el inglés es:

1.	3.	5.	7.
Útil	Fácil	Aburrido	Antiguo
Inútil	Difícil	Divertido	Moderno
2.	4.	6.	8.
Necesario	Importante	Bonito	Triste
Innecesario	Sin importancia	Feo	Alegre

20. ¿Qué nivel educativo crees que es más probable que tenga una persona que habla inglés?

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Preparatoria
- d) Licenciatura
- e) Maestría
- f) Doctorado
- g) Sin escolarización

21. ¿Qué nivel educativo crees que es más probable que tenga una persona que habla maya?

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Preparatoria
- d) Licenciatura
- e) Maestría
- f) Doctorado
- g) Sin escolarización

22. ¿Cuál de las siguientes lenguas piensas que puede ayudar más para encontrar trabajo?

- a) Náhuatl
- b) Maya
- c) Otomí
- d) Inglés
- e) Francés
- f) Alemán
- g) Español

23. ¿Cuál de las siguientes lenguas te gustaría más estudiar?

- a) Náhuatl
- b) Maya
- c) Otomí
- d) Inglés
- e) Francés
- f) Alemán
- g) Ninguna

24. ¿Cuál crees que sea la profesión más probable de alguien que habla náhuatl?

- a) Artesano
- b) Agricultor
- c) Comerciante
- d) Profesionista
- e) Desempleado
- f) No se puede saber

25. ¿Cuál crees que sea la profesión más probable de alguien que habla francés?

- a) Artesano
- b) Agricultor
- c) Comerciante
- d) Profesionista
- e) Desempleado
- f) No se puede saber

26. “Pienso que una persona que habla alemán es más inteligente que una persona que habla maya”:

- | | | | | |
|--------------------------------|---------------------|--|---------------|-----------------------------|
| a) Totalmente
en desacuerdo | b) En
desacuerdo | c) Ni de
acuerdo, ni en
desacuerdo | d) De acuerdo | e) Totalmente
de acuerdo |
|--------------------------------|---------------------|--|---------------|-----------------------------|

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Anexo 2. Rúbrica de competencia plurilingüe

Objetivo: Identificar los conocimientos, las habilidades y las aptitudes del alumnado una vez realizadas actividades de sensibilización hacia la diversidad lingüística.

	CATEGORÍA	EXCELENTE	BUEN TRABAJO	ACEPTABLE	NECESITA MEJORAR
SECCIÓN I. SABERES	Lengua como sistema semiológico	Reconoce fácilmente que las lenguas están constituidas por signos que forman un sistema.	Reconoce con un poco de dificultad que las lenguas están constituidas por signos que forman un sistema.	Reconoce parcialmente que las lenguas están constituidas por signos que forman un sistema.	No reconoce que las lenguas están constituidas por signos que forman un sistema.
		Puede identificar la relación arbitraria entre significado y significante por convención de comunidades lingüísticas.	Puede identificar con un poco de dificultad la relación arbitraria entre significado y significante por convención de comunidades lingüísticas.	Puede identificar parcialmente la relación arbitraria entre significado y significante por convención de comunidades lingüísticas.	No identifica la relación arbitraria entre significado y significante por convención de comunidades lingüísticas.
		Reconoce con facilidad que las lenguas funcionan con base en una serie de reglas o normas.	Reconoce con un poco de dificultad que las lenguas funcionan con base en una serie de reglas o normas.	Reconoce parcialmente que las lenguas funcionan con base en una serie de reglas o normas.	No reconoce que las lenguas funcionan con base en una serie de reglas o normas.
		Reconoce fácilmente que hay diferencias entre lengua oral y lengua escrita.	Reconoce con un poco de dificultad que hay diferencias entre lengua oral y lengua escrita.	Reconoce parcialmente que hay diferencias entre lengua oral y lengua escrita.	No reconoce que hay diferencias entre lengua oral y lengua escrita.
	Lengua y sociedad	Identifica con facilidad que las lenguas experimentan variaciones de tipo geográfico, social, generacional, por profesiones o por tipo de público (niños, hablantes extranjeros).	Identifica con un poco de dificultad que las experimentan variaciones de tipo geográfico, social, generacional, por profesiones o por tipo de público (niños, hablantes extranjeros).	Identifica parcialmente que las experimentan variaciones de tipo geográfico, social, generacional, por profesiones o por tipo de público (niños, hablantes extranjeros).	No identifica que las experimentan variaciones de tipo geográfico, social, generacional, por profesiones o por tipo de público (niños, hablantes extranjeros).
		Puede reconocer fácilmente que los individuos son miembros de al menos una comunidad lingüística.	Puede reconocer con un poco de dificultad que los individuos son miembros de al menos una comunidad lingüística.	Puede reconocer parcialmente que los individuos son miembros de al menos una comunidad lingüística.	No reconoce que los individuos son miembros de al menos una comunidad lingüística.
		Sabe con facilidad que la propia identidad lingüística puede ser compleja en relación con la historia personal, familiar, nacional.	Sabe con un poco de dificultad que la propia identidad lingüística puede ser compleja en relación con la historia personal, familiar, nacional.	Sabe parcialmente que la propia identidad lingüística puede ser compleja en relación con la historia personal, familiar, nacional.	No sabe que la propia identidad lingüística puede ser compleja en relación con la historia personal, familiar, nacional.

		Reconoce fácilmente que al adquirir conocimientos sobre las lenguas se adquieren también conocimientos de orden histórico, geográfico o cultural.	Reconoce con un poco de dificultad que al adquirir conocimientos sobre las lenguas se adquieren también conocimientos de orden histórico, geográfico o cultural.	Reconoce parcialmente que al adquirir conocimientos sobre las lenguas se adquieren también conocimientos de orden histórico, geográfico o cultural.	No reconoce que al adquirir conocimientos sobre las lenguas se adquieren también conocimientos de orden histórico, geográfico o cultural.
	Comunicación verbal y no verbal	Sabe ampliamente que existen otras formas de comunicación humana no lingüística además del lenguaje oral. Igualmente, conoce algunos ejemplos de comunicación animal.	Sabe con un poco de dificultad que existen otras formas de comunicación humana no lingüística además de lenguaje oral. Igualmente, conoce con un poco de dificultad algunos ejemplos de comunicación animal.	Sabe parcialmente que existen otras formas de comunicación humana no lingüística además de lenguaje oral. Igualmente, conoce parcialmente que algunos ejemplos de comunicación animal.	No sabe que existen otras formas de comunicación humana no lingüística además de lenguaje oral. Igualmente, no conoce algunos ejemplos de comunicación animal.
	Evolución de las lenguas	Identifica fácilmente que hay palabras en la lengua que provienen de otras lenguas.	Identifica con un poco de dificultad que hay palabras en la lengua que provienen de otras lenguas.	Identifica parcialmente que hay palabras en la lengua que provienen de otras lenguas.	No logra identificar que hay palabras en la lengua que provienen de otras lenguas.
	Pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo	Sabe ampliamente que en el mundo hay una gran pluralidad de lenguas.	Sabe mayoritariamente que en el mundo hay una gran pluralidad de lenguas.	Sabe parcialmente que en el mundo hay una gran pluralidad de lenguas.	No sabe que en el mundo hay una gran pluralidad de lenguas.
		Sabe identificar fácilmente situaciones de plurilingüismo en el propio entorno y en diversos lugares cercanos o lejanos.	Sabe identificar con un poco de dificultad situaciones de plurilingüismo en el propio entorno y en diversos lugares cercanos o lejanos.	Sabe parcialmente situaciones de plurilingüismo en el propio entorno y en diversos lugares cercanos o lejanos.	No sabe identificar situaciones de plurilingüismo en el propio entorno y en diversos lugares cercanos o lejanos.
	Semejanzas y diferencias entre lenguas	Reconoce fácilmente que cada lengua tiene un sistema propio.	Reconoce con un poco de dificultad que cada lengua tiene un sistema propio.	Reconoce con un poco de dificultad que cada lengua tiene un sistema propio.	No reconoce que cada lengua tiene un sistema propio.
		Sabe ampliamente que cada lengua tiene su manera específica de organizar la realidad.	Sabe mayoritariamente que cada lengua tiene su manera específica de organizar la realidad.	Sabe parcialmente que cada lengua tiene su manera específica de organizar la realidad.	No sabe que cada lengua tiene su manera específica de organizar la realidad.
		Reconoce fácilmente que las categorías utilizadas para describir el funcionamiento de una lengua no se encuentran necesariamente en otras, por ejemplo, número, género, artículo, entre otras.	Reconoce con un poco de dificultad que las categorías utilizadas para describir el funcionamiento de una lengua no se encuentran necesariamente en otras, por ejemplo, número, género, artículo, entre otras.	Reconoce parcialmente que las categorías utilizadas para describir el funcionamiento de una lengua no se encuentran necesariamente en otras, por ejemplo, número, género, artículo, entre otras.	No reconoce que las categorías utilizadas para describir el funcionamiento de una lengua no se encuentran necesariamente en otras, por ejemplo, número, género, artículo, entre otras.
		Reconoce fácilmente que la organización de los enunciados puede ser diferente según las lenguas, por ejemplo, por orden	Reconoce con un poco de dificultad que la organización de los enunciados puede ser diferente según las lenguas, por ejemplo, por orden de los	Reconoce parcialmente que la organización de los enunciados puede ser diferente según las lenguas, por ejemplo, por orden	No reconoce que la organización de los enunciados puede ser diferente según las lenguas, por ejemplo, por orden de los

		de los elementos, por las marcas añadidas a las pabras, entre otras.	elementos, por las marcas añadidas a las pabras, entre otras.	de los elementos, por las marcas añadidas a las pabras, entre otras.	elementos, por las marcas añadidas a las pabras, entre otras.
		Sabe ampliamente que existen diferencias de funcionamiento en los sistemas de escritura, por ejemplo, algunos son fonogramas, ideogramas, pictogramas.	Sabe mayoritariamente que existen diferencias de funcionamiento en los sistemas de escritura, por ejemplo, algunos son fonogramas, ideogramas, pictogramas.	Sabe parcialmente que existen diferencias de funcionamiento en los sistemas de escritura, por ejemplo, algunos son fonogramas, ideogramas, pictogramas.	No sabe que existen diferencias de funcionamiento en los sistemas de escritura, por ejemplo, algunos son fonogramas, ideogramas, pictogramas.
	Cultura y relaciones culturales	Sabe ampliamente que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas.	Sabe mayoritariamente que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas.	Sabe parcialmente que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas.	No sabe que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas.
		Reconoce fácilmente que las diferencias culturales pueden ser la causa de las dificultades en el momento de la comunicación, la interacción verbal o no verbal.	Reconoce con un poco de dificultad que las diferencias culturales pueden ser la causa de las dificultades en el momento de la comunicación, la interacción verbal o no verbal.	Reconoce parcialmente que las diferencias culturales pueden ser la causa de las dificultades en el momento de la comunicación, la interacción verbal o no verbal.	No reconoce que las diferencias culturales pueden ser la causa de las dificultades en el momento de la comunicación, la interacción verbal o no verbal.
		Dispone ampliamente de conocimientos relativos a las culturas que son objeto de aprendizajes escolares y del alumnado de la clase o del entorno próximo.	Dispone mayoritariamente de conocimientos relativos a las culturas que son objeto de aprendizajes escolares y del alumnado de la clase o del entorno próximo.	Dispone parcialmente de conocimientos relativos a las culturas que son objeto de aprendizajes escolares y del alumnado de la clase o del entorno próximo.	No dispone de conocimientos relativos a las culturas que son objeto de aprendizajes escolares y del alumnado de la clase o del entorno próximo.
	Evolución de las culturas	Sabe ampliamente que las culturas pueden influenciarse mutuamente.	Sabe mayoritariamente que las culturas pueden influenciarse mutuamente.	Sabe parcialmente que las culturas pueden influenciarse mutuamente.	No sabe que las culturas pueden influenciarse mutuamente.
		Conoce fácilmente algunos elementos que la propia cultura ha proporcionado a otras.	Conoce con un poco de dificultad algunos elementos que la propia cultura ha proporcionado a otras.	Conoce parcialmente algunos elementos que la propia cultura ha proporcionado a otras.	No conoce algunos elementos que la propia cultura ha proporcionado a otras.
	La diversidad de las culturas	Sabe ampliamente que diversas culturas están en continuo contacto en nuestro entorno más cercano.	Sabe mayoritariamente que diversas culturas están en continuo contacto en nuestro entorno más cercano.	Sabe parcialmente que diversas culturas están en continuo contacto en nuestro entorno más cercano.	No sabe que diversas culturas están en continuo contacto en nuestro entorno más cercano.
		Reconoce fácilmente que la diversidad de las culturas no significa la superioridad o la inferioridad de una cultura con respecto a las otras.	Reconoce con un poco de dificultad que la diversidad de las culturas no significa la superioridad o la inferioridad de una cultura con respecto a las otras.	Reconoce parcialmente que la diversidad de las culturas no significa la superioridad o la inferioridad de una cultura con respecto a las otras.	No reconoce que la diversidad de las culturas no significa la superioridad o la inferioridad de una cultura con respecto a las otras.
	Cultura, lengua e identidad	Sabe ampliamente que la identidad se construye, entre otras cosas, en referencia a una o varias pertenencias lingüística(s) o cultural(es).	Sabe mayoritariamente que la identidad se construye, entre otras cosas, en referencia a una o varias pertenencias lingüística(s) o cultural(es).	Sabe parcialmente que la identidad se construye, entre otras cosas, en referencia a una o varias pertenencias lingüística(s) o cultural(es).	No sabe que la identidad se construye, entre otras cosas, en referencia a una o varias pertenencias lingüística(s) o cultural(es).
SECCIÓN II.	Atención / Sensibilidad / Curiosidad [interés] /	Ha desarrollado ampliamente una sensibilidad por la gran diversidad de formas de saludar,	Ha desarrollado mayoritariamente una sensibilidad por a gran diversidad	Ha desarrollado parcialmente una sensibilidad por a gran diversidad de formas de saludar, de	No ha desarrollado una sensibilidad por a gran diversidad de formas de saludar, de
SABER SER	Aceptación positiva / Apertura				

	/ Respeto / Valoración con respecto a las lenguas, a las culturas y a la diversidad de las lenguas y culturas	de establecer la comunicación, de expresar la temporalidad, de alimentarse, de jugar, etc., así como a las semejanzas.	de formas de saludar, de establecer la comunicación, de expresar la temporalidad, de alimentarse, de jugar, etc., así como a las semejanzas.	establecer la comunicación, de expresar la temporalidad, de alimentarse, de jugar, etc., así como a las semejanzas.	establecer la comunicación, de expresar la temporalidad, de alimentarse, de jugar, etc., así como a las semejanzas.
		Ha desarrollado ampliamente curiosidad o interés por las lenguas, culturas, personas; los contextos pluriculturales, la diversidad lingüística, cultural o humana del entorno.	Ha desarrollado mayoritariamente curiosidad o interés por las lenguas, culturas, personas; los contextos pluriculturales, la diversidad lingüística, cultural o humana del entorno.	Ha desarrollado parcialmente curiosidad o interés por las lenguas, culturas, personas; los contextos pluriculturales, la diversidad lingüística, cultural o humana del entorno.	No ha desarrollado curiosidad o interés por las lenguas, culturas, personas; los contextos pluriculturales, la diversidad lingüística, cultural o humana del entorno.
		Ha aceptado ampliamente de manera positiva la diversidad lingüística y cultural del otro o de lo diferente.	Ha aceptado mayoritariamente de manera positiva la diversidad lingüística y cultural del otro o de lo diferente.	Ha aceptado parcialmente de manera positiva la diversidad lingüística y cultural del otro o de lo diferente.	No ha aceptado de manera positiva la diversidad lingüística y cultural del otro o de lo diferente.
		Acepta ampliamente que existen otros modos de interpretación de la realidad u otros sistemas de valores (implícitos lingüísticos, significado de los comportamientos).	Acepta mayoritariamente que existen otros modos de interpretación de la realidad u otros sistemas de valores (implícitos lingüísticos, significado de los comportamientos).	Acepta parcialmente que existen otros modos de interpretación de la realidad u otros sistemas de valores (implícitos lingüísticos, significado de los comportamientos).	No acepta que existen otros modos de interpretación de la realidad u otros sistemas de valores (implícitos lingüísticos, significado de los comportamientos).
		Reacciona ampliamente sin prejuicios con respecto al (a los) (funcionamiento(s) de las) hablas bilingües.	Reacciona mayoritariamente sin prejuicios con respecto al (a los) (funcionamiento(s) de las) hablas bilingües.	Reacciona parcialmente sin prejuicios con respecto al (a los) (funcionamiento(s) de las) hablas bilingües.	No reacciona sin prejuicios con respecto al (a los) (funcionamiento(s) de las) hablas bilingües.
		Está ampliamente abierto a la diversidad de las lenguas, de las personas, de las culturas del mundo o del país, así como a la diversidad como tal [a la diversidad en sí misma] [a la alteridad].	Está mayoritariamente abierto a la diversidad de las lenguas, de las personas, de las culturas del mundo o del país, así como a la diversidad como tal [a la diversidad en sí misma] [a la alteridad].	Está parcialmente abierto a la diversidad de las lenguas, de las personas, de las culturas del mundo o del país, así como a la diversidad como tal [a la diversidad en sí misma] [a la alteridad].	No está abierto a la diversidad de las lenguas, de las personas, de las culturas del mundo o del país, así como a la diversidad como tal [a la diversidad en sí misma] [a la alteridad].
		Respeto ampliamente las diferencias y la diversidad (en un entorno plurilingüe y pluricultural).	Respeto mayoritariamente las diferencias y la diversidad (en un entorno plurilingüe y pluricultural).	Respeto parcialmente las diferencias y la diversidad (en un entorno plurilingüe y pluricultural).	No respeta las diferencias y la diversidad (en un entorno plurilingüe y pluricultural).
		Respeto ampliamente la dignidad humana y los derechos de todos en igualdad y considerar todas las lenguas iguales en dignidad.	Respeto mayoritariamente la dignidad humana y los derechos de todos en igualdad y considerar todas las lenguas iguales en dignidad.	Respeto parcialmente la dignidad humana y los derechos de todos en igualdad y considerar todas las lenguas iguales en dignidad.	No respeta la dignidad humana y los derechos de todos en igualdad y considerar todas las lenguas iguales en dignidad.
	Disponibilidad, Motivación, Voluntad o Deseo para/de implicarse activamente con respecto a las lenguas / a las	Está ampliamente preparado para afrontar las dificultades ligadas a las situaciones	Está mayoritariamente preparado para afrontar las dificultades ligadas a las situaciones e interacciones plurilingües o	Está parcialmente preparado para afrontar las dificultades ligadas a las situaciones e interacciones plurilingües o	No está preparado para afrontar las dificultades ligadas a las situaciones e interacciones plurilingües o

	culturas y a la diversidad de las lenguas y culturas.	e interacciones plurilingües o pluriculturales.	pluriculturales.	pluriculturales.	pluriculturales.
		Se encuentra ampliamente motivado para estudiar o comparar el funcionamiento de las diferentes lenguas (estructuras, léxico, sistemas de escritura) o culturas.	Se encuentra mayoritariamente motivado para estudiar o comparar el funcionamiento de las diferentes lenguas (estructuras, léxico, sistemas de escritura) o culturas.	Se encuentra parcialmente motivado para estudiar o comparar el funcionamiento de las diferentes lenguas (estructuras, léxico, sistemas de escritura) o culturas.	No se encuentra motivado para estudiar o comparar el funcionamiento de las diferentes lenguas (estructuras, léxico, sistemas de escritura) o culturas.
		Desea ampliamente implicarse o actuar con respecto a la diversidad o pluralidad lingüística o cultural o en un entorno plurilingüe o pluricultural.	Desea mayoritariamente implicarse o actuar con respecto a la diversidad o pluralidad lingüística o cultural o en un entorno plurilingüe o pluricultural.	Desea parcialmente implicarse o actuar con respecto a la diversidad o pluralidad lingüística o cultural o en un entorno plurilingüe o pluricultural.	No desea implicarse o actuar con respecto a la diversidad o pluralidad lingüística o cultural o en un entorno plurilingüe o pluricultural.
		Tiene una amplia voluntad de establecer una relación de igual a igual en las interacciones plurilingües o pluriculturales.	Tiene una voluntad mayoritaria de establecer una relación de igual a igual en las interacciones plurilingües o pluriculturales.	Tiene una voluntad parcelada de establecer una relación de igual a igual en las interacciones plurilingües o pluriculturales.	No tiene una voluntad de establecer una relación de igual a igual en las interacciones plurilingües o pluriculturales.
	Actitudes / posturas de: cuestionamiento, distanciamiento, descentramiento o relativización.	Tiene una amplia voluntad para tener una visión más reflexiva o menos normativa de los fenómenos lingüísticos o culturales (préstamos, mezclas lingüísticas y culturales, etc.)	Tiene una voluntad mayoritaria para tener una visión más reflexiva o menos normativa de los fenómenos lingüísticos o culturales (préstamos, mezclas lingüísticas y culturales, etc.)	Tiene una voluntad parcelada para tener una visión más reflexiva o menos normativa de los fenómenos lingüísticos o culturales (préstamos, mezclas lingüísticas y culturales, etc.)	No tiene una voluntad para tener una visión más reflexiva o menos normativa de los fenómenos lingüísticos o culturales (préstamos, mezclas lingüísticas y culturales, etc.)
		Está ampliamente dispuesto a tomar cierta distancia con respecto a la propia lengua o cultura y a observarla (s) cultura desde fuera.	Está mayoritariamente dispuesto a tomar cierta distancia con respecto a la propia lengua o cultura y a observarla (s) cultura desde fuera.	Está parcialmente dispuesto a tomar cierta distancia con respecto a la propia lengua o cultura y a observarla (s) cultura desde fuera.	No está dispuesto a tomar cierta distancia con respecto a la propia lengua o cultura y a observarla (s) cultura desde fuera.
		Tiene una amplia voluntad de combatir, desmontar o superar los propios prejuicios con respecto a las otras lenguas o culturas y a sus hablantes miembros.	Tiene mayoritariamente una voluntad de combatir, desmontar o superar los propios prejuicios con respecto a las otras lenguas o culturas y a sus hablantes miembros.	Tiene una voluntad parcelada de combatir, desmontar o superar los propios prejuicios con respecto a las otras lenguas o culturas y a sus hablantes miembros.	No tiene una voluntad de combatir, desmontar o superar los propios prejuicios con respecto a las otras lenguas o culturas y a sus hablantes miembros.
		Está ampliamente dispuesto a reflexionar sobre las diferencias entre lenguas o culturas y sobre el carácter relativo del propio sistema lingüístico o cultural.	Está mayoritariamente dispuesto a reflexionar sobre las diferencias entre lenguas o culturas y sobre el carácter relativo del propio sistema lingüístico o cultural.	Está parcialmente dispuesto a reflexionar sobre las diferencias entre lenguas o culturas y sobre el carácter relativo del propio sistema lingüístico o cultural.	No está dispuesto a reflexionar sobre las diferencias entre lenguas o culturas y sobre el carácter relativo del propio sistema lingüístico o cultural.
	Voluntad de adaptación	Posee una amplia confianza en la propia capacidad de observación o de análisis de lenguas poco o nada familiares.	Posee una confianza mayoritaria en la propia capacidad de observación o de análisis de lenguas poco o nada familiares.	Posee una confianza parcial en la propia capacidad de observación o de análisis de lenguas poco o nada familiares.	No posee confianza en la propia capacidad de observación o de análisis de lenguas poco o nada familiares.
		Siente ampliamente toda lengua o cultura como un objeto «accesible».	Siente mayoritariamente toda lengua o cultura como un objeto «accesible».	Siente parcialmente toda lengua o cultura como un objeto «accesible».	No siente toda lengua o cultura como un objeto «accesible».

	Actitudes con respecto al aprendizaje	Tiene una actitud ampliamente positiva con respecto al aprendizaje de las lenguas (y las personas que las hablan).	Tiene una actitud mayoritariamente positiva con respecto al aprendizaje de las lenguas (y las personas que las hablan).	Tiene una actitud parcialmente positiva con respecto al aprendizaje de las lenguas (y las personas que las hablan).	No tiene una actitud positiva con respecto al aprendizaje de las lenguas (y las personas que las hablan).
		Está ampliamente dispuesto a continuar de manera autónoma aprendizajes lingüísticos que ya se han iniciado en un contexto institucional de aprendizaje.	Está mayoritariamente dispuesto a continuar de manera autónoma aprendizajes lingüísticos que ya se han iniciado en un contexto institucional de aprendizaje.	Está parcialmente dispuesto a continuar de manera autónoma aprendizajes lingüísticos que ya se han iniciado en un contexto institucional de aprendizaje.	No está dispuesto a continuar de manera autónoma aprendizajes lingüísticos que ya se han iniciado en un contexto institucional de aprendizaje.
SECCIÓN III. SABER HACER	Saber observar, saber analizar	Sabe ampliamente apoyarse en la observación simultánea de varias lenguas o culturas para formular hipótesis con vistas a un análisis de fenómenos en una lengua o cultura concreta.	Sabe mayoritariamente apoyarse en la observación simultánea de varias lenguas o culturas para formular hipótesis con vistas a un análisis de fenómenos en una lengua o cultura concreta.	Sabe parcialmente apoyarse en la observación simultánea de varias lenguas o culturas para formular hipótesis con vistas a un análisis de fenómenos en una lengua o cultura concreta.	No sabe apoyarse en la observación simultánea de varias lenguas o culturas para formular hipótesis con vistas a un análisis de fenómenos en una lengua o cultura concreta.
		Sabe observar o analizar ampliamente los sistemas de escritura (en lenguas poco o nada conocidas).	Sabe observar o analizar mayoritariamente los sistemas de escritura (en lenguas poco o nada conocidas).	Sabe observar o analizar parcialmente los sistemas de escritura (en lenguas poco o nada conocidas).	No sabe observar o analizar los sistemas de escritura (en lenguas poco o nada conocidas).
		Es ampliamente capaz de acceder, al menos parcialmente, al sentido de un enunciado en una lengua poco o nada conocida basándose en la identificación de palabras y en el análisis de la estructura sintáctica o morfosintáctica.	Es mayoritariamente capaz de acceder, al menos parcialmente, al sentido de un enunciado en una lengua poco o nada conocida basándose en la identificación de palabras y en el análisis de la estructura sintáctica o morfosintáctica.	Es parcialmente capaz de acceder, al menos parcialmente, al sentido de un enunciado en una lengua poco o nada conocida basándose en la identificación de palabras y en el análisis de la estructura sintáctica o morfosintáctica.	No es capaz de acceder, al menos parcialmente, al sentido de un enunciado en una lengua poco o nada conocida basándose en la identificación de palabras y en el análisis de la estructura sintáctica o morfosintáctica.
	Saber identificar, saber localizar	Sabe ampliamente identificar o localizar, a partir de diferentes indicios lingüísticos, palabras de diferentes procedencias.	Sabe mayoritariamente identificar o localizar, a partir de diferentes indicios lingüísticos, palabras de diferentes procedencias.	Sabe parcialmente identificar o localizar, a partir de diferentes indicios lingüísticos, palabras de diferentes procedencias.	No sabe identificar o localizar, a partir de diferentes indicios lingüísticos, palabras de diferentes procedencias.
		Sabe ampliamente identificar o localizar categorías, funciones, marcas gramaticales (artículo, posesivos, género, marcas de tiempo, marcas de plural...).	Sabe mayoritariamente identificar o localizar categorías, funciones, marcas gramaticales (artículo, posesivos, género, marcas de tiempo, marcas de plural...).	Sabe parcialmente identificar o localizar categorías, funciones, marcas gramaticales (artículo, posesivos, género, marcas de tiempo, marcas de plural...).	No sabe identificar o localizar categorías, funciones, marcas gramaticales (artículo, posesivos, género, marcas de tiempo, marcas de plural...).
	Saber comparar	Sabe ampliamente establecer correlaciones de semejanza y diferencia entre las lenguas o las culturas a partir de la observación, del análisis, de la identificación, de la localización o de alguno de sus elementos.	Sabe mayoritariamente establecer correlaciones de semejanza y diferencia entre las lenguas o las culturas a partir de la observación, del análisis, de la identificación, de la localización o de alguno de sus elementos.	Sabe parcialmente establecer correlaciones de semejanza y diferencia entre las lenguas o las culturas a partir de la observación, del análisis, de la identificación, de la localización o de alguno de sus elementos.	No sabe establecer correlaciones de semejanza y diferencia entre las lenguas o las culturas a partir de la observación, del análisis, de la identificación, de la localización o de alguno de sus elementos.

		Sabe comparar ampliamente la forma de los préstamos lingüísticos con la que estos tienen en la lengua de origen.	Sabe comparar mayoritariamente la forma de los préstamos lingüísticos con la que estos tienen en la lengua de origen.	Sabe comparar parcialmente la forma de los préstamos lingüísticos con la que estos tienen en la lengua de origen.	No sabe comparar la forma de los préstamos lingüísticos con la que estos tienen en la lengua de origen.
		Sabe comparar ampliamente las relaciones sonido-graía entre las lenguas.	Sabe comparar mayoritariamente las relaciones sonido-graía entre las lenguas.	Sabe comparar parcialmente las relaciones sonido-graía entre las lenguas.	No sabe comparar las relaciones sonido-graía entre las lenguas.
		Sabe comparar ampliamente los funcionamientos gramaticales de lenguas diferentes.	Sabe comparar mayoritariamente los funcionamientos gramaticales de lenguas diferentes.	Sabe comparar parcialmente los funcionamientos gramaticales de lenguas diferentes.	No sabe comparar los funcionamientos gramaticales de lenguas diferentes.
		Sabe comparar ampliamente los repertorios o comportamientos lingüísticos propios con los de los hablantes de otras lenguas.	Sabe comparar mayoritariamente los repertorios o comportamientos lingüísticos propios con los de los hablantes de otras lenguas.	Sabe comparar parcialmente los repertorios o comportamientos lingüísticos propios con los de los hablantes de otras lenguas.	No sabe comparar los repertorios o comportamientos lingüísticos propios con los de los hablantes de otras lenguas.
		Sabe percibir ampliamente algunas diferencias y semejanzas relativas a diferentes ámbitos de la vida social (condiciones de vida, vida profesional, vida asociativa, respeto por el medio ambiente...).	Sabe percibir mayoritariamente algunas diferencias y semejanzas relativas a diferentes ámbitos de la vida social (condiciones de vida, vida profesional, vida asociativa, respeto por el medio ambiente...).	Sabe percibir parcialmente algunas diferencias y semejanzas relativas a diferentes ámbitos de la vida social (condiciones de vida, vida profesional, vida asociativa, respeto por el medio ambiente...).	No sabe percibir algunas diferencias y semejanzas relativas a diferentes ámbitos de la vida social (condiciones de vida, vida profesional, vida asociativa, respeto por el medio ambiente...).
		Sabe comparar ampliamente los significados o las connotaciones correspondientes a hechos culturales (comparar las concepciones del tiempo,...).	Sabe comparar mayoritariamente los significados o las connotaciones correspondientes a hechos culturales (comparar las concepciones del tiempo,...).	Sabe comparar parcialmente los significados o las connotaciones correspondientes a hechos culturales (comparar las concepciones del tiempo,...).	No sabe comparar los significados o las connotaciones correspondientes a hechos culturales (comparar las concepciones del tiempo,...).
	Saber hablar de las lenguas y las culturas	Sabe construir ampliamente explicaciones adaptadas a un interlocutor extranjero sobre un hecho de la propia cultura o adaptadas a un interlocutor de la misma cultura sobre un hecho de otra cultura.	Sabe construir mayoritariamente explicaciones adaptadas a un interlocutor extranjero sobre un hecho de la propia cultura o adaptadas a un interlocutor de la misma cultura sobre un hecho de otra cultura.	Sabe construir parcialmente explicaciones adaptadas a un interlocutor extranjero sobre un hecho de la propia cultura o adaptadas a un interlocutor de la misma cultura sobre un hecho de otra cultura.	No sabe construir explicaciones adaptadas a un interlocutor extranjero sobre un hecho de la propia cultura o adaptadas a un interlocutor de la misma cultura sobre un hecho de otra cultura.
	Saber utilizar lo que se sabe en una lengua para comprender otra lengua o producir en otra lengua.	Sabe utilizar ampliamente los conocimientos y las competencias de que se dispone en una lengua para actividades de comprensión o de producción en otra lengua.	Sabe utilizar mayoritariamente los conocimientos y las competencias de que se dispone en una lengua para actividades de comprensión o de producción en otra lengua.	Sabe utilizar parcialmente los conocimientos y las competencias de que se dispone en una lengua para actividades de comprensión o de producción en otra lengua.	No sabe utilizar los conocimientos y las competencias de que se dispone en una lengua para actividades de comprensión o de producción en otra lengua.
	Saber interactuar	Sabe interactuar ampliamente en situación de contacto de lenguas o de culturas.	Sabe interactuar mayoritariamente en situación de contacto de lenguas o de culturas.	Sabe interactuar parcialmente en situación de contacto de lenguas o de culturas.	No sabe interactuar en situación de contacto de lenguas o de culturas.
		Sabe comunicarse ampliamente teniendo en cuenta las diferencias sociolingüísticas o socioculturales.	Sabe comunicarse mayoritariamente teniendo en cuenta las diferencias sociolingüísticas o socioculturales.	Sabe comunicarse parcialmente teniendo en cuenta las diferencias sociolingüísticas o socioculturales.	No sabe comunicarse teniendo en cuenta las diferencias sociolingüísticas o socioculturales.

			sociolingüísticas o socioculturales.		
		Sabe variar o alternar ampliamente las lenguas, los códigos o los modos de comunicación.	Sabe variar o alternar mayoritariamente las lenguas, los códigos o los modos de comunicación.	Sabe variar o alternar parcialmente las lenguas, los códigos o los modos de comunicación.	No sabe variar o alternar las lenguas, los códigos o los modos de comunicación.
	Saber aprender	Es ampliamente capaz de memorizar elementos sonoros no familiares (elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...).	Es mayoritariamente capaz de memorizar elementos sonoros no familiares (elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...).	Es parcialmente capaz de memorizar elementos sonoros no familiares (elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...).	No es capaz de memorizar elementos sonoros no familiares (elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...).
		Es ampliamente capaz de memorizar elementos gráficos no familiares (letras, ideogramas, palabras...).	Es mayoritariamente capaz de memorizar elementos gráficos no familiares (letras, ideogramas, palabras...).	Es parcialmente capaz de memorizar elementos gráficos no familiares (letras, ideogramas, palabras...).	No es capaz de memorizar elementos gráficos no familiares (letras, ideogramas, palabras...).
		Sabe reproducir ampliamente elementos sonoros no familiares (elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...).	Sabe reproducir mayoritariamente elementos sonoros no familiares (elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...).	Sabe reproducir parcialmente elementos sonoros no familiares (elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...).	No sabe reproducir elementos sonoros no familiares (elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palabras...).
		Sabe reproducir ampliamente elementos gráficos no familiares (letras, ideogramas, palabras...).	Sabe reproducir mayoritariamente elementos gráficos no familiares (letras, ideogramas, palabras...).	Sabe reproducir parcialmente elementos gráficos no familiares (letras, ideogramas, palabras...).	No sabe reproducir elementos gráficos no familiares (letras, ideogramas, palabras...).
		Sabe sacar ampliamente provecho de experiencias interculturales previas para profundizar en las propias competencias interculturales.	Sabe sacar mayoritariamente provecho de experiencias interculturales previas para profundizar en las propias competencias interculturales.	Sabe sacar parcialmente provecho de experiencias interculturales previas para profundizar en las propias competencias interculturales.	No sabe sacar provecho de experiencias interculturales previas para profundizar en las propias competencias interculturales.
		Sabe utilizar ampliamente los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para aprender otra lengua.	Sabe utilizar mayoritariamente los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para aprender otra lengua.	Sabe utilizar parcialmente los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para aprender otra lengua.	No sabe utilizar los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para aprender otra lengua.
		Sabe utilizar ampliamente los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para desarrollar los propios conocimientos y competencias en esa misma lengua (sobre la base de procedimientos de comparación intralingüística, de inducción, de deducción...).	Sabe utilizar mayoritariamente los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para desarrollar los propios conocimientos y competencias en esa misma lengua (sobre la base de procedimientos de comparación intralingüística, de inducción, de deducción...).	Sabe utilizar parcialmente los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para desarrollar los propios conocimientos y competencias en esa misma lengua (sobre la base de procedimientos de comparación intralingüística, de inducción, de deducción...).	No sabe utilizar los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para desarrollar los propios conocimientos y competencias en esa misma lengua (sobre la base de procedimientos de comparación intralingüística, de inducción, de deducción...).
		Sabe apropiarse ampliamente de un sistema de correspondencias y de no correspondencias entre	Sabe apropiarse mayoritariamente de un sistema de correspondencias y de no correspondencias entre lenguas	Sabe apropiarse parcialmente de un sistema de correspondencias y de no correspondencias entre	No sabe apropiarse de un sistema de correspondencias y de no correspondencias entre lenguas

		lenguas que se conocen en distintos grados.	que se conocen en distintos grados.	lenguas que se conocen en distintos grados.	que se conocen en distintos grados.
		Sabe recurrir ampliamente a otras personas para aprender (sabe requerir correcciones al propio interlocutor o saber solicitar nociones o explicaciones).	Sabe recurrir mayoritariamente a otras personas para aprender (sabe requerir correcciones al propio interlocutor o saber solicitar nociones o explicaciones).	Sabe recurrir parcialmente a otras personas para aprender (sabe requerir correcciones al propio interlocutor o saber solicitar nociones o explicaciones).	No sabe recurrir a otras personas para aprender (sabe requerir correcciones al propio interlocutor o saber solicitar nociones o explicaciones).
		Sabe sacar ampliamente provecho, para el aprendizaje de una nueva lengua, de experiencias anteriores de uso de competencias y de conocimientos en la propia lengua, en las propias lenguas, en otra lengua o en otras lenguas.	Sabe sacar mayoritariamente provecho, para el aprendizaje de una nueva lengua, de experiencias anteriores de uso de competencias y de conocimientos en la propia lengua, en las propias lenguas, en otra lengua o en otras lenguas.	Sabe sacar parcialmente provecho, para el aprendizaje de una nueva lengua, de experiencias anteriores de uso de competencias y de conocimientos en la propia lengua, en las propias lenguas, en otra lengua o en otras lenguas.	No sabe sacar provecho, para el aprendizaje de una nueva lengua, de experiencias anteriores de uso de competencias y de conocimientos en la propia lengua, en las propias lenguas, en otra lengua o en otras lenguas.

Fuente: elaboración propia con base en Candelier (2013).



Anexo 3. Secuencias didácticas

PRESENTÁNDONOS

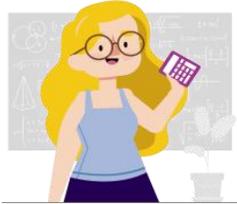
SECCIÓN A. Observa cómo se presentan cada una de las siguientes personas.

Español



1. ¡Hola!
2. Mi nombre es Inés.
3. Yo vivo en Guadalajara
4. Yo estudio veterinaria.

English (Inglés)



1. Hello!
2. My name is Samantha!
3. I live in California.
4. I study mathematics!

Français (Francés)



1. Bonjour!
2. Je m'appelle Alice !
3. J'habite à Paris !
4. Je suis étudiante !

Hñähñu (Otomí)



1. Xki de
2. Mä thuhu Carmen !
3. Nuga dra mengu Temoaya, Estado de México!
4. Nuga di nxadi enfermería

Bats'il k'op (Tseltal)



1. bayat
2. Jo'on jbiil María
3. Jach'emon ta Chiapas !
4. Ya jnop arquitectura.

Sa'an Savu (Mixteco)



1. Taniini
2. Rru'u naniri Jimena
3. Sa'an nenena Puebla
4. Rru'u skua'ari nuu UNAM

Instrucción. Discute con tus compañeros y compañeras: ¿qué lengua de las





anteriores conoces?, ¿en dónde la habías escuchado?, ¿hay similitudes entre ellas?, ¿por qué crees que haya diferencias de escritura?, ¿consideras que en todas se está expresando el mismo mensaje?

1. ¿DÓNDE DICE QUÉ?

Instrucción. De las presentaciones en la sección A, escribe en el espacio en blanco el saludo, cómo decir el nombre, lugar de residencia y profesión en cada una de las lenguas indicadas.

Frase/Lengua	Mixteco	Tzeltal	Otomí	Francés	Inglés	Español
Saludo						
Dice su nombre						
Dice dónde vive						
A qué se dedica						

REFLEXIÓN. ¿Qué observas de la tabla?, ¿todas las lenguas pueden decir lo mismo?, ¿cuál te parece más fácil?, ¿por qué?

2. UN PRONOMBRE PERSONAL ES...

Instrucción. Ahora completa la tabla. Busca el pronombre personal que dice “Yo” con la información de las presentaciones en la sección A.

Lengua	Pronombre personal primera persona del singular
Español	Yo
Inglés	
	Je
	Nuga
Tzeltal	
Mixteco	





TAREA. Revisa en las lecciones de tus clases de español qué es un pronombre personal.

3. ¡VAMOS A JUGAR!

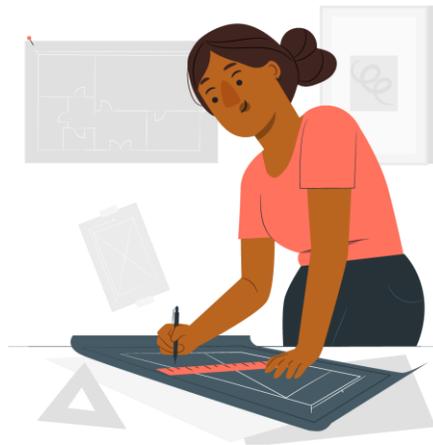
Instrucción. En la sección de documentos adicionales encontrarás un memorama con las oraciones estudiadas en la sección A. ¡Diviértete!

4. PRACTIQUEMOS.

Instrucción. Con tu mejor amigo o amiga preséntate en la clase en la lengua que más te guste. Puedes seleccionar cualquiera de las lenguas, solo debes completar el espacio en blanco con tus datos. Escucha cómo se pronuncia y trata de hacerlo parecido, pero no te preocupes si no te sale igual. ¡Que tu compañero adivine en qué lengua te estás presentando!

<p>¡Hola! Mi nombre es _____. Yo vivo en _____. Yo estudio _____</p>	<p>Xki de Mä thuhu _____. Nuga dra mengu _____. Nuga di nxadi _____</p>	<p>Bonjour! Je m'appelle _____. J'habite à _____. Je suis _____</p>
<p>Bayat Jo'on jbiil _____. Jach'emon ta _____. Ya jnop _____</p>	<p>Hello! My name is _____. I live in _____. I study _____</p>	<p>Taniini Rru'u naniri _____. Sa'an nenena _____. Rru'u skua'ari nuu _____</p>

Discute con tus compañeros si todas las lenguas se pronuncian igual que en español, ¿cuál ocuáles les parecen más fáciles de pronunciar aparte del español?





1. LENGUAS Y DIALECTOS

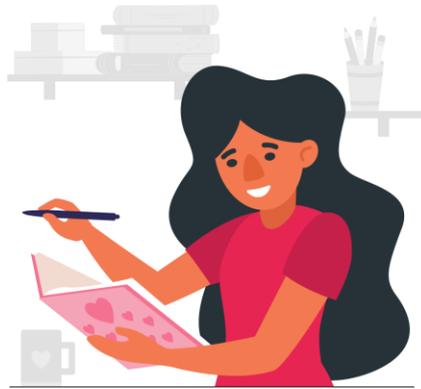
Instrucción. En la siguiente tabla observa las diferencias entre las variantes del español.

Lengua	Variantes dialectales	Banderas
Hñähñu (Otomí)	Estado de México Querétaro Guanajuato Hidalgo	
English (Inglés)	Estados Unidos de América Reino Unido Nueva Zelanda Sudáfrica	
Français (Francés)	Francia Canadá Bélgica Costa de Marfil	
Bats'íl k'op (Tseltal)	Chiapas (noroeste) Chiapas (sureste)	
Sa'an Savu (Mixteco)	Oaxaca Guerrero Puebla	

A las lenguas indígenas se les ha llamado dialectos erróneamente porque se pensaba que eran lenguas que no tenían una gramática, que no eran lenguas completas en el sentido de que carecían de un sistema de escritura o porque les faltaban elementos lingüísticos con respecto al español. Con base en las actividades que has realizado y con el pequeño diálogo que hiciste en la Actividad 4,

¿qué piensas sobre los dialectos?, ¿todas las lenguas tienen dialectos?, ¿el español de México es un dialecto?, ¿por qué?





5. VIAJEMOS EN MÉXICO Y POR EL MUNDO

Instrucción. En el siguiente mapa identifica las regiones de México en donde se hablan las lenguas que se mencionan en la sección A.

1. Ilumina de color rosa el estado del país donde se hable Hñähñu (Otomí), de amarillo donde se hable Bats'íl k'op (Tseltal) y de color verde donde se hable Sa'an Savu (Mixteco).



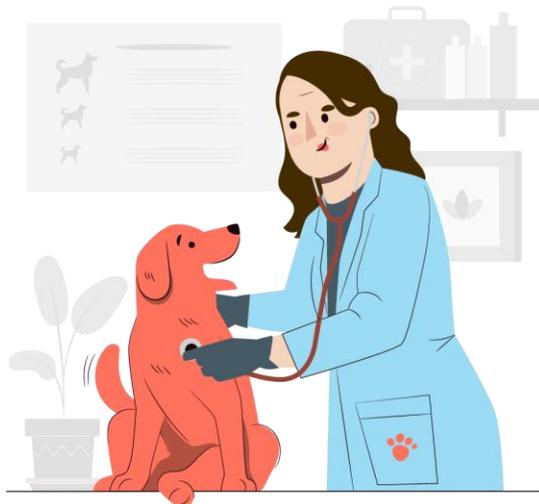
2. En el mapamundi identifica los países del mundo donde se habla español, inglés y francés.





REFLEXIÓN. ¿Piensas que el español que se habla en México es el mismo que se habla en España o en Argentina o Cuba? ¿sí o no?

En lingüística, a las diferentes formas de hablar una lengua según las regiones geográficas se le llama dialectos o variantes dialectales.





Referencias

- Canuto Castillo, F. (2018). Actitudes hacia las lenguas indígenas por estudiantes en León, Guanajuato, México. *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, (11)
http://circula.recherche.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2021/01/2020_Circula_11_002_FCanutoCastillo.pdf
- Hernández Vázquez, V. (2008). Pérdida de la lengua triqui e identidad entre los migrantes triquis ubicados en el municipio de Tlaxiaco, Estado de México. UPN. Tesis de licenciatura. <http://200.23.113.51/pdf/25896.pdf>





HORAS DEL DÍA

En este ejercicio vamos a trabajar sobre los momentos del día en diferentes lenguas.

Sección A. En equipos respondan las siguientes preguntas: ¿a qué hora sale el sol en su ciudad, barrio o comunidad?, ¿a qué hora se oculta el sol?, ¿qué expresión dicen cuando saludan a alguien por la mañana?, ¿cómo se despiden al anochecer?

Anoten en la siguiente tabla el saludo que utilizan en cada momento del día.

Momento del día	Saludo
	
	
	

Ahora observen las siguientes formas de saludar en las lenguas que se muestran en la siguiente tabla:

	Inglés	Francés	Chinanteco	Tseltal
	Good morning	Bonjour	elig	bayat
	Good evening	Bonsoir	elig	bayat
	Good night	Bonne nuit	elig	bayat





Ahora contesten las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo crees que se dice mañana, tarde y noche en inglés? _____

2. ¿Qué lenguas tienen tres saludos? _____

3. ¿Qué lenguas solo tienen el mismo saludo para cualquier momento del día?





Ahora vamos a reflexionar sobre la forma en que se divide el día

Instrucciones. En la última columna escribe cómo le llamarían al momento del día que corresponden a las horas, escriban en la fila de la derecha.

24 horas	12 horas	Momentos del día
0 horas	12 am	
1 horas	1 am	
2 horas	2 am	
3 horas	3 am	
4 horas	4 am	
5 horas	5 am	
6 horas	6 am	
7 horas	7 am	
8 horas	8 am	
9 horas	9 am	
10 horas	10 am	
11 horas	11 am	
12 horas	12 pm	
13 horas	1 pm	
14 horas	2 pm	
15 horas	3 pm	
16 horas	4 pm	
17 horas	5 pm	
18 horas	6 pm	
19 horas	7 pm	
20 horas	8 pm	
21 horas	9 pm	
22 horas	10 pm	
23 horas	11 pm	
24 horas	12 pm	



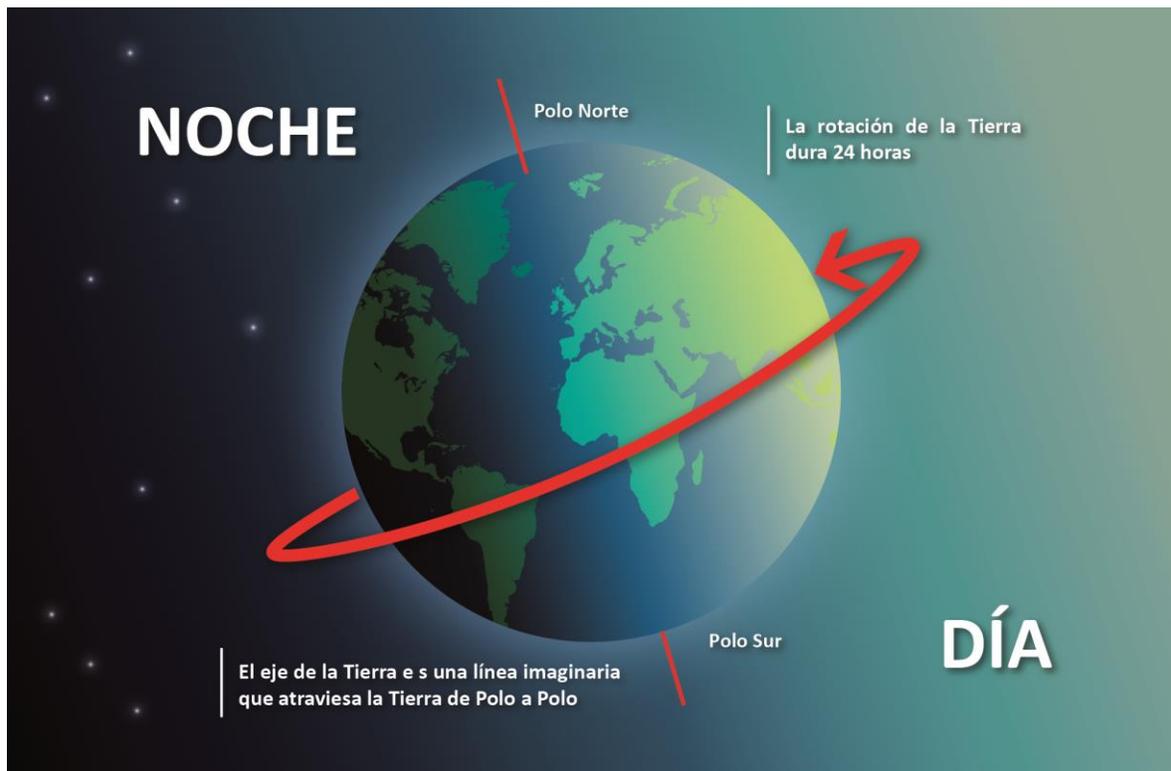


¿Por qué hay diferentes momentos en el día?

¡Todo se explica por el movimiento de rotación!

El movimiento de rotación de la Tierra tarda 24 horas en hacer el giro completo, a una velocidad de 1.700 kilómetros por hora si se mide en el ecuador. El ecuador es la línea imaginario que divide el norte del sur de la tierra. No sentimos el movimiento porque se hace constantemente y porque nos movemos a la misma velocidad con la Tierra, es decir, somos parte del mismo sistema de movimiento de la Tierra (ArcGeek, s/f).

Fuente: Elaboración propia.



¿Qué quiere decir el movimiento de rotación?

Significa que como la tierra gira sobre su propio eje, entonces el sol proyecta su luz en un solo lado por lo que hay regiones en el mundo donde es de noche mientras que en otras es de día. Por ejemplo, si en la Ciudad de México es la 1 pm, en Madrid, España serán las 8 pm*. Es decir, los españoles se estarán preparando para descansar mientras que los mexicanos estamos yendo a casa para comer.

*Tomando en consideración la diferencia horaria que existe entre ambos países en otoño.





Sección B. Observa la siguiente imagen del reloj. ¿En cuántos momentos dividirías el día? Traza las divisiones del día que consideres.





Instrucciones. Del siguiente cuadro selecciona los momentos en los que en español dividimos el día.

Madrugada, mañana, medio día, tarde, noche.

Hora	1. Momento del día	2. Momento del día		3. Momento del día	
	Español	traducción	Chinanteco-Analco	traducción	Tselal-Oxchuk
00 am		Hay oscuro		Levantar tierra	Toy k'inal
1 am		Hay oscuro	ti 'ne	Levantar tierra	Toy k'inal
2 am		Hay oscuro	ti 'ne	Levantar tierra	Toy k'inal
3 am		Hay oscuro	ti 'ne	Blanco-volver-tierra	Sakubel k'inal
4 am		Hay oscuro	ti 'ne	Blanco-volver- ya tierra	Sakubixtel k'inal
5 am		Cuando se ve afuera	M-jna che	Blanco-volvió-ya tierra	Sakubix k'inal
6 am		Cuando se ve afuera	M-jna che	Sale-ya sol	Lok`ixtel k'aal
7 am		Cuando se ve afuera	M-jna che	Sale-ya sol	Lok`ixtel k'aal
8 am		Mañana pequeña	'one pi	Sale-ya sol	Lok`ixtel k'aal
9 am		mañana	'one	Sale-ya sol	Lok`ixtel k'aal
10 am		Falta poco mitad sol	e pi ti x'yu	Levantar sol	Toy k'aal
11 am		Falta poco mitad sol	e pi ti x'yu	Levantar sol	Toy k'aal
12 pm		Mitad sol	x'yu	Medio sol	Olil k'aal
1 pm		Luego pasa mitad sol	naka jwə x'yu	Tarde sol	Xmal k'aal
2 pm		Luego pasa mitad sol	naka jwə x'yu	Tarde sol	Xmal k'aal
3 pm		Luego pasa mitad sol	naka jwə x'yu	Tarde sol	Xmal k'aal
4 pm		Hay tarde	ti 'loj	Tarde-ya sol	Malix k'aal





5 pm		Hay tarde	ti 'loj	Tarde-ya sol	Malix k'aal
6 pm		Cuando no acaba sol	mte tsa 'yu	Tarde-ya sol Encendido tierra	Yamet k'inal
7 pm		Luego acaba sol	naka tsa 'yu	Negro volvió ya tierra	ljk'kubix k'inal
8 pm		Hay oscuro	ti 'ne	Noche es-ya	Ajk'ubal tikix
9 pm		Hay oscuro	ti 'ne	Noche es-ya	Ajk'ubal tikix
10 pm		Hay oscuro	ti 'ne	Noche es-ya	Ajk'ubal tikix
11 pm		Hay oscuro	ti 'ne	Levantar noche	Toy Ajk'ubal

- ¿Qué observas entre la forma de dividir el día en español con respecto al grupo chinanteco y al grupo tseltal-Oxchuk? _____
- ¿Cuántos momentos del día se distinguen en español? _____
- ¿Cuántos momentos del día se distinguen en chinanteco? _____
- ¿Cuántos momentos del día se distinguen en tseltal? _____

Instrucciones. Ahora coloca las traducciones de los momentos del día y observa atentamente los momentos del día en chinanteco-español y tseltal-oxchuk.

Grupo chinanteco	Hə hmən	Grupo tseltal-oxchuk	
Momento del día	Momento del día	Momento del día	Momento del día
	Mhná ch		Toy k'inal
	'one pi		Sakubel k'inal
	'one		Sakubixtel k'inal
	e pi ti x'yu		Sakubix k'inal
	x'yu		Lok'ixtel k'aal
	naka hwə x'yu		Toy k'aal
	ti 'loh		Olil k'aal
	mte tsa 'yu		Xmal k'aal
	naka tsa 'yu		Malix k'aal
	ti 'ne		Yamet k'inal
			ljk'kubix k'inal
			Ajk'ubal tikix
			Toy Ajk'ubal
			Olil ajk'ubal



Los chinantecos son un pueblo que vive en el estado de Oaxaca. Se llaman a sí mismos *tsa ju jmi*, que significa "gente de palabra antigua". Hablan la lengua chinanteca.





Ahora en equipo discutan e identifiquen las siguientes palabras en chinanteco y tseltal: ¿dónde dice qué en español? Observa el cuadro anterior.

Español	Chinanteco	Español	Tseltal-oxchuk
mañana		tierra	
sol		sol	
tarde		tarde	
hay		noche	
acaba		levantar	
luego		mitad	
mitad		salir	



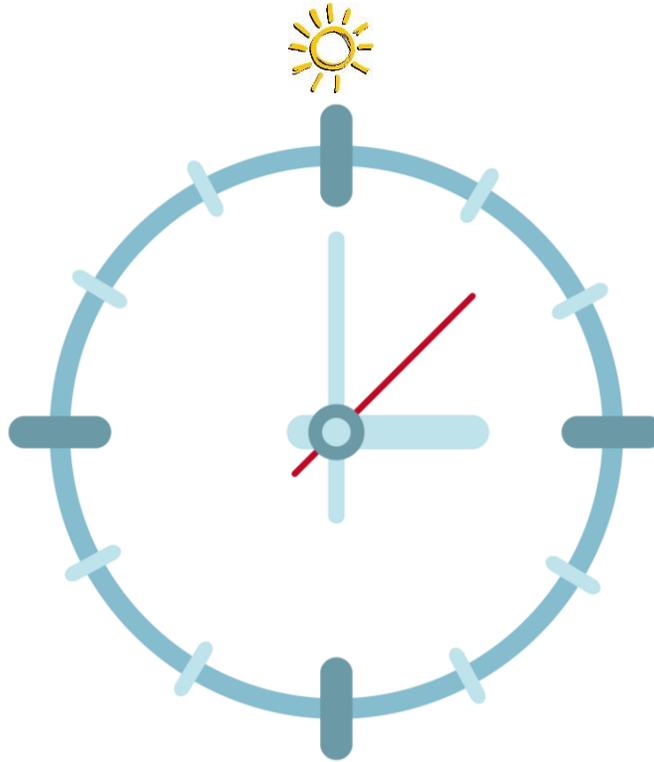
En la lengua tseltal, las fragmentaciones del día se aprenden por experiencia, observando el cielo y la luz. En el calendario maya un mes tiene 20 días.



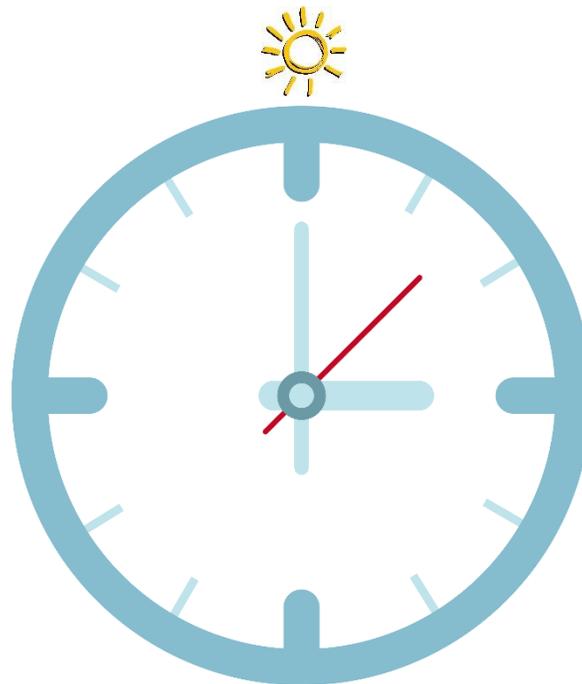


Instrucción. Dibuja las partes en las que cada una de las lenguas chinanteca y tseltal dividen el día y pon los nombres en la lengua.

Chinanteco



Tseltal





Los pueblos mayas hablantes de tseltal toman una bebida de maíz nixtamalizado, cacao, piloncillo y canela llamada pozol "mats" (en tseltal). Esta bebida se bebe en el almuerzo pues los tseltales desayunan a las 6 am y comen a las 3 pm.



Como has observado durante esta lección, el día en lengua tseltal se encuentra segmentada o dividida en 14 momentos. De manera general, esos 14 momentos pueden reagruparse en cuatro grupos: temprano, día, crepúsculo y anochecer.





SECCIÓN D. A continuación, observa atentamente las dos oraciones en español, chinanteco, tseltal e inglés. Posteriormente, responde las preguntas.

Español	Chinanteco	Tseltal	Inglés
Yo me baño	lo 'ye (Baño yo)	Ya x-atin (Yo baño)	I take a shower (Yo tomo un baño)
Yo me acuesto	kwen 'ye (Acuesto yo)	Ya xway (Yo acuesto)	I go to bed (Yo voy a cama)



1. ¿Qué tienen en común la lengua chinanteca, el tseltal y el inglés?

2. ¿En qué se diferencia el español de las otras tres lenguas?

La diferencia entre el español y el chinanteco, el tseltal y el inglés es que, en español, la persona sobre la que recae la acción es la persona misma. Por ejemplo, "Yo me baño" se entiende que "yo baño a mí mismo". En cambio, en las otras lenguas aunque se expresa la misma idea no se utiliza el mismo procedimiento gramatical. En español lo podemos hacer porque tenemos "verbos pronominales", pero...

¿QUÉ SON LOS VERBOS PRONOMINALES? Los verbos pronominales indican que la acción o el efecto del verbo recae sobre la persona, sobre el sujeto de la oración.

Como acabamos de ver, la lengua chinanteca y el tseltal se parece más en cuanto a estructura gramatical al inglés que al español ¡Interesante!, ¿no?

Instrucciones: A continuación, identifica los siguientes verbos pronominales del siguiente tren de palabras. Nota: los verbos se encuentran conjugados.

Nosotros nos levantamos usted se bañó yo me lavé la cara ella se vistió él se acuesta a las 8pm

Para cerrar, ¿qué división del día les gustó más?, ¿por qué?, ¿qué lengua les pareció más difícil? A continuación, te presentamos una explicación de por qué "cada lengua es un mundo".





Las lenguas nos dicen cómo es que las personas clasifican lo que existe en el mundo y el mundo se ve diferente según la lengua que hables. Dos investigadores llamados **Sapir y Whorf** plantearon que nuestra visión del mundo está modelada por las diferentes categorías y construcciones gramaticales.



Pero, ¿qué significa categorizar el mundo? Significa nombrarlo de manera distinta de acuerdo con la realidad y el contexto que nos rodea. Por ejemplo, como acabamos de ver en la actividad, los hablantes de lengua **chinanteca, tseltal** y nosotros mismos damos nombres distintos a los **momentos del día**.

Cada cultura clasifica el mundo pues lo piensa de manera distinta. Otro ejemplo: el pueblo esquimal está acostumbrado a vivir en entornos fríos con gran cantidad de **nieve y hielo**, poseyendo en su lenguaje la capacidad de discriminar entre diversos tipos de nieve (Parra, s/f).

Recuerda que el vocabulario refleja con mayor claridad el ambiente físico y social de los hablante pues a través de él se expresan ideas, intereses y ocupaciones de una determinada comunidad (Parra, s/f).





REFERENCIAS

- ArcGeek (s/f). *¿Qué es el movimiento de rotación y traslación de la Tierra?* Tomado de <https://acolita.com/que-es-el-movimiento-de-rotacion-y-traslacion-de-la-tierra/> Consultado 13 febrero, 2022.
- Hoy hablamos (s/f). *Episodio 12. Verbos pronominales.* Tomado de <https://www.hoyhablamos.com/wp-content/uploads/2018/07/12.-Verbos-pronominales-3.pdf> Consultado 04 febrero, 2022.
- INALI (s/f). *Prontuario Juú Jmii (Chinanteco)/Español. Frases de cortesía.* Tomado de https://site.inali.gob.mx/pdf/Prontuario_chinanteco.pdf Consultado 04 febrero, 2022.
- La casa del cacao (2020). *¿Qué es el pozol?* [Facebook] Tomado de <https://www.facebook.com/La-casa-del-cacao-110736430604227/photos/pcb.110743117270225/110743017270235> Consultado 09 febrero, 2022.
- Parra, M. (s/f). *La hipótesis de Sapir-Whorf.* Universidad Nacional de Colombia. Tomado de file:///Users/carlosaguilarcastillo/Downloads/fch_editorial,+29488-105880-1-CE.pdf
- Realin (2014). *¡Lé Hè hme!* Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Ciudad de México. Tomado de http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/Chin_II-alumno.pdf Consultado 04 febrero, 2022.
- Realin (2014). *¡Lé Hè hme!* Guía del asesor. Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Ciudad de México. Tomado de http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/Chin_II-Asesor.pdf Consultado 04 febrero, 2022.
- Realin (s/f). *K'opojotikme ta Bats'il K'op.* Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Ciudad de México. Tomado de http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/Kopojotikme-ta-batsil-kop_alumno_compressed.pdf Consultado 04 febrero, 2022.
- Realin (s/f). *K'opojotikme ta Bats'il K'op.* Guía del asesor. Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Ciudad de México. Tomado de http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/batsil_asesor_compressed.pdf Consultado 04 febrero, 2022.
- Sistema de Información Cultural (s/f). *Pueblo indígenas. Chinantecos.* Tomado de https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=grupo_etnico&table_id=19 Consultado 09 febrero, 2022.





Anexo 4. Rúbricas de evaluación

Autoevaluación

Secuencia 1. Conociendo otras lenguas

Instrucciones: Lee atentamente cada una de las ocho oraciones. Selecciona una de las tres opciones de acuerdo con lo que has logrado alcanzar durante el desarrollo de las actividades.

<i>PUEDO</i>	<i>NO, AÚN NECESITO TRABAJARLO</i>	<i>SÍ, PERO NECESITO MEJORAR</i>	<i>SÍ, LO PUEDO HACER MUY BIEN</i>
1. Ubicar geográficamente el lugar donde se hablan algunas lenguas originarias de México y algunas lenguas extranjeras, así como el español.			
2. Analizar enunciados identificando: sujeto, verbo y complemento.			
3. Saludar en una segunda lengua.			
4. Presentarme, decir donde vivo y cuál es mi profesión en una lengua diferente al español.			
5. Distinguir entre lengua, dialecto o variación dialectal.			
6. Identificar los pronombres personales en español.			
7. Reconocer que hay pronombres personales en segundas lenguas.			
8. Comprender que no existe una regla para nombrar a las cosas que existen en el mundo.			





Autoevaluación

Secuencia 2. Los momentos del día

Instrucciones: Lee atentamente cada una de las siete oraciones. Selecciona una de las tres opciones de acuerdo con lo que has logrado alcanzar durante el desarrollo de las actividades.

PUEDO	NO, QUÉ NECESITO TRABAJARLO	SÍ, PERO NECESITO MEJORAR	SÍ, LO PUEDO HACER MUY BIEN
1. Identificar que existen lenguas en donde los hablantes utilizan un único saludo para la mañana, la tarde y la noche.			
2. Identificar que algunas lenguas expresan el saludo a través de un grupo de palabras, mientras que otras lo hacen a través de una sola palabra [(good morning-inglés-2 palabras; bayat-tseltal-1 palabra)].			
3. Comprender que existen diferentes momentos del día como el amanecer, el atardecer y el anochecer como producto del movimiento de rotación de la Tierra.			
4. Comprender que la lengua chinanteca y la lengua tseltal dividen los momentos del día basándose en la observación del sol y de la luna.			
5. Distinguir los verbos pronominales frente a los verbos no pronominales.			
6. Identificar que en los verbos pronominales la acción recae sobre el propio sujeto que enuncia.			
7. Comprender que las lenguas nos dicen cómo es que las personas clasifican lo que existe en el mundo.			



Anexo 5. Materiales para el alumnado



